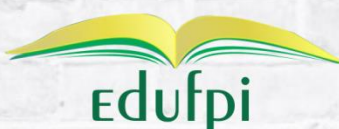


# Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros  
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

7



# Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 07

Fauston Negreiros  
Marilene Proença Rebello de Souza



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ

**Reitor**

José Arimatéia Dantas Lopes

**Vice-Reitora**

Nadir do Nascimento Nogueira

**Superintendente de Comunicação**

Jacqueline Lima Dourado

**Editor**

Ricardo Alaggio Ribeiro

**EDUFPI - Conselho Editorial**

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Francisca Maria Soares Mendes

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Clésia Barbosa - Bibliotecária CRB-3 /1056

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

7 v. 206p.: il. ; color.

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

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

ISBN 978-85-509-0294-4 (v.7)

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

CDD370.15

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



**Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

*Todos os Direitos Reservados*



# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	06
APRESENTAÇÃO .....	08
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
Inflexões nas Atribuições do Psicólogo nos Institutos Federais: reflexões, desafios e possibilidades acerca da Experiência do Psicólogo Escolar no IFBA, <i>Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer e Miguel Angel Garcia Bordas</i> .....	15
<b>CAPÍTULO 2.</b>	
A inserção do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais na educação: experiência no IFMT Campus Rondonópolis, <i>Helen Santana Mangueira de Souza, Christiane Camilo Pires e Leidiane Gomes de Souza</i> .....	39
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
O trabalho integrado da psicologia escolar no núcleo pedagógico do IFSC Campus Florianópolis-Continente, <i>Ivanir Ribeiro, Josiane Agustini e Morgana Dias Johann</i> .....	59
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
A potência do trabalho multidisciplinar na assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense, <i>Emanuela Nunes Sodré, Laryssa Canhaço de Assis e Rebeca Barreto Duarte</i> .....	80



**CAPÍTULO 5.**

Acolhimento a estudantes em situação de sofrimento psíquico na escola: uma experiência com servidores do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas, *Silvânia Gomes da Costa e Layane Bastos dos Santos* ..... 100

**CAPÍTULO 6.**

Serviço de psicologia em foco: relato de experiência acerca da implantação de uma sede em IES do Piauí, *Camila Siqueira Cronemberger Freitas, Déborah Éllen de Matos Ribeiro, Fabiana Rodrigues de Abreu e Mariane de Lira Siqueira* ..... 118

**CAPÍTULO 7.**

A gestão da indisciplina escolar pela coordenação de turno no Instituto Federal da Paraíba: definição de atribuições e autoavaliação funcional, *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues e Gerlane Barbosa da Silva* ..... 132

**CAPÍTULO 8.**

Encontros e tessituras possibilitados por uma pesquisa-intervenção em um campus do Instituto Federal de Santa Catarina, *Andréia Piana Titon e Andréa Vieira Zanella*..... 150

**CAPÍTULO 9.**

Perspectiva psicossocial do cotidiano escolar: uma experiência de trabalho da assistência estudantil do IFFluminense, *Viviane Oliveira Lopes de Souza* ..... 167

**CAPÍTULO 10.**

Queixas escolares e medicalização: representações sociais de professores do curso de ensino médio integrado técnico em agropecuária do IFTO Araguatins, *Miliana Augusta Pereira Sampaio, Layane Bastos dos Santos e Lilian Maria de Oliveira Ferreira*..... 181

**SOBRE OS AUTORES**..... 202



# PREFÁCIO

Ao longo dos dez capítulos que compõem o sétimo volume desta coletânea, psicólogos de diferentes regiões que atuam em instituições de ensino tecnológico e de educação superior apresentam práticas que abarcam diferentes atores (professores, alunos, gestores, servidores não docentes, comunidade) e envolvem atividades diversificadas (formação continuada, pesquisas, cursos, palestras, oficinas, elaboração de regulamentos e proposta pedagógica dos cursos, acolhimento e acompanhamento da trajetória de discentes, entre muitas outras), orientados por distintas orientações teóricas. Em comum a todos os autores, o objetivo de contribuir para a garantia da permanência e do êxito dos alunos.

Esta obra tem muitos méritos. Ela cumpre a importante tarefa de socializar práticas e, sem prescindir da necessária fundamentação teórica, dá voz aos profissionais que diariamente e de diferentes modos auxiliam as escolas a construir práticas educativas qualitativamente superiores.

Além disto, o rico panorama apresentado nos provoca em direção a várias reflexões importantes.

Início destacando dois temas fundantes: o objeto de estudo e atuação e as finalidades da Psicologia Escolar e Educacional.

A partir do final da década de 1980, teve início no Brasil um movimento de crítica voltado para o desvelamento dos comprometimentos ideológicos da Psicologia com as demandas postas pelo desenvolvimento do capitalismo.

A análise crítica do caráter excludente da educação brasileira levou ao redirecionamento do olhar da Psicologia Escolar para os processos educativos. A

compreensão de que as chamadas queixas escolares, relacionadas a supostas insuficiências no desempenho acadêmico dos alunos ou a comportamentos considerados desviantes ou patológicos, eram na verdade produzidas por condições sociais e práticas escolares, produziu mudanças fundamentais nas produções e práticas da área.

Essa visão crítica do fracasso escolar, a qual impulsionou o rompimento com o modelo clínico tradicional de atuação, responsável pela psicologização dos fenômenos educacionais, constituiu-se no “tijolo” fundamental no processo de construção de uma nova concepção de Psicologia Escolar.

Desde então, temos registrado proposições críticas provenientes de diferentes referenciais. Aqui destacamos a articulação entre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski, que forneceram as bases teóricas necessárias para que, no início dos anos 2000, fosse formulada a proposição de que o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre a subjetividade e a educação, o qual se constitui nas relações entre práticas pedagógicas e processos psicológicos. A compreensão das articulações entre ensino e aprendizagem no interior de uma concepção crítica da educação e do processo de formação dos indivíduos, possibilitou aos psicólogos escolares assumir como finalidade central de seu trabalho contribuir para que a educação escolar seja capaz de produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida pelo conjunto dos homens.

A educação escolar é condição fundamental para que as novas gerações se apropriem das expressões mais desenvolvidas da cultura humana que são decisivas para o desenvolvimento intelectual, já que atua em áreas nas quais as possibilidades dos alunos ainda não estão inteiramente organizadas.

É nesse campo reflexivo que se insere a grande aposta deste grupo de psicólogos: lutar por uma escola não excludente, que não patologize nem busque eliminar a diversidade, que ensine a todos e a cada um de acordo com suas possibilidades mas sempre com vistas ao máximo desenvolvimento possível, que propicie vivências capazes de produzir novos sentidos, que socialize conhecimentos

que fazem parte do patrimônio humano genérico e potencialize o desenvolvimento de valores éticos.

O segundo aspecto a ser destacado é que essa obra nos convida a refletir sobre várias possibilidades de intervenção, mas também sobre os obstáculos que se interpõem entre a proposição destas finalidades transformadoras e sua concretização. Nos relatos apresentados emerge um desafio comum: contrapor-se a tendências hegemônicas de patologização e conquistar apoios importantes sem atender expectativas diagnósticas.

De modo geral, as demandas que se apresentam aos psicólogos continuam referindo-se hegemonicamente a tratamentos individualizados em uma perspectiva clínica. Os autores nos mostram que não se trata de esperar que as demandas sejam modificadas, para então propor práticas contextualizadas. Trata-se isto sim de problematizá-las, compreendê-las criticamente como sínteses de múltiplas determinações e atendê-las de modo consistente e significativo.

Destaco ainda a busca consciente dos autores pelo trabalho multiprofissional que possibilita o desenvolvimento de projetos coletivos transformadores nos quais os psicólogos atuam não como “resolvedores” de problemas ou meros divulgadores de teorias e conceitos psicológicos, mas como elementos mediadores importantes que auxiliam as instituições educacionais, naquilo que é próprio a ciência psicológica, a construir práticas educativas que favoreçam processos de humanização.

Essa obra constitui-se em inequívoca evidência de que as reflexões críticas já acumuladas são potencialmente capazes de gerar novas formas de atuação, inclusive em campos recentes como é o caso da educação profissional e tecnológica e do ensino superior. Esta é uma grande conquista que deve ser compartilhada porque renova as esperanças de que a compreensão dos fenômenos psicológicos como produtos histórico-sociais e a reflexão sobre o caráter necessariamente político da intervenção da Psicologia pode produzir rupturas significativas em nossa (de)formação alienada.

Finalizo agradecendo a honra de prefaciar esta produção e parabenizando os organizadores pelo trabalho ousado, pioneiro e primoroso. A Fauston Negreiros e



Marilene Proença Rabello de Souza, companheiros de tantas lutas, o reconhecimento de todos e todas nós pelo compromisso e competência.

Uma excelente leitura!

*Marisa Eugênia Melillo Meira*  
UNESP



# APRESENTAÇÃO

Nos últimos 15 anos, com o significativo aumento de Instituições Federais de Ensino sendo abertas e interiorizadas em todo o país, passou-se a se ter um novo *locus* de atuação profissional do psicólogo. Dessa vez, a Psicologia Escolar e Educacional teria a chance de se instituir enquanto área, ciência e prática nesses novos espaços, sobretudo considerando a educação profissional e tecnológica e o ensino superior. Uma área temporalmente recente, mas já com tanto a mostrar, em busca de uma identidade. Nos seis primeiros volumes da Coletânea "**Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**", foram demonstradas intervenções e pesquisas aplicadas à prática dos psicólogos atuantes em diversas regiões do Brasil, do ensino Tecnológico ao Superior, em especial na Rede Federal de Ensino. E agora com o Volume 7, segue-se em continuidade a apresentação de textos que discutem e dão nuances de experiências que solidificam as práticas que vem sendo pioneiras nesse recente campo de atuação.

Com o mesmo esmero, responsabilidade e carinho dos volumes anteriores, os organizadores **Fauston Negreiros e Mirlene Proença**, dão continuidade à partilha de práticas e pesquisas presentes em todas as complexas e diferentes regiões do Brasil, notável em riqueza e diversidades, uma obra repleta de atuações possíveis de serem articuladas e consolidadas nesses espaços, abordando um dos grandes desafios atuais deste campo.

Iniciamos nosso sétimo volume, com a colaboração intitulada "**Inflexões nas Atribuições do Psicólogo nos Institutos Federais: reflexões, desafios e possibilidades acerca da Experiência do Psicólogo Escolar no IFBA**" de autoria de *Lidiane Corrêa de*

*Oliveira Sommer e Miguel Angel Garcia Bordas*. O estudo trata da experiência profissional em psicologia escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Apresenta como finalidade dialogar sobre as práticas realizadas, desafios e possibilidades da atuação do psicólogo na Rede Federal de Educação Profissional.

Nesse mesmo esteio temático, o capítulo de *Helen Santana Manguiera de Souza, Christiane Camilo Pires e Leidiane Gomes de Souza*, **"A inserção do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais na educação: experiência no IFMT Campus Rondonópolis"** traz como principal objetivo, apresentar um relato de experiências em torno da criação e inserção do psicólogo em uma equipe multiprofissional, denominada de Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP), do *Campus Rondonópolis*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), destacando suas atribuições, apontando experiências e demonstrando possibilidades.

O terceiro estudo ainda segue a temática de atuação e consolidação dos Psicólogos Escolares em equipes multiprofissionais, com o título **"O trabalho integrado da psicologia escolar no núcleo pedagógico do IFSC Campus Florianópolis-Continente"**, das autoras *Ivanir Ribeiro, Josiane Agustini e Morgana Dias Johann*. Os autores relatam as especificidades do trabalho de psicologia escolar desenvolvido no Núcleo Pedagógico, do Câmpus Florianópolis-Continente, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, o qual vem sendo construído e desenvolvido desde 2008, em articulação com as demais servidoras que compõem a equipe multiprofissional e que está alicerçado em uma perspectiva crítica de psicologia e de educação.

A multiprofissionalidade inerente à Psicologia Escolar e Educacional permanece no cenário das produções, no quarto capítulo **"A potência do trabalho multidisciplinar na assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense"**, escrito por *Emanuela Nunes Sodré, Laryssa Canhaço de Assis e Rebeca Barreto Duarte*, o qual buscou caracterizar o trabalho do Psicólogo na equipe interdisciplinar na Coordenação de Apoio ao Estudante do IFF *campus* Campos centro, o qual tem se mostrado um modo potente de trabalho no campo da educação e assistência social,

constituindo uma possibilidade de pensar coletivamente estratégias para que o Instituto produza espaços afirmativos de vida e proporcione uma educação realmente potente e não voltada para o individualismo e competitividade.

O Capítulo V entra como um divisor de temas, trazendo um relato de prática aplicada do trabalho do psicólogo no contexto específico do acolhimento, intitulado **“Acolhimento a estudantes em situação de sofrimento psíquico na escola: uma experiência com servidores do Instituto Federal do Tocantins – Campus Palmas”**, escrito pelas colaboradoras *Silvânia Gomes da Costa* e *Layane Bastos dos Santos*. O capítulo versa sobre a atuação do Serviço de Psicologia do IFTO/Campus Palmas, o qual buscou realizar uma série de intervenções com os discentes e com a equipe de servidores, capacitando a comunidade acadêmica a realizar o acolhimento, a detecção e a escuta humanizada a estudantes em situação de sofrimento psíquico e/ou possível ideação suicida.

Já o Capítulo VI, também traz um relato prático, no texto escrito por *Camila Siqueira Cronemberger Freitas*, *Déborah Éllen de Matos Ribeiro*, *Fabiana Rodrigues de Abreu* e *Mariane de Lira Siqueira*, chamada **“Serviço de psicologia em foco: relato de experiência acerca da implantação de uma sede em IES do Piauí”**, que trata do processo de implantação de uma sede própria do Serviço de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), além de relatar a importância do trabalho do psicólogo escolar educacional na universidade e descrever as ações desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia, bem como suas contribuições e seu funcionamento.

O texto de *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues* e *Gerlane Barbosa da Silva* segue nessa linha de relatos e atuações práticas em questões específicas, trazendo a temática **“A gestão da indisciplina escolar pela coordenação de turno no Instituto Federal da Paraíba: definição de atribuições e autoavaliação funcional”**. O trabalho apresenta parcialmente os resultados da pesquisa intitulada de **“A Gestão da Indisciplina Escolar pela Coordenação de Turno: estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba”**, buscando-se investigar quais são as atribuições dos servidores deste setor de Coordenação de Turno e também conhecer como estes servidores se auto avaliam nas atribuições dos cargos que exercem nesta coordenação.

“Encontros e tessituras possibilitados por uma pesquisa-intervenção em um campus do Instituto Federal de Santa Catarina”, de *Andréia Piana Titon* e *Andréa Vieira Zanella*, chega nos levando a reflexões decorrentes de uma pesquisa-intervenção realizada em um campus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), uma intervenção em equipe, que buscou, a partir dos saberes de diferentes profissionais, trabalhar com as diferenças e com a construção de novos olhares e caminhos de intervenção, baseados em oficinas estéticas com jovens em um contexto de educação profissional, científica e tecnológica.

Nosso penúltimo capítulo, com o título “**Perspectiva psicossocial do cotidiano escolar: uma experiência de trabalho da assistência estudantil do IFFluminense**”, escrito por *Viviane Oliveira Lopes de Souza*, busca refletir acerca do papel do psicólogo escolar na Assistência Estudantil, a partir de uma perspectiva teórico-prática psicossocial, se pautando na mediação por ações transformadoras e anti-medicalizadoras, em busca de relações igualitárias, propiciando a construção do pensamento crítico e da subjetividade, resultando na formação de uma consciência coletiva de todos os atores envolvidos no ambiente escolar do Campus em questão.

Ainda no escopo da desmedicalização da vida e da educação, nossa última colaboração, escrita por *Miliana Augusta Pereira Sampaio*, *Layane Bastos dos Santos* e *Lilian Maria de Oliveira Ferreira*, traz a pesquisa intitulada: “**Queixas escolares e medicalização: representações sociais de professores do curso de ensino médio integrado técnico em agropecuária do IFTO Araguatins**”, o qual buscou analisar a percepção dos professores do ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins, *Campus Araguatins*, acerca das Queixas Escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula, revelando a gritante necessidade de se despatologizar as concepções desses profissionais, levando a intervenções crítico-reflexivas no próprio ambiente escolar.

Chegamos ao fim de mais uma jornada... Desejamos aos leitores que tirem bom proveito desses textos, preparados cuidadosa e competentemente por diferentes colaboradores, de diversas regiões do país. Divulgar o conhecimento é tarefa nobre e compartilha-lo, cumpre não só a missão social da nossa profissão, mas também



cumpra com um ideal de cada autor, na medida em que encaminha propostas de transformação do nosso ensino, em cada contexto de sua produção.

Convidamos assim os leitores que iniciem mais esta sétima viagem, sobre as ricas águas das possibilidades e os desafios da inserção da Psicologia no campo da educação, em especial, na educação ofertada nas diversas modalidades do Ensino Federal. Neste percurso, existem sonhos que nasceram das experiências, e pesquisas teóricas que culminaram também em belas práticas de várias regiões do Brasil.

*Os organizadores*

Inflexões nas Atribuições  
do Psicólogo nos Institutos  
Federais: reflexões, desafios  
e possibilidades acerca  
da Experiência do  
Psicólogo Escolar  
no IFBA

CAPÍTULO

1

*Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer  
Miguel Angel Garcia Bordas*

Lidiane Corrêa de Oliveira Sommer – IFBA  
Miguel Angel Garcia Bordas – UFBA

O presente trabalho transcorre da experiência profissional em psicologia escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Apresenta como finalidade dialogar sobre as práticas realizadas, desafios e possibilidades da atuação do psicólogo na Rede Federal de Educação Profissional. As reflexões apontadas neste texto baseiam-se no conhecimento teórico e empírico do trabalho realizado como psicóloga, e por meio de reuniões em equipe com demais profissionais da psicologia da instituição que buscavam dialogar sobre as práticas da psicologia nos campi do IFBA. Também, foram analisados os editais de concursos públicos elaborados pelo IFBA para a carreira técnica-administrativa, cargo psicólogo, adicionado a isso fundamentações teóricas das áreas: Psicologia, educação e educação profissional. Acredita-se que para compreender a desdobramento contemporâneo da prática da psicologia nos Institutos Federais, em especial no IFBA, faz-se necessário entrelaçar os conhecimentos da história da psicologia, psicologia escolar e educação profissional. Visto que, a ciência, as instituições, assim como as pessoas sofrem influências dos contextos históricos e sociais, os quais são representados diretamente ou indiretamente nos diálogos acerca da psicologia e da educação, e, nas práticas profissionais dos psicólogos escolares nos Institutos Federais.

Com a eclosão das luzes do pensamento iluminista as explicações sobre o homem declinam no ponto vista teológico, e a ótica é direcionada para o entendimento biomédico do sujeito. Com isso, Descartes (1962) sustentou que existia uma interação entre a mente e o corpo, contradizendo a teoria predominante em que a mente e corpo eram isolados e o corpo não intervia na mente. Desse modo, a filosofia procurou desvelar a subjetividade humana. Assim, os estudos

sobre o homem apontaram para os elementos individuais. De acordo com Figueiredo (1991) a busca para compreender a subjetividade humana, estabeleceu a ruptura do laço entre a filosofia e a psicologia, dessa forma, a psicologia como ciência emergiu no final do séc. XIX. Cambaúva, Silva e Ferreira (1998) corroboram que este distanciamento das duas ciências, ocorreu a partir de o momento em que a psicologia, além de estudar a essência humana, empregou métodos para intervir nesse sujeito. Diante disso, Bock, Furtado e Teixeira (1999) postulam que a psicologia é uma ciência recente, devido a isso, há uma diversidade de objetos de estudo. Alicerçado a essa reflexão, e subsidiada na experiência profissional como psicóloga escolar, infere-se que há uma diversidade de práticas do psicólogo escolar nos Institutos Federais, da mesma forma que existe uma pluralidade de possibilidades de atuação profissional nesse contexto educacional.

## EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CEFET, REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ENTRELAÇANDO OS FIOS DA HISTÓRIA

No Brasil do século XVI, com a vinda dos jesuítas, instaura-se o que se conhece como educação formal. O projeto educacional englobou conteúdos evangelizadores juntamente com o aprendizado de ofícios. Fonseca (2013), testifica que devido a colônia ser desprovida de trabalhadores preparados, elaborou-se um planejamento de ensino profissional e agrícola. Posteriormente, com a expulsão dos jesuítas, os dirigentes das colônias de Portugal, instituíram as aulas régias ou avulsas, que substituíram as disciplinas ofertadas pelos jesuítas. É interessante frisar que nesse período, a formação profissional delimitou-se as elites locais. No entanto, com a comuta da corte portuguesa para o Brasil em 1808, foi indispensável estabelecer o ensino profissional, uma vez que se fazia necessário mão de obra qualificada para absorver as exigências da nobreza. Nesse contexto, depreendeu-se que a formação profissional, a qual anteriormente reservou-se a elite, dirigiu-se aos

pobres, aos órfãos e desvalidos, evidenciando um cunho assistencialista do colégio das fabricas.<sup>1</sup>

Nessa situação a educação profissional destinou-se aos cidadãos mais pobres, essa perspectiva reforçou-se com a chegada da missão francesa em 1816, a qual implementou o ensino de belas artes, pintura, arquitetura para a elite (FONSECA, 2013; GALLINDO, 2013). Mais tarde, na república, idealizando o desenvolvimento da nova nação brasileira, a qual não poderia apresentar peculiaridades que representassem um retrocesso no progresso econômico do país, expresso mediante a inutilização da mão de obra dos pobres e desvalidos, o presidente Nilo Peçanha assinou o decreto nº 7.566 em 1909, que fundou 19 escolas profissionalizantes em cada estado do país, as Escolas de Aprendizes e Artífices. Os discursos proferidos sobre a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices revelaram que a intenção do governo com as escolas profissionalizantes, sucedeu-se para preparar os jovens proletários para um ofício. Dessa forma, eles se desviariam do crime, da ociosidade, por meio da aquisição de novas atitudes, comportamentos e crenças assimilados nas Escolas de Aprendizes e Artífices. Diante, da análise deste fato histórico que marca a implementação da educação profissional no Brasil, concorda-se com Moreira (2009) que as motivações do governo federal com tal evento, intensificou o estigma construído no Brasil Colonial do trabalho manual atrelado à condição social.

Após a 1ª guerra mundial com o crescente desenvolvimento industrial, o modelo de educação profissional vigente não condizia com a nova emergência de qualificação para o trabalho. Conforme Muller (2013) as Escolas de Aprendizes e Artífices apresentaram dificuldades em relação as instalações, falta de planejamento pedagógico e professores especializados para as oficinas profissionais. Adicionado a isso, os novos conceitos taylorista-fordista de orientação ao trabalho, conseqüentemente, o mercado de trabalho requereu um novo perfil de trabalhador. Em face desse cenário, o presidente Getúlio Vargas promoveu uma reforma

---

<sup>1</sup> Colégio estabelecido pelo Marques de Pombal por meio de um decreto publicado em 23 de março de 1809. O colégio das fabricas recebia os artífices, manufactureiros, aprendizes oriundos de Portugal para se tornarem a mão de obra capacitada para o comercio e para indústria.



educacional, a qual desmembrou o sistema educativo formal do ocupacional. Por intermédio dessa mudança no sistema educacional, Muller (2013) testifica que os cursos profissionalizantes poderiam ser ofertados pela rede pública e privada, mediante a aplicação do currículo e organização didática das escolas federais.

A Reforma Capanema reformulou a educação brasileira em dois níveis: A educação básica e a superior. As propostas pedagógicas englobaram a formação de intelectuais e trabalhadores de acordo com a necessidade do mercado, mas, objetivando atender todas as áreas socioeconômicas do país. Contudo, a classe média não se interessou pelo ensino profissionalizante, em razão da predileção pelos cursos secundários propedêuticos que asseguraram maiores condições para o acesso ao ensino superior. Já as pessoas com menos recursos financeiros cursaram o ensino profissionalizante e constantemente não apresentaram êxito no exame vestibular. Diante desse contexto, a Reforma Capanema, oficializou a dicotomia ensino profissionalizante para os pobres, e o ensino propedêutico para a elite (Muller, 2013).

Com o Golpe Militar de 1964, buscou-se a reconfiguração do cenário brasileiro, o Estado editou a LDB nº 5.692/71, que propôs suprimir o dualismo propedêutico X profissional, por meio de um sistema educacional único. Por consequência a educação de 2º grau seria profissionalizante para todos, ou seja, a formação para o trabalho transformou-se em compulsória.

Posteriormente ao término da Ditadura Militar, a sociedade vivenciou o início da democracia, muitos diálogos em relação as perspectivas do Brasil foram tecidos, houve a publicação da Constituição Federal de 1988, por outro lado, poucas contribuições democráticas na área da educação configuraram-se. Mais tarde ocorreu a promulgação da LDB nº 9.394/96, a qual regulamentou a educação em dois níveis: A Educação Básica, constituída pela educação infantil, fundamental e ensino médio. Já o segundo nível da educação configurou-se em Ensino Superior. Quanto ao ensino profissionalizante a LDB nº 9.394/96 denotou um capítulo para discorrer do assunto, nada obstante, isolou-o dos níveis de educação. Ortigara e Ganzeli (2013) asseveram que a LDB nº 9.394/96 foi o primeiro ordenamento legal a enunciar o termo educação profissional, entretanto, tal norma reforçou ainda mais

o dualismo entre o ensino propedêutico e profissional. Isso, constatou-se no artigo 40º da referida Lei, o qual não conectou a educação profissional a educação básica, e ainda quando oferecida, ela deveria ser articulada com o ensino regular. Diante desse contexto, as Escolas Técnicas Federais transformaram-se gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's.

Todavia, mesmo o ensino profissional não pertencendo a educação básica, conforme os autores citados acima, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002) insatisfeito com o texto da LDB nº 9.394/96 que versou sobre a educação profissional, publicou o Decreto nº 2.208/1997, o qual regulamentou os artigos nº 36 e do 39 ao 42 daquela Lei. Tal edito dissociou o ensino médio propedêutico da educação profissional, suscitando na independência entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio. Nesse caso a articulação do ensino profissional com o ensino regular somente aconteceria se o aluno fosse matriculado em duas escolas, uma de ensino médio e outra de nível técnico, assim a formação educacional seria concomitante. A nova configuração da educação profissional obteve muitas críticas, tanto dos servidores dos CEFET's quanto dos estudiosos da área de educação, uma vez que o formato de educação profissional disposto no Decreto, colaborou para a exclusão de alunos em vulnerabilidades sociais das possibilidades de prosseguirem na vida acadêmica, devido as intensas exigências dos vestibulares.

Apesar disso, no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010), após diálogos com a sociedade civil organizada, pesquisadores da área da educação, educadores e educandos, proclamou-se o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que (re) regulamentou o § 2º do art. 36 e os art's. 39 a 41 da LDB nº 9.394/96. Por meio dessa norma a educação profissional tornou-se uma modalidade da educação regular, bem como, retoma-se a articulação entre o nível técnico e o ensino médio com a possibilidade de ser desenvolvida de forma integrada, concomitante e subsequente.

Ainda, no governo do presidente Lula transcorreu a conversão dos CEFET's em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por intermédio da Lei nº 11.892/2008 que implementou a Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica. A Lei supracitada disciplina no artigo 2º que “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008). Em concordância com Pacheco (2011) a proposição político-pedagógica que aflora com a Lei nº 11.892/2008, é um modelo institucional único e inovador. Em razão de proporcionar ao aluno intercâmbios de saberes com seus pares e com outros estudantes que cursam outra etapa educacional, por intermédio da utilização dos espaços de aprendizagem, atuação em projetos de extensão e pesquisa, viabilizando um planejamento de um percurso de formação. Para os professores, tal modelo institucional possibilita uma atuação verticalizada, desde a educação básica a superior, interagindo no ensino, na pesquisa e na extensão. Além disso, promove o desenvolvimento regional, bem como, a articulação e comunicação em rede com as demais instituições “coirmãs<sup>2</sup>” em todo o país.

Conforme as informações da página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), hoje, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e pelo Colégio Pedro II. No que se aos IF's, esses somam 38 instituições no país, sendo pelo menos um órgão em cada Estado.

## PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL, ENTRELAÇANDO OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

A psicologia alcançou o status como ciência em 1879 mediante a instauração do Laboratório de Psicologia em Leipzig, na Alemanha, por Wundt. Esse acontecimento significou um marco para o desenvolvimento da psicologia como

---

<sup>2</sup> Termo empregado pelos pesquisadores da Rede Federal de Educação Profissional para ressaltar a afinidade e finalidade dos Institutos Federais em todo o território brasileiro.

ciência, uma vez que, requeria-se da psicologia a verificação de uma forma observável do que estava internalizado no sujeito. Assim, fundamentado nos paradigmas científicos da época, atrelado ao modelo médico e positivista, Wundt procurou observar, medir e manipular a atenção, percepção e sensação do homem para posteriormente direcionar-se aos seus derivativos como aprendizagem, motivação, influencia social (COTRIN, 2010).

Na, Europa, mais especificamente na França, o governo preocupado com o baixo desenvolvimento escolar das crianças, nomeou uma comissão para estudar essas dificuldades. Assim, por meio da psicometria elaborou-se a escala Binet-Simon para identificar os problemas que as crianças apresentavam no processo educacional. Com a escala poderiam avaliar a idade mental da criança e adequar as atividades escolares a sua idade mental, indiferentemente da idade cronológica apresentada pela mesma (SILVA, 2010). De acordo com Patto (1984), a escala de inteligência de Binet circunscreveu-se como o primeiro método em psicologia escolar. Assim, no Brasil configurou-se como a primeira incumbência dos psicólogos no sistema de ensino, os quais aferiram a capacidade da criança em aprender e progredir no processo de ensino. Tal cenário de 1906 a 1930 marca a inserção do psicólogo na educação em resposta ao modelo econômico agroexportador. Além desse, Patto (1984) assinala, mais dois modelos econômicos brasileiros que suscitam a inserção da psicologia na educação, tais como: O modelo urbano-industrial entre 1930 ao início de 1960, que enfatizou o diagnóstico e a prática clínica com o público da educação, logo, "O psicólogo diagnostica e trata a população escolar, transformando suas salas de trabalho, nas escolas, em 'consultórios'" (p.76). Já na década de 60 com o modelo da internacionalização do mercado interno, com o qual a psicologia da educação adere as demandas sistêmicas de materiais e ideológicas, assumindo uma diversidade de papéis.



[...] multifaces do psicólogo educacional "duble" de ergonomista, consultor, especialista educacional (conflitante em papéis com o supervisor educacional e, em especial, com o orientador educacional) e modificador experimental do comportamento, conhecedor e admirador da prática neo-behavioristas, importadas dos Estados Unidos (PATTO, 1984 p. 76).

A prática do psicólogo nas escolas caminhou com as discussões da época, baseadas no modelo médico, buscando adaptar o sujeito a escola, a comunidade, em uma perspectiva de uniformização do indivíduo, perante aos atributos demandados pela sociedade, os quais todas as pessoas deveriam ser detentoras. De acordo com Antunes (2003) essa perspectiva do trabalho do psicólogo fortaleceu-se por intermédio da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 que vinculou a psicologia a uma especificidade clínica na escola, com o objetivo de atender individualmente os alunos com dificuldades de aprendizagem. A atuação afastou-se da sala de aula, e as explicações em relação a dificuldade de aprendizagem, concentrou-se na criança, distanciando-se das práxis pedagógicas.

Nos anos 80 com o fim da ditadura militar, a sociedade organizou-se em torno da ascensão da democracia, almejando olhares mais para o coletivo, para a inserção social e qualidade de vida. Atrelada a essa nova configuração social, os diálogos deliberados sobre o sujeito e a psicologia conduziram-se a uma visão histórica e crítica, diante disso, profissionais da área envolveram-se em movimentos sociais (SOUZA, 2010).

Todavia, nos anos 90 tornou-se possível visualizar no Brasil os efeitos legais da democracia, bem como a ampliação do olhar para o desenvolvimento da criança, orientando-se para a noção da integralidade em todas as áreas, saúde, educação, social, por intermédio de ordenamentos legais que assegurassem os direitos essenciais da criança, sendo eles: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); A LDB nº 9394/96. Nesse período muitas associações profissionais estabeleceram-se, visando dialogar, construir, pesquisar as atuações dos seus grupos. No âmbito da psicologia escolar processou-se a implantação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), contribuindo com a ressignificação do trabalho do psicólogo escolar e da psicologia escolar e educacional.

Mediante a esse contexto de redefinição do olhar da psicologia na escola, despontou mais espaços para a atuação do psicólogo no ambiente escolar. E no âmbito do MEC, esses profissionais participaram das discussões a respeito da



educação. Com isso, a partir do aumento do quadro de servidores para o Governo Federal, o Ministério do Planejamento-MP disponibilizou novas vagas ao MEC. Dessa forma, os CEFET's incorporaram novos cargos públicos em seu quadro de pessoal, entre eles, o do psicólogo.

O IFBA é o antigo CEFET no estado da Bahia, além dele, há o IFBaino<sup>3</sup> que antes do processo de institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional denominou-se de EMARC (Escolas Agrotécnicas). O IFBA experienciou toda a história da educação profissional no Brasil, da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909 ao Instituto Federal em 2009. Enquanto Instituto Federal, assim como os demais, é jovem, 8 anos, por outro lado como Escola de Educação Profissional é um ancião de 108 anos. Esse contraste de um período longo como Escola Técnica e as adaptações a uma nova estrutura de Instituto Federal, em muitas situações, torna-se um obstáculo para a configuração da sua identidade como instituição. À vista disso, as práticas de como era antes, divergem da forma que deveria decorrer a sua tipificação conforme a Lei nº 11.892/2008. A barreira quanto a formulação de uma identidade institucional influencia tanto nas questões educacionais quanto na atuação dos profissionais que compõem o quadro de pessoal. Mais especificamente, por se aludir da reflexão deste texto, da atuação do psicólogo.

A primeira psicóloga ingressou em 1979, ainda na Escola Técnica da Bahia, anterior a Constituição Federal de 1988, não houve concurso público, pois não existia a obrigatoriedade do mesmo. A referida profissional, encontra-se aposentada, dessa forma, não há como obter informações acerca das atribuições desempenhadas pela mesma. Após a Constituição Federal de 1988, com os concursos públicos formalizados, os psicólogos no IFBA, assim como nos demais Institutos Federais, ingressaram gradativamente e pertencem a carreira de técnico- administrativo em educação, classe E que designa o nível de ensino superior para a investidura no

---

<sup>3</sup> O estado da Bahia apresenta dois Institutos Federais. O IFBaiano agrega as antigas Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) presentes na Bahia. A atividades educacionais tornaram-se reconhecidas pelo Governo Federal a partir do Decreto nº 53.666-05 de março de 1964. A instituição possui 53 anos de funcionamento.

cargo público. É interessante pontuar que os órgãos públicos vinculados ao MEC, recebem um total de códigos de vagas para a contratação de técnico-administrativos divididos em classes, C, D e E. A escolha dos cargos relacionados as classes são realizadas pelos gestores da instituição. No caso do IFBA, os códigos são divididos entre os campi de acordo com a necessidade informada pelos mesmos, e, conforme o número de servidores pactuados<sup>4</sup> com o MEC. Logo, os campi são responsáveis pela distinção entre os cargos que compõem o quadro de pessoal do MP que almejam com o código de vaga disponibilizado a esses. A datar dos concursos públicos para a carreira de técnico-administrativo cargo psicólogo, a primeira profissional ingressou na instituição, até então CEFET/BA unidade de Barreiras em 1995, por meio do edital nº 01/1994. A partir desse primeiro concurso, gradativamente mais profissionais integraram o quadro de psicólogos do IFBA. O quantitativo aumentou com a implementação do instituto, mais expressivamente com a expansão da Rede Federal. Abaixo segue o quadro de psicólogos da instituição:

---

<sup>4</sup> É um acordo entre os Institutos Federais e a SETEC, realizado em 2013, com o objetivo de criar um padrão de distribuição de cargos entre as instituições. Ver mais na NOTA TÉCNICA Nº 57/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC.

Quadro 1 – Quadro atual de professores de psicologia do IFBA

PSICÓLOGOS	ANO DE INGRESSO NO IFBA	LOTAÇÃO
Psicólogo 2	1995	Barreiras
Psicólogo 3	2004	Reitoria
Psicólogo 4	2005	Campus Salvador
Psicólogo 5	2006	Campus Juazeiro
Psicólogo 6	2007	Campus Conquista
Psicólogo 7	2008	Campus Simões Filho
Psicólogo 8	2008	Campus Simões Filho
Psicólogo 9	2008	Reitoria
Psicólogo 10	2008	Reitoria
Psicólogo 11	2008	Campus Camaçari
Psicólogo 12	2009	Campus Salvador
Psicólogo 13	2009	Campus Porto Seguro
Psicólogo 14	2011	Campus Jequié
Psicólogo 15	2014	Campus Seabra
Psicólogo 16	2014	Campus Feira de Santana
Psicólogo 17	2014	Campus Paulo Afonso
Psicólogo 18	2014	Campus Salvador
Psicólogo 19	2015	Campus Irecê
Psicólogo 20	2015	Campus Ilhéus
Psicólogo 21	2015	Campus Eunápolis
Psicólogo 22	2015	Campus Euclides da Cunha
Psicólogo 23	2016	Campus Valença
Psicólogo 24	2016	Campus Brumado

Fonte: Elaborado pela própria autora, com informações da DGP/IFBA

O IFBA apresenta na atualidade em seu quadro de pessoal, 23 psicólogos. Desses, 19 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. No sentido de tecer um diálogo sobre a atuação dos mesmos, faz-se necessário listar e refletir em relação as

atribuições do cargo, as quais estiveram informadas no edital do concurso. Dado que, essas atribuições estabeleceram expectativas aos profissionais que solicitaram a vaga, como também aos candidatos que aspiraram a ingressar no IFBA como psicólogo. As autoras Koehler e Mata (2017) apontam algumas reflexões sobre as atribuições do psicólogo contidas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, e assinalam acerca da emergência de empreender estudos em relação a atuação dos psicólogos no contexto dos Institutos Federais, devido a legislação apresentar diretrizes gerais para o exercício do trabalho desses profissionais.

Em conformidade com as autoras acima citadas, ressalta-se que as atribuições dos psicólogos incluídas no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, mantêm-se alinhadas com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), publicada por intermédio da Portaria nº 397/2002 do Ministério do Trabalho. Essa classificação sobreveio com o objetivo de nortear os gestores públicos na descrição dos códigos dos cargos nos documentos oficiais, bem como, descrever a natureza das atividades exercidas pelos profissionais. A portaria, disciplina que “os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) são de ordem administrativa e não se estendem às relações de emprego” (BRASIL, 2002 p.1). Sabe-se que o ordenamento jurídico, concerne normas que funcionam como base ao administrador público, ele tem a finalidade de regulamentar o imprescindível, e não pode ser negligenciado. Entretanto, é oportuno que o administrador público desempenhe sua função além do parâmetro basilar legal, ou seja, procure ampliar as normas fundamentais por meio da inserção de diretrizes retratem a realidade local dos órgãos públicos. Nesse sentido, a descrição do cargo psicólogo no Ofício Circular nº 15 015/2005/CGGP/SAA/SE/ME, aduz a denominação do cargo ao profissional de psicologia como Psicólogo/Área e descreve todas as possibilidades de atuação do mesmo. Isso é posto para orientar o gestor público com relação as possibilidades de atuação do profissional de psicologia. Concernindo ao gestor público, antes do concurso público, a escolha da área de atuação do psicólogo na instituição de acordo com o levantamento de necessidades de pessoal. No entanto, o que se observa nos editais dos concursos

para psicólogos do IFBA, é a indefinição da área de atuação. Somado a isso, em certos momentos, são dispostos inúmeros conteúdos no edital do concurso, os quais, estudados em todo o percurso da graduação de psicologia, em outros períodos, o edital evidencia uma determina área, a qual não condiz com o campo que o profissional selecionado irá exercer suas atividades laborais. Abaixo é exposto as atribuições e conteúdos programáticos dos editais<sup>5</sup> do IFBA que selecionaram os profissionais de psicologia.

**Quadro 2** – Atribuições e conteúdos programáticos do edital N°2/2004

EDITAL Nº 2 DE 09 DE FEVEREIRO DE 2004 – CEFET -BA VAGA PARA SEDE (ATUAL CAMPUS SALVADOR)	
<b>Atribuições</b>	Analisar a influência de fatores hereditários, ambientais e outras espécies que atuam sobre o indivíduo; Elaborar e aplicar testes, utilizando conhecimentos práticos dos métodos psicológicos; Participar na elaboração de análises ocupacionais; Participar do processo de recrutamento, seleção, treinamento, acompanhamento e avaliação de desempenho de pessoal e a orientação profissional; Atuar no campo educacional, estudando a importância da motivação no ensino, novos métodos de ensino e treinamento; Reunir informações a respeito da clientela, transcrevendo os dados obtidos em testes e exames; Diagnosticar a existência de possíveis problemas na área psicomotricidade, disfunções cerebrais mínimas, disritmias, dislexias e outros distúrbios psíquicos; Poderá receber outras atribuições compatíveis com a necessidade da instituição e condizentes com o perfil do cargo.
<b>Conteúdo Programático</b>	1. Psicologia e ética nas organizações: fundamentos da psicologia organizacional; relações de trabalho do psicólogo organizacional num contexto interdisciplinar; psicologia organizacional e saúde mental; atuação do psicólogo nas organizações, segundo o código de ética que rege a profissão. 2. Psicologia social: fundamentos; inserção da psicologia social nas organizações. 3. Grupos operativos: noções básicas; utilidade e aplicação nas organizações. 4. Campos de atuação do psicólogo organizacional: recrutamento; seleção; treinamento; avaliação de desempenho; análise de cargo. 5. Testes psicológicos e técnicas projetivas: diferença entre testes e técnicas e respectivos usos no contexto organizacional; elaboração de baterias; avaliação dos instrumentos utilizados com base em elementos da psicometria, psicologia clínica e psicopatologia; diagnóstico e elaboração de laudos nas organizações. 6. Atuação do psicólogo organizacional na área de educação: noções básicas de metodologia e técnicas empregadas no processo ensino/aprendizagem; noções de orientação profissional. 7. Dinâmica de grupo e relações interpessoais: noções básicas; objetivos; aplicabilidade; aplicação em contextos organizacionais.

**Fonte:** Elaborado pela própria autora

<sup>5</sup> As análises das atribuições dos psicólogos, bem como, dos conteúdos programáticos, iniciaram-se com o edital de 2004, uma vez que não se encontrou esses dois pontos no edital nº 1 de 24 de fevereiro de 2004.



Quadro 3 – Atribuições e conteúdos programáticos do edital Nº1/2006

EDITAL Nº 1 DE 19 DE JANEIRO DE 2006 - CEFET – BA, VAGAS DESTINADAS AS UNIDADES DE VALENÇA, VITÓRIA DA CONQUISTA E EUNÁPOLIS	
Atribuições	Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Conteúdo Programático	Conteúdo o mesmo do edital de 2004

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 4 – Atribuições e conteúdos programáticos do edital Nº3/2006

EDITAL Nº 3 DE 27 DE ABRIL DE 2006 - CEFET – BA, VAGA DESTINADA A UNIDADE DE SIMÕES FILHO	
Atribuições	<p>Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional;</li> <li>• Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual.</li> <li>• Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança.</li> <li>• Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador.</li> <li>• Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores.</li> <li>• Realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade.</li> <li>• Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar.</li> <li>• Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo.</li> <li>• Utilizar recursos de informática.</li> <li>• Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.</li> </ul>
Conteúdo Programático	Conteúdo o mesmo do edital de 2004

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 5 – Atribuições e conteúdos programáticos do edital N°1/2007

EDITAL N° 1 DE 08 DE AGOSTO DE 2007 - CEFET – BA, VAGA DESTINADA AS UNIDADES DE SANTO AMARO; SIMÕES FILHO	
Atribuições	As mesmas do edital de 2006
Conteúdo Programático	Conteúdo o mesmo do edital de 2004

Quadro 6 – Atribuições e conteúdos programáticos do edital N°1/2014

EDITAL N° 1 DE 21 DE JANEIRO DE 2014 - IFBA, VAGAS DESTINADAS AOS CAMPI: BRUMADO; EUCLIDES DA CUNHA; FEIRA DE SANTANA; ILHÉUS; PAULO AFONSO; SANTO AMARO; SEABRA	
Atribuições	As mesmas do edital de 2006
Conteúdo Programático	<p>Psicologia da educação, formação de educadores e projeto político pedagógico. 2. Psicologia escolar, funções psicológicas elementares e superiores e processos de ensino-aprendizagem. 3. Educação profissional, mundo do trabalho e juventude brasileira. 4. Teorias da personalidade e desenvolvimento humano. 5. Avaliação psicológica: medidas em psicologia e instrumentos padronizados de avaliação. 6. Teorias da aprendizagem e intervenções voltadas para os principais distúrbios de aprendizagem. 7. Orientação profissional nas diversas abordagens. 8. Técnicas psicoterápicas e psicodiagnóstico. 9. Aconselhamento: teorias, modelos e intervenção. 10. Dinâmica de grupo e relações interpessoais: noções básicas; objetivos; aplicação em contextos. 11. Diversidade, multiculturalidade e gênero nas relações familiares, de trabalho, da escola, na comunidade e meios de comunicação. 12. Indisciplina, comportamento agressivo e violência na escola. 13. Uso e abuso de álcool e outras substâncias psicoativas. 14. Psicologia do trabalho, gestão de conflitos e saúde nos ambientes de trabalho. 15. Contribuições da Psicologia para a aprendizagem organizacional, treinamento e desenvolvimento de pessoas em instituições públicas. 16. Clima e cultura organizacional. 17. Qualidade de vida no trabalho. 18. Atuação do psicólogo na interface saúde-trabalho e na promoção da saúde, prevenção de doenças e reabilitação. 19. Estresse e saúde mental no trabalho. 20. Pesquisa: caracterização dos delineamentos da pesquisa quantitativa e qualitativa aplicadas à psicologia. 21. Ética profissional e o Código de Ética do Psicólogo. 22. Resoluções do Conselho Federal de Psicologia. 23. Redação e correspondência oficiais: laudo e parecer, estudo de caso, informação e avaliação psicológica.</p>

Fonte: Elaborado pela própria autora

Perante as atribuições requeridas ao psicólogo divulgadas no edital do concurso público do IFBA, percebe-se que as atividades imputadas aos profissionais englobam o maior número de possibilidades de exercício profissional. As atribuições

modificaram-se três vezes, entretanto, as descritas no Edital nº 1 de 19 de janeiro de 2006 tornaram-se preponderantes. Dentre elas, constata-se que o perfil almejado para o psicólogo é generalista, abarcando o campo organizacional, escolar, clínico e hospitalar. Invariavelmente, no cerne das concepções iniciais sobre a psicologia escolar, assentadas na métrica, no diagnóstico clínico, na cura dos “problemas” de aprendizagem que se centram no aluno, excluindo o prisma social, bem como, os aspectos pedagógicos e estruturais da instituição

Ao analisar os editais observa-se as expectativas da instituição em torno de um profissional habilitado para exercer todas as atividades requeridas, como se fossem “super mulheres” e “super homens”, pleiteando a presença de um profissional selecionado em todos os ambientes com adversidades da organização. Ao contrário disso, a realidade demonstra que não há possibilidades, por mais que se tenha conhecimentos acadêmicos em diversas áreas, um profissional atuar em múltiplos campos ao mesmo tempo. Ao adentrar na instituição, como servidor público da carreira técnico-administrativo cargo psicólogo, esse profissional que se requer tantas habilidades ao mesmo tempo, pode em um primeiro momento encontrar-se desconexo com a sua identidade profissional <sup>6</sup>diante de tantas atribuições a serem desempenhadas. Além disso, muitos dos profissionais de psicologia que ingressaram no IFBA apresentaram pouco tempo de formados, com experiências na área clínica, organizacional, hospitalar, social, e um número pequeno com alguma prática no ambiente escolar. Nesse contexto, os profissionais exercem atividades demandas por sua chefia, as quais ainda estão entrelaçadas ao modelo individualista e médico de diagnosticar as dificuldades encontradas no ambiente escolar no aluno e realizar atendimentos clínicos. Essa concepção em relação ao fazer do psicólogo, nota-se que é institucional, e até o momento permanece enraizada a natureza educacional do IFBA que é o tecnicismo<sup>7</sup>. Os gestores,

---

<sup>6</sup> O termo identidade profissional foi empregado na perspectiva sociológica baseada nos autores Hall e Bauman.

<sup>7</sup> Tendência educacional tecnicista tem por finalidade inserir a escola no modelo de racionalização do sistema capitalista. A escola forma profissionais direcionados para desenvolver sua função, um aprendizado mais prático e rápido para atender o mercado de trabalho. Conteúdos são específicos para cada área, alunos seguem um padrão para a resolução de problemas. O método utilizado é por meio da experiência, na racionalidade, eficiência e produtividade (MIRA, 2009). IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Tecnicismo, Neotecnicismo e as Práticas Pedagógicas no cotidiano escolar.

professores, assim como outros servidores que compreendem o desempenho profissional do psicólogo atrelado ao modelo clínico, delegam ao mesmo a função de motivar, corrigir o “aluno problema”. De acordo com Correia (2004) a insuficiência de conhecimento pela comunidade escolar acerca da atuação do psicólogo é um dos maiores desafios para o desempenho profissional do mesmo. O simbolismo construído em torno da atuação do psicólogo escolar no IFBA incide a um trabalho focado no aluno, demarcando a prática profissional ao estudante que necessita ser assistido, pois as adversidades encontram-se neles, e não na instituição, e/ou no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa compreensão institucional, o psicólogo adere ao que é demandado, mesmo encontrando dificuldades em trabalhar com tais questões. Isso ocorre devido a muitos fatores, tanto institucionais quanto pessoais. Sendo um deles, evidenciado por Vieira et al. (2003) refere-se a lacuna existente entre a graduação em psicologia e as exigências do mundo do trabalho. Assim, o psicólogo apresenta óbices em correlacionar a teoria com a prática, muitas vezes, devido à escassez de referências para atuação profissional observadas durante a formação acadêmica (GUZZO, 1996). Somado a isso, existe uma característica de trabalho independente da psicologia, construída ao longo da história pela imagem do profissional liberal que atua sozinho em seu consultório. Assim, nos cursos de graduação em psicologia os estudantes pouco têm contato com conteúdos que abordem a política, movimentos sociais e profissionais. Logo a compreensão de uma classe trabalhadora de psicólogos é frágil, com poucas articulações entre seus pares em prol da atuação profissional.

As atividades desenvolvidas pelos psicólogos dos campi do IFBA são: o atendimento individual de alunos, os quais são encaminhados pelos servidores ou demanda espontânea, a realização de encaminhamentos externos e internos, desenvolvimento de orientações profissionais, grupos, sendo a maioria com foco nos discentes, participação dos conselhos diagnósticos quando necessário, acompanhamento das ações da política de assistência estudantil, reuniões de equipe e institucionais. Ademais, efetuam tarefas burocráticas, consoante as necessidades do local que estão lotados.

Em face dos desafios encontrados a equipe de psicologia do IFBA, composta pelos profissionais que ingressaram no instituto no ano de 1995 e no período 2004 a 2008, reuniram-se em dois encontros nos meses de outubro e dezembro de 2009, com a finalidade de compartilhar as atividades desenvolvidas em cada campus por estes profissionais. Inicialmente, o encontro funcionou como um momento de escuta e alívio das angústias frente as dificuldades encontradas na área de atuação do psicólogo escolar no IFBA, muitos dos integrantes da equipe eram os únicos psicólogos no campus de lotação, e residiam nos municípios aonde trabalhavam, dessa forma, o contato com os demais colegas restringiam-se a essas reuniões. A partir desse primeiro encontro decidiu-se elaborar as atribuições da psicologia no IFBA, a fim de subsidiar o desenvolvimento das atividades, bem como, oferecer a diretoria de gestão de pessoas as especificidades da área de atuação do profissional requerida para os próximos concursos. Com isso, o profissional que prestasse o concurso desfrutaria de informações do seu campo de trabalho, tal como os campi conheceriam as atribuições específicas da área de atuação almejada para o desempenho do psicólogo, favorecendo a interação com os demais atores institucionais e o desenvolvimento do trabalho. A equipe de psicólogos do IFBA estudou e analisou as atribuições profissionais promulgadas pelo Conselho Federal de Psicologia e pelo Catálogo Brasileiro de Ocupações, adicionado a esses documentos a experiência vivenciada até o momento na instituição. Desse modo, identificaram a necessidade de três áreas de atuação dentro da instituição e organizaram as atribuições contidas no edital nº 1 de 2006 por campo de trabalho, são eles: Escolar; Organizacional e Clínica e Saúde. No final do encontro de 2009, elaborou-se um documento com tais atribuições e encaminhou a Diretoria de Gestão de Pessoas. Semelhantemente, estruturou-se um projeto de atuação integrada dos psicólogos no IFBA, em que as ações seriam planejadas em 2010 por meio de dois encontros, o qual foi entregue na Reitoria. Os encontros ocorreram, algumas atividades foram pensadas e elaboradas, entretanto, a proposta da atuação integrada não seguiu em frente, e não houve mais encontros.

Diante da expansão dos Institutos Federais, o IFBA implantou novos campi, atualmente são 21 campi, com os quais mais profissionais de psicologia integraram

a equipe de psicólogos. Além disso, o ordenamento legal que disciplina sobre a educação abrange cada vez mais a todos os brasileiros, considerando as diversidades encontradas na sociedade, sendo elas de gênero, religiosas, de etnias, culturais, de acessibilidade. Concomitantemente, exige das instituições mais conhecimentos e habilidades para trabalharem com a pluralidade do público que acessa as mesmas. Com isso, a possibilidade de atuação do psicólogo no IFBA, bem como, nos demais Institutos Federais, orienta-se para a direção do que corrobora a literatura acerca das atividades do psicólogo escolar. Essa atuação, é contatada, no caso do IFBA, por meio do trabalho desenvolvido pelos psicólogos que estão lotados no, Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) ou na Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE)<sup>8</sup>. O trabalho desenvolvido é interdisciplinar, com ênfase no social e nas relações interpessoais, por meio de diálogos com professores e demais profissionais da comunidade escolar, do mesmo modo, com os alunos com deficiência e aqueles que não apresentam deficiências. Dessa maneira, compondo interlocuções para que as dificuldades institucionais sejam conhecidas, discutidas, compartilhadas na busca de elucidações construídas conjuntamente entre todos os envolvidos.

Acredita-se que as políticas públicas vigentes, favorecem uma atuação do psicólogo no IFBA pautada na visão crítica da Psicologia Escolar e Educacional, a qual concebe o fenômeno educacional como um efeito das relações produzidas, firmadas no contexto das instituições de ensino. Para que a atuação do psicólogo seja delineada nesse pilar, faz-se necessário retomar o projeto de atuação integrada dos psicólogos do IFBA. Promover encontros, diálogos, para que juntos reflitam e elaborarem uma práxis da psicologia escolar no IFBA. Tecendo uma rede de interação entre os campi, como foi pretendido com a Lei nº 11.892/2008, que além dos Institutos Federais, também, constituiu a Rede Federal. Conforme Vidor et al.

---

<sup>8</sup> O campus Salvador do IFBA ao invés de apresentar um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais específicas. Dispõe de uma Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais específicas, dessa forma, conforme as informações dos servidores do campus, eles conseguem estar lotados no CAPNE, o que não era possível no NAPNE. Tal modelo é pretendido pelos demais campi para a implementação.



(2011), o termo rede empregado no corpo da Lei, é concebido da teoria das organizações, que o aplica, compreendendo as diversas formas de interações e relacionamentos entre grupos sociais e indivíduos num dado contexto. Assim, os Institutos Federais são percebidos como redes sociais, vinculadas por uma variedade específica de relação social. Entretanto, a rede é tecida por intermédio da intercomunicação dos Institutos Federais. Favorecendo esse contexto proposto pela Lei em tecer uma Rede Federal de Educação Profissional, pode-se tencionar o entrelaçar dos fios da atuação dos psicólogos nos campi do IFBA, o qual seria o preâmbulo da composição da Rede IFBA. Posteriormente, projetar a interligação dos fios de atuação dos psicólogos do IFBA com os fios de atuação dos psicólogos dos demais Institutos Federais, tecendo a tessitura da atuação do psicólogo escolar na Rede Federal de Educação Profissional. Com isso entrelaçando os fios de uma práxis da psicologia escolar alicerçada na compreensão de que o sujeito individual não é a resposta das adversidades encontradas na escola. E sim, o todo e o entorno do ambiente escolar contribuem para o emaranhado de nós da educação. Somente, reconhecendo o papel social, histórico, cultural imbricados nas práticas escolares, será possível inflexionar a atuação do psicólogo, distanciando-se do fazer clínico na escola, e assim contribuindo no processo de “desatar os nós” da educação.



## REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-006/2006/Decreto/D5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Decreto/D5692.htm)>. Acesso em: 03 fev.2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394**, de 23 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1996. Disponível em: <[http://WWW.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394htm](http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394htm)> . Acesso em: 06 jul.2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**, de 17 abril de 1997. Brasília: Mec, 1997. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 01 fev.2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm>>. Acesso em: 04 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: Mec, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 10 jul.2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 397 de 09 de outubro de 2002. Ministério do Trabalho. Classificação brasileira de ocupações. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf> . Acesso em: 05 out. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ofício Circular nº 015/CGGP/SAA/SE/MEC** de 28 de novembro de 2005. Brasília. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm). Acesso em 11 out. 2016.

CAMBAÚVA, L. G; SILVA, L.C; FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia* 1998, 3(2), 207-227.

CORREIA, M. (2004). O desafio do cenário escolar para o profissional da psicologia: Por onde começar? In: CORREIA, M (Org.). **Psicologia e escola: Uma parceria necessária** (pp. 61-82). Campina: Alínea.

COTRIN, J. T. D. Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

DESCARTES, R. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1962.

FIGUEIREDO, L. C. M. (1991). *Psicologia: uma introdução; uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: Educ.

FONSECA, S. M. O “Ensino Profissional” no Brasil colônia: a propósito de três planos de estudo e ensino – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p.17-37.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 39-58.

GUZZO, R.. S. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Org.). **Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática**. Campinas: Editora Alínea, 1996. p. 75-89.

IFBA. **Edital nº2** de 09 de fevereiro de 2004. Concurso Público de Provas para o Provimento de Cargos Técnico-Administrativos. Salvador, 2004.

IFBA. **Edital nº1** de 19 de janeiro de 2006. Concurso Público de Provas para o Provimento de Cargos Técnico-Administrativos. Salvador, 2006.

IFBA. **Edital nº3** de 27 de abril de 2006. Concurso Público de Provas para o Provimento de Cargos Técnico-Administrativos. Salvador, 2006.

IFBA. **Edital nº1** de 08 de agosto de 2007. Concurso Público de Provas para o Provimento de Cargos Técnico-Administrativos. Salvador, 2007.

IFBA. **Edital nº1** de 21 de janeiro de 2014. Concurso Público de Provas para o Provimento de Cargos Técnico-Administrativos. Salvador, 2014.

KOEHLER, S. E; MATA, L. História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica. In: NEGREIROS, F; SOUZA, M.P.R. de (Org). **Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**. Teresina. EDUFPI,2017. V.1 p.16-34.

MOREIRA, V.C. Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. In: FARTES, V.; MOREIRA, V.C (Org). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909.2009)**. Salvador: Edufba, 2009. p. 29-44.

MÜLLER, M. T. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 85-121.

ORTIGARA, C.; GANZELI, P. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. (Org). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 257-280.

PACHECO, E. (Org). **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PATTO, M. H. S. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

SILVA, M. C. V. M. A compreensão da medida e a medida da compreensão: Origens e transformações dos testes psicológicos. 2010. 115 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, C. S de. **A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia – MG**. 2010. 230 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia, 2010.

VIDOR, A. et al. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. (Org). **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

VIEIRA, R. C. et al. A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n 2, p. 239-248, 2013.

A inserção do psicólogo  
escolar em equipes  
multiprofissionais na  
educação: experiência  
no IFMT Campus  
Rondonópolis

CAPÍTULO

2

*Helen Santana Manguiera de Souza  
Christiane Camilo Pires  
Leidiane Gomes de Souza*

Helen Santana Manguiera de Souza (UFMT)  
Christiane Camilo Pires (IFMT)  
Leidiane Gomes de Souza (IFMT)

A inserção da Psicologia nos ambientes escolares não é recente, porém a figura de um profissional que exerce atividades no interior destas instituições necessita passar por um processo de consolidação, tendo em vista que ainda não é uma realidade em nosso país.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) figuram entre as instituições escolares em que o profissional da psicologia têm sido demandado e onde se constrói uma atuação diferenciada devido às especificidades de tais instituições.

Entre 2003 e 2016 devido ao processo de expansão dos Institutos Federais foram criados diversos cargos considerados essenciais ao seu funcionamento. Dentre estes, cabe destacar que, só no ano de 2012, através da Lei nº 12.677<sup>9</sup>, de 25 de junho de 2012, foram criados 647 cargos de psicólogos para atender à demanda da expansão. O ingresso de diversos profissionais da psicologia nos Institutos Federais coincide com a expansão do paradigma da inclusão em todos os níveis da educação. Deste modo, em atendimento ao Decreto nº 7.611<sup>10</sup>, de 17 de novembro de 2011, são criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's) com o objetivo de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, buscando assegurar atendimento específico a todos.

<sup>9</sup> Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, que dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino.

<sup>10</sup> Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.



Além de integrar as equipes dos NAPNE's, a demanda de atuação dos psicólogos nestas instituições requer organizações locais, para que outras atividades inerentes ao perfil da psicologia escolar<sup>11</sup> possam ser executadas.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiências em torno da criação e inserção do psicólogo em uma equipe multiprofissional, denominada de Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP), do *Campus Rondonópolis*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), destacando suas atribuições, apontando experiências e demonstrando possibilidades.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental a partir dos documentos oficiais do IFMT *Campus Rondonópolis*, artigos e literatura da área.

De posse dessas informações foi realizada a análise dos dados obtidos a partir de uma perspectiva crítica em psicologia escolar, baseada em autores como Antunes (2003); Barbosa (2011, 2012); Facci (2004); Medeiros e Aquino (2011); Martinez (2010), dentre outros.

## O PSICÓLOGO E A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

A inserção da psicologia no campo educativo remonta à própria história da constituição da psicologia enquanto profissão no Brasil. Inicialmente os conhecimentos psicológicos faziam parte da filosofia, a partir do século XIX a psicologia passa a ser considerada uma ciência autônoma e as questões relacionadas à educação auxiliaram na constituição do novo campo (ANTUNES, 2003).

De acordo com Facci (2004):

---

<sup>11</sup> Compreendemos a psicologia escolar como "um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento" (ANTUNES, 2009, p. 470). A atuação do psicólogo em Institutos Federais não se resume ao perfil escolar, há ainda profissionais que adotam/são demandados a desenvolver um perfil organizacional ou institucional.



[...] a psicologia na área educacional partiu de uma visão organicista, com fundamentos na biologia; de uma visão clínica do trabalho no âmbito educacional, no sentido de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma visão psicométrica que selecionava os mais — aptos, depositando no aluno a culpa pelo — não aprender (FACCI, 2004, p.100).

E prossegue:



O escolanovismo, baseando-se no mito da igualdade de oportunidades na chamada sociedade democrática e, portanto, considerando a escola o instrumento por excelência para o desenvolvimento da capacidade de cada um e para a harmonia da sociedade, encontra na psicologia, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, uma forte aliada através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão e maturidade que se propunham explicar — cientificamente as diferenças individuais e, conseqüentemente as desigualdades sociais (FACCI, 2004, p. 104).

Pode-se perceber que a Psicologia, ao pesquisar problemas relacionados ao desenvolvimento, à aprendizagem, à infância, assume um status científico, porém, sob um paradigma positivista, que influenciou diversas ciências à época, inclusive a Pedagogia.

Verifica-se, também, que a inserção da Psicologia nos espaços educativos, pautada pelos ideais liberais e pelo paradigma positivista, serviu à reprodução da ordem social vigente e não se propôs a uma reflexão.

Ao final da década 70 e início dos anos 80, iniciam-se os questionamentos acerca da Psicologia – do escolar, criticando o foco individual, especialmente a partir da defesa da tese de Maria Helena Souza Patto, em 1981, intitulada “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar” (BARBOSA, 2011, 2012).

Até este período as determinações dos problemas escolares eram buscadas em fatores como:



Desenvolvimento mental e atenção, comprometimentos motores ou emocionais (vistos como produto das relações familiares; aliás, as famílias da classe popular eram – e ainda são – sistematicamente consideradas como a causa dos problemas apresentados pelas crianças [...]) Essas interpretações acarretavam um problema ainda mais grave, encobrendo os determinantes intra-escolares que estavam nas raízes da maioria dos problemas (ANTUNES, 2003, p. 164-165).

O trabalho de Patto (1990, 1991) questiona as teorias até então difundidas no meio educacional – as teorias da privação cultural que em sua radicalidade atribuem o fracasso escolar a fatores intrínsecos aos alunos e à pobreza:



[...] o ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que se oferece ao desenvolvimento da criança: barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentemente usados para qualificá-lo [...] Vários também foram os estudos que procuraram descrever esta população [pobre] em seus aspectos motivacionais e atitudinais; também aqui os resultados das pesquisas são desfavoráveis ao oprimido quando comparado a representantes da média e da alta burguesia [...] 1) o grau e a direção da motivação das crianças socialmente desfavorecidas são inconsistentes com as solicitações e metas da educação formal; 2) os reforços simbólicos ou não materiais e o adiamento do reforço são inoperantes na manutenção e/ou modificação de seu comportamento; 3) seu nível de aspiração, seu autoconceito e sua atitude geral diante da escola e das atividades nela previstas geralmente são incompatíveis com seu sucesso acadêmico [...] Tais estudos, segundo os pesquisadores, constituíram prova convincente de que as crianças das classes subalternas crescem numa família e uma cultura cujas características impedem o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e cognitivas [...] Nesta linha de raciocínio, os educadores vão ainda mais longe, atribuindo ao baixo nível de escolaridade a responsabilidade pela incapacidade pessoal e profissional dos indivíduos, materializada em sua incapacidade de ascensão social (PATTO, 1991, p. 211-213).

Após apresentar e questionar as teorias vigentes que produziam o fracasso escolar ao desconsiderar os determinantes sociais, econômicos e ideológicos que influenciam a escola, os professores e os alunos, Patto (1991) chega a algumas

conclusões: 1) A necessidade de revisão das explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural; 2) A compreensão de que o fracasso na escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; 3) Esse fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que o naturaliza aos olhos dos envolvidos no processo; 4) Entretanto, a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico.

Desta forma, embora se perceba um contexto reprodutor do modo de produção vigente em que o fracasso escolar é produzido, a autora observa possibilidades de transformação nesse mesmo contexto, por meio da reflexão crítica acerca das teorias circulantes e propondo formas alternativas para se observar o fenômeno educacional, dentre elas a Pedagogia libertadora de Paulo Freire (PATTO, 1991, p. 218).

Esse movimento de ressignificação da Psicologia ocorre no momento em que a Educação também é ressignificada, em que o país vive o início da redemocratização, após o golpe militar, e no qual o papel da escola na sociedade é questionado.

Deste modo, a partir desses movimentos começa a ser questionado o papel da Psicologia no ajustamento social, na construção de conceitos como normalidade, anormalidade. Nesse período há, de acordo com Barbosa (2011, 2012), um afastamento do campo prático e uma reflexão acerca do papel da Psicologia na Educação. Assim, inicia-se uma busca pela educação libertadora, crítica, e não do ajustamento, domesticadora. A visão individualista, característica do ideário liberal, passa a ser substituída por uma visão do processo educativo de modo mais amplo e com as redes de relações construídas no interior da escola, além de englobar as políticas públicas educacionais, as condições econômicas, sociais, culturais e políticas dos contextos (BARBOSA, 2011, 2012).

Neste cenário, compreendendo a multiplicidade do humano, passa-se a uma visão mais ampla da necessidade de diversas áreas para a compreensão do fenômeno educativo.

Martinez (2010) faz uma categorização das possibilidades de atuação do psicólogo em instituições escolares dividindo-as em formas de atuação **tradicionais**, aquelas que podem ser consideradas com uma história relativamente consolidada, e as **emergentes**, que apresentam uma configuração relativamente recente.

Dentre as práticas do psicólogo escolar consideradas tradicionais estão: Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; Orientação a alunos e pais; Orientação profissional; Orientação sexual; Formação e orientação de professores; Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (MARTINEZ, 2010).

As práticas consideradas emergentes por Martinez (2010) são: Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras de mudanças necessárias para otimização do processo educativo; Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; Contribuição para coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; Realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação de políticas públicas.

Medeiros e Aquino (2011) ao analisarem a literatura nacional encontram trabalhos que discutem o papel do Psicólogo como educador, ou como um profissional que desenvolve um trabalho interdisciplinar com ênfase nas relações interpessoais. Destacam ainda, dentre as atividades desenvolvidas por esse profissional: trabalho com os professores, trabalho com as famílias, mediação de relações interpessoais, encaminhamentos para instituições especializadas, escuta individual, visita domiciliar, psicoterapia de grupo e psicoterapia breve.

A relevância do trabalho interdisciplinar é destacado pelos autores como necessário para o desenvolvimento dos trabalhos do Psicólogo no contexto

educacional, e também se apresenta como desafio, já que a inserção nestas equipes é recente e o papel do profissional da psicologia nestes contextos ainda está em construção.

## EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO NAPP

As instituições de ensino representam espaços educacionais no qual ocorre a efervescência de ideias e valores, provocados pela diversidade dos sujeitos que a compõe e ali estabelecem relações – alunos e funcionários – no cotidiano escolar. São, portanto, espaços sociais e públicos, permeados por relações complexas, diárias e singulares.

Assim sendo, os Institutos Federais, como espaços escolares, estão inseridos nessa lógica por se tratarem de ambientes compartilhados por indivíduos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a construção do conhecimento de modo coletivo, atingindo os pilares do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Instituída pela Lei nº 11.892<sup>12</sup>, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica engloba os Institutos Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as escolas vinculadas a Universidades Federais, o Colégio Pedro II e uma Universidade Federal Tecnológica que, nos termos desta mesma Lei, possuem o caráter de “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008).

Nesta perspectiva, parte integrante desta rede, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), surge mediante a integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da

---

<sup>12</sup> Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.



Escola Agrotécnica Federal de Cáceres<sup>13</sup>, com a proposta fundamental de ofertar educação profissional e tecnológica voltada para o desenvolvimento econômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008; IFMT, 2014, p. 17). Estando alinhado com a política nacional de educação profissional e a promoção da inclusão social e da acessibilidade, conforme pode ser observado nos documentos norteadores das suas ações administrativas-pedagógicas - o Estatuto do IFMT (BRASIL, 2009), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Organização Didática (IFMT, 2014), acompanha as mudanças que ocorrem nas esferas sociais, políticas e econômicas, sendo definido como princípios norteadores de sua ação:



Art. 4º - O IFMT, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores:

I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, publicidade e gestão democrática;

II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos educacionais, locais, sociais e culturais;

IV - inclusão de pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais; e

V - natureza pública e gratuita do ensino regular, sob a responsabilidade da União. (BRASIL, 2009, p.11)

Neste sentido que, buscando o desenvolvimento socioeconômico local e da região sul do estado de Mato Grosso, foi instalado no Município de Rondonópolis um dos *campi* do IFMT. Iniciando suas atividades acadêmicas no ano de 2011, possui atualmente cerca de 500 alunos matriculados e um total de 92 servidores, entre docentes e técnicos administrativos educacionais, oferecendo cursos profissionalizantes de nível médio e superior, buscando desenvolver suas ações em consonância com os princípios, políticas e metas da instituição.

São assumidas pelo IFMT, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (IFMT, 2014a), políticas e metas relacionadas ao ensino, para promoção dos Direitos

<sup>13</sup> Possui atualmente 19 *campi*, destes 4 são *campus* avançados. Tendo seu órgão de administração central, a reitoria, na cidade de Cuiabá-MT.

Humanos e fomento a Assistência Estudantil, alinhadas com a política nacional de inclusão, cabendo destaque, dentro das Políticas e Metas em Direitos Humanos, a Meta 2 que prevê a “Implantação de NAPNES com estrutura e equipe multiprofissional em todos os campi do IFMT” (IFMT, 2014a, p. 85), e dentro das Políticas e Metas da Assistência Estudantil, a Meta 3 que visa “Instituir programas de monitoria e plantões de atendimento psicológico, social e pedagógico a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem” (IFMT, 2014a, p. 88) e a Meta 13 que menciona “Garantir a disponibilidade de no mínimo uma sala reservada para atendimento individual dos estudantes pela equipe multiprofissional dos Campi, respeitando também as legislações específicas de cada área de conhecimento técnico-científico” (IFMT, 2014a, p. 90).

Com relação a equipe multiprofissional, citada na Meta 2, a Organização Didática (IFMT, 2014b) define como sendo:



[...] um conjunto ou grupo de profissionais (Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Assistente Social, Psicólogo, Tradutor Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, Assistente de Alunos e outros designados pelo Campus) com a finalidade de desenvolver atividades de apoio ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado. (IFMT, 2014b, p. 77)

Nesse contexto, foi criado no IFMT *Campus* Rondonópolis o Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP) que, congregando os profissionais da equipe multiprofissional, tem como objetivo principal fornecer apoio ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A composição da equipe teve início no ano de 2014, com a entrada em exercício de cinco servidores através de concurso público, denominada inicialmente apenas como Equipe Pedagógica, era composta por: duas Técnicos em Assuntos Educacionais, dois Pedagogos e um Intérprete de Libras. Anterior a entrada destes novos servidores não havia uma equipe instituída, pois embora houvesse demanda por parte da comunidade escolar, a quantidade de servidores técnicos com formação específica lotados no *Campus* era bastante reduzida, dispondo apenas de uma assistente de alunos.

As primeiras ações foram direcionadas principalmente na estruturação e organização da equipe, haja vista que até então a instituição não dispunha desses profissionais, portanto o plano de trabalho foi construído praticamente do zero, pesquisas foram desenvolvidas com base nas informações e experiências de outros Institutos Federais pelo país e reuniões foram realizadas com a comunidade escolar, para apresentação dos servidores e suas propostas de atuação, sendo acolhido nestes momentos sugestões e anseios da comunidade. Durante esse período foi consenso reunir estes profissionais em um mesmo ambiente de trabalho estabelecendo à equipe o nome de Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP).

Ao longo do tempo, os propósitos da equipe foram sendo amadurecidos, por meio das experiências de trabalho, do contato com outros *campi* e do resultado das pesquisas realizadas em relação a outros Institutos Federais, e diante da previsão de novos profissionais, verificou-se a possibilidade do atendimento para além do apoio pedagógico, mas também apoio social e psicológico, portanto, ampliando-se as possibilidades, alterou-se o nome da equipe para Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP) passando a ser integrada também, por uma assistente social, uma psicóloga e dois assistentes de alunos.

Neste cenário, com a formação da equipe, surgiu a necessidade da criação de um regimento interno que pudesse nortear os trabalhos e definir as atividades de cada profissional, não no sentido de limitar, mas objetivando criar um fio condutor para o bom andamento dos trabalhos no aspecto individual e coletivo. Assim, conforme estabelecido em seu Regimento <sup>14</sup> o objetivo geral do NAPP é

---

<sup>14</sup> As primeiras iniciativas para construção do Regimento Interno foram realizadas no ano de 2014, com uma versão preliminar sendo escrita. Posteriormente, no ano de 2017, esta versão foi revisada pelos membros da equipe estando atualmente no aguardo da avaliação e aprovação e/ou modificações pela comunidade escolar para ser publicada oficialmente.



[...] promover o planejamento, implantação, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão das atividades voltadas à discussão do processo de ensino-aprendizagem em conformidade com a legislação vigente e diretrizes institucionais, constituindo-se como um espaço de planejamento coletivo, consultivo e orientador das demandas referentes à prática educativa, em todas as suas modalidades, formas, graus, programas e níveis de ensino ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT) Campus Rondonópolis. (SILVA, 2017, p. 3)

Isso significa que o papel do NAPP é essencialmente apoio e assessoramento, promovendo ou participando de ações que envolvam a comunidade escolar, interna e externa, de forma a impactar positivamente nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo realizando a prevenção, por meio de orientações e formações, e o atendimento, de forma breve ou resultando em acompanhamento e/ou encaminhando.

A prevenção e o atendimento são realizados, individual e coletivamente, a instituição e a comunidade - alunos, familiares e servidores (docentes e técnicos administrativos educacionais), em relação aos direitos e deveres (normas, códigos e legislações), serviços, recursos, programas e procedimentos, através do envolvimento e promoção de diversas ações. Podendo citar, dentro das ações realizadas pelo NAPP: Campanhas Educativas e Orientativas (Outubro Rosa, Novembro Azul, 21 dias de ativismo pelo fim da violência contra as mulheres, Setembro Amarelo, Janeiro Branco, IF Solidário, Doação de Brinquedos etc); Proposição e envolvimento em Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão; Participação em reuniões pedagógicas, formação continuada, colegiados e conselhos de classe; Comissões designadas (ações de permanência e êxito, prevenção ao uso de álcool e outras drogas, estudo de temáticas relativas a gênero e direitos civis, elaboração de projetos pedagógicos de cursos, etc); Realização de oficinas, palestras e intervenções; Atendimento e acompanhamento discente (levantamento do rendimento e faltas, prevenção à evasão escolar, visita domiciliar, escuta breve, reunião com aluno, familiares, turmas ou representantes); Orientações aos docentes (quanto a legislação, normas, planejamento, métodos e metodologia) e

aos discentes (quanto a organização dos estudos, direitos e deveres, sexualidade, etc).

Neste sentido, as ações desenvolvidas pela equipe do NAPP compreendem ações coletivas e direcionadas, entretanto, sem desconsiderar as especificidades e limites inerentes a cada profissional, pois conforme as características de cada cargo, tem utilizado esses diferentes olhares para uma análise plural e complementar (psicossocial-pedagógica) projetada sob um objetivo comum, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Sobre este assunto, Meira e Antunes (2003) afirmam, em relação ao trabalho em equipes multiprofissionais, que a integração dos diferentes campos profissionais na educação, torna-se possível quando estes sujeitos constatam que estão enfrentando o mesmo problema e passam a identificar as contribuições de cada um e de seus saberes na busca de soluções para os desafios. O que une de fato os vários profissionais é a responsabilidade social pela formação de uma sociedade melhor.

Complementando essa ideia, Medeiros e Aquino (2011) afirmam que o trabalho interdisciplinar:



[...]abre espaço para o desenvolvimento de ações junto aos educadores e outros profissionais da escola, onde se podem criar espaços de diálogos para que os problemas vivenciados na instituição possam ser discutidos e compartilhados na busca de soluções e juntos possam estabelecer novas formas de olhar o aluno, evitando rótulos (p. 229).


Ao compor o NAPP o psicólogo assume a função escolar e, de forma relacional, a partir desta equipe, estabelece parceria com os demais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem (professores, gestores, alunos, familiares) podendo propor ações direcionais, com base em suas vivências e nos feedbacks que recebe de toda comunidade escolar.

De acordo com Martinez (2010) por vezes a atuação do psicólogo complementa a atuação de outros profissionais, aportando o olhar psicológico ao objeto de trabalho em foco contribuindo "para o trabalho intenso e criativo que,

dadas as exigências do processo educativo, a equipe tem que coordenar e realizar” (p. 54).

Deste modo, a integração de uma equipe multiprofissional se dá a partir da constatação de questões comuns a todos e no estabelecimento de soluções a partir das diversas áreas de atuação e campos de conhecimento, lançando seus olhares aos fenômenos educativos.

Considerando o Regimento Interno do NAPP, construído com base nas orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013) a respeito da atuação do psicólogo na educação básica, o Código de Ética Profissional do Psicólogo<sup>15</sup> e a literatura da Psicologia Educacional e Escolar, constituem atribuições permanentes do cargo de Psicólogo:

- 
- I - Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas diferentes áreas relacionadas ao processo educativo;
  - II - Assessorar a instituição escolar, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional;
  - III - Diagnosticar e planejar programas no âmbito educativo, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual;
  - IV - Realizar psicodiagnóstico e acolhimento, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade;
  - V - Compor com a equipe escolar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da Escola, e a partir dele construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional;
  - VI - Problematizar o cotidiano escolar colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas;
  - VII - Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida;
  - VIII - Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional;
  - IX - Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora;

<sup>15</sup> Resolução nº 010/2005 do Conselho Federal de Psicologia.



X - Desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos;

XI - Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão (SILVA, 2017, p. 6-7).

Assim, dentre as atividades exercidas pelo psicólogo com a equipe do NAPP no IFMT/*Campus* Rondonópolis, destacamos algumas ações:

**Proposição e execução de projetos pedagógicos com fins à permanência e ao êxito dos estudantes matriculados no IFMT.** Neste sentido foram organizadas as “Oficinas de Ingresso” e o “Protagonismo Jovem”, ambas ações constituem-se como projetos interdisciplinares que contaram com a participação de alunos, professores e servidores técnicos administrativos educacionais, tanto em sua concepção quanto em sua execução. Sendo fundamental a integração dos diversos saberes para construção dos projetos, como destacado pelos autores anteriormente citados (MEIRA e ANTUNES, 2003; MARTINEZ, 2010; MEDEIROS e AQUINO, 2011).

**Realização de acolhimentos individuais e encaminhamentos.** Ao ingressar no IFMT a psicóloga se apresentou em todas as turmas, juntamente com a equipe do NAPP, para destacar os serviços oferecidos e colocar-se em aberto para recebê-los. Conforme os encaminhamentos chegavam (por professores, coordenadores, familiares, amigos) os alunos eram acolhidos, as queixas verificadas e os encaminhamentos tomados: Em caso de necessidade de atendimentos médicos ou psicoterapêuticos, os alunos eram encaminhados aos serviços disponíveis no município e acompanhados sobre a evolução do tratamento; Nos casos em que o problema era focal, eram realizados atendimentos breves; Nos casos em que a questão referia-se ao aprendizado, eram criadas estratégias de ensino juntamente com os pedagogos, a coordenação e os professores envolvidos, nestes casos mais uma vez a ação multidisciplinar foi capaz de potencializar as intervenções, conforme destacam Medeiros e Aquino (2011).

**Realização de campanhas de saúde.** Juntamente com os profissionais do NAPP e outros profissionais da Instituição foram realizadas campanhas como

Outubro Rosa (que trata da saúde da mulher, especialmente a prevenção do câncer de mama); Novembro Azul (que trata da saúde do homem, especialmente a prevenção do câncer de próstata); Setembro Amarelo (que trata da prevenção ao suicídio); Janeiro Branco (que trata da saúde mental) e Dezembro vermelho (prevenção a AIDS).

**Participação em conselhos de classe.** Por meio da interação com os docentes e o feedback sobre os alunos o grupo traçava estratégias pedagógicas e didáticas para as turmas, além de levantar casos individuais que necessitavam de uma maior atenção. Coerente com a proposição do Item V do Regimento Interno do NAPP e com a percepção multidisciplinar da atuação psicológica (MARTINEZ, 2010; MEDEIROS e AQUINO, 2011).

**Formação de servidores.** Em diversos momentos é possível constatar a contribuição com a formação do corpo de servidores, porém essa contribuição se apresenta de forma sistematizada, com objetivos claramente definidos, nos projetos de formação continuada e semanas pedagógicas, além de estar presente em falas direcionadas em reuniões pedagógicas, sendo a demanda por formação uma das atividades mais corriqueiras na atuação do psicólogo escolar. Tais atividades estão consonantes com o item VI do Regimento Interno do NAPP.

**Orientação e participação de projetos de pesquisa, ensino e extensão.** Como servidor Técnico Administrativo Educacional, no IFMT/*Campus* Rondonópolis, é possibilitado ao Psicólogo participar de editais relacionados à pesquisa e extensão, bem como, propor ou integrar projetos de ensino. Assim, podendo optar por articular seu trabalho com o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, foram desenvolvidos pela psicóloga: projetos de pesquisa sobre o consumo de substâncias psicoativas entre discentes; projetos de extensão envolvendo a temática assistência estudantil; e, projetos de ensino tratando de temáticas como orientação profissional, sexualidade, plano de vida, organização do tempo, etc.

**Participação em comissões.** Várias ações dentro dos Institutos Federais são realizadas por meio da organização dos servidores em comissões e cabe a eles, dentro dos prazos definidos, solucionar questões conforme delegado através de portarias. Neste sentido, a psicóloga participou de várias ações coletivas integrando

comissões designadas, dentre elas: “permanência e êxito dos estudantes” cujo objetivo era identificar os motivos atribuídos pela comunidade escolar para evasão e retenção dos estudantes e a formulação de estratégias para intervir para garantia da sua permanência e êxito; “álcool e outras drogas” que teve por intuito criar estratégias de prevenção no âmbito escolar, além de criar um fluxo de atendimento nos casos em que as intervenções eram necessárias; “comissão de gênero e sexualidade” cuja finalidade é tratar tais temáticas no ambiente escolar; e, também, comissões para organização de eventos científicos, esportivos e culturais.

Dentre as ações destacadas apenas o acolhimento, as escutas e as intervenções breves eram realizadas de forma individualizada e demandavam apenas o ação da psicóloga. As demais ações eram realizadas no coletivo, com os diversos profissionais que fazem parte do contexto educativo.

Muitas das ações desenvolvidas poderiam ser classificadas como tradicionais, de acordo com as proposições de Martinez (2010), o que não significa que tais práticas estejam vinculadas a um viés clínico ou individualista, pelo contrário, todas as práticas compreendem a complexidade do humano e buscam articular as várias facetas das questões para assim intervir de forma efetiva.

Em síntese, além de facilitar a ação da psicóloga, o trabalho com a equipe do NAPP possibilitou lançar diversos olhares sobre as questões emergentes no ambiente escolar. Sendo os resultados desse trabalho observados na evolução dos próprios alunos, através de seus relatos, dos feedbacks nos conselhos de classe, na redução do número de evasões e no aumento de alunos concluintes nos cursos ofertados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as relações da psicologia com a educação e a escola não sejam recentes, a presença dos profissionais da psicologia no interior das instituições educativas ainda não é uma realidade no Brasil. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia representam exceções, sendo algumas das poucas instituições públicas na área educacional que possuem profissionais desta área de formação em seu quadro de pessoal.

O trabalho do psicólogo em instituições escolares passou por diversos momentos, partindo inicialmente de um paradigma individualizante e um referencial clínico até se desenvolver em um paradigma relacional e um referencial amplo. Deste modo a função do psicólogo escolar, e sua consolidação enquanto uma área da psicologia, ainda é alvo de reflexões e está em permanente processo de construção.

Neste sentido, apresentamos este relato da construção do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico - NAPP, do IFMT/*Campus* Rondonópolis, como forma de demonstrar as possibilidades de atuação do Psicólogo em equipes multiprofissionais na educação e constatar as potencialidades do desenvolvimento de ações conjuntas nos ambientes educativos, já que deste modo profissionais da educação em suas diferentes formações podem se articular em torno da resolução de questões que emergem no contexto escolar, assim sendo possível encontrar soluções dialogais para as mesmas.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs) **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 139-168.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. vol. 12, nº1. **Revista ABRAPEE**: 2008. p. 469-475

BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 673 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil**. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, n. 32 (número especial), p.104-123, 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1-3.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Aprovado pela Resolução CONSUP/IFMT nº 01, de 01 de setembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 170, 04 set. 2009. Seção 1, p. 11-13.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 221, 18 nov. 2011. Edição Extra, p. 5-6.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.677/2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 122, 12 jun. 2012. Seção 1, p. 2.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

FACCI, M. G. D. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. IN: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.99-120.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – PDI/IFMT – 2014/2018**. Aprovado pela Resolução CONSUP/IFMT nº 27, de 30 de junho de 2014. Cuiabá: IFMT, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso**. Aprovado pela Resolução CONSUP/IFMT nº 104, de 15 de dezembro de 2014. Cuiabá: IFMT, 2014b.

MARTINEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MEDEIROS, L.G; AQUINO, F. S. B. **Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: Concepções e práticas**. Psicol. Argum., Curitiba, v. 29, n. 65, p. 227-236, abr./jun. 2011.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs) **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SILVA, A. B. O. Et al. **Regimento: Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico - NAPP**. Rondonópolis, MT: IFMT, 2017. (Arquivo Interno)

O trabalho integrado da  
psicologia escolar no núcleo  
pedagógico do IFSC Câmpus  
Florianópolis-Continente

CAPÍTULO

3

*Ivanir Ribeiro  
Josiane Agustini  
Morgana Dias Johann*



Ivanir Ribeiro/IFSC  
Josiane Agustini/IFSC  
Morgana Dias Johann/IFSC

**A**s transformações na educação profissional, ocorridas no Brasil, nos últimos anos, especialmente com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>16</sup>, resultaram em uma nova configuração no quadro de profissionais dos Institutos Federais. Nesse cenário, verificamos a inserção de um maior número de psicólogas e psicólogos atuando em diversificadas atividades na instituição: nas coordenadorias pedagógicas, na área organizacional, na assistência ao estudante e em programas de saúde, tanto para atender estudantes quanto servidores.

É sobre uma dessas experiências que esse texto abordará. Trata-se do trabalho de psicologia escolar desenvolvido no Núcleo Pedagógico, do Câmpus Florianópolis-Continente, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, que vem sendo construído e desenvolvido desde 2008, em articulação com as demais profissionais que compõem a equipe<sup>17</sup> e que está alicerçado em uma perspectiva crítica de psicologia e de educação.

Quando nos referimos à perspectiva crítica, compartilhamos da compreensão de Meira (2003, p. 17) de que “uma concepção ou teoria é considerada crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser”.

Tal concepção pressupõe a compreensão do sujeito que se constitui nas relações históricas e sociais que estabelece ao longo de sua existência, em um

---

<sup>16</sup> Conforme dados disponíveis no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de 1909 a 2002 foram construídas apenas 140 escolas técnicas no país, ao passo que de 2003 a 2016 esse número saltou para 644 Câmpus em funcionamento, com 568 municípios atendidos. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 01 set. 2017.

<sup>17</sup> No Núcleo Pedagógico do Câmpus Florianópolis-Continente atuam uma psicóloga, uma assistente social, uma técnica em assuntos educacionais e três pedagogas.

processo situado histórica e culturalmente. Nessa mesma perspectiva, o fenômeno educacional é compreendido como parte das complexas relações da sociedade. E a finalidade educativa é entendida como compromisso e luta por uma escola democrática e de qualidade, que possibilite a socialização do saber e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

É com base nesses pressupostos que temos construído o trabalho de psicologia escolar no Câmpus Florianópolis-Continente e que apresentamos neste texto.

## HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSERÇÃO DO TRABALHO DE PSICOLOGIA NO IFSC

No IFSC, as primeiras psicólogas a comporem o quadro de profissionais, data do início da década de 1990. No entanto, naquele período havia apenas duas psicólogas atuando na instituição, uma no Câmpus São José e outra no Câmpus Joinville<sup>18</sup>, ambas exercendo suas atividades na área escolar. Em 2000, uma psicóloga foi redistribuída para a Reitoria para atuar na área organizacional. Em 2007, houve concurso público e apenas uma psicóloga ingressou na instituição para atuar também na área organizacional. Percebe-se, assim, que até esse momento histórico, havia uma lacuna de atuação da psicologia na instituição, especialmente relacionada às questões que envolviam a educação.

Em 2008, novo concurso foi realizado, sendo efetivados, então, nesse mesmo ano, mais quatro profissionais de psicologia, todos para a área educacional, que passaram a atuar nos Câmpus Florianópolis-Continente, Florianópolis, Chapecó e Araranguá<sup>19</sup>. Em 2009, houve outro processo de redistribuição e mais uma psicóloga foi lotada na Pró-Reitoria de Ensino. Contudo, foi a partir de 2013 que ocorreu uma ampliação significativa no quadro de profissionais de psicologia no IFSC, resultado do processo de expansão da Rede Federal, que culminou na criação

---

<sup>18</sup> O Câmpus Florianópolis, com maior tempo de existência e com o maior número de estudantes matriculados, não tinha profissional de psicologia em seu quadro de servidores até 2008.

<sup>19</sup> O psicólogo contratado para atuar no Câmpus Araranguá pediu exoneração do cargo no ano seguinte.

de vários Câmpus<sup>20</sup>, distribuídos nas cinco regiões do Estado de Santa Catarina. Ainda em 2013 foram efetivados três profissionais de psicologia; no ano de 2014, mais sete; em 2015, nove e, em 2016, um, totalizando, atualmente, vinte e nove profissionais dessa área, sendo um cedido de outra instituição. O quadro abaixo apresenta esses números por Câmpus e área de atuação<sup>21</sup>.

Quadro de Profissionais de Psicologia no IFSC em 2017

CÂMPUS	ÁREA ESCOLAR	ÁREA ORGANIZACIONAL
Araranguá	1	1
Caçador	1	
Canoinhas	1	
Chapecó	1	1
Criciúma	1	
Florianópolis	2	1
Florianópolis-Continente	1	
Garopaba	1	
Gaspar	1	
Geraldo Werninghaus	1	
Itajaí	1	
Jaraguá	1	
Joinville	1	1
Lages	1	
Palhoça	1	
Reitoria	1	4
São Miguel do Oeste	1	
São José	2	
Tubarão	1	
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>08</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pelas autoras em 2017, a partir de informações repassadas pela Diretoria de Gestão de Pessoas, da Reitoria do IFSC.

Considerando a trajetória de inserção desses profissionais no IFSC, constatamos que esse é um campo de atuação relativamente novo na instituição e, portanto, ainda passa por um processo de consolidação.

<sup>20</sup> De acordo com o Relatório de Gestão do Exercício de 2013 do IFSC, até 2012 tinham sido implantados 19 Câmpus e 02 estavam em implantação em 2013 (IFSC, 2014b).

<sup>21</sup> Os Câmpus do IFSC que ainda não possuem profissionais de psicologia em seu quadro funcional são Urupema, Xanxerê, São Lourenço do Oeste e São Carlos.

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO INTEGRADO ENTRE A PSICOLOGIA E A EQUIPE DO NÚCLEO PEDAGÓGICO NO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE

O trabalho de psicologia no Câmpus Florianópolis-Continente teve início em agosto de 2008. Nessa época, atuavam na equipe do Núcleo Pedagógico somente a psicóloga e duas pedagogas. De início, nesse espaço institucional, o campo de atuação da psicologia estava todo a ser construído e havia poucas possibilidades de diálogo com outros profissionais da área, pois havia somente cinco psicólogas no IFSC, sendo apenas três na educação e a interlocução entre essas profissionais era quase inexistente. Também não havia articulação entre profissionais de psicologia de outros Institutos Federais e nem discussões relativas às práticas desenvolvidas, tal como aponta Prediger (2010, 2014)<sup>22</sup>. Esse contexto associado à pouca experiência como psicóloga escolar e às demandas institucionais que se apresentavam à psicologia, que compreendia a atuação profissional voltada para a resolução de problemas comportamentais e de aprendizagem centrados exclusivamente no estudante, criava algumas dificuldades na construção inicial do trabalho.

Tal compreensão do trabalho da psicologia escolar é resultante da constituição da psicologia no contexto da educação ao longo de sua história, que, por muito tempo, caracterizou-se pela classificação e ajustamento de estudantes à escola, por meio da aplicação de conhecimentos psicológicos, orientados por um modelo clínico-terapêutico (BARBOSA e SOUZA, 2012). Desconstruir essa representação da psicologia implica em tensionamentos e, muitas vezes, em mais incompreensões do fazer psicológico na escola.

Para Guzzo (2008, 2012), a influência desse modelo de atuação é decorrente, em grande parte, também, do tipo de formação dos profissionais de

---

<sup>22</sup> A pesquisa de mestrado de Prediger (2010), da qual uma das autoras desse artigo foi participante, deu início a um Fórum Virtual para que os profissionais de psicologia de todo o Brasil que atuam nos Institutos Federais pudessem dialogar sobre seu fazer cotidiano e compartilhar as angústias e os desafios que se colocam à psicologia escolar, e constituiu-se, assim, em um espaço de diálogo entre esses profissionais. A partir desses contatos, deu-se início à articulação de um encontro nacional de psicologia dos Institutos Federais, concretizando-se, assim, o primeiro encontro em 2013, e o segundo em 2016.

psicologia no Brasil, que pouco considera atuações institucionais e comunitárias, configurando-se em um maior contingente desses profissionais atuando em consultórios e na área da saúde. As consequências da inconsistência de formação para atuar na área educacional se refletem em não saber, muitas vezes, como agir no espaço escolar.

A possibilidade de diálogos e trocas de experiências com outros profissionais de psicologia do IFSC e de outros Institutos Federais, que se iniciou com a pesquisa de Prediger (2010) e a inserção posterior de outras profissionais no Núcleo Pedagógico do Câmpus Florianópolis-Continente, que compartilham da mesma compreensão do fenômeno educacional, possibilitou avançar em proposições que tivessem como foco uma atuação mais ampliada do fazer da psicologia escolar.

Tal como aponta Martinez (2010), compreendemos que a articulação entre o trabalho da psicologia com o de outros profissionais que atuam na escola, e mais especificamente em nosso caso, no Núcleo Pedagógico (pedagogas, técnica em assuntos educacionais e assistente social), é essencial para que se produza uma atuação mais qualificada. Entendemos que a especificidade do trabalho de psicologia está relacionada às especificidades de sua formação, ou seja, à compreensão do funcionamento psicológico humano, o que “permite-lhe um olhar específico e diferenciado sobre os processos subjetivos, sociais e individuais que se expressam no contexto escolar e, conseqüentemente, capacita-o para o delineamento de formas de atuação diferenciadas nesse contexto” (MARTINEZ, 2010, p. 54). Portanto, concordamos com a autora de que o trabalho de psicologia escolar não se confunde com o de outros profissionais da escola, mais sim, os complementa.

É a partir dessa compreensão de trabalho articulado à equipe pedagógica e da reflexão constante do fazer da psicologia na escola que se tem desenvolvido o trabalho de psicologia escolar no Câmpus Florianópolis-Continente.

## ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE

Para adentrar no fazer da psicologia escolar do Câmpus Florianópolis-Continente, consideramos pertinente apresentar, mesmo que de forma breve, a instituição na qual o trabalho se desenvolve.

O Câmpus Florianópolis-Continente foi criado em 2006 e atua no eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. Sua oferta formativa abrange um amplo leque de níveis e modalidades de ensino incluindo cursos de curta duração denominados Formação Inicial e Continuada – FIC; cursos técnicos subsequentes; cursos PROEJA<sup>23</sup>; graduação tecnológica e; pós-graduação, este último, na modalidade a distância.

O público atendido constitui-se basicamente de estudantes adultos e de grande diversificação quanto aos níveis de formação: alguns recém-formados no ensino médio; outros que deixaram de estudar há muitos anos; aqueles que já possuem graduação e/ou pós-graduação; os que já trabalham na área profissional e buscam se qualificar e; aqueles que procuram em outra formação novas possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

O Câmpus Florianópolis-Continente, desde sua implantação, tem desenvolvido estratégias de inclusão de estudantes na educação profissional, tais como a oferta de cursos PROEJA desde 2007; a adesão ao Programa CERTIFIC<sup>24</sup> em 2010; a implementação da Lei de Cotas<sup>25</sup>, que garante a reserva de vagas para estudantes negros, pardos e indígenas e oriundos de famílias de baixa renda e de

---

<sup>23</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em que estudantes cursam o ensino fundamental ou médio (educação básica) e ao mesmo tempo o ensino técnico profissional.

<sup>24</sup> CERTIFIC é uma Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC –, criado pela Portaria Interministerial entre MEC – Ministério da Educação – e MTE – Ministério do Trabalho e Emprego – de nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. Trata-se de uma política que atua no Reconhecimento de Saberes Profissionais adquiridos ao longo da vida. Além do processo de reconhecimento de saberes, o CERTIFIC prevê a possibilidade de elevação da escolaridade, com o retorno dos trabalhadores à escola, e, assim, a possibilidade de prosseguimento dos estudos, nos níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica: PROEJA, Ensino Técnico Subsequente e Ensino Superior.

<sup>25</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

escolas públicas<sup>26</sup>; as políticas de inclusão das pessoas com deficiência<sup>27</sup>; a implantação do Programa de Ações Afirmativas do IFSC<sup>28</sup>; e a adoção do ingresso por sorteio a partir de 2016.1.

Portanto, a complexidade na qual tem se constituído esse Câmpus desde sua criação, decorrente das transformações pelas quais vêm passando os Institutos Federais e que tem sido marcada pela abertura ao atendimento de setores da população historicamente excluídos desse espaço de formação, suscita muitos desafios à psicologia escolar e a todos os profissionais que atuam na instituição. Afinal, não basta apenas garantir o ingresso das camadas populares à escola, é preciso garantir sua permanência e êxito. Entendemos que isso perpassa uma compreensão mais abrangente das complexas demandas do sistema educativo e de compromisso social da psicologia com as transformações sociais que carecem nosso país (MARTINEZ, 2010).

A partir dessa perspectiva de atuação, apresentamos algumas dimensões do fazer da psicologia escolar no Câmpus Florianópolis-Continente em articulação com a equipe do Núcleo Pedagógico. O texto está organizado em tópicos, entretanto, os processos não ocorrem de maneira estanque, de forma hierarquizada ou em etapas que se sucedem umas às outras, mas sim, de forma articulada e concomitante.

## PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Essa dimensão do trabalho consiste na participação da psicóloga e demais integrantes do Núcleo Pedagógico nos processos institucionais que envolvem a construção e a operacionalização das políticas educativas do Câmpus, as quais têm se configurado na tentativa de uma construção coletiva, envolvendo todos os servidores da instituição. São ações de participação nas discussões do Plano de

---

<sup>26</sup> A partir do ingresso em 2013.1, o IFSC adotou a Lei de Cotas para todos os cursos ofertados pela instituição.

<sup>27</sup> No IFSC, a política de inclusão de pessoas com deficiência é desenvolvida por meio dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

<sup>28</sup> O Programa de Ações Afirmativas, criado em 2009, tem como objetivo “minimizar e eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização” (IFSC, 2009, p. 07).



Ofertas, Cursos e Vagas – POCV, que trata da definição do quadro de vagas de servidores (docentes e técnico-administrativos) e cursos ofertados; participação na reformulação do Regulamento Didático Pedagógico – RDP, que consiste no documento que normatiza os processos pedagógicos cotidianos na instituição; participação na construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC, juntamente com docentes e coordenadores de curso; participação em comissões internas e grupos de trabalho diversos; mediação e reflexão junto à equipe gestora; dentre outras ações que orientam a proposta pedagógica do Câmpus.

A participação nesses espaços possibilita uma compreensão mais ampliada da instituição (como docentes e gestores compreendem o processo educativo e quais concepções conduzem suas decisões e práticas) e, ao mesmo tempo, possibilita uma intervenção dialógica e reflexiva, que visa o aprimoramento do processo educacional e a resignificação de concepções e práticas para a transformação do contexto escolar.

Cabe destacar que esses espaços de construção coletiva são permeados por tensionamentos quanto aos aspectos epistemológicos presentes nos projetos pedagógicos em disputa e, conseqüentemente, sobre os rumos da escola. A atuação da psicologia escolar e da equipe pedagógica tem se orientado pela defesa de políticas educacionais e de currículo que não estejam voltadas exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, mas que possibilitem aos estudantes, o acesso, de forma crítica, aos conhecimentos historicamente produzidos e que lhes possibilitem vislumbrar transformações sociais.

Nesse sentido, nossa participação busca apontar contradições que, muitas vezes, permeiam o espaço educativo, que se evidenciam entre o prescrito e o praticado e que têm, muitas vezes, se caracterizado como um processo de inclusão excludente<sup>29</sup>. Portanto, entendemos que esses espaços de discussões e decisões coletivas são, também, espaços de posicionamentos políticos.

---

<sup>29</sup> Kuenzer (2007, p. 1170-1171) afirma que “A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.”

## FORMAÇÃO DE DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

Desde a implantação do Câmpus Florianópolis-Continente, o Núcleo Pedagógico, incluindo a participação da psicologia escolar, contribui na proposição, no planejamento, na organização e na avaliação de projetos de formação continuada, que têm por objetivo fomentar e realizar formação para os servidores docentes e técnico-administrativos. A formação ocorre por meio de palestras, oficinas, relatos de experiência com temas relacionados ao ensino, os quais são definidos considerando-se as demandas apontadas por docentes e estudantes, a exemplo de questões de gênero, educação para as relações étnico-raciais, currículo, elaboração de projetos e planos de curso, estratégias de ensino, recursos didáticos, elaboração de material didático, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, profissionalidade docente, papel do docente pesquisador no IFSC, acessibilidade para pessoas com deficiência.

Nessas formações, apesar de entendermos que o foco principal são os docentes, não somente estes são convidados a participar, mas também, os servidores técnicos-administrativos, pois acreditamos que em um ambiente escolar os processos educativos não estão restritos à intervenção docente, mas sim, a todos os profissionais que compõem esse espaço.

## PARTICIPAÇÃO EM BANCAS DE AVALIAÇÃO DE DOCENTES

A participação de profissionais de psicologia em bancas de seleção de docentes, tanto substitutos quanto efetivos, nos parece uma atuação pouco comum da psicologia nos Institutos Federais. Acreditamos que isso se deva, em parte, à exigência de licenciatura, mas também, pela compreensão ainda restrita da atuação desse profissional na educação. No Câmpus Florianópolis-Continente, tanto a psicóloga quanto as pedagogas e a técnica em assuntos educacionais, por possuírem licenciatura, participam desse processo. Consideramos muito importante a participação da equipe pedagógica nas bancas, pois têm contribuído com a

constituição de um quadro de docentes que apresentem características que melhor correspondam com a proposta pedagógica da escola.

## ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE

O acompanhamento e a orientação ao trabalho docente caracterizam-se como um dos fazeres cotidianos da equipe pedagógica e envolve atividades como: acolhimento ao docente ingressante no Câmpus; participação na elaboração do planejamento integrado e dos planos de ensino, que ocorre no início de cada semestre letivo; organização e participação nas reuniões de avaliação intermediária e final (pré-conselhos e conselhos de classe); acompanhamento e orientação cotidiana ao trabalho docente.

Esse acompanhamento inicia-se com o **acolhimento ao docente** que ingressa no Câmpus Florianópolis-Continente. Essa ação é realizada pelo Núcleo Pedagógico e se caracteriza pela apresentação dos objetivos da instituição e sua proposta pedagógica; do eixo tecnológico que o câmpus está vinculado; das turmas com as quais o professor irá trabalhar; dos principais processos acadêmicos previstos nos regulamentos educativos do IFSC e do câmpus; da organização e elaboração do plano de ensino; da equipe do Núcleo Pedagógico e de como é realizado o trabalho do setor em articulação com a Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), NAPNE<sup>30</sup> e setores diretamente relacionados ao trabalho educativo. Esse momento objetiva estabelecer um ambiente acolhedor e de desenvolvimento da sensação de pertencimento ao ambiente escolar e, sobretudo, possibilita a criação de vínculos entre o docente e a equipe pedagógica, pois entendemos ser essa uma etapa importante para a prática educativa posterior.

O **planejamento integrado** é organizado em conjunto com a DEPE, os coordenadores dos cursos e o Núcleo Pedagógico. É um momento previsto no calendário acadêmico e consiste em orientações quanto à forma e ao conteúdo dos

---

<sup>30</sup> Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

planos de ensino<sup>31</sup>, a socialização e a integração do que se pretende desenvolver durante o semestre. Essas orientações buscam atender às demandas identificadas pelos estudantes e aquelas observadas no cotidiano escolar, caracterizando-se, também, como espaços de reflexão sobre a forma como os docentes planejam, desenvolvem e avaliam sua prática.

A psicóloga e as profissionais do Núcleo Pedagógico também assessoram e mediam os processos de planejamento, organização e desenvolvimento das **reuniões de avaliação** participativa intermediária (pré-conselho de classe) e final (conselho de classe intermediário e final). O pré-conselho de classe refere-se ao momento de reunião com os estudantes e tem como objetivo compreender suas percepções sobre sua trajetória educacional. Os estudantes realizam, com a mediação da equipe pedagógica e dos coordenadores de curso, a autoavaliação da turma (comprometimento e responsabilidade com a sua aprendizagem em relação ao alcance dos objetivos propostos na fase/módulo até o momento) e a avaliação do desenvolvimento do currículo integrado (relação teoria e prática, contextualização do perfil profissional proposto no PPC e as relações/condições existentes no mundo do trabalho, integração das áreas de conhecimento, atividades ensino-pesquisa-extensão); e dos processos avaliativos referentes às unidades curriculares.

O conselho de classe é o momento de avaliação coletiva do processo pedagógico. Merece destaque o fato de o conselho intermediário ser participativo, ou seja, todos os estudantes são convidados e estimulados a participarem dessa avaliação, que ocorre com a presença de todos os docentes que ministram aula no curso, do coordenador do curso e do Núcleo Pedagógico. Para além de uma avaliação centrada apenas nos estudantes, considera-se o docente como parte importante no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, ele também precisa avaliar sua prática pedagógica.

O acompanhamento ao trabalho docente se estende inclusive para a **observação da dinâmica da sala de aula**. Marinho-Araújo e Almeida (2010) enfatizam

---

<sup>31</sup> No plano de ensino deve estar registrado tudo o que se pretende desenvolver durante o semestre, sempre alinhados ao PPC e aos documentos institucionais, já que se trata de um documento que orienta a prática pedagógica docente e possibilita ao estudante ter clareza do que será desenvolvido no semestre letivo.

a importância da psicologia escolar também estar envolvida nessa atividade, pois uma observação atenta da dinâmica estabelecida em sala de aula, além de possibilitar a intervenção nos processos pedagógicos, permite uma compreensão mais ampliada da dinâmica da turma e intervenções mais condizentes com suas necessidades. Essa intervenção tem sido realizada pontualmente, visto que as profissionais do Núcleo Pedagógico não têm condições de disponibilizar atenção sistemática necessária a essa atividade devido ao tempo significativo que exige e em virtude das outras demandas de trabalho.

Todos esses espaços nos quais a psicologia e a equipe da qual faz parte atuam, possibilitam uma melhor compreensão da dinâmica institucional e das concepções que permeiam e sustentam as práticas educativas e, portanto, permitem problematizar e evidenciar contradições entre o prescrito e o praticado, promovendo, assim, reflexões sobre as concepções de currículo, de aprendizagem, de desenvolvimento, de métodos e técnicas pedagógicas, de avaliação, procurando fazer com que os interlocutores se impliquem com o processo educativo, e, assim, ressignifiquem e tornem suas práticas pedagógicas mais condizentes com a complexidade do processo educacional.

Em síntese, as intervenções realizadas pela psicologia escolar, por conceber o processo educacional em suas multideterminações, visam romper com concepções deterministas e adaptativas do sujeito à escola e com a cultura da meritocracia, que compreende o sujeito como o único responsável pelo seu sucesso ou insucesso escolar.

## ACOMPANHAMENTO DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES

Assim como acolhemos e acompanhamos os docentes, o mesmo é realizado com os estudantes. O acompanhamento de sua trajetória educacional inicia-se pelo **acolhimento aos estudantes ingressantes** no início de cada semestre letivo. A gestão do Câmpus (Direção Geral, DEPE e DAE) juntamente com o Núcleo Pedagógico, o Registro Acadêmico, os Assistentes de Alunos e os Coordenadores de Curso das

turmas ingressantes realizam o acolhimento aos estudantes. É como uma espécie de “recepção aos calouros” ou “boas-vindas”, em que há uma apresentação geral do IFSC e do Câmpus; dos processos acadêmicos e pedagógicos e do PPC. O espaço físico (localização das salas de aula, dos laboratórios e demais espaços) também é apresentado aos estudantes pelo coordenador de curso. Em algumas ocasiões, a Reitora do IFSC também participa dessa recepção, especialmente devido a Reitoria estar localizada bem próxima ao Câmpus.

O **acompanhamento dos estudantes** se dá também nas reuniões de pré-conselho e conselhos de classe, já descritos anteriormente. No entanto, retomamos sua importância aqui por se constituir em uma atividade, ao mesmo tempo, de acompanhamento do trabalho docente e de acompanhamento da trajetória educacional do estudante. Compreendemos que esses são momentos importantes de participação dos estudantes na avaliação e proposições para o direcionamento das ações da escola.

No entanto, a cultura de avaliação coletiva ainda precisa ser construída entre estudantes, docentes e gestores, pois, por muito tempo, a avaliação dos estudantes ficou a cargo somente do docente, e o estudante não tinha voz nesse processo. Da parte dos estudantes, esses momentos, especialmente os conselhos de classe participativos, podem ser difíceis devido à representação que têm do docente como figura de autoridade e por receios dos possíveis desdobramentos a partir de seus posicionamentos. Da parte dos docentes, parece haver uma preocupação com a descaracterização de sua autoridade enquanto “detentor do saber” e, em alguns casos, por entenderem que o estudante é o principal, ou o único, responsável por sua aprendizagem e, portanto, sua prática não necessita e não deve ser avaliada, questionada, revista. Por isso, esse é um trabalho que precisa ser realizado coletivamente, incluindo docentes, coordenadores e gestão para a mudança da compreensão desse processo e para o incentivo e promoção da participação ativa dos estudantes.

Percebemos que a compreensão dos docentes e coordenadores de curso sobre esses momentos de avaliação tem influência sobre a forma como os estudantes concebem esse processo avaliativo, bem como sua efetiva participação.

Quanto à gestão, entendemos que também tem papel importante no fortalecimento dessa cultura, pois, em muitas situações, quando as demandas trazidas pelos estudantes não são devidamente acolhidas, problematizadas e encaminhadas, pode-se estabelecer no estudante um sentimento de descaso por parte da instituição.

Por compreendermos que o trabalho de psicologia escolar deve ir além da avaliação, do atendimento e do encaminhamento de estudantes, visando a resolução de problemas psicológicos ou de aprendizagem centrados exclusivamente no sujeito, quando há uma demanda, procuramos considerar todos os aspectos que podem estar relacionados a uma queixa inicial, bem como, desenvolver ações conjuntas com docentes e estudantes para a resolução das dificuldades.

No Câmpus Florianópolis-Continente identificamos, basicamente, **três tipos de demandas de atendimento**: as advindas dos docentes e que se relacionam às dificuldades comportamentais ou de aprendizagem; as de estudantes, geralmente relacionadas a dificuldades de relacionamentos em sala; e as espontâneas, em que o próprio estudante busca atendimento psicológico. Nessas situações, procuramos desmistificar a concepção do “estudante problema” ou o caráter patologizante do diagnóstico. Por isso, procuramos compreender o que ocasionou o “problema”. Essa compreensão é possível por meio de uma atuação mais ampliada da psicologia escolar na instituição e de uma ação conjunta com outras profissionais que compõem o Núcleo Pedagógico. Como apontamos anteriormente, consideramos a observação da dinâmica da sala de aula uma estratégia importante para a compreensão do “problema” e para encaminhamentos mais direcionados. Além disso, consideramos as intervenções em grupo mais apropriadas quando se tratam de dificuldades de relacionamentos em sala, entre estudantes, pois, se o problema se dá nas relações, é nesse contexto que se deve buscar a resolução das dificuldades, implicando todos os sujeitos no processo.

Assim como as atividades coletivas, a realização de **atendimentos individuais** também são considerados necessários, em algumas situações. Eles ocorrem, sobretudo, quando se trata de demandas espontâneas, o que requer o desenvolvimento da escuta psicológica ao estudante que apresenta algum sofrimento psíquico. Por outro lado, procuramos não tornar tais atendimentos



sistemáticos, a fim de não caracterizá-lo como clínico terapêutico, pois para essas situações, a psicóloga encaminha os estudantes a profissionais externos à instituição. Esse encaminhamento para profissionais externos é necessário em casos em que todos os esforços institucionais foram mobilizados para resolução do problema (MARTINEZ, 2010) ou quando o estudante assim o desejar.

O trabalho de psicologia escolar tem contribuído também para a organização e o desenvolvimento de projetos para atender **demandas específicas de aprendizagem de estudantes**. Um das ações foi a realização de uma oficina de orientação para estudos, desenvolvida com estudantes do curso PROEJA. Para além de uma estratégia técnica, essa atividade consistiu em possibilitar condições para que o estudante aprendesse a ler, observar e questionar o mundo e adquirisse autonomia para ampliar e avançar em seus conhecimentos. Outra ação foi a elaboração de projeto para estudantes que apresentavam dificuldades na área de informática. A equipe pedagógica elaborou o projeto, fez pesquisa com todos os estudantes do Câmpus para identificar as principais dificuldades relativas à informática e, posteriormente, articulou, juntamente com a DEPE e a Reitoria, a parceria para a atuação docente da área específica para desenvolvimento do curso.

A psicologia escolar também participa de algumas **intervenções no Programa de Assistência Estudantil** que, em nosso Câmpus, tem se concentrado, mais especificamente, no Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social – PAEVS. As ações envolvem orientações durante todo o processo de solicitação do auxílio, desde a inscrição até a seleção, bem como na identificação de demandas que exigem intervenções que extrapolam a necessidade de atendimento financeiro.

Outra forma de acompanhamento da trajetória do estudante é por meio do **trabalho articulado com o NAPNE**, que tem como objetivo desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência no espaço escolar, buscando viabilizar condições para acesso, permanência e conclusão em seus cursos. Entre as ações desenvolvidas pelo NAPNE<sup>32</sup> estão: levantamento de

---

<sup>32</sup> Recentemente, o IFSC tem discutido, em articulação com representantes de todos os Câmpus, o direcionamento que o NAPNE deve ter na instituição, visando seu fortalecimento como uma política

informações dos estudantes ingressantes, a cada início de semestre, para identificação daqueles que necessitam de adaptações físicas ou curriculares; realização de estudos de caso; orientação aos docentes em adaptações curriculares de acordo com as demandas dos estudantes; realização de formações continuadas aos servidores para conscientização acerca da importância da educação para todos e para a superação de barreiras (físicas ou atitudinais) para a promoção da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos Institutos Federais, o trabalho da psicologia escolar ainda é um campo em construção, em decorrência, em parte, da recente inserção desse profissional nesse espaço, mas também devido a sua formação, que não o tem instrumentalizado para atuar de acordo com as demandas advindas da área escolar e educacional. Portanto, faz-se necessário que as graduações em psicologia revejam seus currículos e abarquem conhecimentos e práticas voltadas para a escola, bem como, que os profissionais de psicologia inseridos nos espaços escolares construam formas de atuação, junto às equipes as quais integram, pautadas na clareza conceitual para que consigam atuar de forma coerente com os princípios que orientam a ação educativa.

Em virtude dos retrocessos nas políticas educacionais que temos vivenciado atualmente no país e que têm impactado diretamente na autonomia das escolas e dos profissionais que nelas atuam – materializadas em ações como a Reforma do Ensino Médio<sup>33</sup>, proposta unilateralmente pelo Governo Federal e que abre um processo de precarização do ensino e afeta diretamente o ensino médio integrado e as licenciaturas ofertadas pela Rede Federal e; o Movimento Escola Sem Partido<sup>34</sup> ou

---

institucional, garantindo, assim, a constituição de equipes multiprofissionais para atuarem de forma integrada no atendimento mais adequado a essa demanda. No Câmpus Florianópolis-Continente, assim como em outros Câmpus do IFSC, as psicólogas e psicólogos também têm participado desse processo, bem como têm assumido, quando possível, a função de coordenação do NAPNE.

<sup>33</sup> Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

<sup>34</sup> Projeto de Lei 7180/2014 proposto pelo deputado Erivelton Santana (Partido Social Cristão da Bahia) que tem como objetivo alterar o artigo 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo explicação da ementa: "Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação

“Lei da Mordaza”, que pretende proibir os docentes de emitir opiniões pessoais sobre questões políticas, religiosas e morais, entendemos que é papel da psicologia e dos demais profissionais da educação atuar na formação da escola como espaço crítico de debate e construção coletiva.

No Câmpus Florianópolis-Continente, o trabalho de psicologia escolar tem sido construído de forma articulada com as pedagogas, a técnica em assuntos educacionais e a assistente social, e tem se concretizado em ações mais sistemáticas, pensadas, planejadas e desenvolvidas coletivamente e menos individualizadas em relação aos sujeitos e grupos atendidos e acompanhados.

Temos avançado em muitos aspectos que consideramos importantes, no entanto, ainda temos muito a construir e desenvolver na práxis cotidiana, pois essa atuação de forma ampliada, não permite que aconteça em todos os momentos, visto que há apenas uma psicóloga no Câmpus. Entretanto, concordamos com Feitosa e Marinho-Araújo (2016, p. 180) de que nos “Institutos Federais, há um espaço fértil para os atores educativos construir inúmeras ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão que, em consonância com os princípios e finalidades institucionais, potencializa a intervenção do psicólogo escolar.”

Um dos aspectos que consideramos também muito importante para a consolidação do trabalho da psicologia escolar nos Institutos Federais é a promoção de ações voltadas para a formação continuada do profissional de psicologia e de toda a equipe pedagógica como parte da política institucional, seja por meio do incentivo à participação em encontros e fóruns que tratem de questões que envolvam a educação e a psicologia; de fomento e incentivo para cursar pós-graduação *stricto sensu* com afastamento, pois devido às demandas atendidas pelo setor pedagógico e por compreensões equivocadas do fazer da psicologia escolar na escola, essas condições para qualificação, muitas vezes, ou são precárias ou não são garantidas; de apoio à participação em eventos científicos com ou sem apresentação de trabalhos e; de apoio e fomento à participação em projetos de pesquisa ou

---

moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro.” Fonte: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

extensão, já que esses incentivos são mais voltados aos servidores docentes. Entendemos que tais formações possibilitam qualificar a prática da psicologia escolar, de forma que esse trabalho vá se consolidando no IFSC e na Rede Federal de Educação.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Déborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p.163-173, jan./jun. 2012.

BRASIL. **Lei das Cotas**, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

FEITOSA, Ligia Rocha Cavalcante e MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para atuação profissional. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**, Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016, p. 176-187.

GUZZO, Raquel. Eixo Temático 3: Psicologia em instituições escolares e educacionais. In: **Ano da Psicologia na Educação: Temas Geradores**. Brasília: CFP, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje**. Campinas: SP: Alínea, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC. Capítulo 2: Projeto Político Institucional. In: **Plano de Desenvolvimento Institucional**, Florianópolis, 2017a. Disponível em: <[http://pdi.ifsc.edu.br/files/2017/03/Capitulo\\_2.pdf](http://pdi.ifsc.edu.br/files/2017/03/Capitulo_2.pdf)>. Acesso em 23 jun. 2017. p. 2.01-2.49.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, Florianópolis, 2017b. Disponível em: <[http://pdi.ifsc.edu.br/files/2017/04/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-PDI-2015-2019\\_REVISADO.compressed.pdf](http://pdi.ifsc.edu.br/files/2017/04/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-PDI-2015-2019_REVISADO.compressed.pdf)>. Acesso em 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Inclusão 2009-2013**. Florianópolis: IFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Regulamento Didático Pedagógico**, Florianópolis, 2014a. Disponível em: <<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/resolucao41comRDPeGLOSSARIO.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão do Exercício de 2013, Florianópolis, 2014b. 236 p. Disponível em: <[https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/2013/RG\\_2013-IFSC\\_31\\_03\\_14\\_V2.pdf](https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/2013/RG_2013-IFSC_31_03_14_V2.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 100, p.1153-1178, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300024>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: SP: Alínea, 2010.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Revista em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010,

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica em Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, S. A. Z. de P.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v.16, n.2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

PREDIGER, Juliana. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer**. (Dissertação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

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

\_\_\_\_\_; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Contribuições à prática do psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 931-939, 2014.

A potência do trabalho  
multidisciplinar na assistência  
estudantil do Instituto  
Federal Fluminense

CAPÍTULO

4

*Emanuela Nunes Sodré  
Laryssa Canhaço de Assis  
Rebeca Barreto Duarte*



Emanuela Nunes Sodré – IFF  
Laryssa Canhaço de Assis – IFF  
Rebeca Barreto Duarte – IFF

Os Institutos Federais têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia (Brasil, 2008). O Instituto Federal Fluminense (IFF) abrange uma territorialidade de 11 municípios no Estado do Rio de Janeiro, totalizando 12 *campi* e uma reitoria, reunindo 14.238 estudantes (dados atualizados em 2016). O *campus* Campos-Centro está localizado na região Norte Fluminense-RJ, na cidade de Campos dos Goytacazes. Atualmente, a assistência estudantil do *campus* é desenvolvida no setor da Coordenação de Apoio ao Estudante (CAE).

Até o ano de 2015 as ações da assistência estudantil se consolidavam através do pagamento de um valor mensal aos estudantes inseridos nos benefícios. Porém, apenas essa ação não era suficiente para a permanência e o êxito dos alunos nos cursos, uma vez que se observava altos índices de reprovação desses alunos (FELLIPE, 2015). Assim, em 2016 foram realizadas alterações na estrutura da assistência estudantil de todo o IFF através da aprovação do Programa de Assistência Estudantil por meio da Resolução nº 39/2016. Dentre as mudanças, tem-se a obrigatoriedade do acompanhamento social, psicológico e pedagógico de todos os estudantes inseridos em benefícios da assistência estudantil. Para isso, o programa torna obrigatória a presença de uma equipe multidisciplinar para realizar esta tarefa.

Desta forma, em 2016 o *campus* Campos-Centro começou a implementar o “Projeto de Acompanhamento dos Estudantes Inseridos em Benefícios de Assistência Estudantil com Critérios Socioeconômicos” visando ampliar os índices de permanência e aprovação escolar através de um acompanhamento efetivo (social e psicopedagógico). Com uma equipe multidisciplinar composta por três assistentes

sociais, uma psicóloga e uma técnica em assuntos educacionais, o projeto de acompanhamento vem sendo desenvolvido.

O encontro entre os profissionais de diferentes áreas dessa equipe multidisciplinar permite um diálogo com diversas concepções e olhares sobre a o instituto, possibilitando novas formas de se analisar e intervir na realidade, enxergando o aluno de forma integral e problematizando o funcionamento do IFF.

## A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional foi pensada a partir do ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do então Presidente Nilo Peçanha, a partir das demandas em relação à mão de obra colocadas à época, que levaram à criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Já no final da década de 30 do século XX, aquelas foram substituídas pelos Liceus Industriais, o que não mudou os objetivos das instituições anteriores. Em 1942 surgem as Escolas Industriais e Técnicas, para oferecer formação profissional em nível equivalente ao secundário. A denominação Escolas Técnicas Federais passou a ser utilizada em 1959, ao passarem à categoria de autarquias. No ano de 1978, os primeiros CEFET's (Centros Federais de Educação Tecnológica) foram sendo criados. Este foi, resumidamente, o percurso traçado ao longo da história pela rede federal de educação profissional e tecnológica, até atingir sua configuração atual (OTRANTO, 2010).

Até 2008 a rede federal de ensino era composta por 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal. Nesse mesmo ano, foi instituída a partir da lei **11.892** a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), além dos já existentes Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) instituições estas que não quiseram aderir à rede de IFETS por

terem a pretensão de se tornarem Universidades Tecnológicas Federais - as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, além do Colégio Pedro II.

A partir dessa lei foram criados 38 IFETs, objetivando oferecer educação profissional e tecnológica nos mais diversos níveis e modalidades, promovendo uma educação verticalizada e integrada, indo da educação básica à pós-graduação. Um de seus papéis principais é ser um centro de excelência na área de ciências. Além disso, ser referência na formação de professores para instituições públicas de ensino, como previsto na lei 11.892 de 2008. Pacheco (2011, p. 8) traz a concepção dessa mudança em relação a implantação da rede federal de ensino.



A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Esta compreensão considerada a educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros.

Acreditamos que para além do que as políticas nacionais tentam de fato instituir, podemos enquanto atores desse cenário e apostando na autonomia do Instituto, construir um espaço de educação voltado para transformação e formação cidadã. Nos últimos anos essa rede sofreu um crescimento vertiginoso, de 120 *campi* até 2008 passaram para 620 *campi* desde então. Ficaram numa posição equiparada às Universidades, e têm como finalidade formar cidadãos e capacitá-los com educação profissional e tecnológica, promovendo um ensino, integrando educação básica à profissional e educação superior, além de serem instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

Pacheco (2011) afirma que os Institutos Federais configuram um salto qualitativo, por ser um projeto progressista que concebe a educação no sentido do "compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos

capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana [...]” (PACHECO, 2011, p. 12), proposta essa, segundo o autor, incompatível com uma visão conservadora da sociedade. Os Institutos podem se constituir, então, como uma estratégia de ação política e de transformação social.

Entre as finalidades e características dos Institutos Federais, destacamos o inciso IV do artigo 6º da lei 11.892 de 2008:



IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008)

É interessante o aspecto de que os IFETs foram concebidos como um espaço de desenvolvimento local nos âmbitos socioeconômico e cultural e, que nos lugares em que houver um *campus* ele possa dialogar e contribuir para o desenvolvimento do lugar em que está instalado. Foi uma expansão que se capilarizou através dos diversos *campi* levando educação pública de qualidade das capitais às mais diversas cidadezinhas do interior, cidades essas que muito provavelmente nunca imaginariam ter um *campus* de um Instituto Federal.

A experiência de IFETs é ainda muito recente, há muito o que melhorar, mas o que consideramos importante é que os atores que fazem parte dessa instituição possam estar abertos a avaliar o que não está funcionando e se disporem de fato a refletir sobre o que não está bom, propor alternativas e colocá-las em prática, sempre pautados por uma educação democrática, transformadora e ética.

Pacheco (2011) afirma que o projeto dos IFETs em curso reafirma que a formação humana e cidadã precede à qualificação para o trabalho, e firma o compromisso de garantir aos profissionais formados a capacidade de manter-se em movimento. Desse modo, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve reger o ensino, a pesquisa e a extensão nos Institutos baseia-se na “integração

entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.” (PACHECO, 2011, p. 16)

Assim, é importante trabalhar no sentido de que o projeto dos IFETs não aposte em uma educação como a problematizada por Neves (2005), de constituir-se em ferramenta de ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional (NEVES, 2005, p. 95).

E sim o que afirmava o MEC/SETEC (2011) à época e alguns diretores das escolas envolvidas, de se tornar como nos traz Otranto (2010):



[...] uma importante oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil. O caminho que será trilhado, somente poderá ser percebido com clareza no futuro, e dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais. (OTRENTO, 2010, p.67)

Como colocado por Pacheco (2011), uma das formas de contribuir para a transformação ao redor e propor alternativas, seria pela articulação com outras políticas sociais. Por meio da constituição de “Observatórios de Políticas Públicas”, tornando estas objeto de intervenção, com ações de ensino, pesquisa e extensão, articulando-as às forças sociais da região. Os Institutos, neste sentido, têm um papel fundamental na construção dos caminhos que corroboram para o desenvolvimento local e regional. Com este fim, devem ultrapassar a concepção da educação profissional e tecnológica simplesmente como “instrumentalizadora” de pessoas para determinadas posições no mercado.

Sobre a forma como são desenhados os IFETs, Pacheco (2011, p. 32) continua:



Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade<sup>35</sup> e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

Os Institutos Federais têm uma grande potencialidade de intervir em suas realidades, é necessário que os atores que os constroem cotidianamente possam refletir sobre os modos de funcionamento da Instituição para que ela de fato produza uma educação cidadã.

É nesse contexto que está inserido o Instituto Federal Fluminense (IFF), que abarca 11 municípios em diversas regiões do estado do Rio de Janeiro, totalizando 12 *campi*, atuando com a oferta de formação inicial e continuada; cursos técnicos nas formas integrada ao ensino médio, concomitante e subsequente; licenciaturas; bacharelados e cursos de tecnologia e pós-graduação lato e stricto sensu<sup>36</sup>. O *campus* Campos Centro está localizado na região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, na cidade de Campos dos Goytacazes.

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

A educação é um direito público garantido pela Constituição de 1988 que deve ser acessível a todas as classes sociais, sendo dever do Estado proporcionar

<sup>35</sup> A palavra territorialidade é utilizada como sinônimo de "pertencer àquilo que nos pertence. (...) sentimento de exclusividade e limite [que] ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. (...) Estende-se aos animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem" (SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.19).

<sup>36</sup> Informação retirada da página oficial do IFF. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br>. Acesso em: 27/04/2017.

“igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 aponta a assistência estudantil como ação indispensável para a garantia do acesso e permanência de alunos das camadas populares nas escolas.

Desta forma, a assistência estudantil tem como finalidade prover os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo ao aluno desenvolver-se integralmente durante o curso. Assim, ela compreende ações que abarcam: condições de saúde, acesso a instrumentos pedagógicos necessários a formação profissional, acompanhamento a necessidades educacionais especiais e até o provimento de recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (Vasconcelos, 2010).

Devido a fundamental importância das ações da assistência estudantil na permanência e êxito dos estudantes nas instituições de ensino, em 2010 foi regulamentado o Programa Nacional de Assistência Estudantil- o PNAES através do decreto nº 7.234/2010 tendo como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

O artigo 4º do PNAES estabelece que:



As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

As IFETs devem atender, de acordo com PNAES, prioritariamente estudantes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Assim, essas instituições passaram a receber recursos financeiros específicos para implementar as ações de assistência estudantil, que de acordo com o PNAES podem abarcar as seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso a universidade, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas



habilidades e superdotação. Cabe à instituição definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados.

No IFF, a assistência estudantil abarcava até 2015 uma modalidade de bolsa e quatro auxílios: bolsa de iniciação profissional, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte e auxílio NEE. A assistência estudantil consistia no repasse financeiro ao aluno inserido nesses benefícios. A bolsa de iniciação profissional compreendia o pagamento de um valor mensal de trezentos e cinquenta reais aos estudantes inseridos em atividades administrativas, que, na maioria das vezes, não possuíam qualquer relação com o curso regular do bolsista.

Os efeitos dessas atividades refletiam nos índices de reprovação desses estudantes. Felipe (2015) fez uma análise da situação acadêmica desses bolsistas e constatou que os estudantes inseridos na bolsa de iniciação profissional possuíam índice 26% de reprovação, enquanto os índices gerais do Instituto eram de 17%. Alguma mudança necessitava ser feita na estrutura da assistência estudantil do IFF.

Assim, a partir de 2016, o Fórum de Assistentes Sociais do IFF (FASIFF) conseguiu aprovar alterações na estrutura da assistência estudantil, aprovando o Programa de Assistência Estudantil por meio da Resolução nº 39 de 2016:



Entende-se, pois, como Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense o conjunto de ações, serviços e projetos que visa possibilitar a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão de curso pela minimização dos efeitos e impactos da desigualdade social estrutural na vida dos estudantes e suas famílias.

Desta forma, o novo programa estabeleceu, dentre outras, as seguintes alterações: a bolsa iniciação profissional foi substituída por uma modalidade de benefício com contrapartida apenas acadêmica – a bolsa Permanência IFF; revisão dos processos seletivos, com revisão dos indicadores socioeconômicos; obrigatoriedade do acompanhamento social e pedagógico de todos os estudantes atendidos.

Para que o acompanhamento social e pedagógico fosse garantido, o programa de assistência estudantil estabelece que além do assistente social, o setor

responsável pela implementação da Assistência Estudantil em cada *campus* do IFF também deverá ser, minimamente, composto por equipe multidisciplinar com assistente social, psicólogo, nutricionista, pedagogo/técnico em assuntos educacionais (TAE) e servidor com função administrativa.

Nesse contexto surge então o “Projeto de acompanhamento dos estudantes inseridos em benefícios de assistência estudantil com critérios socioeconômicos do IFF” que se apresenta como uma proposta de acompanhamento efetivo (social e psicopedagógico) dos estudantes atendidos pelas bolsas e auxílios de assistência estudantil, tendo como meta a ampliação dos níveis de permanência e aprovação escolar. Assim, cada profissional de referência da equipe multidisciplinar acompanha um grupo de alunos. Atualmente a assistência estudantil do IFF *campus* Campos-Centro conta com três assistentes sociais, uma psicóloga e uma técnica em assuntos educacionais para realizar este acompanhamento.

Esta divisão possibilita um acompanhamento mais próximo ao aluno buscando-se agir preventivamente em situações de reprovações e evasão decorrentes de dificuldades de aprendizagem, insuficiência de condições financeiras, demandas psicológicas e sociais. Semestralmente a equipe realiza o levantamento quantitativo da situação do período (aprovação, aprovação com dependência, reprovação e evasão) de todos os atendidos pelos benefícios com critérios socioeconômicos do *campus*, de modo que os alunos com dificuldades acadêmicas sejam identificados e atendidos individualmente pelo profissional de referência.

Esse atendimento individual é no sentido de identificar e encaminhar providências em relação a possíveis determinantes que impactam nas dificuldades acadêmicas dos alunos. Assim, a equipe multidisciplinar da CAE irá acompanhar esse aluno em sua dificuldade durante seu curso. A partir do encontro entre os vários profissionais que compõem essa equipe multidisciplinar com profissionais de diferentes áreas surgem desdobramentos do trabalho realizado pelo setor.

## A POTÊNCIA DO ENCONTRO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Estamos em um momento histórico social que nos exige mudanças no modo como respondemos às questões que surgem na vida, no trabalho, no convívio social. É necessário que repensemos e que possamos construir outros modos de se relacionar, trabalhar, de produzir conhecimento que rompa com os paradigmas até então presentes na sociedade que fragmenta o conhecimento, o pensamento, as ações e que possamos apostar no agenciamento com o que for potente para nos aliarmos no sentido de produzir saúde, produzir vida e estabelecer potentes ligações e relações entre as pessoas.



O que é um agenciamento? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos – através de naturezas diferentes. A única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é uma simbiose, uma simpatia. O que é importante, não são nunca as filiações, mas as alianças, ou as misturas; não são as hereditariedades, as descendências, mas os contágios, as epidemias, o vento. (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 88).

O que somos capazes de criar nessa relação com o outro a partir destes agenciamentos coletivos, vai depender de como e quanto somos afetados nesta relação. Com isso gostaríamos de aqui apresentar o trabalho realizado por parte da equipe multiprofissional do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro.

Com o início do funcionamento do Projeto de Acompanhamento dos Estudantes Inseridos em Benefícios de Assistência Estudantil com Critérios Socioeconômicos, a equipe multidisciplinar começou a acompanhar de perto grupos de alunos bolsistas com o objetivo de oferecer apoio para o que tempo em que esse estudante estiver no Instituto seja o mais potente possível. Cada profissional tem autonomia para fazer do modo que considerar melhor, mas respeitando as regras gerais do programa. Após algum tempo e devido à proximidade no trabalho a psicóloga, uma assistente social e a técnica em assuntos educacionais resolveram

trabalhar de um modo mais coletivo, compartilhado. Começaram a fazer as Oficinas de Formação<sup>37</sup> juntas e a pensar nas estratégias e nos efeitos do trabalho mais coletivamente, o que tem se mostrado como um modo potente de trabalho nesse campo da educação e assistência social no IFF *campus* Campos-Centro, com o intuito de abordar a complexidade que constitui esse campo. A importância desse trabalho coletivo das equipes multiprofissionais (no caso do projeto de acompanhamento denomina-se multidisciplinar) se dá como apontado por Aguiar e Rocha (2013), que colocam, na contribuição da organização de equipes dispostas a “assumir o desafio de colocar em análise suas implicações com as práticas produzidas, entendendo as situações cotidianas como acontecimentos sociais complexos<sup>38</sup> determinados por uma heterogeneidade de fatores e de relações.”

E se constitui como uma possibilidade também de pensar coletivamente estratégias para que o Instituto produza espaços afirmativos de vida e proporcione uma educação realmente potente e não voltada para o individualismo e competitividade.

Mesmo sendo de áreas de conhecimento diferentes o trabalho dessa equipe multiprofissional baseia suas práticas em uma postura ético-estético-política<sup>39</sup> e esse encontro com essas diferentes áreas permite um diálogo com formas diversas de analisar e intervir nas realidades, isso tem conseguido produzir um trabalho que enxerga o aluno de forma integral, e que problematiza também o funcionamento do Instituto. No que concerne às possibilidades das equipes multiprofissionais Feriotti

---

<sup>37</sup> A Oficina de Formação é um espaço coletivo criado para o diálogo mais próximo com os estudantes, construído com eles. Este espaço se colocou como uma possibilidade potente de trabalho, pois considerando que muitas das demandas dos alunos são produzidas socialmente e estando a instituição escolar permeada por elas, propõe-se tal espaço no sentido de criarmos coletivamente estratégias outras de funcionamento institucional e outros modos de estar no Instituto.

<sup>38</sup> O sentido que damos à palavra complexidade não está ligado a confuso, complicado ou ao que envolve muitos elementos ou partes intrincadas, mas o utilizado por Mourin (1980) em que a complexidade é um outro modo de organização de nossas idéias, um modo capaz de religar os conhecimentos fragmentados em especializações na área moderna. Um pensamento complexo ou uma análise da complexidade seria, então, capaz de articular o local, o singular (microsocial), com as representações e formas instituídas em um contexto mais amplo (macrossocial), favorecendo as análises das implicações sócio-histórico-políticas pelo coletivo. A mudança das práticas teria conseqüências existenciais, éticas, solidarizando os homens, redefinindo a própria noção de cidadania, que abandona o estatuto da ordem legal para o exercício crítico da ação.

<sup>39</sup> Na perspectiva de Guattari (1992), a Ética está referida ao exercício do pensamento que avalia situações e acontecimentos como potencializadores ou não de vida; a Estética traz a dimensão de criação, articulando os diferentes campos do pensamento, da ação e da sensibilidade; a política implica a responsabilização frentes aos efeitos produzidos, ou seja, sobre os sentidos que vão ganhando forma através das ações individuais e coletivas. (AGUIAR, ROCHA, 2013)

(2009) coloca que estas formam grupos que vivenciam e operam sua construção no cotidiano, permeadas por contradições contemporâneas. Tais contradições colocam, ao mesmo tempo, novos paradigmas, a formação dos profissionais e a configuração institucional, ainda marcadas por conhecimentos fragmentados, trabalho setorizado, corporativismo e hierarquização estrutural. "Contradições que são experimentadas no campo das interações objetivas e subjetivas, nas múltiplas ações e relações que configuram a vida institucional. Assim, esta construção não ocorre sem sofrimentos e conflitos." (FERIOTTI, 2009)

Desafios que se colocam em decorrência do mundo globalizado que vem exigindo transformações e mudanças nas formas de relacionamento, de constituição dos campos de saber devido a toda complexidade que o mundo contemporâneo comporta.

Podemos nos aliar ao pensamento de Morin, pensador francês contemporâneo que nos ajuda a pensar esse momento com o seu estudo sobre o "pensamento complexo".



Complexus significa aquilo que foi tecido junto. De fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN 2001, p.38)

Tal aposta nos ajuda a articular o micro e o macropolítico, possibilitando assim ter um entendimento maior das múltiplas relações, podendo compreender os mecanismos de exclusão social constituindo-se assim num modo potente de produzir relações de educação e de vida que comporte a vivência com a diversidade, com a diferença.

Tentamos desse modo, repensar nosso Instituto e construir coletivamente outros modos em que os alunos e educadores podem se colocar na escola e que são mais potencializadores, mais afirmativos e de produção de vida:



Lidamos com escolas fragmentadas, sendo elas mesmas unidades isoladas na rede das demais instituições que intervêm na educação e com as quais a escola poderia fazer alianças. Tal segregação tira de foco as análises dos efeitos dos modos de funcionamento institucional e, neste sentido, deixa de pensar os sujeitos como efeitos da conjugação de diferentes práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, pedagógicas. Ou seja, como singularizações das intensidades que faz a vida das comunidades em que se constituem e dos dispositivos educacionais vigentes. Analisar as tradições, as práticas, os modelos, as mudanças legais, isso é coisa que fica para "os especialistas", "os pesquisadores", não são pensadas pelos que constroem o dia-a-dia da sala de aula (ROCHA; AGUIAR, 2010, pp.73, 74).

O Instituto sendo um espaço escolar de formação tem que ser pensado e construído por todos, dos educadores aos alunos, na perspectiva de produzir uma educação de fato transformadora de vidas.

## DESDOBRAMENTOS DO TRABALHO MULTIDISCIPLINAR

A realização do trabalho multidisciplinar tem produzido desdobramentos que consideramos de grande importância para os estudantes do Instituto e também para o público externo - visto que também está sendo executado um projeto de extensão que conta com a articulação do trabalho das três profissionais. Alguns dos resultados desta forma de trabalho são a realização de oficinas de formação e de seminários a partir das oficinas, o Projeto de Extensão Preparatório Popular Goitacá, além de alguns movimentos institucionais no sentido de valorização deste trabalho.

A Oficina de Formação é um espaço coletivo criado para o diálogo mais próximo com os estudantes, construído com eles. Este espaço se coloca como uma possibilidade potente de trabalho, pois considerando que muitas das demandas dos alunos são produzidas socialmente e estando a instituição escolar permeada por elas, propõe-se tal espaço no sentido de criarmos coletivamente estratégias outras de funcionamento institucional e outros modos de estar no Instituto. Busca-se assim criar um movimento de ir à contramão do que muitos dos

encaminhamentos/demandas esperam que é a individualização e psicologização dos conflitos, considerando que é um problema do indivíduo e não analisando os sentidos e as produções cristalizadas das instituições. Neste aspecto, também, percebe-se a importância da realização de um trabalho de fato multidisciplinar, em que o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento possibilitam a construção de intervenções mais enriquecidas e potentes.

São abordados, nas oficinas, temas propostos pelos alunos, sejam em relação ao IFF, à juventude ou a qualquer outro aspecto da vida que considerem relevantes. Busca-se assim, discutir e possivelmente construir processos de escolarização alternativos. A partir do que está sendo construído e discutido no espaço das oficinas, são organizados com os próprios alunos, seminários temáticos, eventos maiores sobre os assuntos trabalhados pelos que participam das oficinas, para que a discussão possa ser ampliada, visto que são temas que afetam a todos ou a grande maioria, tais como bullying, educação, sofrimento psíquico, ansiedade, relações familiares, entre tantos outros.

Foram realizados dois seminários no ano de 2017, cujos temas surgiram como demanda dos próprios estudantes – “#Nãoéfreda: adoecimento psíquico e medicalização da vida escolar” e “#Teorienta! Desafios da escolha profissional: que rumo seguir diante de tantos caminhos?”. Os seminários contaram com ampla participação dos públicos interno e externo, além de grande mobilização dos estudantes que participam das oficinas na organização do evento.

Foi constituída, no mês de janeiro de 2017, uma comissão para criar a política de saúde do Instituto para alunos e servidores, comissão essa composta por médicos, assistentes sociais, enfermeiros e outros profissionais da área de saúde. Na primeira reunião, a psicóloga da CAE propôs que houvesse uma representação estudantil, pois já que estavam pensando em uma política de saúde para eles, fazia sentido que eles participassem dessa construção. Argumentos contra que foram utilizados diziam que incharia muito a comissão e também por eles não entenderem da área, geraria uma discussão muito rasa, que tomaria um tempo maior para aprofundarmos sobre a política, o que atrasaria o trabalho.



Não sendo aprovada essa proposta, foi avisado então que através das Oficinas de Formação seria sugerido aos alunos que pensassem sobre a política de saúde. No dia do encontro da Oficina, foi feita a proposta e os alunos acharam interessante discuti-la e daí proporem pontos para compor a construção da referida política. Foram produzidas diversas propostas, em um nível de discussão e debate que não ficava aquém do que estava sendo discutido pelos profissionais da saúde que compunham a Comissão, inclusive os estudantes construíram propostas que dialogavam com o que está previsto pelo Plano Nacional de Saúde do Escolar. Um resultado muito interessante é que algumas das propostas que emergiram dos debates com os estudantes foram aprovadas e entraram na Política de Saúde para Estudantes do IFF.

Outro desdobramento do trabalho multidisciplinar foi a criação do Curso Preparatório Popular Goitacá, que está sendo executado desde agosto de 2017, tendo como colaboradores servidores e alunos da instituição, além de pessoas da comunidade interessadas em participar. O curso atende estudantes de escolas públicas de Campos dos Goytacazes - RJ, que estão cursando o último ano do ensino médio (3º ano), ou que tenham concluído este nível de ensino em escola pública, com intenção de ingressar em curso superior.

O objetivo do projeto é estreitar as relações entre o IFF e a comunidade local e, então, criar condições para que os estudantes atendidos possam concorrer de modo mais justo nos processos seletivos para ingresso em cursos superiores. São realizadas oficinas de aprendizagem, as quais envolvem aulas regulares e formas metodológicas alternativas, com conteúdo referente às disciplinas de ensino médio, além de oficinas sobre Cultura e Cidadania e atividades extras que abordam temas suscitados pelos próprios estudantes, além de simulados do Exame Nacional do Ensino Médio. Com o projeto, esperamos que os estudantes consigam estabelecer relações entre os saberes científicos e questões presentes em seu cotidiano que eles desenvolvam conhecimentos que viabilizem uma justa participação no processo seletivo para cursos de nível superior.

O projeto também permite a iniciação à prática docente aos estudantes, especialmente de licenciatura, do Instituto Federal Fluminense bem como de outras

duas Instituições de Ensino Superior da cidade: a Universidade Estadual do Norte Fluminense e a Universidade Federal Fluminense.

Identificamos também, como efeito do trabalho multidisciplinar, que algumas diretorias têm estreitado relações e apostado em trabalhar conjuntamente, propondo atividades que possam ser ampliadas para todos os estudantes do Instituto no intuito de reafirmar produção de vida no espaço escolar. Desse modo, tem sido possível perceber efeitos institucionais produzidos no cotidiano escolar no sentido de provocar algumas aberturas para repensar esse contexto e propor mudanças que possibilitem uma educação que de fato faça sentido para a vida dos estudantes.

## CONCLUSÃO

Os Institutos Federais fazem parte de um projeto progressista que concebe a educação comprometida com a transformação e o enriquecimento de conhecimentos capazes de modificar a vida social e de atribuir maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana. Os Institutos podem se constituir, então, como uma estratégia de ação política e de transformação social.

Diante da grande potencialidade por parte dos Institutos Federais de intervir nas realidades dos estudantes e da comunidade, é necessário que os atores que os constroem cotidianamente possam refletir sobre os modos de funcionamento da Instituição para que ela de fato produza uma educação cidadã. Neste sentido, temos realizado o trabalho interdisciplinar na Coordenação de Apoio ao Estudante do IFF *campus* Campos centro, que tem se mostrado um modo potente de trabalho no campo da educação e assistência social. Este espaço constitui uma possibilidade também de pensar coletivamente estratégias para que o Instituto produza espaços afirmativos de vida e proporcione uma educação realmente potente e não voltada para o individualismo e competitividade.

A realização do trabalho multidisciplinar tem produzido desdobramentos que consideramos de grande importância. Alguns dos resultados desta forma de

trabalho são a realização de oficinas de formação e de seminários a partir das oficinas, o Projeto de Extensão Preparatório Popular Goitacá, além de alguns movimentos institucionais no sentido de valorização deste trabalho.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

DELEUZE, G. e PARNET, C. (1980). **Diálogos.** (Trad. por José Vázquez.) Valencia: Pretextos. (Original em francês: Dialogues. Paris: Flammarion, 1977.)

FERIOTTI, Maria de Lourdes. **Equipe multiprofissional, transdisciplinaridade e saúde: desafios do nosso tempo.** *Vínculo*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 179-190, dez. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-24902009000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902009000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 out. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. – 4. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001. p. 94-104

NEVES, L. M. W. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, L. M. W. (Org). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, S.P: Xamã, 2005, p. 85-126.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia –IFETs.** *Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)*, Ano I, n. 1, jan-jun 2010, p.89-110. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>. Acesso em 21 out. 2017.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Moderna, 2011.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. **Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino.** *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 68-84, 2010. Disponível em [www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf)  
Acesso em: 01 dez 2013.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, p. 19, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)  
Decreto nº 7.234/2010: Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234.htm).

FELIPPE, J. **Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso.** In *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 145 - 155, jan./jun. 2015.

Resolução nº 39 de 11 de março de 2016. **Aprova o Programa de Assistência Estudantil do IFF.** Disponível em: [www.cdd.iff.edu.br](http://www.cdd.iff.edu.br). Acesso em: 03/11/2017

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

Acolhimento a estudantes em  
situação de sofrimento  
psíquico na escola: uma  
experiência com servidores  
do Instituto Federal do  
Tocantins – Campus Palmas

CAPÍTULO

5

*Silvânia Gomes da Costa  
Layane Bastos dos Santos*

Silvânia Gomes da Costa, IFTO  
Layane Bastos dos Santos, IFTO

**T**ema de muitos estudos e reflexões na atualidade, o acolhimento é, ao mesmo tempo, uma diretriz, uma prática e um importante instrumento da Política Nacional de Humanização (PNH). Este, não tem local nem hora certa para acontecer, nem um profissional específico para fazê-lo. O Ministério da Saúde define o acolhimento como:

{ (...) uma diretriz da Política Nacional de Humanização (PNH) (...) que faz parte de todos os encontros do serviço de saúde. O acolhimento é uma postura ética que implica na escuta do usuário em suas queixas, no reconhecimento do seu protagonismo no processo de saúde e adoecimento, e na responsabilização pela resolução, com ativação de redes de compartilhamento de saberes (BRASIL, 2008).

Contudo, ele não é restrito aos ambientes hospitalares, ambulatoriais ou exclusivo dos profissionais de saúde. Na escola, com os estudantes, não só pode acontecer, como não se dá de um modo diferente do seu contexto mais usual: se dá de forma transversal, por meio de seus diversos atores, através da escuta ativa e respeitosa a estes nas suas mais diversas situações de dificuldades ou de sofrimento psíquico.

Quando recebe a escuta identifica nos estudantes dificuldades relacionadas à cognição (atenção, percepção, raciocínio, memória, interpretação, pensamento e linguagem) ou de sofrimento psíquico (vulnerabilidade para o suicídio, estresse, ansiedade, depressão, e etc.), o acolhedor encaminha para o serviço de psicologia da escola, o qual buscará auxiliar os discentes a empoderarem-se e lidar de forma mais assertiva com as situações que lhes afligem, assim como levá-los a repensar nas suas atitudes diante dos dilemas vivenciados, e/ou encaminhá-los a tratamento/acompanhamento externo ou interno quando as situações assim o exigirem.



Com isto, o profissional e psicologia na escola contribui tanto para a saúde mental, como para os processos de aprendizagem dos estudantes. Auxilia também na melhoria dos processos de ensino da Instituição, por meio dos conhecimentos da psicologia da aprendizagem e do ensino, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia cognitiva, visando sempre a excelência nos processos educacionais, no nosso caso no IFTO/Campus Palmas.

Na prática, observa-se que a maior dificuldade em realizar um acolhimento a um (a) estudante se dá quando a situação é especificamente de sofrimento psíquico, isto é perfeitamente compreensível, diante da complexidade da situação. Muitas vezes, isso acontece por não se saber o que se dizer, o que fazer e, também, por mexer com traumas ou conflitos pessoais não resolvidos.

Vários podem ser os motivos que levam um (a) estudante vivenciar uma situação de sofrimento psíquico: tanto pode ser por fatores externos, como por fatores internos ou mesmo por uma junção dos dois. Vai desde a forma como ele (a) interpreta os fatos do seu dia a dia (o tipo de "lente" que usa para ver o mundo) ao que lhe acontece ao seu redor (perdas, desestrutura familiar, bullying, frustração com os desempenhos e resultados escolares, abusos físicos, sexuais, psicológicos, e etc.), dentre várias outras situações, tais como: transtornos psiquiátricos, neurológicos, neuropsiquiátricos, problemas físicos ou sociais.

Diversos autores apontam que é possível identificar pessoas em sofrimento psíquico (BRASIL, 2006; APAV, 2017 & MORAIS, 2017). A Organização Mundial de Saúde (2000), por sua vez, aponta que esta identificação também pode acontecer na escola, com possibilidade dos estudantes estarem vulneráveis ao suicídio quando se observa mudanças bruscas de comportamento, que afetem o desempenho e a capacidade de prestar atenção nas aulas.

Pode se inferir que os comportamentos descritos a seguir são sugestivos de atenção a estudantes, quando eles apresentam: a) Comportamentos regressivos – típicos de crianças mais pequenas; b) Mudança de humor (grande tristeza, desesperança, pessimismo, choro constante...); c) Afastamento ou isolamento social; d) Desinteresse pelas aulas e por outras atividades antes apreciada; e) Dificuldades de concentração; f) Declínio geral nas notas; g) Diminuição no esforço/interesse nas

atividades da escola; h) Agressividade ou má conduta na sala de aula; i) Faltas não explicadas e/ou repetidas, ficar "matando aula"; j) Automutilação; l) Discurso suicida; m) Consumo excessivo de cigarros (tabaco) ou de bebida alcoólica, ou abuso de drogas; (BRASIL, 2006; OMS, 2000; APAV, 2017 & MORAIS, 2017).

Nesse sentido, o sofrimento psíquico, em inúmeros casos, pode ocasionar a ideação, o discurso e, por vezes, a tentativa de suicídio em si, um dos maiores problemas que atingem a saúde mental e, não obstante, o contexto escolar. Mundialmente, o suicídio está entre as cinco maiores causas de morte na faixa etária de 15 a 19 anos. Em vários países ele fica como primeira ou segunda causa de morte entre meninos e meninas nessa mesma faixa etária. Segundo relatório publicado pela OMS em 2014. O Brasil está em oitavo lugar no ranking de países com mais suicídios entre os jovens no mundo (OMS, 2014).

A escola se torna nesse contexto, palco para debater e ofertar práticas e políticas que ajudem a minimizar esse problema, além de oferecer o acolhimento do aluno com sofrimento psíquico. Contudo, os membros da comunidade acadêmica, por vezes não estão preparados para acolher e agir diante de casos de tanta complexidade.

Por isso, ainda no ano de 2017, em meio a tantos debates sobre essa temática, em especial na campanha Setembro Amarelo (mês e cor referência escolhida pela OMS para atividades alusivas à prevenção do suicídio), o Serviço de Psicologia com a equipe da DAES e DIREN do IFTO/Campus Palmas, buscou realizar uma série de intervenções com os discentes, e também com a equipe de servidores, uma destas teve o objetivo capacitar a equipe da escola a realizar acolhimento, detecção e escuta humanizada a estudantes em situação de sofrimento psíquico e/ou possível ideação suicida. O presente capítulo busca discorrer sobre a instrumentalização dessa atividade.

## O ACOLHIMENTO PSÍQUICO DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE SOFRIMENTO PSÍQUICO E/OU IDEAÇÃO SUICIDA NO CONTEXTO ESCOLAR: Considerações Teóricas

Segundo o Dicionário Aurélio (2016), *Acolhimento* é um substantivo masculino que provém do verbo “Acolher”, significando “ato ou efeito de acolher; acolhida. Maneira de receber ou de ser recebido; recepção, consideração. Abrigo gratuito; hospitalidade”. Ela tem origem do Latim “*Acolligere*”, que por sua vez significa “levar em consideração, receber, acolher” (FERREIRA, 2016, p.113). A ideia da palavra “acolhimento” está ligada, portanto, ao ato de receber, oferecer abrigo, segurança e consideração.

No que se refere a Saúde Mental, o acolhimento é um recurso que resgata a dignidade humana, qualifica a atenção, confere maior competência e sensibilidade no reconhecimento de necessidades e demandas dos pacientes e comunidades:



O acolhimento proporciona o encontro entre usuário e profissional no relacionamento interpessoal e formação de vínculo, desencadeia a escuta e a empatia, se constitui em possibilidade de universalização do acesso e qualificação das relações (SIMÕES & MOREIRA, 2013, p.218).

O acolhimento deve ser entendido, ao mesmo tempo, como diretriz ético/estético/política constitutiva dos modos de se produzir saúde e como ferramenta tecnológica relacional de intervenção na escuta, na construção de vínculo, na garantia do acesso com responsabilização e na resolutividade dos serviços (BRASIL, 2009). As experiências na área da saúde, apontam o acolhimento como uma importante estratégia e recurso, que envolve a não só a comunicação, mas a valorização do ser, o que é de primordial importância na democratização e na melhoria da qualidade da assistência prestada.

Conforme Andrade et al. (2007, p.05) “O acolhimento, para ser implantado por um serviço, requer por parte da equipe o entendimento de que todos acolhem e todos serão acolhidos”. Neste sentido, o acolhimento no contexto escolar busca

ajudar os membros da comunidade acadêmica através da escuta ativa e respeitosa em suas mais diversas situações de dificuldades ou de sofrimento psíquico.

O sofrimento psíquico pode ser conceitualizado como um estado interno e ontológico ao indivíduo, de práticas sociais ou situações, que conduzem esse indivíduo a um estado de “não adaptação”, ou seja, de crise. A pessoa, então, busca a superação desse sofrimento (com ou sem ajuda), o restabelecimento de sua organização pessoal e de seu equilíbrio, isto é, o retorno às condições anteriores de rotina de sua vida.

Segundo McNamee (1998, p. 113):



A crise pode ser entendida como um fenômeno relativo a percepção do sujeito, que resulta em perdas de sentido, em confusões e a descentramentos. Esses momentos críticos ocorrem quando algo foge do controle de determinado indivíduo, quando este tem a percepção de perda de seu centro ou das rédeas de sua própria vida.

Assim, o acolhimento a alguém em sofrimento psíquico é algo certamente comum, mesmo em ambiente escolar, pois os estudantes podem encontrar-se em situações de crise ocasionadas por diversos entraves vivenciados, como por exemplo: dificuldades relacionadas à cognição e própria escola ou de sofrimento psíquico em si em situações que não necessariamente estejam ligadas ao contexto escolar. Deste modo, como bem traduz Ehrenberg (2004, p. 151): “todo sofrimento merece atenção”.

Por vezes, estas situações de crise podem levar a ideação ou mesmo a tentativas de suicídio e tais demandas podem vir a se manifestar no contexto escolar:

O comportamento suicida pode ser dividido em três categorias: ideação suicida (pensamentos, ideias, planejamento e desejo de se matar), tentativa de suicídio e suicídio consumado. A ideação suicida é um importante preditor de risco para o suicídio, sendo considerada o primeiro “passo” para sua efetivação. Assim, a decisão de cometer suicídio não ocorre de maneira rápida, sendo que com frequência o indivíduo que comete o suicídio manifestou anteriormente alguma

advertência ou sinal com relação à ideia de atentar contra a própria vida. (WERLANG et al., 2005, p.96).

A partir daí a função da escola é dar informações e oferecer uma educação integral que ajude crianças e adolescentes a identificar seus estados emocionais, expressá-los de formas construtivas e a saber procurar e pedir ajuda. Desse modo, estes jovens terão condições de trabalhar suas emoções desde cedo e, se for o caso, identificar o quanto antes um estado depressivo e saberão agir sobre isso de maneira saudável. Nisso reside a relevância de se estar preparado ao acolhimento desses momentos de crise.

## PERCURSO METODOLÓGICO:

Primeiramente, para fins de aprofundamento, realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, onde fez-se um levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites:



Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Após essa etapa inicial, com o objetivo de fazer com que a comunidade acadêmica se sinta capaz de exercer suas potencialidades e saber agir diante do tema, através da problematização e da conscientização, realizou-se uma sensibilização por meio de leitura informativa e sensibilizativa, além dos recursos das oficinas de grupo como metodologia suporte, estas realizadas durante a semana pedagógica/andragógica.

O método de oficinas em dinâmica de grupos foi desenvolvido por Afonso (2002; 2003) e por uma equipe de psicólogos que tomam como referencial as contribuições da Análise Institucional, da Psicossociologia, das Teorias de Grupo, em que se destacam autores como Kurt Lewin, Pichón-Riviére, Enriquez, Bion, Foulkes e Paulo Freire. Para que uma oficina aconteça é preciso que o grupo aceite o trabalho a ser realizado e tenha a opção de participar ou não dos encontros. Afonso (2002; 2003) destaca alguns aspectos importantes para a organização de uma Oficina: a demanda, a pré-análise, o foco e enquadre, o planejamento, e a condução da oficina.

Sabe-se que o objetivo de uma oficina é a elaboração que se busca e que não se restringe apenas a uma reflexão: ela se utiliza da informação, da reflexão e da construção de um novo repertório e/ou *práxis* sobre um determinado tema. Esta característica confere as oficinas uma dimensão pedagógica e uma dimensão terapêutica, pois possibilitam um intercâmbio de valores, estabelecendo vínculos e parcerias satisfatórios as pessoas participantes nos grupos:



(...) é importante ainda lembrar que a matéria de trabalho das oficinas é a própria história de cada componente e a história de todos, que poderão ser transformadas através da vivência do grupo. Seu principal propósito está relacionado à desconstrução de preconceitos e tabus e à reconstrução social de valores e crenças (AFONSO, 2006, p.11).

A metodologia das nossas Oficinas, consistiu na reunião (periódica ou não) do grupo de pessoas da comunidade acadêmica do IFTO por um tempo determinado, se estruturando em torno de uma espécie de contrato de compromisso, focado numa demanda inicial, no caso: sensibilizar, se informar e saber agir diante do sofrimento psíquico.



#### Descrição da Atividade:

Inicialmente foi elaborado um texto em quatro páginas, com o título: "Acolhimento a estudantes em situação de sofrimento psíquico na escola", sendo este disponibilizado no e-mail institucional para todos dos servidores do Campus

Palmas. Versou entre outros, sobre dicas de como abordar um discente que apresenta características de estar em sofrimento psíquico e/ou com vulnerabilidade ao suicídio, e, também com dicas do que NÃO fazer quando a equipe da escola for acolher um (a) estudante em situação de sofrimento psíquico e/ou com vulnerabilidade ao suicídio (este consta no apêndice deste Capítulo).

O uso de textos (ficcionais ou não) para reflexão e suporte com fins terapêuticos (como na biblioterapia), de autoconhecimento, gestão de problemas, etc., não é algo novo e constitui um importante recurso para o trabalho interdisciplinar e/ou terapêutico:



O uso da leitura como recurso pode capacitar o indivíduo a se conhecer melhor; criar interesse em algo exterior; proporcionar a familiarização com a realidade externa; provocar a liberação dos processos inconscientes; oferecer a oportunidade de identificação e compensação; clarificar as dificuldades individuais; realizar as experiências do outro para obter a cura e auxiliar o indivíduo a viver mais efetivamente. (ALVES, 1982, p. 61).

A leitura ainda se constitui em uma atividade interdisciplinar vantajosa, podendo ser desenvolvida em parceria com diversos setores da instituição, como a Biblioteconomia, a Literatura, a Coordenação Pedagógica, Setor de Saúde, etc. Tal interdisciplinaridade confere-lhe um lugar de destaque no cenário dos estudos culturais. É um lugar estratégico que permite buscar aliados em vários campos e um exercício aberto a críticas, contribuições e parcerias (SEITZ, 2000).

Em relação a oficina em si, oferecida aos docentes e demais servidores, esta teve duração de 2h, com a utilização e debate do mesmo título do texto disponibilizado no e-mail institucional supracitado. Almejou ampliar conhecimento dos professores e servidores sobre a temática e, empoderá-los para atuar como agentes de detecção e prevenção em caso de suicídios. Participaram da oficina 7 professores, 1 técnica administrativo e 2 estagiárias do Serviço Social. A inscrição para participar da referida oficina era realizada no site do Campus (no Sistemas Palmas - Eventos SGEV).



Foi utilizado um computador interativo, para uma breve apresentação em PowerPoint, na qual se abordou sobre o papel do psicólogo em ambiente escolar, sobre o que é acolhimento, contexto e dados estatísticos sobre o suicídio no Brasil e no mundo. Após esta etapa, foi entregue aos participantes recortes das dicas de como abordar e do não fazer quando acolher um discente que apresenta características de estar em sofrimento psíquico. Depois das observações serem feitas pelos participantes, caso ficasse algum ponto sem análise, tal era pontuado pela psicóloga condutora da oficina.

Essa construção e debate interdisciplinar usado na intervenção das oficinas é indispensável diante de uma problemática tão plural na nossa contemporaneidade, que é o sofrimento psíquico:



A interdisciplinaridade exige superar os limites entre as áreas do saber, unindo forças e conhecimentos por um objetivo comum, proporcionando aos profissionais e/ou pesquisadores a possibilidade de reconstruir conceitos, ideias, experiências e exercitar a criatividade diante dos desafios que a realidade social apresenta. (THIESEN, 2008, p.30).

A perspectiva interdisciplinar na área da educação é, pois, defendida como essencial para superar um modelo curricular disciplinar desconectado e fragmentado, buscando reestruturar a forma como os conhecimentos já construídos possam ser apresentados aos alunos, na direção do novo, com vistas a formação humana e uma educação emancipadora, culminando em uma postura solidária diante do sofrimento psíquico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando possível, a melhor abordagem para a prevenção e posvenção do suicídio no contexto escolar, é a elaboração de um trabalho em grupo que inclui professores, médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais da própria escola, trabalhando em conjunto com agentes da comunidade, especialmente e primeiramente no acolhimento, posteriormente na escuta e encaminhamento dessas

demandas. Um importante mote catalisador para fomentar esse trabalho, é o “Setembro Amarelo”, um movimento mundial que ocorre no Brasil desde 2014.

Diante disso, o Instituto Federal do Tocantins/Campus Palmas, realizou no mês de setembro de 2017, uma série de atividades que tiveram como um dos seus principais objetivos, auxiliar a equipe de servidores a realizar detecção e escuta humanizada a estudantes em situação de sofrimento psíquico, especialmente as demandas relacionadas a ideação, tentativa ou prevenção do suicídio.

Ressalta-se que a participação da equipe da escola na oficina foi muito pequena. Houve manifestação de leitura do texto disponibilizado no e-mail Institucional de somente uma servidora, o que pode dificultar um acolhimento eficaz a um discente que precise de intervenção. Por isso a necessidade de novas intervenções, debates e reflexões sobre o acolhimento diante de casos de sofrimento psíquico.

Percebe-se que existe a possibilidade de ajuda a pessoa em sofrimento psíquico. Reconhecer estudantes em sofrimento, que precisam de ajuda, normalmente é o primeiro passo. Saber como reagir e responder frente a estes com ideação ou pensamentos é muito mais difícil e requer treino e sensibilidade, fato mencionado pela OMS ao apontar que “Alguns funcionários de escolas têm aprendido a lidar com o sofrimento e com os estudantes suicidas através da sensibilidade e do respeito, enquanto outros não. As habilidades deste último grupo devem ser aprimoradas” (OMS, 2000, p.21).

Espera-se que, apesar da inicial pouca adesão, que a intervenção possibilite a reflexão, a sensibilização e um maior diálogo sobre a temática. Almeja-se que, posteriormente, novas discussões e práticas venham a ser realizadas no Campus, que ajudem a minimizar o quadro, além de oferecer o acolhimento do aluno com sofrimento psíquico.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia (Org.) **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde: Um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AFONSO, Lúcia. (Org.) **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003.

ALVES, Maria Helena Hess. **A aplicação da biblioterapia no processo de reintegração social**. R. bras. Biblioteconon. eDoc., v. 15, n.1/2 p. 54-61, jan./jun. 1982.

ANDRADE, Cristina Setenta; FRANCO, Túlio Batista; FERREIRA, Vitória Solange Coelho. **Acolhimento: Uma experiência de pesquisa ação na mudança do processo de trabalho em saúde**. *Revista APS*, v.10, n.2, p. 106-115, jul. /dez. 2007.

Associação Brasileira de Psiquiatria. **Suicídio: informando para prevenir. Comissão de Estudos e Prevenção de Suicídio**. Brasília: CFM/ABP, 2014.

BECK, Carmém; Lúcia Colomé; MINUZI, Daniele. **O acolhimento como proposta de reorganização da assistência à saúde: uma análise bibliográfica**. *Revista do Centro de Ciências da Saúde*, Santa Maria, v.34, n. 1-2, p. 37-43, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de humanização: Acolhimento**. Elaborada em novembro 2008. Créditos: Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html>. Acesso em: 5 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. P. 13563. Disponível

em:[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf). Acesso em: Acesso em: 5 set. 2017.

EHRENBEG, A. *Les changement de la relation normal – pathologique*. Paris: Gurtkv, 2004. p.133-156.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 9. Ed. Curitiba: Positivo, 2016.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. IFTO (2013). *Regulamento dos regimes de trabalho, suas alterações e as atribuições dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico do IFTO*. Aprovado pela Resolução nº 74/2013/CONSUP/IFTO, de 16 de dezembro de 2013.

McNAMEE, Sheila; GERGEN, Kenneth. *A terapia como construção social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEITZ, Eva Maria. *Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínica médica*. 2000. 79 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SIMÕES, W.M.B.; MOREIRA, M.S.A. *importância dos atributos: acolhimento, vínculo e longitudinalidade na construção da função de referência em saúde mental na atenção primária à saúde*. Rev. Enfermagem Revista, v.16, n. 3, p. 223-239, set/dez, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Prevenção do Suicídio: Manual para Professores e Educadores. Transtornos Mentais e Comportamentais*. Departamento de Saúde Mental. Genebra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Prevenção do suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária*. Genebra, 2000.

\_\_\_\_\_. *The World Health Report: Shaping the future*. Genebra, 2003.

THIESEN, J. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino/aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, 2008.

VIDAL, Carlos Eduardo Leal; GONTIJO, Eliane Dias. *Tentativas de suicídio e o acolhimento nos serviços de urgência: a percepção de quem tenta*. Cadernos de

Saúde Coletiva. 2013, Rio de Janeiro, 21 (2): 108-14. Disponível em: <https://repositorio.obsevatoriodocuidado.org/bitstream/handle/163/2/csc.S1414-462X2013000200002.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

WERLANG, B. G. Macedo, M. M., KRÜGER, L. L. Perspectiva Psicológica. In N. BOTEGA, B. S. G. WERLANG (Org.). **Comportamento Suicida** (pp. 45-58). Porto Alegre: Artmed, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 2000. **Participant manual – IMAI One-day Orientation on Adolescents Living with HIV**. Geneva. Disponível em: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241598972\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241598972_eng.pdf). Acesso em: 5 set. 2017.



## APÊNDICE

### TEXTO SOCIALIZADO NA INTERVENÇÃO:

Como abordar um (a) estudante que demonstra sofrimento psíquico, com vulnerabilidade ao suicídio?

A primeira atitude é buscar estabelecer um vínculo de confiança com este (a), sem julgamentos morais, respeitando seu estado emocional ou a situação de vida que o (a) levou a esta condição de sofrimento.

Se o (a) estudante que o (a) preocupa não falar abertamente sobre o que está lhe causando sofrimento, tome a iniciativa de conversar com ele (a). Calmamente, aponte que percebeu que ele (a) mudou o comportamento, fale um pouco sobre as mudanças que observou de diferente no (a) estudante. Diga que estas alterações lhe causaram certa preocupação, e que quer falar com ele (a) sobre os motivos que causaram essas alterações comportamentais.

Faça uma abordagem calma, aberta, de aceitação e de não-julgamento, tais atitudes são fundamentais para facilitar a comunicação. Aproveite as pequenas brechas de privacidade ou procure um local reservado para conversar com o (a) estudante, e principalmente, esteja disponível emocionalmente para o (a) ouvir efetivamente.

Abaixo segue algumas dicas de como realizar um acolhimento humanizado a um (a) estudante em situação de sofrimento psíquico:

- ❖ Realize uma escuta qualificada, converse com autenticidade, calma e cordialidade;
- ❖ Trate o (a) estudante com respeito, demonstre mensagens não verbais de aceitação por suas opiniões e pelos seus valores;
- ❖ Seja empático (a), tente entender os sentimentos, as emoções do (a) estudante;

- ❖ Se você for um (a) professor (a), lembre-se de que você é autoridade sobre este (a) estudante, demonstre afeto e reforce a identidade dele (a) como pessoa, como ser humano que tem valor;
- ❖ Procure, dentro do possível, preservar o sigilo do dito pelo (a) estudante – **ATENÇÃO:** esta recomendação **NÃO** vale para os casos do (a) estudante estar em risco de morte ou sendo vítima de algum tipo de violência, conforme consta, entre outros, no Art. 4 do Estatuto da Criança e Adolescente - Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. O artigo 13 do prevê que os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar. O artigo 245 estabelece multa de até 20 salários para os profissionais da área da saúde ou ensino que não comunicarem à autoridade competente os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente (BRASIL, 1990).
- ❖ Incentive o (a) estudante a buscar apoio dos familiares, companheiro (a) /namorado (a), amigos (a), colegas, liderança religiosa (caso este professe uma fé), da equipe da Coordenação de Apoio ao Estudante e Servidor – CAES do campus;
- ❖ Demonstre preocupação, cuidado e afeição pelo (a) estudante, focalize sua atenção nos sentimentos dele (a);
- ❖ Busque favorecer o vínculo do (a) estudante com toda a equipe do campus e, encaminhe-o (a) para o setor de psicologia da instituição (BRASIL, sd; OMS, 2000; APAV, 2017; MORAIS, 2017).





# DICAS

Dicas do que NÃO fazer quando acolher um (a) estudante em situação de sofrimento psíquico, com vulnerabilidade ao suicídio:

- ❖ Não rotule o (a) estudante como pertencente a um grupo que exhibe condutas estereotipadas;
- ❖ Não rotule a dor do (a) estudante como uma manifestação histérica;
- ❖ Não faça descaso, nem discrimine o sofrimento do (a) estudante, mesmo que do seu ponto de vista seja uma coisa simples de resolver;
- ❖ Não haja com hostilidade e rejeição ao (a) estudante ou ao seu sofrimento;
- ❖ Não ignore a dor do (a) estudante, fazendo o seu problema parecer trivial e sem importância;
- ❖ Não use tons de crítica durante o acolhimento;
- ❖ Não emita julgamentos de certo ou errado;
- ❖ Não seja preconceituoso (a);
- ❖ Não trate o (a) estudante de maneira que possa dar a ele (a) uma sensação de inferioridade;
- ❖ Não aja como se seu tempo estivesse sendo usado de forma desnecessária em detrimento a estudantes “não problemáticos, modelo”;
- ❖ Não aborde o (a) estudante com atitudes e palavras negativas;
- ❖ Busque não ficar chocado (a), envergonhado (a), em pânico ou MUITO emocionado (a) com o que está sendo dito;
- ❖ Não tente se livrar do (a) estudante, de ouvi-lo (a);
- ❖ Não dizer que tudo vai ficar bem, se você não puder cooperar ou não se dispuser para o bem-estar do (a) estudante;
- ❖ Não diga que você está ocupado (a);

- ❖ Não faça perguntas ou comentários indiscretos (BRASIL, sd; OMS, 2000; APAV, 2017; MORAIS, 2017).

Lembre-se, a sua postura pode ser determinante para o bem-estar do discente, seja acolhedor (a) e afetuoso (a). Busque preencher a lacuna criada pela desconfiança, pelo desespero e pela perda de esperança do (a) estudante. Dê ele (a) a esperança de que as coisas podem mudar para melhor, se ele (a) buscar ajuda (BRASIL, sd).

Serviço de psicologia em foco:  
relato de experiência acerca da  
implantação de uma  
sede em IES do Piauí

CAPÍTULO

6

*Camila Siqueira Cronemberger Freitas  
Déborah Éllen de Matos Ribeiro  
Fabiana Rodrigues de Abreu  
Mariane de Lira Siqueira*

Camila Siqueira Cronemberger Freitas – UESPI  
Déborah Éllen de Matos Ribeiro – UESPI  
Fabiana Rodrigues de Abreu – UESPI  
Mariane de Lira Siqueira – UESPI

**A** Psicologia Escolar Educacional no ensino superior é uma perspectiva cada vez mais presente e necessária. Nos últimos tempos, tem-se observado o crescimento de demandas neste campo de atuação, bem como o aumento no número de produções acadêmicas envolvendo as concepções e práticas dos psicólogos escolares nas universidades.

Segundo Bisinoto e Marinho-Araújo (2015), o aumento no número de produções científicas cujos participantes são os atores do ensino superior se explica pelo fato de existir uma maior facilidade de acesso a esses pelos pesquisadores. Sem desmerecer este aspecto, deve-se considerar também a relevância destas pesquisas, uma vez que o aumento no número de estudos é de suma importância para a área da Psicologia escolar, especialmente, em uma modalidade onde o psicólogo está firmando espaço, ou seja, nas instituições de ensino superior, já que comumente é admitido na educação básica, ou seja, nos ensinos infantil, fundamental e médio.

Levando-se em conta este cenário, neste capítulo será apresentado o processo de implantação de uma sede própria do Serviço de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Esta implantação será descrita e analisada a partir da perspectiva da atuação do psicólogo em parceria com estagiários do curso de Psicologia da instituição. Neste sentido, além de relatar a importância do trabalho do psicólogo escolar educacional na universidade, serão descritas as ações desenvolvidas pelo Serviço de Psicologia, bem como suas contribuições e seu funcionamento.

Assim, este capítulo se estruturará inicialmente com uma breve contextualização acerca da atuação do psicólogo escolar educacional no ensino

superior. Em seguida, será descrito o processo de implantação do Serviço de Psicologia na universidade, além das principais atividades realizadas, considerando a perspectiva da experiência de estágio em Psicologia, extra-curriculares e curriculares, desenvolvidos por discentes do curso de Psicologia da própria universidade, em parceria com a Psicóloga da instituição.

## A PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

A Psicologia escolar educacional, nos últimos 40 anos, passou por mudanças importantes, que vão desde as transformações nas concepções em torno da área, passando por alterações nas formas de atuação do psicólogo e ampliações nos campos onde ocorre o trabalho propriamente dito. Essas transformações se deram em decorrência de mudanças nos contextos históricos, sociais e políticos que ocorreram/ocorrem na sociedade, incluindo-se aí a escola e os atores que a compõe.

Deste modo, a Psicologia escolar desenvolvida em uma perspectiva médico-clínica dentro das instituições escolares, apresentando-se a partir de intervenções de cunho terapêutico e individual, passou a ser reavaliada, uma vez que acabava por patologizar o sujeito, atribuindo somente a ele a responsabilidade por possíveis dificuldades acadêmicas. Em contrapartida, como forma de superação de práticas terapêuticas na escola, a Psicologia escolar crítica surge como uma possibilidade de mudança nas concepções e formas de atuação, de modo que passa a considerar todos os atores escolares como público-alvo de sua atividade.

Assim, a Psicologia escolar educacional na perspectiva atual leva em conta os contextos sociais, históricos e políticos nos quais a escola está inserida, propõe o desenvolvimento de trabalhos preventivos e de âmbito coletivo, que vão além de intervenções destinadas apenas aos alunos. O público-alvo dos trabalhos do psicólogo escolar a partir de então se torna mais amplo, envolvendo agora professores, família, equipe da escola e comunidade.

Deve-se ressaltar, portanto, que as atuações do psicólogo escolar devem ultrapassar o fazer tradicional, passando a desempenhar formas de atuação

emergentes, como propõe Martínez (2007), tais como assessoria para a elaboração, implementação, avaliação do Projeto político pedagógico, participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica, avaliação dos resultados do trabalho docente, contribuição para a formação técnica e para a coesão da equipe de direção pedagógica, realização da análise institucional e muito especialmente dos aspectos da subjetividade social da instituição escolar, com o objetivo de delinear estratégias de trabalho favorecedoras de mudanças necessárias a nível institucional, coordenação de disciplinas e oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, caracterização da população estudantil com o objetivo de contribuir para subsidiar o ensino personalizado, dentre outras.

Historicamente, observa-se que a maior parte dos psicólogos escolares está na educação básica. Este fato é perceptível pelo elevado número de estudos desenvolvidos sobre a atuação deste profissional junto a alunos deste nível de ensino, além de relatos de experiências, inclusive por representar a percepção da sociedade em geral. As teorias psicológicas de aprendizagem da criança e adolescente firmaram-se como conteúdos tradicionalmente ensinados na formação de psicólogos, sendo indispensáveis nos estudos dos psicólogos escolares.

Entretanto, nos últimos anos, com o aumento no número de instituições de ensino superior, bem como com a criação de políticas de acesso e permanência destinadas aos universitários, tem-se ampliado a diversidade nas universidades, o que, conseqüentemente, faz com que surja uma elevada gama de demandas de várias ordens, levando as instituições de ensino superior a buscarem por profissionais que auxiliem na redução ou extinção dessas queixas.

Neste cenário, tem-se percebido a crescente presença de psicólogos escolares no ensino superior, com a finalidade de, juntamente com outros profissionais, atuar diante do novo perfil de discentes e docentes que passam a compor o espaço universitário. Segundo Bariani, Buin, Barros e Escher (2004), a partir da análise de estudos realizados no contexto universitário entre os anos de 1995-1999, já fora constatado um crescimento em relação à presença de psicólogos escolares, fato que foi impulsionado nos anos posteriores, como afirmam Bisinoto, Marinho-Araújo (2015).

Estes profissionais, em sua maioria, compõem equipes multidisciplinares, trabalham de 30 a 40 horas semanais, estão concentrados na região sudeste e nas instituições de ensino superior privadas (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015). Vale ressaltar que as universidades públicas e institutos federais de educação também contam com o psicólogo escolar em seu quadro de profissionais, presença esta regularizada através de concursos públicos, o que facilita o desenvolvimento de projetos à longo prazo e com resultados mais significativos.

Considerando as atividades que estes psicólogos realizam no contexto do ensino superior, destaca-se que houve mudanças significativas nas práticas ao longo dos anos. Do mesmo modo que ocorreu com a atuação do psicólogo na educação básica, nas universidades, as intervenções e concepções sofreram alterações, influenciadas pelas transformações do contexto no qual estão inseridas.

Assim, segundo Serpa e Santos (2001), as atividades desenvolvidas inicialmente pelos psicólogos escolares nas universidades eram baseadas nos princípios da Psicologia escolar tradicional, onde se realizava o atendimento clínico-terapêutico ao discente. Este, na maioria das vezes, era visto como o único público-alvo passível de tais intervenções, considerando-se, desta forma, apenas os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem.

Além do atendimento, eram realizadas ainda avaliações psicológicas, especialmente com a aplicação de testes, com o objetivo de verificar o desenvolvimento dos alunos em termos cognitivos. Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) apontam que os estudos iniciais sobre a atuação do psicólogo no contexto do ensino superior brasileiro eram baseados nesta perspectiva, evidenciando a força que a Psicologia escolar tradicional tinha nos contextos de ensino, inclusive no superior.

Sabe-se o quão negativa é a atuação do psicólogo escolar baseada nestes princípios, fato este revelado pela culpabilização do sujeito no processo de aprendizagem. Esta perspectiva, portanto, é considerada nos dias atuais como excludente e adoecedora.

Excludente porque acaba por desfavorecer os alunos pertencentes às minorias sociológicas, uma vez que não tiveram as mesmas oportunidades



educacionais que os alunos com mais recursos financeiros, além de que os contextos sociais, políticos, históricos e econômicos possuem força tamanha para deixar o percurso acadêmico mais difícil, podendo acarretar em dificuldades de aprendizagem. É uma perspectiva adoecedora, pois, além das considerações feitas acima, também faz com que o aluno carregue sozinho a responsabilidade pelos possíveis problemas que surjam no decorrer de sua trajetória, não implicando no processo os professores, equipe da instituição, gestão, dentre outros.

Com o avanço dos estudos na área da Psicologia escolar, houve também evolução no pensamento e nas práticas dos psicólogos escolares, incluindo o psicólogo que atua no ensino superior. Este, conforme pesquisa realizada por Bisinoto, Marinho-Araújo (2015), deixou de atuar na perspectiva clínica e passou a desenvolver uma atuação de âmbito coletivo e preventivo.

De acordo com tal estudo, os psicólogos escolares incluíram em seu repertório de práticas a formação e orientação dos docentes universitários, especialmente no que diz respeito à reavaliação de práticas educativas. Além dos docentes, os funcionários também ganharam espaço nestas intervenções, sendo, desenvolvidos trabalhos de formação e orientação. Os psicólogos pesquisados relataram ainda que atuam nos processos de avaliação institucional, junto à gestão e na ouvidoria. Em contrapartida, conforme os autores, na literatura da Psicologia escolar existem pouquíssimas fontes de estudos que contemplem tais públicos no ensino superior.

Apesar destes avanços, a maioria das intervenções realizadas pelos psicólogos escolares no ensino superior ainda tem sido o seguimento discente, mas, ao contrário do que aconteciam anteriormente, longe da perspectiva clínica. As atenções agora estão voltadas para o apoio à inclusão, aspectos afetivos e cognitivos, encaminhamentos para rede de apoio, dentre outros (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Por um lado, considera-se a evolução das práticas atuais como importantes para a melhoria nas condições de aprendizagem no contexto do ensino superior, pois permite ações mais inclusivas, além de se levar em conta os aspectos afetivos e socioemocionais dos atores universitários. Por outro lado, nota-se que ainda há

muito que evoluir especialmente no que diz respeito à ampliação do número de profissionais nas instituições de ensino superior. Este aumento na quantidade de psicólogos escolares permitiria, conseqüentemente, uma atuação mais ampla, envolvendo grupos que, em alguns momentos, deixam de ser contemplados nas atividades, mas que são tão fundamentais quanto os discentes para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, uma prática inclusiva, ampliada e que favoreça os aspectos afetivos e socioemocionais são pontos primordiais que devam ser levados em consideração pelo psicólogo escolar que atua no contexto universitário. Desta forma, este profissional passa a prestar um serviço baseado na ética e compromisso com o social, tão discutidos na educação básica e que deverão ser discutidos no ensino superior.

## SOBRE A UNIVERSIDADE

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi fundada em 1984, por meio da Lei Estadual nº 3.967. A princípio, a constituição inicial se deu por meio de uma fundação, denominada Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP, entidade que tinha como finalidade oferecer, por meio dos Centros de Formação de Recursos Humanos, cursos em nível superior, cujo objetivo era a formação de profissionais para atuar no ensino da rede pública estadual. Um ano depois, em 1985, através do Decreto Federal nº 91.851, passou a ser Centro de Ensino Superior, com os cursos de Pedagogia – Habilitação Magistério, Ciências – Habilitação em Matemática e Biologia, Letras – Habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas e Administração.

Posteriormente, foi aprovada pelo Poder Executivo Estadual a Lei nº 4.230/88, com vistas a oficializar o centro como universidade, uma vez que apresentava as condições necessárias de funcionamento como tal. Em seguida, nos anos que sucederam, foram aprovados o primeiro Estatuto da Universidade Estadual

do Piauí (1989), o Plano de Carreira (1992) e realizado o 1º concurso público para docente (1992), dentre outras ações.

A Universidade, em 1993, através de Decreto Federal, passou a funcionar em vários pólos, ou seja, tornou-se uma Instituição multicampi, sendo que, a partir daí, deu-se a criação de vários cursos nas cidades do interior do Estado do Piauí. Atualmente, após reformulações, conforme dados da própria instituição, a Universidade Estadual do Piauí conta com 12 Campi, distribuídos pelo Estado, além de 18 unidades acadêmicas (UESPI, 2012). Esta distribuição foi regulamentada pelos decretos estaduais, nº 14.840 de 04 de junho de 2012 e nº 15.025 de 11 de dezembro de 2012, que reestruturam a organização da instituição.

Além do ensino presencial, conta ainda com o ensino à distância, executado pelo Núcleo de Educação à Distância – NEAD/UESPI. Desta forma, a UESPI corresponde a uma importante via de acesso ao ensino superior, atendendo atualmente cerca de 20 mil estudantes, ofertando 16 (dezesesseis) cursos de bacharelado e 14 (quatorze) cursos de licenciaturas, na capital e no interior. A seleção ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) desde 2012.

## O FAZER DA PSICOLOGIA

A Instituição de Ensino Superior abordada conta com uma única profissional de Psicologia, atuando desde julho de 2012, lotada na sede administrativa da IES, na divisão responsável pela assistência ao aluno, atendendo a solicitações de atendimento pelos Campi da IES nos diferentes municípios. Assim, anteriormente à implantação da sede, o Serviço de Psicologia se constituía em caráter de atendimentos pontuais e orientações a servidores, docentes e discentes.

Com a crescente demanda de solicitações de atendimentos, foi idealizada uma sede do Serviço de Psicologia que possibilitasse um espaço apropriado para tal. O projeto existente de plantão psicológico, que consistia em atendimentos em formato de plantão para os atores da instituição, foi transformado em uma grade de horários definidos para atendimentos psicoterápicos destinados à comunidade

acadêmica e foi possibilitada a prática de extensões e estágios supervisionados aos alunos do curso de Psicologia da própria IES.

Desta forma, diante desta necessidade por atendimentos individuais cada vez mais crescentes, tanto por parte dos discentes, quanto docentes, funcionários e comunidade, passou-se a fomentar e criar parcerias com o curso de Psicologia da própria instituição, onde os professores de estágio supervisionado em Psicologia clínica ofereceriam o estágio dentro das dependências da sede, em sala de atendimento apropriada, sob supervisão.

Além dos atendimentos psicoterápicos proporcionados por estagiários de Psicologia clínica, foram desenvolvidos grupos de apoio aos funcionários terceirizados pelos estagiários de Psicologia social comunitária, também discentes do curso de Psicologia da universidade, além de ações voltadas à saúde do servidor e preparação para aposentadoria pelos estagiários de Psicologia organizacional e do trabalho.

Desta forma, a universidade, como espaço para produção de conhecimento e prática, proporciona campo para atuação destes estagiários, tanto a nível curriculares quanto extra-curriculares. No que corresponde às atribuições dos estagiários extra-curriculares, tem-se avaliado como positiva a experiência em possibilitar que discentes da instituição possam se fazer agentes de mudanças sob uma outra perspectiva que não a de apenas “recedor” do conhecimento acadêmico. O estagiário se torna parte ativa da equipe que trabalha pela universidade na promoção da assistência acadêmica. Ocupa-se os dois lados, flexibilizam-se as fronteiras entre aqueles que compõem a IES.

Os estagiários que compõem o Serviço de Psicologia têm em sua atuação a oportunidade de aliar os componentes curriculares abordados no curso à prática e oferta de serviços na própria instituição que os profissionaliza. Podendo gerenciar os serviços referentes aos atendimentos clínicos, construção de editais para os processos seletivos, assim como, as intervenções externas de responsabilidade do Serviço de Psicologia, sendo que estes estão lotados a nível extra-curricular.

Ao que se refere aos discentes em estágio curricular que por meio da orientação dos supervisores teóricos encontram na supervisão de campo uma

possibilidade de diálogo entre os docentes supervisores e a supervisora local conhecedora das emergências da instituição e do público assistido, podendo interagir com as possibilidades ofertadas em trabalhar com servidores públicos.

Diante deste contexto, a Psicologia que ainda está buscando seu espaço no que se refere à atuação do Psicólogo nas instituições de Ensino Superior, encontra em seu fazer primeiramente o desafio de organizar suas atividades estruturadas em projetos para apresentação e autorização da administração superior e, por conseguinte, a apresentação ao público-alvo.

No que diz respeito às ações que adentrem a sala de aula, são pensadas discussões que levem aos alunos reflexões acerca de temas diversos como saúde mental, exemplificada através da campanha “Janeiro Branco” e atividades informativas acerca das formas de acessos à Rede de Atenção Psicossocial – RAPS, bem como campanhas de prevenção em saúde como o “Outubro Rosa” que trata da saúde da mulher e “Novembro Azul”, da saúde do homem. A prática de estágio se insere nesse campo por meio do estágio em educação e saúde, onde é proporcionado um trabalho em caráter informativo sobre a rede de saúde local.

Essas temáticas são articuladas diante das demandas sociais que já recebem respostas por meio das campanhas nacionalmente disseminadas e que possibilitam para a comunidade acadêmica participar e construir saberes, como assinalado pela SPS/MS (2002) a integração de estratégias de saúde junto ao sistema educacional é essencial para formação e qualificação dos docentes com a expectativa que essas ações fomentem a adoção de hábitos de vida mais saudáveis e promovam mudanças individuais e organizacionais necessárias.

Sendo assim, a academia, enquanto agência apoiadora de projetos, além de cumprir com sua função pedagógica atua na função social e política voltada para a transformação da sociedade, relacionado ao exercício da cidadania e ao acesso as oportunidades de desenvolvimento. Portanto, estimular essa consciência crítica gera empoderamento e este estabelece o fortalecimento da participação da comunidade.

Este empoderamento, por sua vez, leva os sujeitos a buscarem conhecimentos necessários à melhoria da qualidade de vida dos componentes da comunidade à qual pertencem. Isto tende a aumentar o controle sobre os

determinantes do adoecimento, já que estarão esclarecidos acerca de toda a rede de apoio que dispõe, podendo esta rede ser de caráter curativo/preventivo ou que reduza os danos advindos do processo desse adoecimento.

Neste sentido, com vistas a promover o processo de empoderamento dos atores envolvidos, o Serviço de Psicologia trabalha com as queixas escolares emergentes e solicitações formais que, muitas vezes, advém das coordenações de cursos, das direções de centro e equipe de docentes.

Em alguns momentos, há a necessidade de atuar em parceria com a equipe de Assistência Social, para acompanhamentos de alunos, visitas domiciliares e produção de relatórios para resolução de problemas que exijam uma investigação ampliada.

Além destas intervenções, são desenvolvidos programas de apoio aos discentes, juntamente com a equipe de Serviço Social da IES, que visam facilitar a permanência e desenvolvimento saudável do aluno ao longo da graduação. Um deles se trata do Núcleo de Acessibilidade, composto por ambos serviços e uma equipe de docentes, que atua neste primeiro momento em caráter consultivo ante as emergências apresentadas.

Cabe ao Serviço de Psicologia ainda, o acompanhamento dos estágios extracurriculares desenvolvidos pelos discentes em outras empresas, sendo obrigatório o estabelecimento de convênio com a IES seguido por termo de compromisso que assegure condições legais ao estagiário. Em se tratando dos estágios extracurriculares desenvolvidos dentro da própria instituição, contam com o acompanhamento durante o contrato do estudante e a realização de processos seletivos, por meio de editais.

A seleção desses alunos pode ser assistida pelo Serviço de Psicologia, buscando mediar os interesses dos docentes requisitantes aos do aluno que levará a partir de então jornada dupla na IES, como discente e estagiário, um forma de prestador de serviços, da mesma, bem como, a orientação dos supervisores de campo, para que contribuam para a formação teórico-prática do acadêmico.

Como uma das atribuições do psicólogo escolar educacional que atua no ensino superior, é comum ao Serviço de Psicologia a prestação de orientações

pedagógicas aos docentes, onde a profissional psicóloga é convidada a realizar momentos de integração e manejo entre coordenações de curso, professores e técnicos, como também voltadas aos discentes, mediante identificação de demanda específica.

Uma instituição de ensino pública também se coloca no papel social de devolver produtos à comunidade, assim como preconiza as práticas da Psicologia escolar atual. Nesse âmbito, o Serviço de Psicologia realiza em conjunto com parceiros diversos, ações psicoeducativas em escolas da rede de ensino municipal e estadual e em órgãos públicos, visando oportunizar a integração e desenvolvimento da academia ao local onde se encontra inserida.

Dentre as dificuldades encontradas no fazer da Psicologia no Ensino Superior, pode-se ressaltar em especial a atuação nos demais Campi, onde, na maioria dos casos, necessitam de um acompanhamento contínuo e integrado, pois permeiam além de aspectos psicológicos, englobando aspectos psicopedagógicos que requerem encaminhamentos e há a constante dificuldade em realizá-los, diante da realidade dos municípios que apresentam a falta de profissionais e uma integração da rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia escolar educacional no ensino superior é, atualmente, uma importante via de trabalho que possibilita promover ações de saúde mental dentro das universidades. Neste sentido, a presença do psicólogo escolar suscitará discussões acerca da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, além de proporcionar espaços de intervenções coletivas e individuais, com discentes, docentes, funcionários e comunidade.

O trabalho do psicólogo no contexto do ensino superior ultrapassa o mero atendimento clínico-individual. Em outras palavras, promove o empoderamento e estimula a análise crítica por parte dos atores universitários, de modo que possam desenvolver autonomia e apoio mútuo, como sujeitos independentes que são.



Neste sentido, este capítulo se propôs a apresentar como se deu o processo de implantação de uma sede de Serviço de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tendo em vista o reconhecimento por parte da instituição da necessidade de ampliar o serviço, inclusive oferecendo-a à comunidade.

Foi apresentada ainda a importância da parceria entre o Serviço de Psicologia da instituição e os estagiários de Psicologia, de modo que estes contribuíram e contribuem significativamente para o andamento e qualidade do trabalho, permitindo que o serviço tenha longo alcance, sendo possível o atendimento e acompanhamento de um número maior de pessoas.

Desta forma, apesar dos avanços, aponta-se ainda para a necessidade de ampliação cada vez maior do serviço, com, por exemplo, a contratação de mais profissionais de Psicologia, com a finalidade de um melhor suporte para o público universitário, ou seja, discentes, funcionários, docentes, comunidade. Assim, será possível ampliar a atuação do psicólogo escolar dentro da universidade, podendo este contribuir mais efetivamente para a construção de uma sociedade mais crítica, ativa e inclusiva.



## REFERÊNCIAS

BARIANI, I. C. D; BUIN, E; BARROS, R. C; ESCHER, C. A. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise e produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 8, n. 1, p- 17-21, 2004.

BISINOTO, C; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Sucesso acadêmico na Educação Superior: contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**. Portugal, v. 4, n.1, 2014.

BISINOTO, C; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, 2015.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjanz. Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas prática**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE (SPS)/MS. A promoção de saúde no contexto escolar. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo. v. 36. n. 2. 2002. p. 533-535.

SERPA, M. N. F; SANTOS, A. A. A. Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, **História da Universidade Estadual do Piauí**. Teresina, 2012. Disponível em: [http://www.uespi.br/site/?page\\_id=25578](http://www.uespi.br/site/?page_id=25578). Acesso em: 29 de outubro de 2017.

A gestão da indisciplina escolar  
pela coordenação de turno  
no Instituto Federal da Paraíba:  
definição de atribuições  
e autoavaliação funcional

CAPÍTULO

7

*Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues  
Gerlane Barbosa da Silva*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues - IFPB  
Gerlane Barbosa da Silva - IFPB

O ambiente escolar, espaço de desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de vida, conta com a presença de muitos atores, entre eles professores, estudantes, gestores, inspetores e auxiliares. Na rotina escolar, de uma forma geral, existem dois momentos bem definidos: as ações realizadas em sala de aula e as ações desenvolvidas nos momentos “livres”, entendidos como os períodos que antecedem e sucedem as aulas, além do conhecido intervalo entre as aulas. Cientes de que todos os agentes do contexto escolar são corresponsáveis pelo processo educativo dos estudantes, em menor ou maior grau, fica claro que cada instituição educativa estabelece suas normas e regras no que tange ao processo didático e disciplinar, considerando suas especificidades de público, níveis e modalidade de ensino, além da esfera administrativa a que pertence à organização.

Considerando Antunes (2009), sabemos que as possíveis situações indisciplinadas que ocorrem no ambiente das salas de aulas, na presença do professor, precisam ser geridas por esse profissional que, no rol das suas atribuições, deve saber gerenciar questões relacionadas à interferência dos sentidos abstratos como sentimentos, emoções, revoltas e insatisfação no processo educativo, dessa forma, segundo Delors (1998) é preciso que os docentes apresentem qualidades humanas e intelectuais que favoreçam um processo educativo diferenciado e significativo.

Contudo, nos momentos para além da sala de aula, as instituições de educação básica mantêm profissionais que assumem a função de gerenciar e acompanhar o comportamento dos estudantes no espaço escolar. O referido profissional, por vezes denominado inspetor ou monitor escolar, atua, de forma geral, articulando e mobilizando a comunidade escolar no sentido de seu funcionamento e de sua rotina diária. Nesse sentido, Lavelberg (2011) ressalta que as escolas que optam por formar monitores capazes de propiciar a segurança dos

alunos e atuar na prevenção e intervenção de situações delicadas estão no caminho certo para promover a melhoria das relações de convivência.

No âmbito do IFPB, a Coordenação de Turno está subordinada à Direção de Desenvolvimento de Ensino (DDE), estabelecendo interface também com a Coordenação Pedagógica (COPEP). Apesar de ter natureza administrativa, essa coordenação recebe e trata informações que refletem no processo educativo, principal propósito da instituição. Assim, precisa contar com diversos profissionais, entre eles assistente de alunos, assistente administrativo, técnico em assuntos educacionais ou pedagogos, além de uma estrutura física que favoreça o desenvolvimento das atividades relacionadas à problemática da (in)disciplina.

Para tanto, este trabalho apresenta parcialmente os resultados da pesquisa intitulada de **A Gestão da Indisciplina Escolar pela Coordenação de Turno: estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba**, fomentado pelo Programa de Apoio Institucional à Pesquisa – Bolsa de Pesquisador, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Ante ao desafio de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para um ambiente adequado para um convívio saudável no contexto escolar, emerge o papel das Coordenações de Turno, que auxiliam na gestão da (in)disciplina, principalmente quando os discentes se encontram nos espaços coletivos da instituição. Nesse sentido, buscou-se investigar quais são as atribuições dos servidores deste setor, e também conhecer como estes servidores se auto avaliam nas atribuições dos cargos que exercem nesta coordenação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo aborda a gestão da (in)disciplina no contexto escolar na perspectiva do planejamento organizacional para garantia de direitos e o cumprimento de deveres pelos estudantes nesse espaço, assim, apoia-se na

perspectiva de Parrat-Dayán (2009) que defende a gestão da indisciplina como essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos processos de gestão, ampara-se em Paro (2010) sobre as especificidades da gestão escolar que se diferenciam da administração empresarial. A relação da gestão da indisciplina com o comportamento dos discentes é esclarecida a partir de Antunes (2010). Por intermédio de Senge (2012), pode-se refletir sobre especificidades dos profissionais da educação no contexto de uma organização aprendente, a qual Assmann (2007) relaciona ao comprometimento dos agentes presentes na organização.

## A GESTÃO DA INDISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR

O comportamento do estudante que “foge” as regras disciplinares é um fato comum nas instituições de ensino e perceptivelmente exerce influência na vida acadêmica. Dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (OECD, 2014) mostram que os docentes no Brasil usam 20% do tempo que dispõe em sala de aula para manter a ordem no ambiente, de modo oposto aos 13% da média dos demais 33 países pesquisados. Essa situação demonstra que o manejo do comportamento em sala de aula é imprescindível como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Parrat-Dayán (2009) defende que a gestão da indisciplina é necessária para que os estudantes possam se sentir seguros na escola, livres de agressões, ridicularização ou discriminação, do mesmo modo para que o próprio aluno também exerça os seus deveres como o trato para com os adultos e na aceitação das sanções que derivem de mau comportamento.

Para se pesquisar sobre a indisciplina discente no espaço escolar é necessário compreender os diversos pontos que a permeiam. A definição do termo indisciplina é uma questão essencial para que se possa investigá-la. Partindo da definição apontada por Parrat – Dayán (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. Entretanto, Estrela (1992) ao analisar os significados do termo oposto - disciplina - comenta que é necessário levar em consideração que o conceito desta palavra varia de acordo com o contexto histórico e cultural de cada sociedade, que a trata conforme os padrões em vigor, pois estes influem sobre a forma que a escola gerencia a disciplina.

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. O autor destaca que atualmente existe uma crise de sentido na educação que reflete no comportamento dos discentes em sala de aula, pois, como exemplo, no passado se aceitava com mais facilidade às normas disciplinares porque se almejava um futuro profissional como resultado da educação formal, entretanto nos dias atuais, esse significado perdeu o valor, pois é possível identificar muitas pessoas com bons níveis de escolaridade, mas sem trabalho ou mal – remuneradas.

Dessa forma, em relação a gestão da indisciplina no contexto do IFPB destacam-se os educadores que compõem a Coordenação de Turno, como prevê o Regulamento Disciplinar (2011), devido ao contato muito mais próximo com o estudante, quando este se encontra fora do ambiente da sala de aula. O referido regulamento versa sobre direitos e deveres dos estudantes, além de elencar as possíveis faltas e suas respectivas medidas disciplinares. Também, o referido documento indica a coordenação de turno, ainda não instituída em todos os câmpus do IFPB, como gerenciadora das situações de indisciplina, a exemplo da presidência do conselho disciplinar, reunião específica para análise de casos de indisciplina no âmbito do IFPB.

Como exemplo sobre a gestão disciplinar nos ambientes fora da sala de aula, Brito, Nascimento e Braga (2015) ao investigarem as técnicas disciplinares utilizadas em escolas estaduais de ensino médio da Paraíba, verificaram que, de acordo com os discentes participantes, o diálogo com os pais, de modo a buscar a



influência destes sobre o comportamentos dos estudantes, assim como a fixação de normas nas paredes, como no caso das normas que regulamentam o uso do acervo da biblioteca, são instrumentos de administração da indisciplina e a constante vigilância dos que compõe a escola. Os autores observam que estas medidas não são avaliadas pelos participantes como eficazes, pois desconsideram o diálogo entre educadores e estudantes e visam à penalização ao invés da construção coletiva das normas.

Em contraponto a pesquisa supracitada, numa investigação em escolas profissionais portuguesas, observou-se que o modelo de gestão flexível é fundamental para que ocorra a aprendizagem em instituições de educação. Este modelo tem como base a confiança, a liderança partilhada, a autonomia e a abertura de modo a promover a participação crítica de todos. Especificamente sobre o papel do líder/gestor, os educadores participantes ressaltaram que os encarregados pela educação se percebem como corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e reconhecem a partilha das experiências pessoais como basal (MARTINS, 2014). Considera-se, então, que um líder com esse perfil contribui significativamente para a aprendizagem em equipe, promovendo o desenvolvimento das práticas organizacionais.

Mediante essas informações, cabe definir o que se considera como gestão. Neste sentido, Paro (2010) compreende os vocábulos gestão e administração como sinônimos, e os define como instrumentos de mediação para que determinados fins possam ser atingidos. O autor adverte que a gestão escolar é divergente da administração de uma empresa capitalista, tendo em vista que a educação busca a emancipação do ser humano, diferentemente da visão empresarial que busca a dominação. Destaca ainda que o gestor exerce duas funções integradas: uma função técnica, que está direcionada para os recursos objetivos, que consistem nos objetos, recursos e técnicas que mediam a produção; e uma função política, vinculada às relações interpessoais (PARO, 2010).

Observa-se que a literatura especializada sobre a gestão da (in)disciplina traz muitas contribuições para a gestão do comportamento discente, por parte do professor (ANTUNES, 2009, 2010; ZAGURY, 2009). No entanto, quando consultadas

as publicações no banco de dados de teses e periódicos da CAPES, até a presente data, não se verifica a evidência de pesquisas sobre a atuação da Coordenação de Turno no gerenciamento da disciplina em espaços escolares, especialmente no que tange a atmosfera dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A literatura também discute sobre algumas características essenciais que definem um gestor que atua na educação. Ampliando as características que um educador deve ter, no ponto de vista de uma organização aprendente, Senge (2012) trata das cinco disciplinas, que são um conjunto de técnicas, entrelaçadas entre si, que devem ser estudadas e dominadas para serem colocadas em prática em organizações aprendentes: o *domínio pessoal*, representado pela união dos objetivos pessoais e da avaliação da realidade do momento, gerando no indivíduo uma tensão criativa que o impulsiona a busca de solução; os *modelos mentais* que são ideias profundamente arraigadas, generalizações e imagens que influenciam a percepção e a ação no mundo que, quando bem administrados, propiciam a eficácia das decisões.

Outras disciplinas apresentadas por Senge (2012) são: o *objetivo em comum*, que representa o sentimento de coletividade que direciona os indivíduos para o comprometimento em atingir as metas, gerando excelência e aprendizagem. A *aprendizagem em grupo* é a quarta disciplina listada, e nesta, por meio da discussão e do diálogo, desenvolve-se o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade de um grupo alcançar os resultados que os membros desejam. O *raciocínio sistêmico* integra as outras disciplinas, unindo-as num conjunto coerente de teoria e prática, no intuito de evitar que as demais técnicas sejam vistas como simples atalhos para a gestão.

Compreendendo o desempenho dos educadores da Coordenação de Turno como a de um gerente, neste caso especificamente sobre a indisciplina escolar, Silva (2009) atribui ao gerente à função de agente transformador que, dentro de uma compreensão de pensamento complexo, tem a responsabilidade de estimular trocas entre os agentes, promovendo a interconexão entre estes, e, sobretudo, tornar a experiência uma atividade educativa, a fim de que haja a promoção do aprendizado e a conseqüente co-evolução do sistema e seus agentes. Nesse sentido, esta

pesquisa tende a contribuir para a troca de saberes do fazer das Coordenações de Turno do IFPB e consequente promoção da aprendizagem organizacional, pois, como reforça Nunes (2005), as organizações precisam ser espaços de aprendizagem e permuta da informação.

Assim, Assmann (2007) define organização aprendente como aquela em que os agentes envolvidos estão aptos a buscar a nível individual e coletivo o aumento da capacidade de criar resultados pelos quais estão interessados.

Neste aspecto, Senge (2012) acrescenta que na aprendizagem em equipe existe um propósito em comum de modo que um indivíduo busca complementar o esforço dos outros. De modo que a visão compartilhada se torna uma extensão das visões pessoais.

O diálogo entre a Educação e a Administração propicia o desenvolvimento da gestão da indisciplina escolar e possibilitar este encontro de discussão se faz necessário no presente momento do Brasil. Sondar campos ainda exíguos é importante para se possibilitar o desenvolvimento e a efetivação de programas que visem à melhoria da escola, enfim, o ambiente escolar, além de ensinar conteúdos, é um espaço de interação, importante na formação da autonomia do sujeito e na sua maneira de se posicionar nas relações interpessoais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se, quanto aos objetivos, como uma pesquisa explicativa que segundo Gil (1999) tem como objetivo identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Quanto aos procedimentos, definiu-se metodologicamente como uma pesquisa de campo. Nesta o objeto da pesquisa é abordado nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem (SEVERINO, 2007).

No tocante ao calendário de pesquisa, esta se caracteriza como transversal, devido à investigação estar inserida em um período delimitado, entre julho e agosto

de 2016. Como afirma Gray (2012), no estudo transversal, os dados são coletados em um momento como uma espécie de fotografia.

O presente trabalho também aborda, complementarmente, a perspectiva quantitativa – que possibilita a contagem e generalização dos resultados – e a qualitativa – que propicia uma interpretação rica e a uma análise de dados com profundidade. Igualmente, esta pesquisa pode ser definida como descritiva, pois objetiva detalhar e descrever como os eventos se manifestam (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O estudo tem como campo de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). A população de estudo são os educadores que trabalham nas Coordenações de Turno dos Câmpus de João Pessoa, Cabedelo e Monteiro, e da Coordenação de Apoio Acadêmico (exerce mesma função da Coordenação de Turno) do Câmpus Campina Grande. Dos 21 servidores/contratados que atuam nestas coordenações, apenas 12 destes consentiram e participaram desta pesquisa. Foram incluídos todos os servidores/funcionários das Coordenações de Turno do IFPB, que atuam sobre a gestão da (in)disciplina, que preencheram e assinaram devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Neste estudo são levados em consideração os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos. Portanto, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, de acordo com o parecer 1.466.791, de 28 de março de 2016 (CAAE 53344716.0.0000.5185).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas aplicado de modo impresso e também via e-mail, mediante autorização do servidor/funcionário. A aplicação presencial ocorreu nos Câmpus de Campina Grande, João Pessoa e Cabedelo. A virtual foi realizada para os participantes do Câmpus Monteiro. A aplicação virtual se deu por meio da criação de questionário, criado via *Google Drive* e o envio deste por e-mail, conforme orientam Santos; Kienen e Castiñeira (2015). Os questionários foram aplicados entre os meses de julho e agosto de 2016. Dos 12 respondentes, 04 são do Câmpus Campina Grande, 04 do Câmpus Cabedelo, 02 do Câmpus João Pessoa e 02 do Câmpus Monteiro.

Destaca-se que o instrumento de pesquisa aqui adotado, o questionário, possibilita a descrição de características e a medição de determinadas variáveis de um grupo social e as perguntas abertas permitem que o entrevistado possa respondê-las com mais liberdade (RICHARDSON et al., 2012).

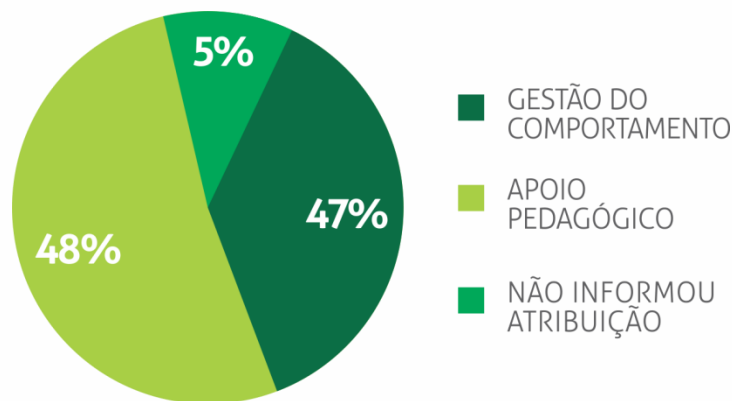
Após a coleta dos dados, a apuração ocorreu através da soma e processamento estatísticos destes. Os dados referentes às variáveis elencadas foram distribuídos em gráficos com a finalidade de estruturá-los e organizá-los para a contemplação quantitativa dos fatos. A Análise de Conteúdo foi o método utilizado como base para a análise dos dados. Segundo Bardin (2016) a Análise de Conteúdo é um 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 possibilitem a dedução de conhecimentos concernentes às condições de produção ou recepção dessas mensagens. Por este método, foram identificadas categorias de análise, sendo estas compostas por elementos do conteúdo dos questionários agrupados por parentesco.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os resultados e as discussões pertinentes aos objetivos propostos. Destaca-se que para algumas questões serão apresentados o percentual referente ao número de temas ou categorias encontradas nas respostas e não diretamente ao número de questionários respondidos.

Com vistas a identificar como as Coordenações de Turno/Apoio Acadêmico gerenciam a indisciplina, surgiu a necessidade de também identificar quais são as atribuições dos servidores que a compõem, uma vez que ainda não existe, por meio de documento oficial, no âmbito do IFPB, a clara delimitação das funções para esta coordenação e, conseqüentemente, dos servidores que nela atuam. Os resultados desta questão se encontram na **Figura 1**.

Figura 1 – Atribuições dos servidores na Coordenação de Turno



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Os servidores desta coordenação executam atribuições que podem ser divididas em duas categorias principais: apoio pedagógico (48%) e gestão do comportamento (47%). Deste modo, percebe-se que quase que de modo simétrico, estão subdivididas as atribuições dos servidores que atuam nestas coordenações.

No que diz respeito às atividades de apoio pedagógico, destacam-se como ações que a caracterizam: a responsabilidade de controle pelo material de multimídia e do material de expediente/escritório e pelo acompanhamento de estudantes em viagens de campo. Sobre as atribuições referentes à gestão do comportamento, ressaltam-se o monitoramento dos estudantes quando eles estão fora da sala de aula; o encaminhamento do estudante devido a questões disciplinares e a supervisão da execução do turno dos professores e dos alunos.

Observa-se a ausência de atividades de cunho preventivo, ou uma atividade educativa que envolva uma relação dialógica e reflexiva. Neste sentido, Foucault (2004) denuncia que a escola, em seu percurso histórico, exerceu, por intermédio da disciplina comportamental, a missão de domesticar as pessoas, de modo a torná-las dóceis e úteis. Para tanto, a escola utiliza as ferramentas de vigilância, do registro, do treinamento e da avaliação para tal finalidade. Do mesmo modo, o aspecto punitivo da disciplina promove a distinção entre pessoas boas (as disciplinadas) e as pessoas más (as indisciplinadas).

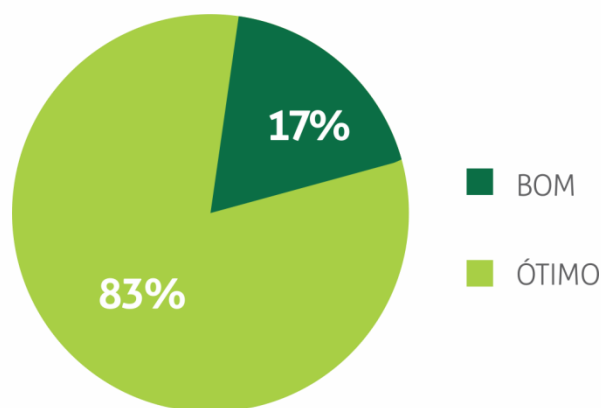
O que se pretende discutir, neste caso, não equivale a negar a necessidade de disciplina no comportamento estudantil, ou em qualquer outra pessoa que atue

na instituição escolar, mas de ressaltar que uma estratégia disciplinar desvinculada de uma construção coletiva e de uma relação dialógica, estará associada a esta proposta que subjuga as diferenças e que foca o problema apenas no estudante.

Destaca-se também que uma pequena parcela não informou a atribuição que compete ao exercício do cargo que ocupa (5%) na referida coordenação. Esse fato pode estar relacionado à falta de definição a nível institucional das ações a serem desenvolvidas pela coordenação de turno, o que pode gerar certa insegurança dos servidores em expor as atividades executadas em sua rotina de trabalho.

Pedi-se também para que os participantes se autoavaliassem no que tange à administração do comportamento na instituição onde trabalha. Os resultados se encontram na **Figura 2**.

**Figura 2** - Autoavaliação sobre a função de administrar comportamentos

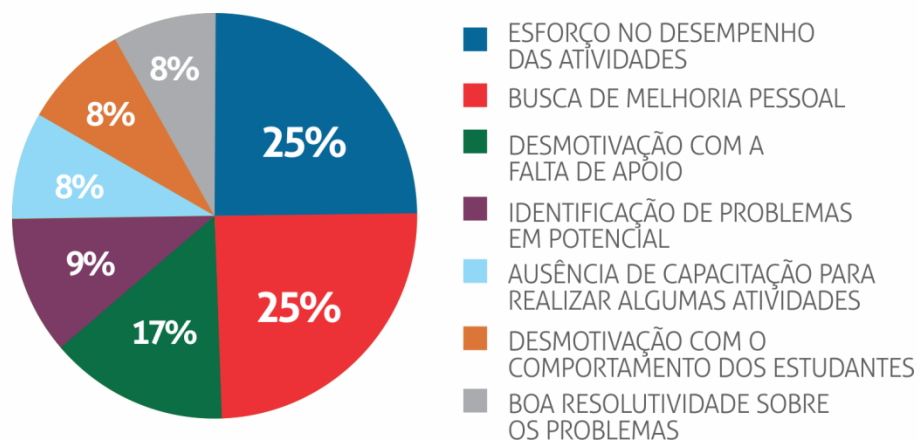


Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

De modo geral, os respondentes autoavaliaram-se positivamente. Para definir as categorias desta questão, observou-se tantos os conceitos apresentados pelos participantes, como notas atribuídas a esta avaliação. A categoria ótimo (83%) que representa a autoavaliação com notas entre 7 e 8 corresponde ao que se percebe pela maioria dos Assistentes de Alunos. Já a categoria bom (17%) representou as notas entre 5 e 6.

A **Figura 3** detalhará os critérios utilizados para justificar a autoavaliação sobre a gestão do comportamento como ótima, pela maioria dos participantes.

**Figura 3** – Justificativa para o critério ótimo de autoavaliação na administração de comportamentos



Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

As respostas foram divididas em dois pontos centrais: uma **ênfase no aspecto positivo**, pelas quais que se explicam os pontos positivos que justificam a autoavaliação como ótima e outra **ênfase no aspecto negativo** que justificam os pontos fracos que dificultam a autoavaliação ser considerada excelente.

As justificativas referentes ao primeiro ponto são: esforço no desempenho das atividades (25%); busca de melhoria pessoal (25%); identificação de problemas em potencial (9%) e boa resolutividade sobre os problemas (8%). Como exemplo que se enquadra em ambas as categorias de esforço no desempenho das atividades e busca de melhoria pessoal, cita-se a seguinte resposta: "Sou solícito, relaciono-me bem com todos os setores e procuro realizar minhas atividades com presteza e qualidade. Por outro lado, tenho momentos de estresse que preciso melhorar." Destacam-se, deste exemplo, as atitudes de solicitude e presteza além da boa relação entre os pares, assim como a busca por melhorar a gestão sobre o próprio estresse.

As categorias relacionadas à ênfase no aspecto negativo são: desmotivação com a falta de apoio (17%), exemplificada pelas respostas: "8,5. Há desestímulo na função por falta do devido aparato insuficiente, o que faz com que nem todas as atribuições possam ser perfeitas" e "Nota 7, porque não consigo executar o trabalho



da forma que planejo, em virtude da falta de suporte”; ausência de capacitação para realizar algumas atividades (8%) e desmotivação com o comportamento dos estudantes (8%).

Senge (2012), ao tratar sobre a aprendizagem individual como suporte para a aprendizagem da organização, afirma que o domínio pessoal corresponde ao crescimento e aprendizado pessoais. A palavra domínio significa uma atividade que está integrada à vida. As pessoas com domínio pessoal são profundamente curiosas e continuamente comprometidas em enxergar a realidade de forma cada vez mais precisa, vivendo um estado de aprendizagem contínua, são profundamente conscientes de sua ignorância, de sua incompetência e de seus pontos a serem melhorados, contudo são autoconfiantes. Neste sentido, a aprendizagem não é equivalente à aquisição de mais informação, mas a capacidade de produzir os resultados que são objetivados. Está ligado à ideia de propósito, à razão de viver de uma pessoa, possibilitando que ela persevere, mesmo diante de frustrações e limitações. Desta motivação surge o espírito da organização que aprende.

Assim, o propósito precisa estar associado a uma visão, pois o propósito é uma direção geral, abstrata, já a visão é um direcionamento específico, uma imagem de um futuro aspirado (SENGE, 2012).

Neste aspecto, como exemplo de propósito e de visão, pode-se exemplificar a busca por melhoria pessoal como um propósito, e sempre compartilhar os casos de gestão disciplinar, semanalmente, com a equipe, como uma visão.

Na perspectiva organizacional, Senge (2012) revela que uma organização evoluída tem como característica o compromisso dos líderes com o bem estar dos seus funcionários, já que quando o desenvolvimento das pessoas é visto como um meio para os fins organizacionais acontece a desvalorização no relacionamento entre o indivíduo e a organização. Assinala-se também o risco do investimento da empresa no domínio pessoal, pois ele pode ser contraproducente quando a organização está desalinhada. Desta forma, é necessário construir uma visão compartilhada e modelos mentais compartilhados para que os líderes possam ter um guia para as decisões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo significou alguns primeiros passos na perspectiva de uma reflexão e contribuição à construção de uma política de gestão estruturada no tocante à gestão da indisciplina no IFPB, pois, é notório que essa questão ainda é pouco explorada nesse contexto, a exemplo dos poucos câmpus que dispõem de Coordenação de Turno.

Essa investigação atingiu seus objetivos iniciais quando conseguiu apresentar as principais atribuições dos servidores lotados nas Coordenações de Turno do IFPB, bem como trazer as avaliações desses funcionários sobre os seus desempenhos nas atividades realizadas no referido setor. Percebemos que os servidores atuam de forma paralela na gestão do comportamento e no apoio pedagógico e avaliam muito positivamente o trabalho desenvolvido no âmbito da gestão de comportamento dos discentes.

A ausência da promoção de ações preventivas de indisciplina por parte das Coordenações de Turno, percebida na investigação, se justifica no sentido dessa atribuição estar diretamente relacionada aos trabalhos desenvolvidos pela Coordenação Pedagógica (COPEP) e a Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST). Contudo, ainda é notório, em virtude da ausência da coordenação de turno em muitos câmpus do IFPB, que as situações de indisciplina são encaminhadas e muitas vezes gerenciadas pelos profissionais da COPEP e da CAEST, ou seja, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que, além das suas atribuições específicas, atendem a essa outra demanda.

Enfim, evidencia-se a pertinência da Coordenação de Turno como suporte administrativo e pedagógico e se entende a relevância da gestão da indisciplina para o desenvolvimento satisfatório dos estudantes no âmbito escolar. Para tanto, é preciso pensar e planejar ações e políticas de forma articulada e sistemática. Assim, tornam-se necessárias investigações que aprofundem outras questões e possibilidades de atuação da coordenação de turno no âmbito do IFPB, bem como seus processos de demanda e implantação em câmpus que ainda não contam com esse serviço.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

BRITO, Suelen Oliveira de; NASCIMENTO, Maria Luciane dos Santos; BRAGA, Amanda. A Indisciplina, as Técnicas Disciplinares e as Formas de Resistência na Instituição Escolar à Luz da Teoria Foucaultiana. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (II CONEDU), 2., Campina Grande. 2015. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Eventos Editora, 2015. ISSN 2358-8829. Disponível em: <[www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php)>. Acesso em: 09 maio 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto. 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Regulamento Disciplinar para o Corpo Docente** – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. 2011.

IABELBERG, Catarina. O papel do monitor, inspetor ou bedel na formação dos alunos. **Gestão Escolar**, mar. 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/523/o-papel-do-monitor-inspetor-ou-bedel-na-formacao-dos-alunos>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MARTINS, Alexandra Isabel da Fonseca. **Perfil da Escola Profissional como uma Organização Aprendente**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos)-Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/17507>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

NUNES, Getúlio de Souza. A organização como centro nervoso de uma rede em constante metamorfose. In: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

OECD. **New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education**. OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

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

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Pedro Antônio dos; KIENEN, Nadia; CASTIÑEIRA, Maria Inés. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Atlas, 2015.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina**: A arte e a prática da organização que aprende. 28. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

SILVA, Anielson Barbosa da. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **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: 26 jun. 2017.

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

Encontros e tessituras  
possibilitados por uma  
pesquisa-intervenção  
em um campus do  
Instituto Federal de  
Santa Catarina

CAPÍTULO

8

*Andréia Piana Titon  
Andréa Vieira Zanella*

Andréia Piana Titon – IFSC/UFSC  
Andréa Vieira Zanella – UFSC

**P**retendemos com esse texto apresentar algumas reflexões decorrentes de uma pesquisa-intervenção realizada em um campus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

A estratégia principal de trabalho consistiu na realização de oficinas estéticas com estudantes do Ensino Médio Integrado, realizadas por meio de um projeto de extensão. A proposta de trabalho foi coordenada pela primeira autora, psicóloga educacional que integra a equipe da Coordenadoria Pedagógica do campus, e o desenvolvimento das oficinas contou com a parceria de docentes da instituição e demais profissionais que integram a referida coordenadoria (Assistente de Alunos, Assistente em Administração, Assistente Social, Pedagogas e Técnicas em Assuntos Educacionais).<sup>40</sup>

A proposta surgiu a partir da inserção nesse contexto e da identificação de uma diversidade de demandas que são endereçadas tanto à psicóloga, quanto às demais profissionais que compõem a equipe da coordenadoria pedagógica. Parte significativa das solicitações eram vinculadas aos/às estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que possuem como público alvo jovens, em sua maioria na faixa etária entre 14 e 18 anos. Essas demandas eram trazidas tanto pelos/as professores/as, coordenadores/as de curso, demais servidores/as da instituição, pais, quanto pelos/as próprios/as estudantes que procuravam as profissionais pelas questões mais diversas. Em geral, as queixas envolviam questões relacionadas a conflitos e dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem - principalmente nos primeiros semestres dos cursos, questões relacionadas à

---

<sup>40</sup> A inserção da pesquisadora, via concurso público na referida instituição coincidiu com seu ingresso no mesmo ano no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFSC, com orientação da segunda autora deste artigo, o que contribuiu para a integração da pesquisa de doutorado com sua prática profissional, na tentativa tanto de viabilizar sua permanência nos dois espaços, quanto a de pesquisar a partir de um lugar implicado num determinado cotidiano institucional.



indisciplina, gênero e sexualidade, raça/etnia, uso de drogas, saúde física e mental, entre outras. Muitas dessas demandas também eram apresentadas nas reuniões dos cursos e nos conselhos de classe, principalmente aquelas relacionadas a estudantes que são apresentados/as como vinculados/as a algum problema, seja de comportamento, aprendizagem ou mesmo de “adaptação” na instituição, o que é uma questão recorrente para psicólogos/as que trabalham em instituições de ensino (CFP, 2013; PREDIGER; SILVA, 2014).

Diante desse contexto, observamos a necessidade de criar espaços coletivos de intervenção que possibilitassem a escuta e o diálogo com esses/as jovens. Apresentamos então a proposta de trabalhar com oficinas estéticas<sup>41</sup> junto aos jovens que frequentavam o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do campus. A proposta dessas oficinas envolvia a discussão de temáticas do interesse dos/as estudantes, mediadas por linguagens artísticas. Essas oficinas foram pensadas enquanto dispositivo de pesquisa-intervenção<sup>42</sup> naquele contexto, visando à formação ética, estética e política dos jovens e da equipe envolvida, inspirado em pesquisas realizadas nessa perspectiva (BRITO; ZANELLA, 2012, 2017; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014; ZANELLA et al., 2014).

Por outro lado, também procuramos investir na constituição de um trabalho coletivo e interdisciplinar, visando provocar outros olhares de profissionais da instituição na relação com esses/as jovens. Um dos desafios para os/psicólogos/as educacionais é o desenvolvimento de práticas que contribuam para que os/as estudantes não sejam capturados/as pela lógica medicalizante<sup>43</sup>, a qual está

---

<sup>41</sup> A proposta das oficinas estéticas parte do pressuposto de que espaços que propiciam processos de criação mediados por linguagens artísticas envolvem o sujeito como um todo, com seus conhecimentos, interesses, afetos, permitindo a este, ao mesmo tempo em que cria algo, transformar e ressignificar a si próprio (VIGOTSKI, 1990). Por conta disso, buscamos desenvolver atividades que pudessem engajar os/as participantes em processos reflexivos e de criação artística a partir de determinadas temáticas.

<sup>42</sup> Para Rocha e Aguiar (2003, p. 57) a pesquisa-intervenção envolve uma metodologia que questiona os sentidos cristalizados nas instituições, “entendidas como um conjunto de práticas que atravessam todas as relações sociais”. Além disso, busca “afetar os espaços de poder constituídos, de modo a permitir a promoção de novos territórios” (Ibid).

<sup>43</sup> “Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressam no adoecimento do indivíduo.” (CFP, 2015, p. 10)



diretamente relacionada com a psicologização e patologização das questões escolares (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013; MOYSÉS; COLLARES, 2013). Nessa perspectiva, buscamos investir na construção de uma intervenção em equipe, a partir dos saberes de diferentes profissionais, buscando trabalhar com as diferenças e com a construção de novos olhares e caminhos de intervenção.

Partindo dessa contextualização inicial, questionamos: O que possibilitam oficinas estéticas com jovens em um contexto de educação profissional, científica e tecnológica, desenvolvidas com a participação de profissionais que ocupam diferentes lugares sociais na instituição?

## CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Um dos primeiros passos na construção dessa pesquisa-intervenção foi um movimento de aproximação com profissionais da instituição para construir parcerias. Esse movimento compreendeu variadas ações: desde a autorização da direção do campus para realização da pesquisa, pois estava vinculada à pesquisa de doutorado da primeira autora com orientação da segunda autora, até conversas informais e reuniões com profissionais da coordenação pedagógica, com docentes e com outros profissionais da instituição. Procuramos identificar os/as professores/as das áreas de artes e de linguagens, assim como outros/as profissionais (bibliotecários/as, por exemplo) que demonstravam alguma afinidade com a proposta de trabalho, seja por trabalharem com alguma linguagem artística específica, seja por afinidade com as temáticas que são do interesse dos/as jovens. Nesse primeiro momento, que ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2015, procuramos observar a dinâmica institucional e as possibilidades de abertura para parcerias.

Conforme relatado na introdução, tínhamos como proposta trabalhar com oficinas estéticas, buscando desenvolver novas possibilidades de intervenções naquele contexto. A opção por oficinas estéticas com a mediação de linguagens

artísticas fundamentava-se na compreensão de que estas podem possibilitar espaços que potencializam a criação de relações outras dos sujeitos consigo próprios e com os outros, por meio de processos de criação (BRITO; ZANELLA, 2012, 2017; BRITO, 2016; FURTADO et al., 2011).

A opção pela metodologia da pesquisa-intervenção, por sua vez, partiu do pressuposto da não neutralidade da pesquisadora, o que envolve a “[...] análise de implicações onde pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto do conhecimento, constituem-se no mesmo espaço. O momento da pesquisa é o momento da intervenção, já que sempre se está implicado” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 57). Além disso, “A intervenção associa-se à construção e/ou utilização de analisadores, ou seja, de acontecimentos que produzem rupturas e análises, em um processo de desnaturalização das instituições. [...]” (Ibid, p. 57). Nesse sentido, no processo de constituição da equipe e de desenvolvimento das oficinas, observamos os efeitos da pesquisa-intervenção para o próprio grupo de trabalho. Essa questão será abordada no decorrer deste texto, a partir do relato da construção das oficinas estéticas pela equipe.

O grupo de trabalho foi se constituindo, portanto, a partir da observação da dinâmica institucional e de aproximações com profissionais que demonstravam algum interesse na proposta. Nesse processo, alguns/mas professores/as sugeriram a submissão de um projeto de extensão, pois dessa forma poderiam destinar carga horária para participar. Em dezembro de 2015 abriu um edital de extensão do IFSC e fizemos a submissão. Foram sendo construídas pela equipe que estava se formando tessituras na proposta que inicialmente foi apresentada na qualificação do projeto de doutorado da primeira autora. Dentre essas, podemos citar a inclusão da participação de jovens de escolas públicas do município onde está inserido o campus do IFSC, pois os editais de extensão exigiam a participação de integrantes da comunidade externa.

Na submissão ao edital de extensão, em conjunto com a equipe, fizemos um recorte da proposta do doutorado e definimos seus objetivos. Propusemos então, realizar oficinas temáticas, mediadas por linguagens artísticas, a fim de contribuir com a inclusão escolar e a formação integral de adolescentes do IFSC e de escolas

parceiras. Foram delineados então os seguintes objetivos para o projeto de extensão: realizar oficinas temáticas com estudantes do ensino técnico integrado do IFSC; estabelecer parcerias do IFSC com duas escolas da rede pública de ensino; criar com os/as estudantes do IFSC produções artísticas sobre temas trabalhados nas oficinas; realizar apresentações, oficinas e debates junto aos adolescentes das escolas parceiras; e fortalecer mecanismos que contribuam para a permanência e êxito dos adolescentes nas escolas da rede municipal e do IFSC.

Com a aprovação do projeto (Edital Aproex/IFSC 01/2016), a proposta de trabalho teve maior visibilidade dentro da instituição. Além disso, houve a adesão de novos/as professores/as na equipe, os/as quais tinham ingressado na instituição no início de 2016. Nesse momento, um dos primeiros desafios na coordenação da equipe foi a tentativa de integração dos/as participantes na construção e execução da proposta. A equipe envolveu as oito profissionais da coordenadoria pedagógica da época, o diretor do departamento de ensino e sete professores/as das áreas de artes, espanhol, história, inglês, matemática e português. Tivemos ainda a participação de dois bolsistas (do Ensino Médio Integrado) que participaram ativamente da execução de todas as ações, e a colaboração de uma artista voluntária, que realizou uma oficina de grafite. Para que todos/as pudessem se engajar e colaborar com as ações, um dos cuidados iniciais foi a tentativa de organizar subgrupos responsáveis por determinadas tarefas, conforme as etapas previstas no projeto. Em uma primeira reunião de planejamento, em que toda a equipe foi convidada, definimos um cronograma inicial das atividades e uma primeira divisão dos/das responsáveis pelas mesmas.

O projeto aprovado previa duas etapas principais: realização de oficinas temáticas, mediadas por linguagens artísticas, com estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecânica; e realização de oficinas com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município. Na reunião de planejamento, fizemos a proposta de que a primeira etapa, que seria realizada no próprio Instituto Federal, seria coordenada pelos/as professores/as (em razão de suas experiências com determinadas linguagens artísticas), uma profissional da coordenadoria pedagógica e a pesquisadora. A segunda etapa do projeto, que envolveria as escolas

municipais, ficou sob responsabilidade da equipe da coordenação pedagógica. Um professor de matemática, por fim, disponibilizou-se a ministrar oficinas de fotografia.

No planejamento da primeira etapa, decidimos que seriam abertas inscrições para dois grupos de até 20 estudantes do Curso Integrado em Mecânica. Essa decisão considerou a possibilidade de compor duas equipes para coordenar as oficinas de cada grupo, que trabalhariam com linguagens artísticas vinculadas aos interesses e experiências dos/as profissionais envolvidos/as. Sobre as temáticas trabalhadas nos grupos, a partir da análise de um levantamento sobre temáticas e linguagens artísticas de interesse dos estudantes do Integrado em Mecânica realizado no segundo semestre de 2015<sup>44</sup>, foram definidos os seguintes eixos temáticos para o trabalho: Grupo 1) A construção do eu e o meu espaço no mundo; Grupo 2) A relação eu-outro e nosso espaço no mundo. A partir da definição destas diretrizes foi realizada a divulgação e inscrição dos estudantes interessados. O grupo 1 teve 20 inscritos e o grupo 2 teve 13. Alguns estudantes se inscreveram nos dois.

Foram realizados 10 encontros semanais de 2 horas cada, no contraturno escolar, totalizando 20 horas com cada grupo. Além disso, também realizamos reuniões semanais com a equipe responsável por cada grupo para avaliar o que havia sido realizado e planejar os encontros subsequentes. Também ocorreram outras reuniões para planejamentos das demais ações que foram realizadas durante a execução do projeto de extensão. As oficinas do grupo 1 foram coordenadas pela pesquisadora, por um professor de inglês, por uma professora de espanhol, os dois bolsistas e contou com a colaboração da professora de artes em momentos específicos, como na construção de máscaras de gesso. O grupo 2 foi coordenado pela pesquisadora, por duas professoras de português, por uma profissional da coordenação pedagógica, pelos bolsistas e também teve a participação da professora de artes. Durante o decorrer do projeto também foi ministrada uma

---

<sup>44</sup> Com o objetivo de conhecer as necessidades dos/as jovens que frequentam o Ensino Médio Integrado, foi aplicado um questionário com 75 estudantes com questões sobre temáticas e linguagens artísticas para os estudantes assinalarem níveis de interesse para cada resposta. As questões eram fechadas, mas tinham a opção para incluir outras temáticas e linguagens artísticas que não haviam sido citadas.

oficina de fotografia. Não foi possível incluir essa oficina no horário em que aconteciam regularmente os encontros, devido à impossibilidade do professor em estar nos dias dos encontros e em participar das reuniões semanais de planejamento e avaliação.

Além destes encontros, foram realizadas atividades em um sábado letivo no mês de junho de 2016, no período matutino, envolvendo todos/as os/as estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecânica. A programação envolveu um workshop sobre grafite e a cultura hip hop com a artista plástica Monique Cavalcanti (Gugie), exibição do documentário "As quatro estações de Iracema e Dirceu"<sup>45</sup> e conversa com a diretora Ângela Bastos, jornalista que recebeu o 37º Prêmio Jornalístico Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos. Durante essas duas atividades, também foram realizadas intervenções artísticas de estudantes sob orientação da professora de artes. A partir do *workshop* sobre grafite, a artista coordenou uma oficina em que ensinou técnicas de grafite para um grupo de estudantes que culminou com a realização de um grafite em duas paredes do campus.

As oficinas com os grupos foram realizadas entre abril e julho de 2016 e o trabalho nas escolas foi realizado entre agosto e setembro do mesmo ano. Nesse trabalho, um grupo de estudantes que participou da primeira etapa, em conjunto com a equipe do projeto, planejou oficinas para realizar com duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, nas escolas parceiras.

Todos os encontros foram registrados em áudio pela pesquisadora, e alguns momentos em vídeo e em imagens fotográficas pelos bolsistas. Além disso, também foram produzidos outros registros, como e-mails, atas, roteiros dos encontros, entre outros. Também foram realizados registros em diário de campo pela pesquisadora/coordenadora durante todo o desenvolvimento da proposta. Após a sua conclusão, foram realizadas entrevistas com 6 integrantes da equipe e com 11 jovens que participaram das oficinas.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Disponível em: [http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/DC\\_quatro\\_estacoes\\_iracema\\_dirceu/menu.html](http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/DC_quatro_estacoes_iracema_dirceu/menu.html). Consulta em 19/09/2017.

<sup>46</sup> Todos/as os/as integrantes da equipe e os/as estudantes do Curso Integrado em Mecânica foram convidados/as para as entrevistas, porém alguns não puderam participar por motivos variados.

## AS OFICINAS ESTÉTICAS REALIZADAS NO PROJETO DE EXTENSÃO

Após as atividades iniciais de apresentação dos/as profissionais, dos/as estudantes e suas expectativas, assim como das diretrizes gerais do projeto, iniciamos as oficinas estéticas com cada grupo. No grupo 1, foi iniciado um trabalho sobre "identidade"<sup>47</sup> a partir da construção de máscaras de gesso. Em duplas, os estudantes construíram máscaras, um no rosto do outro. Essa atividade norteou os 3 primeiros encontros desse grupo. Junto com a construção das máscaras foram sendo problematizadas questões relacionadas ao "quem sou eu" por meio de músicas, vídeos, questionamentos e reflexões sobre o processo de construção das máscaras. No quarto encontro, os jovens refletiram sobre a questão da "identidade" relacionando-a com a dança, a partir de uma oficina com um grupo de dança da cidade. No quinto encontro, trabalhamos com a questão das máscaras relacionando-a com obras da artista mexicana Frida Kahlo, articulando discussões sobre gênero e "identidade" por intermédio de autorretratos da artista. No sexto encontro, foram retomadas questões ligadas a gênero e identidade, problematizando as consequências das imposições de gênero na vida das pessoas. Nesse mesmo encontro, iniciamos um trabalho com fotonovelas, que continuou até o nono encontro. No décimo encontro, foram apresentadas as fotonovelas e realizada uma avaliação das atividades propostas no decorrer do projeto: cada estudante falou sobre o modo como o processo interviu na construção da própria "identidade" – quem sou eu? – e nas relações com outros.

No grupo 2, iniciamos no primeiro encontro a discussão sobre alteridade a partir da leitura e encenação do conto "O caso do espelho", de Ricardo Azevedo (2004)<sup>48</sup>. Nos dois encontros seguintes, continuamos a discussão da alteridade articulada com a construção de máscaras de gesso, por solicitação dos estudantes deste grupo que se interessaram pelas máscaras produzidas no grupo 1. Nos

---

<sup>47</sup> Consideramos nesse trabalho as críticas ao conceito de identidade, ainda que tenha sido usado este termo nas discussões com os/as jovens.

<sup>48</sup> Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Pt5fqP9xYJFFYBGs7HxuWydj4w2yjnNPCF5snYT7b9WXxZ8b52DgS2tFxC9Z/o-caso-do-espelho.pdf>. Consulta em 19/09/2017.

encontros 4 e 5, trabalhamos com a construção de personagens, articulando com as discussões anteriores e problematizando as imposições de padrões sociais e preconceitos por meio de vídeos que questionavam os padrões de beleza e a discriminação racial, por exemplo. No sexto encontro, juntamos este grupo com os estudantes do grupo 1, e passamos a trabalhar com os dois grupos conjuntamente, com a construção de fotonovelas.

Após o término das oficinas com estes grupos, convidamos os/as estudantes que tinham interesse para participar da segunda etapa do projeto. Os/as jovens que aceitaram participar, em conjunto com integrantes da equipe, planejaram atividades que abordavam temas que foram considerados mais significativos na primeira etapa. Entre as atividades planejadas estavam: a encenação do poema Retrato, de Cecília Meirelles (1939) com máscaras produzidas nas oficinas; apresentação do curta Identity<sup>49</sup>; e realização de uma dinâmica em que os estudantes das turmas respondiam questões relacionadas aos temas da oficina. Foi realizada uma oficina em cada turma de 9º ano nas escolas parceiras do projeto, coordenada pelos próprios estudantes do IFSC. Após essa visita às escolas com a realização dessas oficinas, as duas turmas de 9º ano foram recebidas no IFSC e participaram de diferentes oficinas no campus envolvendo apresentações sobre os cursos e sobre os trabalhos realizados no projeto de extensão.

## ENCONTROS E TESSITURAS POSSIBILITADOS PELO PROJETO DE EXTENSÃO

As oficinas configuraram-se como dispositivo de pesquisa-intervenção que mobilizou diferentes atores institucionais, em especial os jovens do Ensino Médio Integrado e os/as profissionais que compuseram a equipe de trabalho.<sup>50</sup> Em relação à equipe, por um lado, esse dispositivo trouxe à tona as relações institucionais entre os/as profissionais: diferenças, tensões, conflitos, parcerias, afinidades, que em alguns momentos se apresentaram como desafios na construção do trabalho

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikGVWEvUzNM>. Consulta em 19/09/2017.

<sup>50</sup> A participação dos jovens nas oficinas será objeto de análise em outro artigo.

coletivo; e por outro lado, possibilitou a construção de novos olhares na relação com os/jovens, questionamentos em relação ao currículo escolar e a construção de novas parcerias de trabalho, que continuaram após o término do projeto.

Durante o processo de trabalho e na análise das ações realizadas, buscamos mediar e compreender as relações que foram se estabelecendo a partir de uma perspectiva dialógica ou polifônica (BAKHTIN, 2013), que pressupõe que o conhecimento em ciências humanas é produzido a partir da análise de textos em que múltiplas vozes se confrontam (AMORIM, 2003, 2004). Esses textos ou discursos são produzidos nas interações dos sujeitos que ocupam lugares sociais distintos, o que pressupõe confronto de valores, pois o lugar que cada sujeito ocupa é único, singular, e desempenha papel fundamental na produção de sentidos. Amorim (AMORIM, 2004) argumenta que a produção de conhecimento nessa perspectiva tem como questão central a alteridade, que foi tema das oficinas, mas que também pautou as diretrizes que orientavam a condução da pesquisa-intervenção.

Na organização do processo de trabalho e da construção das oficinas, observamos que algumas ações foram fundamentais: organização de subgrupos de trabalho; reuniões periódicas; envio de e-mails das pautas das reuniões, das atas (encaminhamentos realizados) e dos planejamentos de cada oficina; conversas informais com integrantes da equipe visando escutá-los em suas (in)disponibilidades, contraposições, proposições, questionamentos. Evidenciamos que durante as reuniões e encontros, as trocas entre os/as profissionais eram constantes e significativas. Destacavam-se também as contribuições dos bolsistas que participavam de todas as ações e traziam sugestões de questões a serem trabalhadas nas oficinas. Em relação ao planejamento das oficinas, uma das professoras comentou em entrevista: “a gente construía tudo junto”, referindo-se à construção do trabalho a ser realizado nas oficinas.

Nesse processo, buscávamos a inclusão de todos/as os/as integrantes da equipe nas ações, o que nem sempre foi possível, devido ao número de profissionais envolvidos no projeto e a alguns contratempos que surgiam. Nesse sentido, uma das questões que evidenciamos está relacionada com o tempo dos/as integrantes da equipe para participar do trabalho. Apesar de termos estabelecido



coletivamente horários semanais fixos (1h para planejamento e 2h para oficinas com cada grupo), eram frequentes os imprevistos, ausências e atrasos. Mesmo com essa dificuldade, alguns/as pessoas participavam regularmente das ações nos horários combinados, o que permitiu a continuidade da proposta. Por outro lado, evidenciamos que alguns profissionais da equipe se ausentavam em alguns momentos coletivos, mas retornavam em outros, questão que pode ser melhor analisada no sentido de compreender que vozes estavam presentes nessas ausências. Ressaltamos a importância de pensarmos sobre as implicações de cada sujeito com a construção do cotidiano educacional, como propõe Rocha (2000). De acordo com a autora (2000, p. 186), “Nas diversas formas de funcionamento institucional, temos encontrado como eixo comum o individualismo, o isolamento, o bloqueio da comunicação, fatores que dificultam a afirmação de outros modos de ser, a diferença engendrada na coletivização do processo[...]” É difícil explicar ou atribuir relações causais às ausências e atrasos, ou tentar justificar esses últimos como decorrentes de posturas individualistas ou outros tipos de posturas, que acabam por colocar o profissional como centro de um problema que é institucional e atravessado por forças que extrapolam suas fronteiras. Importante se faz ouvir o que acontece às pessoas, com elas, nas relações que estabelecem em tempos e espaços específicos, para nesses encontros constituir possibilidades outras para si e para o coletivo.

Um importante resultado dos encontros e aproximações possibilitados pela proposta foi a construção de parcerias para outras ações dentro da instituição, as quais continuaram após a finalização desse projeto. Dentre as aproximações, encontros e tessituras possibilitados, destacamos: a aproximação dos estudantes com a equipe e com a instituição como um todo, viabilizando relações de maior pertencimento àquele contexto; o estabelecimento de relações menos formais e hierárquicas no contexto das oficinas, diferente dos espaços de sala de aula; a produção de vivências tanto aos estudantes quanto aos profissionais durante as oficinas estéticas.

Observamos que as oficinas visibilizaram relações que se estabelecem entre estudantes e professores/as na instituição. Nas entrevistas e em conversas informais

emergiu o questionamento, por parte de alguns/as professores/as, sobre as diferenças entre as relações estabelecidas com os/as jovens no espaço das oficinas e na sala de aula. A possibilidade de estabelecer relações menos formais e hierárquicas no contexto das oficinas foi destacada como positiva. Essa questão também é relatada por Fernandes et al. (2003, p. 56) ao analisarem os efeitos de um projeto com oficinas de artes no contraturno escolar: “as oficinas de arte se constituem em um espaço que escapa aos mecanismos da escola em termos de conteúdo, disciplina e avaliação.”

Uma das professoras, na entrevista, destacou que os estudantes puderam estabelecer relações de confiança com a equipe no espaço das oficinas. Ao ser questionada sobre o que possibilitou isso, relatou:

{ [...] a exposição dos nossos sentimentos, o respeito que nós demonstramos às respostas que eles davam às questões tão íntimas, de vivências. Acho que alguns alunos perceberam que nós não estávamos ali para julgá-los ou para dizer que isso é certo, isso não é, ou não é apropriado. Todas as falas foram ouvidas, então eram vozes que se colocavam e essa confiança se estabeleceu nessas vozes.

Ao ser questionada novamente sobre o que há na sala de aula que não possibilita isso, respondeu: “Tem a nota, tem a prova, tem o chamar os pais [...]”. Ao ser questionada se percebeu alguma influência nas suas aulas, a partir do projeto, argumentou:

{ Na minha atuação, eu vejo que passei a ouvir mais o aluno. [...] Já era uma prática, mas assim, afasto um pouco a questão de textos que julgam, a questão do julgamento pra mim foi a palavra-chave, como se me perguntarem assim: que resultado teve pra ti esse projeto? O cuidado imenso com toda e qualquer ideia que julga, porque ouvir esses alunos que participaram que falaram que o maior comprometedor para qualidade de vida deles e acredito também nossa, é o julgamento (Entrevista).

Com essas falas é possível afirmar que as oficinas possibilitaram a construção de outras relações e olhares para as necessidades dos/jovens. Além

disso, possibilitaram a produção de vivências de alteridade tanto aos/às estudantes quanto aos/às profissionais, como comentou outra professora em entrevista - “Foi bom para mim também! Pensei sobre mim também! Aquela questão do eu e do outro!”.

Observamos em diferentes momentos o reconhecimento da equipe e da instituição como um todo da importância que as oficinas tiveram para os/as estudantes. Num dos registros do diário de campo, encontramos o comentário de uma das colegas da coordenadoria pedagógica: “o Cineclube e as Oficinas movimentaram o campus”. O projeto de extensão denominado “Cineclube” foi iniciado no período em que as oficinas estavam acontecendo e teve a colaboração de integrantes da equipe da pesquisa-intervenção apresentada. Essa mesma colega, em outro momento, relatou que, durante a aplicação de um questionário sobre permanência e êxito nas salas de aulas do Ensino Médio Integrado, alguns estudantes citaram o projeto de extensão apresentado neste texto e o Cineclube como importantes para a permanência e o êxito dos estudantes na instituição.

Ademais, observamos que, apesar da proposta inicial ter como foco principal os jovens do Ensino Médio Integrado, percebemos, no decorrer do processo, que a intervenção voltou-se tanto para os jovens quanto para os/às profissionais envolvidos/as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui relatada possibilitou escutar uma multiplicidade de vozes que se fazem presentes nos discursos dos/as profissionais e dos/as jovens que compõem o cotidiano escolar, enunciando contradições, conflitos institucionais, mas também permitiu a criação de novas relações que se transformaram, por exemplo, em parcerias para outros projetos que contribuem para um movimento de escuta e de circulação de discursos outros dentro da instituição.

Evidenciou-se, por fim, a importância do investimento em trabalhos interdisciplinares e coletivos no cotidiano escolar. Um dos aspectos que pode

contribuir para minimizar as dificuldades na constituição de grupos de trabalho nessa perspectiva seria, além de considerar pessoas específicas responsáveis por tarefas norteadoras do projeto, também perguntar e escutar onde cada integrante da equipe gostaria de estar, sem deixar de delimitar e problematizar a importância de trabalhar com as diferenças e de ter comprometimento e implicação. Necessidade de estar presente, construir junto, arriscar(-se) e experimentar(-se). Talvez este tenha sido o maior desafio durante todo o projeto, inclusive para a pesquisadora.



## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. E (Eds.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRITO, R. D. V. A.; ZANELLA, A. V. Jovens e cidade: a experiência do projeto ArteUrb. **Revista Polis e Psique**, v. 2, n. 1, p. 43, 15 nov. 2012.

BRITO, R. D. V. A.; ZANELLA, A. V. Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. **Bakhtiniana**, v. 12, n. 1, p. 42–64, 2017.

BRITO, R. DE V. A. DE. **Jovens, arte e cidade: a via de mão tripla**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, 2016.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(as) na Educação Básica**. Brasília, Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2013.

CFP, C. F. DE P. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. CFP, , 2015. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP\\_CartilhaMedicalizacao\\_web-16.06.15.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf)

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. DE. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder - notas sobre clínica e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 446–459, 2013.

FERNANDES, A. M. D. et al. Perspectivas em psicologia institucional: investigação/intervenção em escolas públicas da Maré. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 56–63, 2003.

FONSECA, F.; NEVES, J. G.; ZANELLA, A. V. Imagens de si em movimento: jovens, escola e o projeto arteurbe. In: SCHLINDWEIN, V. DE L. D. C. (Ed.). **Interfaces da psicologia com a educação, a saúde e o trabalho: leituras**. Porto Velho: Rondônia: Eudfro, 2014. p. 15–34.

FURTADO, J. R. et al. Teatro sem Vergonha: Jovens, Oficinas Estéticas e Mudanças nas Imagens de Si Mesmo. v. 31, n. 1, p. 66–79, 2011.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.; RIBEIRO, M. C. (Eds.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 41–64.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. DA. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 931–939, dez. 2014.

ROCHA, M. L. DA. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: TANAMACHI, E. DE R.; ROCHA, M. L. DA; PROENÇA, M. (Eds.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 185–208.

ROCHA, M. L. DA; AGUIAR, K. F. DE. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64–73, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990.

ZANELLA, A. V. et al. O projeto ArteUrbe: tecnologia e produção de subjetividade. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 3, p. 217–233, 5 set. 2014.

Perspectiva psicossocial do  
cotiano escolar: uma  
experiência de trabalho da  
assistência estudantil  
do IFFluminense

CAPÍTULO

9

*Viviane Oliveira Lopes de Souza*

Viviane Oliveira Lopes de Souza/IFF

O psicólogo escolar enfrenta todos os dias em seu ambiente de trabalho o desafio da construção de sua práxis, prática essa que se difere em muito daquela esperada pela escola e seus atores, prática que precisa ser desconstruída e ressignificada com frequência, dando espaço a uma reflexão sociocrítica e política de suas próprias ações.

Dentre as diversas atividades que o psicólogo pode desenvolver no ambiente escolar, a maioria encontra-se relacionada ao acompanhamento dos alunos, sua presença é solicitada em várias reuniões, inclusive nos conselhos de classe. E são nesses momentos, quando nossa presença é solicitada para resolver conflitos em que os discentes estejam envolvidos ou receber demandas de atendimentos individuais de alguns alunos que temos a oportunidade de realizar algumas intervenções no sentido de promover a todos os atores envolvidos na dinâmica escolar um olhar ampliado, um olhar que leve em consideração as dimensões sociais, políticas e econômicas que atravessam e se entrelaçam diretamente podendo ser observada nos resultados obtidos no cotidiano escolar. É justamente sobre as possibilidades de intervenção ao modelo tradicional, a prática da medicalização e a perspectiva clínica da psicologia que gostaríamos de refletir um pouco nesse presente artigo. Pois, cabe a escola, a partir de uma perspectiva psicossocial a mediação entre o indivíduo e a sociedade, e não o contrário, tornando-se um ambiente desvinculado da sociedade na qual o aluno está inserido, nossas ações devem objetivar, dessa forma, preparar a comunidade escolar a lidar com a realidade social de forma discernente.

## PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A psicologia enquanto ciência e profissão teve seu reconhecimento no Brasil em 1962, contudo, mesmo antes de ser oficializada já se fazia presente em algumas práticas. E mesmo em contextos diferentes como trabalho ou jurídica



possuía uma mesma perspectiva teórico-metodológica: a do “ajustamento”, ou seja, da identificação de distúrbios para que então pudesse ser realizada a correção dos mesmos, como também a prevenção.

Andaló (1997 apud ZANELLA 2011 p. 222) declara que sob essa ótica, a psicologia exerceu sobre a educação uma influência que pode ser considerada bastante nefasta, pois os problemas de escolarização passaram a ser localizados basicamente nos próprios alunos e em suas famílias. Ou seja, começa a surgir um movimento com tendências a individualização do fracasso escolar.



“Desse modo, mais do que contribuir com a superação do fracasso escolar, a psicologia historicamente contribuiu para a legitimação do mesmo e, conseqüentemente, para a manutenção da ordem social vigente. Isto na medida em que os problemas sociais eram reduzidos a problemas psiquiátricos, sendo o sujeito visto como “doente mental” em potencial” (ZANELLA, 2011, p.223)

Observamos que a atual situação enfrentada atualmente pelo psicólogo escolar são resquícios da formação ainda com predomínio do modelo clínico terapêutico, da atuação de muitos psicólogos no Brasil, a qual se associa a uma prática nos moldes da medicalização, pois, “[...] o que muita gente desconhece é que o encaminhamento de escolares para serviços médicos, a fim de solucionar supostos problemas de aprendizagem tem um nome: MEDICALIZAÇÃO da educação. ” (CFP, 2015) e da representação social dominante sobre a atuação do psicólogo escolar.

Segundo Martinez (2010) as mudanças na concepção do próprio profissional da psicologia na concepção da psicologia escolar se iniciam a partir da década de 80, sendo envolvidas pelo debate crítico, no qual percebe-se que a atuação orientada pelo modelo clínico-terapêutico não corresponde às demandas que a realidade social coloca à Psicologia.

Contudo, ainda é muito comum vermos profissionais atuando em avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares, seja por não conseguir estabelecer uma nova prática ou por ser mais cômodo aceitar as demandas que lhe chegam a fim de evitar problemas com outros profissionais da escola que insistem em encaminhar e esperar que o psicólogo

resolva todos os problemas da escola. Quando o profissional aceita esse lugar que lhe é imposto acaba não contribuindo com a superação do fracasso escolar, mas, com a manutenção da ordem social vigente.

## MEDICALIZAÇÃO

A medicalização é um processo que pode ser observado em todos os processos da vida. Segundo **Christofari (2014)** “[...] falamos de medicalização quando queremos referir que algo *se tornou médico*, portanto alvo de um olhar clínico, que analisa, diagnostica e prescreve formas de tratar o problema.”

Segundo **Patto (1999)** a medicalização se apresenta no contexto escolar como forma de diagnosticar as aptidões escolares.



“Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam dessa época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em anormalidade orgânica.” (PATTO, 1999 p. 63)

Problematizar o processo de medicalização não é algo recente, assim como o modelo biomédico. **Canguilhem (2009)** em sua obra “O normal e o patológico” já nos apresentava questões muito pertinentes ao cenário da medicalização. O próprio conceito de normal, discutido por ele, como algo que se apresenta de forma regular conforme a regra “[...] é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie

determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável.”



“No entanto, por mais prevista que possa parecer, não podemos deixar de admitir que a doença é prevista como um estado contra o qual é preciso lutar para poder continuar a viver, isto é, que ela é prevista como um estado anormal, em relação à persistência da vida que desempenha aqui o papel de norma. Portanto, tomando a palavra normal em seu sentido autêntico, devemos formular a equação dos conceitos de doença, de patológico e de anormal” (CANGUILHEM, 2009)

A saúde era entendida como a ausência total de doenças, não havendo espaço para a doença. E essa relação entre normal e anormal, entre estar no padrão aceitável ou necessitar ser ajustado influenciou outros campos de saberes.

A medicalização pode ser usada, por exemplo como um dispositivo de gestão, de condução e controle dos corpos, tendo como base os saberes produzidos pela medicina. Barros (2015), aborda características do século XVIII, o qual apresenta características onde a emergência do Estado moderno se dá na confluência de forças que investem no desaparecimento das diferenças, uma vez que, perante este novo Estado constituído pelo capitalismo liberal, todos os indivíduos devem ser vistos como iguais, com as mesmas possibilidades de ascender na hierarquia social. “Surge nesse contexto a medicina social como estratégia biopolítica, centrada no corpo do indivíduo, compreendendo-o como corpo –coletivo-productivo.”

A medicina social se tornou influente nesse contexto e contribuiu para regulação e organização das grandes cidades europeias que sofriam com o aumento acelerado da população. Foi um momento de grande êxodo rural e as cidades não possuíam estruturas para comportarem a superlotação urbana, então, Medicina e Estado se articularam com o objetivo de conter as agitações sociais. E fazem através de um controle dos corpos, da implantação da noção de intimidade e família, criando diferenciações entre o comportamento em ambientes públicos e privados.

A medicina torna-se um saber-poder que “[...] incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e

vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (Foucault, 2010, p. 212).

O pensamento de Michel Foucault sobre as formas com que o conhecimento se faz e sua relação com o poder torna-se importante na discussão da medicalização, principalmente, quando esta é vista a partir da relação saber-poder e sua relação com práticas educacionais. Percebemos que essa relação saber-poder contribui historicamente para manutenção de uma ideologia dominante, seja na saúde com o modelo biomédico, ou na psicologia escolar com uma perspectiva metodológica da psicologia clínica. Contudo, assim como através de uma perspectiva crítica sobre o modelo biomédico deu origem a um modelo em que o indivíduo pudesse ser visto holisticamente, ou seja, não somente através dos aspectos biológicos, mas, também sendo considerado os aspectos sociais e psicológicos. A psicologia escolar que teve em primórdios uma atuação voltada para a prática clínica apresenta em contraposição a esse modelo de atuação do psicólogo uma perspectiva social crítica.



Partindo da compreensão de que o homem é social e historicamente constituído e, concomitantemente, caracteriza-se como produtor de cultura e história, a intervenção do psicólogo na escola pauta-se na análise das situações educativas em sua complexidade, considerando os vários aspectos aí envolvidos: históricos, econômicos, políticos e sociais, etc. (ZANELLA, 2011)

Partindo desse olhar social para o contexto escolar, como o profissional de psicologia pode lidar com as demandas de medicalização, rotulação, individualização que chegam a ele? Entendemos que existe causas multifatoriais envolvidas no fracasso escolar, ou seja, existem vários aspectos interferindo no êxito desse aluno, aspectos esses sociais, familiares, psicológicos, econômicos, didáticos, ambientais, entre outros. Seria uma atitude muito reducionista, entender apenas como falta de interesse ou dificuldades de aprendizagem do aluno, por exemplo.

Patto (1999) chama-nos, também, a atenção ao fato de que há um predomínio de classes sociais sobre outras, e quando pensamos nisso, que é um fato estrutural em nosso país, no contexto escolar, observamos através do fracasso escolar de algumas crianças e adolescentes que a busca por respostas individualizadoras são frequentes com tendência a mostrar-se mais agravada em segmentos mais pobres da população.

Assim também, a obra do sociólogo Pierre Bourdieu, contribui profundamente para pensarmos o papel da escola na sociedade, em alguns de seus trabalhos, ele propõe uma maneira diferente para interpretar a função da educação e da instituição escolar. Uma das teses centrais da sociologia da educação de Bourdieu é a de que os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola, pois, trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. Para o autor, as desigualdades sociais e econômicas não podem ser superadas apenas por meio da educação, logo, garantir o acesso à escola não significa garantir o princípio da igualdade.

Em uma análise do perfil socioeconômico de 88 alunos beneficiados pelo programa de assistência estudantil de nosso Campus para a bolsa permanência e/ou auxílios percebemos que 41% dos alunos contemplados se declaram pardos 39% se declaram brancos e apenas 20% se declaram negros, fato que nos chama a atenção pelo fato de possuímos a política pública de cotas.

Entendemos aqui o reflexo do que já era apresentado por Bourdieu, onde mesmo com a oferta de cotas, não significa que a este aluno está garantido o princípio de igualdade, pois existem questões macros como a desigualdade social e econômica que permeia toda a vida acadêmica desse aluno, impedindo que uma verdadeira igualdade possa existir.

Vivemos em uma sociedade gerenciada pelo modelo neoliberal, onde um de seus pilares é responsabilidade que o indivíduo possui de fazer-se empregável, e o sujeito vê-se em uma eterna busca por qualificação a fim de buscar condições melhores de vida para si e seus familiares. E o Estado sempre teve a sua participação, foi fundamental para “regular” os inúmeros conflitos das lutas de classe, mas sempre mantendo sua função primordial: a de manter e fortalecer a

ordem capitalista e, ao mesmo tempo, apesar de presenciarmos algumas ações paternalistas/assistenciais, o Estado desenvolveu desde o seu nascedouro ações econômicas cruciais para o desenvolvimento da empresa capitalista. Diante de tal realidade, nossa intervenção, enquanto profissionais da área de humanas que lutamos para que se faça valer os direitos humanos, não pode deixar de levar em consideração o aspecto sócio/material em nossa percepção da realidade que nos permeia.

## ABORDAGEM PSICOSSOCIAL

O papel do psicólogo escolar a partir de uma perspectiva teórico-prática psicossocial deve ser pautado na mediação por ações transformadoras em busca de relações igualitárias, propiciando a construção do pensamento crítico e da subjetividade, resultando na formação de uma consciência coletiva de todos os atores envolvidos no ambiente escolar.

Segundo Alves (2006) primeiramente o psicólogo precisa possuir um olhar mais social para a partir daí:



"{...} Desenvolver, junto às comunidades escolares, intervenções psicossociais que atentem aos aspectos sócio-históricos que fazem parte do universo humano e que contribuem para o desenvolvimento de um sujeito mais consciente, crítico, ético, sensível e autônomo. Essas intervenções devem ser fruto de uma relação dialética estabelecida entre o sujeito atendido e o sujeito que atende, o que implica formar um contexto que possibilita a transformação de ambos, colocando-os num movimento emancipatório, sendo capazes de lidar com os conflitos escolares que surgem."

Ou seja, para sairmos de um olhar clínico e individualista para uma posição mais ampla, crítica da realidade a qual estamos inseridos e para que possamos entender as variáveis envolvidas no fracasso escolar e dificuldades encontradas pelos alunos faz-se necessário considerar outras dimensões como a institucional, cultural, econômica, social e política. Isso pode ocorrer através da intersecção da

psicologia escolar com a psicologia social, articulando realidades objetivas e subjetivas, as quais se relacionam dialeticamente produzindo um sujeito social que reflete a sociedade a qual está inserido.



“Enxergar a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas também como um espaço social sui generis no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial, assim como o papel do trabalho do psicólogo escolar nessa importante dimensão.” (MARTÍNEZ, 2010)

## ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nós psicólogos do IFFluminense geralmente atuamos vinculados ao programa de assistência estudantil e juntamente com assistentes sociais, nutricionistas, pedagogos e outros profissionais desenvolvendo ações objetivando acesso, permanência e êxito dos alunos, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais e territoriais.

Uma das ações desenvolvidas pela assistência estudantil é a implementação do programa de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas com foco em garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.” (Art. 1º, inciso I, BRASIL, 1988).

Segundo o Plano Nacional de Educação, no capítulo 8, que trata das Diretrizes da Educação Especial,



A educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos (Lei 10.172/2001).

Então o público-alvo da educação especial são as pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Contudo, devido a uma tendência a individualização

das dificuldades de aprendizado e a uma busca por uma rotulação e medicalização presentes no ambiente escolar, percebemos uma movimentação no sentido esperarem que o NAPNEE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) absorva todas as queixas apresentadas pelos docentes e outros atores da escola com relação aos alunos.

Como coordenadora desse programa encontramos como um dos maiores desafios no dia a dia de trabalho a disseminação do perfil dos alunos que preenchem os pré-requisitos para serem inseridos e acompanhados por esse programa. Hoje, o nosso programa acompanha 20 alunos, os quais possuem algum dos critérios apresentados acima. Número significativamente pequeno perto do total de aproximadamente 800 alunos que possuímos atualmente em nosso campus.

Contudo, o programa de assistência estudantil nos quesitos de concessão de bolsas permanência e/ou auxílios, por exemplo, apresenta características completamente diferentes do NAPNEE. Nesse ano de 2017 tivemos o número de 220 alunos deferidos para bolsa concorrer a bolsa permanência e/ou auxílios transporte, moradia e alimentação nos fins de semana para os alunos residentes na moradia estudantil. Desses alunos, todos possuíam o perfil socioeconômico estabelecido como critério fundamental pelo programa, ou seja, aproximadamente, metade dos alunos que possuímos nesse ano letivo possuem o perfil socioeconômico do programa de menos de um salário e meio de renda percapta por pessoa. Sendo que 95% das famílias contempladas recebem até meio salário mínimo percapta, ou seja, R\$ 568,50 reais por pessoa da família.

Outro fato bastante relevante refere-se a questão do vínculo empregatício apresentado por essas famílias, dos quais 56% das famílias apresentaram o principal gerador de renda da família possuindo trabalho informal e 20% desempregados. Situação muito delicada, pois apesar de viverem com uma renda percapta tão baixa como apresentada acima de até meio salário mínimo percapta, vivem na informalidade dos empregos temporários, dos "bicos", podendo a família ficar sem renda a qualquer instante.

Souza (2016) em sua dissertação de mestrado sobre a precarização do trabalho, define o trabalho precário como aquele que não possui seguridade social



ou vínculos estáveis e que sempre foi uma característica estrutural de sociedades como a brasileira. “Desde que a sociedade do trabalho moderna se instaura no Brasil, na era Vargas, o que experienciamos é a inclusão parcial das classes populares no sistema formal de trabalho”. (MACIEL, 2014). Parcial, porque uma parte da sociedade sempre permaneceu excluída da possibilidade de acesso ao trabalho formal e digno.

Para Souza (2010) o processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam de forma diferenciadas dos capitais cultural e econômico. “Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos não só sem capital cultural nem econômico, ... mas, desprovida, ... das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação”.

Souza define essa classe social como a “ralé” brasileira, com o objetivo de chamar a atenção para a realidade da sociedade do país, a qual é vítima de abandono social e político de toda uma classe de pessoas precarizadas e que se reproduzem há gerações enquanto tal. Esse abandono é consentido por toda a sociedade, pois essa classe é esquecida e só é lembrada nos debates públicos como um conjunto de pessoas carentes ou perigosos, deixando à margem questões como a violência, problemas com os instrumentos urbanos e o combate à fome. Enfim, situações que são vivenciadas por essas pessoas.

Após apresentar alguns dados do perfil socioeconômicos de nossos alunos podemos observar que existem vários fatores macros que permeiam a vida acadêmica de nossos alunos, não podendo nos esquecer dos fatores didáticos, metodológicos e até a própria grade dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que são extensas e acabam por corroborar, também, com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das possibilidades contemporâneas de atuação profissional do psicólogo na escola, apresentamos uma abordagem pautada em uma perspectiva crítica de psicologia escolar, pois, faz-se imprescindível problematizar os discursos

que tentam generalizar os sujeitos e os saberes, e não aceitar que os alunos devam encaixar-se a normas, modelos pré-estabelecidos, em conteúdos e habilidades específicas é nossa função primordial. A partir dessa atuação, é possível contribuir para a modificação da realidade das instituições escolares que, na atualidade, se caracterizam pela predominância da impotência de criar, um conhecimento desse aluno enquanto sujeito atravessado pelas dimensões que permeiam a sua vida e o afetam enquanto sujeito.

Precisamos construir invenções coletivas que envolvam todos os atores do ambiente escolar, não de forma a buscar a adaptação desse aluno no sentido de fazê-lo se encaixar a norma, buscando nele ou em sua família causas para explicar o fracasso escolar.

Como vimos nos dados apresentados pelo perfil das famílias beneficiadas pelo programa de assistência estudantil, questões políticas, econômicas e sociais estão presentes na vida e famílias dos alunos e eles são a representação da situação vivida por nossa sociedade há muitos anos e que vem deixando suas marcas no decorrer da história.

Questões de gênero, raça, renda, trabalho e precarização do trabalho não podem ficar de fora de nossas intervenções. Não podemos continuar sendo uma classe de profissionais que atua para contribuir com a perpetuação da ideologia vigente e dominante como nos permitimos em nossos primórdios de atuação. Precisamos dizer não a esse modelo unilateral onde o problema é sempre o aluno, onde exala a presença constante do modelo biomédico, clínico, individualista e eugenista. Como militantes sociais em prol de melhores condições de igualdade devemos disseminar um olhar crítico, sócio histórico, dialético e politizado.



## REFERÊNCIAS

BARROS, R. D. B.; JOSEPHSON, S. C. **A invenção das massas: a psicologia entre o controle e a resistência** in.: JACÓ-VILELA, A. M., Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (Orgs.). *História da Psicologia. Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Editora. 3ª ed. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda nº 7. 234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, 19 de julho de 2010.

CANGUILHEM, J. **O normal e o patológico**. 6ª edição revista, 2ª reimpressão, Forense Universitária, 2009.

PESCATORE, C. A.; SILVA, A. C. B. **Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar** *Psic. da Ed., São Paulo*, 23, 2º sem. de 2006, pp. 189-200

CHRISTORI, A. C. **Modos de ser e aprender na escola: Medicalização (in) visível**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do sul. Porto Alegre, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha Recomendações práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**, 2015. Acesso em [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP\\_CartilhaMedicalizacao\\_web-16.06.15.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf)

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

MACIEL, F. **A nova sociedade mundial do trabalho: para além de centro e periferia?** São Paulo: Annablume, 2014.

MARTINEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 19-57.

SOUZA, V. O. L. **Trabalho precário e sofrimento psíquico: um estudo de caso dos terceirizados do instituto federal fluminense campus bom jesus do itabapoana/RJ.** 2016. Dissertação de mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades. Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ.

ZANELLA, A. V. **Psicologia Social e Escola** in.: STREY, M. N. **Psicologia Social Contemporânea: livro-texto**, 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Queixas escolares e  
medicalização: representações  
sociais de professores do  
curso de ensino médio  
integrado técnico em  
agropecuária do  
IFTO Araguatins

CAPÍTULO  
**10**

*Miliana Augusta Pereira Sampaio  
Layane Bastos dos Santos  
Lilian Maria de Oliveira Ferreira*

Miliana Augusta Pereira Sampaio /UFT  
Layane Bastos dos Santos /IFTO  
Lilian Maria de Oliveira Ferreira /IFPI

## A MEDICALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Diversos estudos vêm demonstrando como vem crescendo as queixas e encaminhamentos de crianças para atendimento especializado com uma suposta queixa de dificuldades de aprendizagem (BRENELLI, 2014). Contudo, o que vem causando espanto é que boa parte desses encaminhamentos, não configuram qualquer distúrbio de aprendizagem (TIOSSO, 1989; CORSINI, 1998; WEISS, 2000), demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação.

Uma das suspeitas para tal quadro, é que talvez isso seja fruto dos problemas encontrados pelo professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, entrando em um estado de espírito em que seja necessário centrar o problema em deficiências intrínsecas do aluno, encaminhando crianças que eles mesmos pré-diagnosticam. Contudo, são patentes os estudos que vêm comprovando que boa parte dessas dificuldades estão relacionadas a outras variáveis, como o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares.

Outro fator, pode ser o apontado por Welch, Schwartz e Woloshin (2008) que é a Medicalização da Educação e da Vida. Segundo os autores, a medicalização da vida cotidiana seria capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios de aprendizagem, TDAH, entre outros). Isso vem provocando uma verdadeira "epidemia" de diagnósticos e encaminhamentos aos profissionais de saúde, inclusive, no ambiente escolar. Os mesmos autores ainda afirmam que essa

“epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários.

Nisso, muitas Queixas Escolares que são, em sua maior parte, contingenciais, recaem na patologização, mesmo entre os professores. Pesquisas realizadas pelas autoras (COLLARES & MOYSÉS, 1994, 1996) evidenciam que tantos profissionais da saúde quanto da educação, referem-se de modo unânime a problemas biológicos, neurológicos e orgânicos, como causas determinantes do não aprender na escola. Tais “explicações”, repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

Contudo, como aponta Fernández (1991), existem outras ordens de fatores muito mais influentes no fenômeno do fracasso escolar. A primeira, é nomeada de *problema de aprendizagem reativa*, em que o fracasso escolar é resultado de uma ação educativa inadequada tendo sua origem relacionada à instituição escolar como desadaptação, problemas relacionados ao professor e a metodologia usada. A segunda, chamada de *problema de aprendizagem sintoma* em que a causa do problema está no desenvolvimento afetivo e/ou cognitivo, sua dimensão liga-se à história original e única desse sujeito, constituída nas interações sociais que estabelece com pais, familiares, grupos de amigos, colegas e professores.

Moysés (2001) também defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes na educação, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, estratégias de ensino e da nossa própria postura enquanto profissionais da educação, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações e na criação de uma ambiente escolar inclusivo, multicultural e emancipador.

Tomamos como referência nesse trabalho, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pois compreendemos que a dimensão biológica é a primeira condição para que um indivíduo se torne um ser social. Porém, entendemos que a humanização só pode se concretizar quando, em contato com o mundo objetivo e



humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo, é analisar a percepção dos professores do ensino médio integrado do Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguatins, acerca das Queixas Escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, foi realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Participaram do estudo, dez professores de diversas disciplinas lotados no IFTO, todos professores do curso técnico em Agropecuária do Campus Araguatins, no ano de 2013. Para isso, o referencial teórico utilizado para o estudo desse conceito será o de Representação Social, baseado em Moscovici (1978), que evidencia a elaboração de comportamentos a partir dos valores e crenças do indivíduo acerca do meio em que está inserido.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E QUEIXAS ESCOLARES

Existe em cada um a necessidade de encaixar cada coisa nova com que se toma contato em uma determinada categoria conceitual. Os traços culturais, sociais, de personalidade de cada um dos habitantes de um país, além dos arquétipos, personagens do imaginário coletivo e literário, conseguem ser resumíveis a algumas dezenas de adjetivos. E a premissa vale mesmo para as qualificações mais subjetivas ou até para correlações entre duas ou três palavras desse pequeno grupo que tragam semelhanças de significado. O fato novo vai ganhar contornos a partir do rótulo que lhe for imposto. Ao mesmo tempo, um rótulo novo precisa encontrar fundamento na realidade – e o faz, invariavelmente, mesmo quando se trata de um fenômeno, pessoa, profissão.

Nesse contexto, a Representação social se constitui como um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais, na necessidade de contextualizar (MOSCOVICI,



1981). É a versão contemporânea do senso comum. Moscovici (2003) focou a questão das representações sociais, a partir dos conceitos propostos por Émile Durkheim, que falou em representações coletivas. Essas representações coletivas, de caráter estático, seriam aquilo que conserva o todo da sociedade contra a fragmentação.

Moscovici aponta a razão pela qual as pessoas se escoram nas representações sociais: “ a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade ” (MOSCOVICI, 2003, p. 54, grifo do autor). Ou, em outras palavras: “Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2003, p. 55). Nessa explicação ele resume hipóteses dadas anteriormente, segundo ele “não totalmente desprovidas de verdade”, de que as representações sociais poderiam “responder a determinada necessidade”, “a um estado de desequilíbrio”, ou “favorecer a dominação impopular, mas impossível de erradicar, de uma parte da sociedade sobre outra”.

A teoria das representações sociais reside na ideia de que os sujeitos buscam explicações, criam teorias próprias sobre uma série infindável de assuntos que prendem a atenção e a curiosidade, demandando compreensão e pronunciamentos quotidianos a respeito de temas sociais contemporâneos como a escola, a moral, a religião, a política, a cultura, a saúde, a doença, a violência, a tecnologia, as desigualdades sociais, econômicas etc. Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos adquiridos por diferentes fontes, além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais.

Com as Queixas Escolares ocorre esse mesmo fenômeno de construção. Conceitualmente, o fracasso escolar abrange vários fatores, uma vez que envolvem toda a complexidade do ser humano em seu processo de apreensão do mundo. Lozano e Rioboo (1998), por sua vez, apontam três outros fatores que são tidos como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem, são eles; o

contexto familiar e social, a personalidade do sujeito e as instituições educativas incluindo suas áreas metodológicas e organização.

Porém, essas representações conceituais dos docentes, com o aumento da interferência da medicina e das explicações neurológicas para os problemas de aprendizagem massificadamente divulgadas nos últimos anos, impregnaram os conceitos, representações e práticas dos profissionais da educação de tendências e afirmações medicalizantes. Barros (1983, p. 378) define o processo de medicalização como:



[...] a ampliação crescente do trabalho de intervenção da medicina na vida das pessoas, passando para a alçada médica, inclusive, problemas claramente determinados pela forma de ser da sociedade, no interesse de se manter o status quo (por exemplo, escamoteando os conflitos inerentes às relações capital-trabalho).

A construção de todo esse processo medicalizante, o qual vem influenciando a representação social de Dificuldades de Aprendizagem dos professores na atualidade, vem se constituindo há mais de um século. Boarini e Borges (2009), afirmam que na educação escolar o uso de psicotrópicos vêm sendo ministrados pela Medicina desde o século XIX, e mais recentemente, esse uso vem sendo respaldado pelas áreas da Fonoaudiologia e Psicologia. Contudo, vários estudos demonstram que os usos desses instrumentos não têm contribuído para a diminuição da precarização do ensino, pois as escolas continuam apresentando um alto de índice de crianças com problemas de aprendizagem e comportamento (LEONARDO e SUZUKI, 2016). Pesquisadores como Gusmão (2009), Guarido e Voltolini (2009), Valentine (2010), dentre outros, apontam que a compreensão desses problemas de forma individualizada e organicista levam a denominar como distúrbios comportamentos considerados inadequados – como indisciplina, falta de atenção, agressividade e agitação do aluno.

Essas concepções medicalizantes tem efeitos negativos na constituição da subjetividade de quem é rotulado como portador de um distúrbio, dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Miguel e Martín (1998), defendem que vários

problemas de autoestima são tanto causa como efeito decorrente dos alunos receberem o diagnóstico como sendo portador de dificuldades de aprendizagem, inclusive mais efeito que causa. Smith (2001) reforça falando sobre a consequência emocional de ser classificado com um diagnóstico de dificuldade, distúrbio ou transtorno de aprendizagem, em que a criança deixa de crer em si mesma e em suas possibilidades de sucesso, resistindo a aprendizagem e muitas vezes deixando de tentar realizar uma atividade por medo do fracasso.

A representação que o professor faz de seu aluno pode influenciar, e até certo ponto determinar os avanços cognitivos a serem alcançados pelos estudantes. Por isso, é tão importante saber como o professor pensa a dificuldade de aprendizagem, pois ao se ter conhecimento acerca dos fatores que esses sujeitos apontam como causas, motivos e consequências, poderá ser possível analisar, através de seu discurso, se a sua postura em relação a esse problema não acaba por agravá-lo ainda mais, na medida em que ele abandona o aluno à margem de sua própria dificuldade, ou ao contrário, a preocupação do professor diante do problema potencializa a aprendizagem do aluno (BRENELLI, 2014).

## PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas aos seus conceitos e práticas referentes as dificuldades de aprendizagem. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa porque estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Segundo Severiano (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de valores e significados que poderá também concorrer para que identifiquemos as representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com autismo.

Tais representações emergem das situações de trabalho, ou seja, no lugar onde se efetuam trocas sociais que é a escola e permeiam a práxis educativa em si.

Dentro dessa proposta qualitativa de pesquisa, a forma do estudo se caracterizou como um Estudo de Caso caracteriza-se que é o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação, afirmam Goode e Hatt (1973). Os autores caracterizam o Estudo de Caso como um meio de organizar dados e reunir informações, tão numerosas e detalhadas quanto possível, a respeito do objeto de estudo de maneira a preservar seu caráter unitário. A totalidade do objeto pode ser preservada através da amplitude e verticalidade dos dados, através dos diferentes níveis de análise, da formação de índices e tipos de dados, bem como da interação entre os dados observados e a dimensão temporal em que se dá o fenômeno.

### ❖ Instrumentos

Os dados foram recolhidos junto aos atores sociais mediante entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas as dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo, dez professores de diversas disciplinas lotados no IFTO, todos professores do curso técnico em Agropecuária do Campus Araguatins, no ano de 2013. O período de realização se deu de setembro de 2013 a janeiro de 2014. Este roteiro de entrevistas não constou de categorias estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1999, p.3), são “[...] operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (1999), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias que emergiram foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas, após a sua aplicação. Fizeram parte das análises as seguintes categorias resultantes:

- a) Conceito e Percepções sobre Queixas Escolares;
- b) A função do professor diante dessa demanda;
- c) Como trabalhá-las em sala de aula.

Desta forma, os procedimentos metodológicos da nossa análise de conteúdo foram abertos /exploratórios, ou seja, não fizeram intervir “categorias pré-definidas”, tendo por isso um caráter puramente descritivo/exploratório (BARDIN, 1999): “[...] os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido”.

### ❖ *Categoria 1*

**Conceito dos professores sobre as Queixas Escolares:**

Nessa primeira categoria, a fala dos professores demonstrou que, para os professores entrevistados, a terminologia de dificuldade de aprendizagem ainda é

utilizada, e não o conceito de “Queixa Escolar”. Isso demonstra que as dificuldades apresentadas estão diretamente voltadas para o aluno, é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

*"A dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue aprender direito". (Professor 4).*

*"Dificuldades de Aprendizagem são problemas cognitivos que levam o aluno a problemas na escola".*

*(Professor 1)*

*"São problemas que os alunos trazem a escola e que interferem no seu bom rendimento nos estudos"*

*(Professor 9)*

Abordar a temática do fracasso escolar requer grande cuidado no que se refere a causas ou atribuição de possíveis culpados, pois é necessário um olhar amplo as diversas esferas que envolvem o aluno e o contexto em que se deu o fracasso (NEGREIROS, COSTA, & DAMASCENO, 2016a). Para nossos entrevistados, ao fracasso desses estudantes está diretamente e unicamente voltados para o aluno: é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente. Tais falas correspondem bem aos achados das pesquisas de Seber (1997), o qual relata que é bastante comum os educadores afirmarem veementemente que estimulam as crianças, e que elas é que não aprendem. Na verdade, esses professores, não percebem que o desinteresse, a falta de atenção, o desleixo do aluno trata-se da impossibilidade deste último em entender e interpretar o que o professor está querendo transmitir.

Novamente, os fatores apontados para as dificuldades são vistos do ponto neurológico e biologizante (fala do professor 1) e são consequências do que o aluno passa fora da escola (fala do professor 9), isentando a responsabilidade da escola para o fracasso escolar desse aluno. Essas frases corroboram com os estudos acerca

da patologização do fracasso escolar ocorre, no senso comum (vulgarmente), sob duas vertentes:



a) O fracasso escolar seria uma consequência da desnutrição – de forma a só ocorrer com as crianças da classe trabalhadora (classe desfavorecida); b) O fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia. (COLLARES E MOYSÉS, 2006, p. 27)

Estudos sobre as causas do fracasso escolar (ABREU, 2013; NEGREIROS, COSTA & DAMASCENO 2016a) chegaram a esta mesma conclusão de que para os docentes, ele é frequentemente associado a deficiências e condições individuais de cada aluno, as quais de alguma maneira refletem em sua aprendizagem.

## ❖ *Categoria 2*

### A função do professor diante do Fracasso Escolar:

Outra categoria emergente durante as entrevistas, foi qual seria a função do professor diante do fracasso escolar de seus alunos. Especificamente neste tópico, houve um dado interessante manifestado nas falas, em que a função do professor seria "diagnosticar" os alunos e encaminhá-los ao apoio especializado.

*"Quando um aluno meu simplesmente não rende, fica claro que há algum problema. Daí, encaminho ao serviço de psicologia do campus".*

*(Professor 9)*

*"A função do professor é perceber a dificuldade do aluno e encaminhar a situação ao setor responsável".*

*(Professor 10)*

*"Enquanto educador há vinte anos, quando noto que há um aluno com problema de dificuldades de aprendizagem, já consigo saber*

*qual é sua limitação e imediatamente encaminho ao setor de psicologia e na reunião dos pais, já aviso aos familiares que o filho pode ter alguma limitação no aprendizado".*

*(Professor 5)*

Há uma forte inclinação a medicalização do aluno. A achar que seu problema de aprendizagem deve ser tratado como uma limitação, patologia. A tendência da grande maioria das falas, foi achar que a função do professor é perceber esse problema e repassá-lo ao setor responsável, que seria o setor de psicologia, ou mesmo aos familiares para que estes tomem as devidas providências. Em nenhum momento, os entrevistados propuseram uma adaptação no método ou mudança dentro de fatores relacionados a própria sala de aula. Isso vai ao encontro dos achados de Costa, Damasceno e Negreiros (2016b):



Identificar problemas e soluções para a aprendizagem, se torna algo corriqueiro no cotidiano escolar, além de construindo uma imagem de um sistema escolar sem falhas e uma clientela com as mais diversas dificuldades, seja de cunho biológico ou familiar, que interferem em seu processo de aprendizagem. As características biológicas usadas para justificar a não aprendizagem, seria uma forma de biologização, ou seja, transformar questões sociais em biológicas (...). A escola, por sua vez, origina um cenário fragmentado e estereotipado em relação ao aluno, sendo ele responsável por seus problemas psicológicos, biológicos, orgânicos e socioculturais. (p. 2-3).

É importante ressaltar que nenhum profissional da área educacional tem o conhecimento necessário para realizar tal diagnóstico em sala de aula. Somente o especialista da área é que poderá fazê-lo, de maneira instrumentalizada e contextualizada. Collares e Moysés chamam a atenção para a importância dessa questão e para as consequências geradas por ela.

A difusão acrítica e crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar – de modo geral, "patologias" mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos – tem levado, de um lado, à rotulação



de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios". A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico ou rótulo estabelecido (COLLARES; MOYSÉS, 2006, p. 29).

Nesse sentido, os resultados corroboram com os achados de Torezan (1992), o qual declara que os professores buscam solucionar os problemas de aprendizagem encaminhando o aluno para atendimento específico, ou orientando os pais, mas não na alteração de sua prática em sala de aula nem na reflexão de sua postura pedagógica. Rotular o aluno como "portador" de um distúrbio ou transtorno e, em seguida, encaminhá-lo para o profissional da área da Saúde ou da Psicopedagogia é tarefa menos complexa para o educador, do que observá-lo e procurar compreender as causas de seu comportamento ou mesmo refletir sobre seus métodos de ensino, sobre o sistema escolar que, por vezes, é excludente e alienador, não comportando a diversidade cultural, ontológica e idiossincrática dos sujeitos que dele fazem parte.

### ❖ *Categoria 3*

Trabalhando com as Queixas Escolares em sala de aula:

Novamente, ficou patente nesta categoria, uma espécie de "terceirização" da responsabilidade pelos alunos com problemas escolares a outros setores, ficando como função dos professores em sala de aula, apenas a identificação do aluno e seu posterior encaminhamento a outros setores de apoio pedagógico:

*"Tenho quarenta alunos em sala. Não tem a possibilidade de trabalhar com um aluno que não aprende só. Então, recorre*

*sempre a pedagogia e aos setores de psicologia, que sabem melhor como ajudar esse aluno em sala".*

*(Professor 2)*

*"Se o aluno tem problemas sociais, familiares, psicológicos que resultam num baixo rendimento, não há como o professor resolver isso em sala de aula. Para isso que a escola tem pedagogo, psicólogo, assistente social"*

*(Professor 6)*

*"Procuro ter um olhar especial a esse aluno, entender quando ele não logra êxito. Sempre peço orientação ao serviço de psicologia em como estimular esse aluno em sala"*

*(Professor 7)*

Com exceção da fala do professor 7, a grande maioria acha que o aluno deve buscar auxílio fora de sala de aula, não sendo responsabilidade do educador, revisão de práticas pedagógicas ou adaptações de métodos, materiais ou flexibilização curricular. Para Nutti (2001) boa parte dos professores atribuem aos alunos e a fatores fora de sala de aula, como fatores do não aprendizado. Nesse sentido o pensamento representado pelos professores sobre, levam em evidência a questão de que se existe um problema, provavelmente de saúde, de cunho orgânico e que o mesmo deve ser tratado, curado, inteiramente "fora de sala de aula".

Os achados corroboram com a pesquisa de Corsini (1998), que revelou em um estudo que o grupo de professores pesquisados por ele não questionou a relação entre sua própria prática pedagógica, sua postura e sua relação com o aluno como possíveis fatores do fracasso escolar, encaminhando os alunos e suas queixas escolares a família ou ao apoio especializado.

Percebe-se novamente nas falas relatadas, que os alunos que não conseguem se encaixar no perfil proposto pela escola, são "exilados" na "ilha da patologização", a qual deve ser inteiramente fora do contexto escolar, insulada nos setores médicos, consultórios psicológicos, etc. É totalmente ignorado a suposição de que "em algumas situações, as diferenças no ato de aprender podem expressar

um grito de protesto de crianças saudáveis que se recusam ao cabresto de um estudo alienante ou à submissão à autoridade autoritária com que são tratados” (RUBINSTEIN, apud MORAIS, 2006).

Nisso, uma prática reflexiva, em que se discuta as dimensões sociais, políticas e críticas que fazem parte do sistema educacional, como a função do projeto político-pedagógico, regimento interno da instituição, do que se é ofertado no currículo escolar, das formas de avaliação, trabalho/atitude dos professores, participação da comunidade escolar, instituição escolar, políticas educacionais, etc, são deixadas de fora enquanto causas desse fracasso, mesmo sendo questões norteadoras de comportamentos e metas a serem alcançadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir, com base nos resultados encontrados, que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, fruto talvez de uma formação insuficiente para lidar com essa demanda ou de um sistema educacional que se centra na competição, no individualismo, e que aqueles alunos que não se adequam, são necessariamente portadores de algum “problema” cognitivo ou social, que deve ser tratado fora da escola.

A indisciplina, agressividade, desinteresse, dificuldades de aprendizagem (queixas mais comuns dos professores) não podem e não devem ser tratadas isoladamente, e, sim, a partir de um estudo das relações professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-estatutos escolares, aluno-comunidade, professor-comunidade. Pela apresentação de um relato de experiência, a autora conclui alertando para o caráter político da atuação do orientador educacional, que ‘ultrapassa os limites dos muros da escola e se envolve com a comunidade.

Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores do IFTO, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, de reflexão sobre sua

prática profissional, bem como, um Projeto Político Pedagógico que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam Queixas Escolares, além de programas específicos a de acompanhamento escolar a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais) e por todo o corpo docente, de forma interdisciplinar, reflexiva e crítica, trabalhando essas questões dentro da escola, de maneira desmedicalizadora.

Tais soluções apontadas no estudo, são elementos importantes para o atendimento das dificuldades. Percebe-se também, como de grande relevância, a necessidade da formação continuada tanto para os professores, quanto para a comunidade acadêmica como um todo, já que a mesma deve estar preparada para formar cidadãos responsáveis e críticos, fortalecendo a autoconfiança dos mesmos, sua capacidade de aprender, sua solidariedade e empatia.

Levantamos neste trabalho, a gritante necessidade de se despatologizar as concepções desses profissionais, levando a intervenções crítico-reflexivas no próprio ambiente escolar. Há sérias consequências do excesso da medicalização dos comportamentos considerados inadequados em sala de aula, que vêm sendo tratados como patológicos em sua essência são normais. Acaba-se por enquadrar uma criança em um diagnóstico psiquiátrico que apresenta sérias marcas e rótulos indesejáveis, e acaba sendo mais útil para a sociedade e para o entorno da criança do que para a própria criança.

Ademais, assim, como já foi dito anteriormente, diagnosticar, encaminhar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades, só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular.

Nossa pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca das Queixas Escolares, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito escolar, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, levando a desmedicalização do ambiente escolar. É a partir da maior compreensão das dificuldades apresentadas

pelos alunos, da desmistificação de percepções preconceituosas trazidas no arcabouço do docente, e da compreensão da importância do papel do professor no processo de superação dessas dificuldades, são fatores que podem auxiliar o processo de viabilização de soluções mais efetivas e eficazes.



## REFERÊNCIAS

AZZI, R.G. e SILVA, S.H. A importância de um novo olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagem. In: SISTO, F.F. (et all). **Leituras de psicologia para a formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

BARDELLI, C. **Crenças causais de professores de 1ª a 4ª série sobre o mau desempenho escolar do aluno**. Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo, 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, J. A. C. **Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos**. Revista Saúde Pública, São Paulo, v. 17, n. 5 p. 377-386, 1983.

BRENELLI, Rosely. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. UNICAMP: Campinas, 2004.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos**. Psicologia Ciência Profissão, Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219, 2013.

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. **Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da Caixa de Pandora**. Maringá: Eduem, 2009. BRZOZOWSKI, F. S.

CAPONI, S. N. C. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos**. Psicologia Ciência Profissão, Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219, 2013.

COLLARES, C. L., & MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação)**. Série Ideias (23), São Paulo, FDE, 25-31, 1994.

COLLARES, C. L., & MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da Educação)**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf). Acesso em: 18 jun. 2015.

CORSINI, C. F. **Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp, 1998.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. **Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar**. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149-162.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. **O que não tem remédio, remediado está?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 239-263, abr. 2009.

GUSMÃO, M. M. G. **Comportamento infantil conhecido como hiperatividade: consequência do mundo contemporâneo ou TDAH?** 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LEORNARDO, N. S. T.; LEAL, Z.R.G; ROSSATO, S. P. M. **Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. EDUEM: Maringá, 2012, p. 06-42.

LEONARDO, N. S. T. e SUZUKI, M. A. **Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores.** Fractal: Revista de Psicologia, v. 28, n. 1, p. 46-54, jan.-abr. 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo** (3a ed.). Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LOZANO, A. B. e RIOBOO, A. P. Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. **Dificultades de Aprendizaje.** Madrid: Editorial Síntesis, 1998a.

MIGUEL, E. S. e MARTÍN, J. M. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. **Dificultades de Aprendizaje.** Madrid: Editorial. Síntesis, 1998b.

NEGREIROS, F; M. D. A, COSTA & T. D. S, DAMASCENO. Concepções de Fracasso Escolar: Um Estudo com Professores das Cinco Regiões Brasileiras. **Revista de Psicologia.** Fortaleza, v.7 n.2, p. 8-21, jul - dez. 2016a.

NEGREIROS, F; M. D. A, COSTA & T. D. S, DAMASCENO. Medicalização da educação e concepções de professores brasileiros: Um estudo descritivo na rede pública de ensino. **Revista Clínica & Cultura.** v.2, n.1, jul-dez, 2016b.

NUTTI, J. Z. **Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado, São Carlos, UFSCAR, 1996.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana A. de. **O orientador educacional no Brasil.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.



PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto ASEBER, M. G. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. SP: Scipione. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

SMITH, C. e STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TIOSSO, L. H. **Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar**. Tese de Doutorado. IP: São Paulo, 1989.

TOREZAN, A. M. **Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. USP: São Paulo, 1990.

VALENTINE, K. **A consideration of medicalisation: choice, engagement and other responsibilities of parents of children with autism spectrum disorder**. Social Science and Medicine, Austrália, v. 71, n. 5, p. 950-957, 2010.

VIEGAS, L. S. O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. Rio de Janeiro: **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELCH, G, SCHWARTZ, L, WOLOSHIN, S. (2008). **O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos**. Jornal do Cremesp, p. 12, fev. (Texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes Pereira).

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**. DP&A: Rio de Janeiro, 2000.

WEISS, Maria Lucia L.; WEISS, Alba Maria L. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

WEISS, Alba Maria L.; CRUZ, Mara Monteiro. **Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



## SOBRE OS AUTORES

### FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia, Ciência Política e de Sociologia. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSQUED. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT *Psicologia e Política Educacional* da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

### MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: marileneproenca@gmail.com.

### ANDRÉIA PIANA TITON

Psicóloga do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Possui graduação e mestrado em Psicologia pela UFSC. E-mail: andreia.titon@ifsc.edu.br.

### ANDRÉA VIEIRA ZANELLA

Professora titular da UFSC. Possui graduação em Psicologia pela UFPR, mestrado e doutorado em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Realizou estudos pós-doutorais na Università Degli Studi di Roma La Sapienza e estudos complementares na UFRGS. Realizou estágio sênior da New School for Social Research, 2016, como pesquisadora visitante. É bolsista em produtividade do CNPq. E-mail: a.zanella@ufsc.br.

**CAMILA SIQUEIRA CRONEMBERGER FREITAS**

Possui graduação e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Mestrado em Educação, com área de pesquisa em Educação Especial e Inclusiva, pela Universidade Federal do Piauí (2010). É professora Assistente II do curso de Psicologia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: camilasiqueirapsi@gmail.com

**CHRISTIANE CAMILO PIRES**

Pedagoga do IFMT/*Campus* Rondonópolis – Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAFI/MT), mestranda em Educação (PPGEdu/UFMT), membro do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMT/*Campus* Rondonópolis. E-mail: christiane.cp.1986@gmail.com.

**DÉBORAH ÉLLEN DE MATOS RIBEIRO**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2017). Membro do Grupo de Pesquisa Psicologia e Desenvolvimento Humano-GP/PSIDHIN e do Grupo de Estudos Psicologia e Processos Educacionais-PSIPED. E-mail: deborahellenmr@hotmail.com

**EMANUELA NUNES SODRÉ**

Especialista em Humanidades na Contemporaneidade e em Psicopedagogia, licenciada e bacharel em Psicologia. Psicóloga do Instituto Federal Fluminense - campus Campos Centro. E-mail: emanuela.sodre@iff.edu.br.

**FABIANA RODRIGUES DE ABREU**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2017). Membro do Grupo de Estudos Psicologia e Processos Educacionais-PSIPED. E-mail: fabianarodrigues742@gmail.com

**GERLANE BARBOSA DA SILVA**

Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Santa Rita. Mestra em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: gerlane.silva@ifpb.edu.br.

**HELEN SANTANA MANGUEIRA DE SOUZA**

Mestra em Educação (PPGEdu/UFMT), foi psicóloga do IFMT/*Campus* Rondonópolis - membro do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMT/*Campus*

Rondonópolis. Atualmente é Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada da UFMT/Campus Cuiabá. E-mail: helen.sms@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). E-mail: kikoicaro@hotmail.com.

### IVANIR RIBEIRO

Psicóloga do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, lotada no Núcleo Pedagógico do Câmpus Florianópolis-Continente desde 2008. Bacharel e Licenciada em Psicologia. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Doutorado em andamento em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Estudos em Educação Profissional e Tecnológica – IFSC e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA/UFSC. Bolsista do Programa UNIEDU Pós-Graduação. E-mail: ivanir@ifsc.edu.br.

### JOSIANE AGUSTINI

Assistente Social do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, lotada no Núcleo Pedagógico do Câmpus Florianópolis-Continente desde 2010. Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Núcleo de Estudos em Educação Profissional e Tecnológica – IFSC. E-mail: josiagustini@ifsc.edu.br.

### LARYSSA CANHAÇO DE ASSIS

Mestre em Engenharia de Produção, especialista em Planejamento, Gestão e Implementação de Cursos na Modalidade EAD, licenciada em Matemática. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Fluminense - campus Campos Centro. E-mail: assislc27@gmail.com.

### LAYANE BASTOS DOS SANTOS

Psicóloga, Professora e Pesquisadora. Bacharel e Licenciada em Psicologia. Tecnóloga em Publicidade e Propaganda. Especialista em Gestão de Pessoas, em Gestão Educacional e Escolar e em Psicologia e Saúde, além de possuir MBA em Marketing e Recursos Humanos. Psicóloga com vínculo efetivo no Instituto Federal do Tocantins - IFTO. Atua como professora na Universidade Estadual do Maranhão e como professora colaboradora do Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação-INESPO. E-mail: layane.santos@ifto.edu.br.

**LEIDIANE GOMES DE SOUZA**

Graduada em História, mestra em Educação (PPGEdu/UFMT), Técnica em Assuntos Educacionais do IFMT/*Campus* Rondonópolis - membro do Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMT/*Campus* Rondonópolis. E-mail: leid\_36@hotmail.com.

**LIDIANE CORRÊA DE OLIVEIRA SOMMER**

Psicóloga do IFBA há 9 anos, especialista em educação inclusiva. Também, atua como professora das disciplinas: Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento; Educação Especial; Psicologia da Saúde; Psicologia organizacional. É mestranda em educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Membro do grupo de pesquisa GEINE – UFBA. E-mail: lidiane.sommer@gmail.com.

**MARIANE DE LIRA SIQUEIRA**

Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Integral Diferencial (2009). Atua como psicóloga na Universidade Estadual do Piauí. Chefe da Divisão de Assistência ao Aluno e Graduado. Membro do Núcleo de Acessibilidade da UESPI. E-mail: mariane\_psic@yahoo.com.br

**MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS**

Doutor, professor e orientador da pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Estudos desenvolvidos na área de semiótica, psicologia, educação, educação inclusiva. Membro do grupo de pesquisa GEINE – UFBA. E-mail: magbordas@gmail.com.

**MORGANA DIAS JOHANN**

Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC lotada no Núcleo Pedagógico do Câmpus Florianópolis-Continente desde 2014. Pedagoga e Mestrado em andamento em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa de Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na EPT – IFSC e Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação – DICITE/UFSC. E-mail: morgana.dias@ifsc.edu.br.

**REBECA BARRETO DUARTE**

Mestranda em Políticas Sociais e especialista em Instrumentalidade do Serviço Social, bacharel em Serviço Social. Assistente Social do Instituto Federal Fluminense - campus Campos Centro. E-mail: rebecca.b.duarte@iff.edu.br.

**SILVÂNIA GOMES DA COSTA**

Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO/Campus Palmas. Especialista em Saúde Pública com Ênfase em Saúde Coletiva e da Família, em Neuropsicologia Clínica, em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. E-mail: silvania.costa@ifto.edu.br.

**VIVIANE OLIVEIRA LOPES DE SOUZA**

Psicóloga, pós-graduação em Psicopedagogia, Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, Doutoranda em Psicologia pela UFRJ. Psicóloga do IFFluminense desde dez de 2013 atualmente coordenadora do NAPNEE – Núcleo de Atenção a pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Docente da Uniredentor nos cursos de graduação em Psicologia. E-mail: viviane.souza@iff.edu.br.