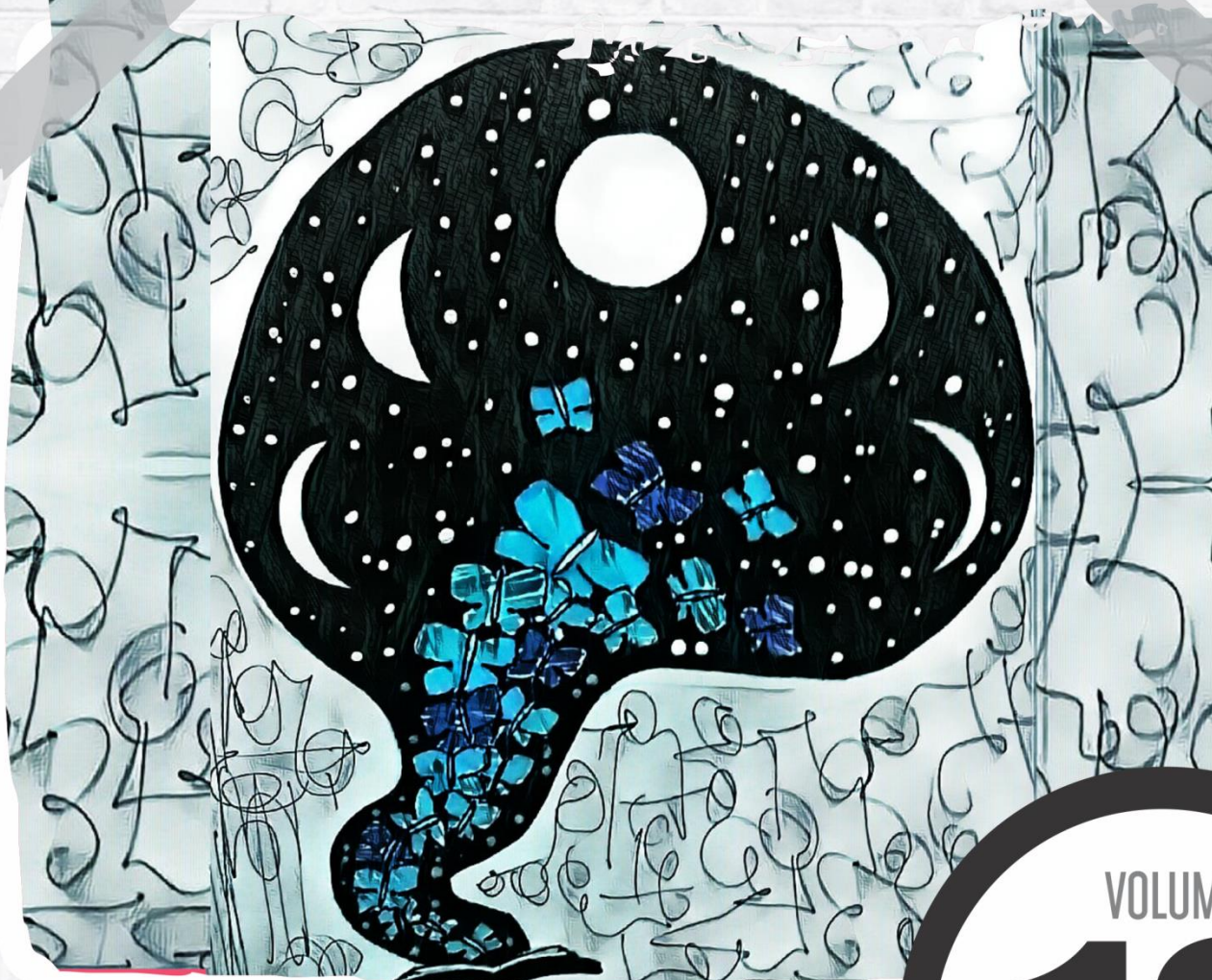
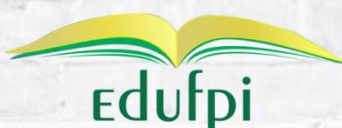


Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

10

Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 10

Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial
Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Acácio Salvador Veras e Silva
Antonio Fonseca dos Santos Neto
Francisca Maria Soares Mendes
Solimar Oliveira Lima
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Viriato Campelo

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Clésia Barbosa - Bibliotecária CRB-3 /1056

N384

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

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

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

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

ISBN 978-85-509-0468-9 (v.10)

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



CAPÍTULO 1	19
O Psicólogo na Rede e a Rede dos Psicólogos: relato dos Encontros Nacionais dos Psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, <i>Solange Koehler e Juliana Prediger</i>	
CAPÍTULO 2	42
Orientação à queixa escolar no apoio à permanência estudantil na Universidade de São Paulo (USP), <i>Marina Barbosa da Cruz Teixeira</i>	
CAPÍTULO 3	58
As equipes multidisciplinares dos institutos federais: contribuições da psicologia para o enfrentamento do fracasso escolar, <i>Aline Spaciari Matioli e Rafaela Batista Santarosa</i>	
CAPÍTULO 4	73
Sala de aula como espaço de criação audiovisual: encontros da Psicologia com a Amazonicidade, <i>Adriana Barbosa Ribeiro e Andrea Viera Zanella</i>	
CAPÍTULO 5	89
O trabalho do psicólogo escolar com os jovens no ensino médio: construções e desafios, <i>Maraiza Oliveira Costa e Fernando Lacerda Junior</i>	

CAPÍTULO 6	104
O preconceito e as diferenças no colégio universitário – UFMA: possibilidades de atuação da psicologia escolar, <i>Márcia Cristina Costa Pinto e Angélica Moura Siqueira Cunha</i>	
CAPÍTULO 7	120
Uma experiência de intervenção de carreira no contexto do ensino superior no IFRS, <i>Fernanda Zatti, Iúri Novaes Luna e Glaucia Karina Martofel</i>	
CAPÍTULO 8	135
Relação professor-aluno: importância do manejo dos aspectos transferenciais pelo professor no cotidiano de uma sala de aula do IFMG, <i>Rosalva Maria Martins dos Santos</i>	
CAPÍTULO 9	151
Quando o cuidado se torna norteador: a implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio do IFMA, <i>Maiara Amorim Muniz e Renata Cardoso Trovão</i>	
CAPÍTULO 10	164
Saúde mental e qualidade de vida na escola: um projeto de extensão do IFPI Campus Teresina Zona Sul, <i>Silvana Teixeira de Araújo Sousa, Ana Cláudia Lopes Araújo e Juliana Reis Lima</i>	
CAPÍTULO 11	180
Atenção à saúde de escolares: reflexões sobre intersetorialidade, assistência estudantil e psicologia escolar, <i>Lorena Silva Costa</i>	
CAPÍTULO 12	200
Impactos da autonomia na saúde dos servidores técnico-administrativos do IFG, <i>Rose Helen Shimabuku, Maria Tereza Tomé de Godoy e Ariana Fidelis</i>	
SOBRE OS AUTORES	215

PREFÁCIO



É com muita honra que escrevo o prefácio deste livro. As razões são diversas, voltadas a vários afetos. A começar por minha relação afetiva com a Psicologia Escolar e Educacional, área à qual venho me dedicando há mais de três décadas. Há também meu profundo respeito pelos organizadores desta valorosa coleção, da qual este é o último volume. Meu grande apreço pela Marilene Proença, minha orientadora de Doutorado, minha referência teórica, companheira de lutas na Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), alguém que se tornou uma grande amiga. Por fim, minha admiração pelo Fauston, pessoa de quem a gente gosta logo que conhece, profissional que tem produzido grandes transformações por meio da Psicologia Escolar na região onde atua.

Ler cada capítulo deste volume me trouxe grande alegria, especialmente por ver a extensa produção que tem nascido como fruto do trabalho dos psicólogos dos Institutos Federais e de alguns outros espaços.

As diversas temáticas e propostas abordadas nos textos apontam, sobretudo, a importância da atuação da psicologia escolar nas escolas federais. Ações diversas, criativas, produtivas, revelando consistência teórica coerente, cujas reflexões dão sustentação a atividades práticas promovidas pelos profissionais de psicologia nas escolas.

Nestes tempos de nossa conjuntura nacional em que se tem intensas ameaças a direitos e muitos questionamentos, tanto sobre a idoneidade dos espaços educacionais federais como sobre a validade da produção de

conhecimento das ciências humanas, este livro vem como uma prova inquestionável de que há, sim, produção acadêmica e atuação agregando benefícios à vida de estudantes, professores e funcionários que atuam na educação. Ou seja, a expertise da produção científica na academia tem produzido, indubitavelmente, transformação social de relevância.

Prova de que a Psicologia Escolar superou sua história de adaptação e enquadramento de alunos-problema, com foco no que lhes faltava, e encontrou seus novos rumos, que denotam inúmeras possibilidades de intervenção produtiva da área, considerando as redes envolvidas nos processos educacionais e, sobretudo, olhando para as potencialidades de alunos, professores, famílias e funcionários. Passado o tempo da crítica ao que a psicologia escolar fazia, apontando o que não se deve fazer, nos vemos em outra perspectiva de atuação; estamos agora sob a ótica de apontar o que pode e deve ser feito na parceria Psicologia e Educação em prol de melhor qualidade nos processos educacionais e da garantia de direitos para todas as crianças e jovens brasileiros, no que diz respeito tanto à aprendizagem como às relações humanas que se estabelecem na escola.

Relações entre humanos, relações entre humanos e conhecimentos, promoção de autonomia de alunos, famílias, professores e funcionários. Grandes ganhos, sem dúvida!

Valho-me das palavras de Walter Benjamin: "Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência."

Nesse sentido, publicações como esta tornam-se cruciais para o avanço na área, pois para além de partilhar ações realizadas revelam potencialidades, não somente dos atores envolvidos nos processos educacionais, mas também potencialidades da Psicologia Escolar e Educacional.

Que as vivências dos psicólogos escolares aqui compartilhadas sejam realmente transformadas em experiências tanto para quem as vivenciou como para

todos nós, leitores. Tanto tem sido feito e tanto ainda pode vir a ser realizado nessa importante área da Psicologia. Sigamos esperançosos!

Boa leitura!

Roseli Fernandes Lins Caldas



APRESENTAÇÃO

Depois de anos no desenvolvimento de um projeto coletivo, agregando psicólogos escolares dos institutos e universidades federais das cinco regiões do país, que concretizou construção dos nove volumes anteriores, a coletânea **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"** chega ao seu décimo e último volume.

O processo de composição da coletânea foi potente gerador de debates, trocas e aprendizados entre os autores e organizadores envolvidos. Com o passar dos lançamentos dos volumes 1 a 4 no *XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* em setembro de 2017, Salvador/BA, e dos volumes 5 ao 8 no *V Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão*, em novembro de 2018, São Paulo/SP; e ampla divulgação nacional e local, muitos dos volumes passaram a ser adotados em disciplinas de cursos de graduação em Psicologia em múltiplas instituições de ensino do país, considerando a abordagem inédita do elenco de práticas na educação profissional e tecnológica e no ensino superior. Além disso, alguns dos volumes de **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"** passaram a ser referenciados em concursos públicos e exames seletivos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia.

Com o objetivo de apresentar estudos, pesquisas e debates na interface da **Psicologia Escolar e Ensino Técnico e Superior**, os organizadores **Fauston Negreiros** e **Marilene Proença**, reuniram trabalhos produzidos em diferentes estados do Brasil e sob o olhar analítico e crítico da psicologia para compor o

Volume X. O primeiro capítulo “**O Psicólogo na Rede e a Rede dos Psicólogos: relato dos Encontros Nacionais dos Psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**” de autoria de *Solange Koehler e Juliana Prediger*, tem como proposta apresentar a história dos três *Encontros Nacionais de Psicólogos/as dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, que foram idealizados a partir de um grupo virtual constituído em 2009 para a realização de uma pesquisa de mestrado. O grupo permaneceu ativo após a pesquisa e gestou a organização e realização do I Encontro, sediado pelo IFRN – *Campus Natal*, no ano de 2013. Neste encontro ocorreram mesas-redondas, grupos de trabalho e comunicações orais de experiências e pesquisas. Com essas produções, foi elaborado o Anais do evento. O II Encontro ocorreu no IFRS – *Campus Porto Alegre*, no ano de 2016, em um contexto político bastante aquecido com o impeachment de Dilma Rousseff da Presidência do país, o que refletiu no teor do evento por conter intensos debates das práticas psicológicas inseridas no contexto social perpassadas pela conjuntura política nacional. Este encontro forneceu material para a elaboração do documento “Carta de Porto Alegre”, que contém o posicionamento dos psicólogos presentes no evento sobre questões relacionadas a atuação profissional e a pautas políticas mais abrangentes. O III Encontro ocorreu no IFG – *Campus Goiânia*, no ano de 2018, e teve uma organização robusta, contando com a aprovação e o reconhecimento do evento pelo CONIF e coparticipação do CRP-09. Além disso, o evento também deixa como legado uma carta de reivindicações: a “Carta de Goiânia”, e uma Comissão para a construção de referências de atuação da Psicologia nos Institutos Federais. Entende-se que esses encontros são espaços de desenvolvimento e compartilhamento, em especial da Psicologia Escolar, visto ser essa área de atuação da maioria dos psicólogos servidores nos Institutos Federais de Educação atualmente.

O segundo capítulo “**Orientação à queixa escolar no apoio à permanência estudantil na Universidade de São Paulo (USP)**” de autoria de *Marina Barbosa da Cruz Teixeira*, busca refletir sobre possibilidades de atuação do psicólogo escolar no ensino superior, a partir do relato de atendimento de um estudante universitário que procurou a Orientação à Queixa Escolar, um serviço à comunidade do Instituto

de Psicologia da USP. A perspectiva da Psicologia Escolar Crítica e, por sua vez, a abordagem da OQE, trazem contribuições importantes para a construção de práticas que valorizam o potencial dos estudantes e reconhecem que indivíduo e sociedade são constituídos mutuamente, em um processo dialético. Neste sentido, a queixa é entendida como emergente de uma rede de relações, ao incluir na investigação, os aspectos históricos, sociais e institucionais, em contraposição às práticas adaptacionistas e medicalizantes. O percurso revela os impactos psicossociais da humilhação social vivida no ambiente universitário, e os caminhos encontrados no sentido da movimentação e da superação da queixa. Assim, fornece bases para identificar, compreender e pensar estratégias de cuidado aos sofrimentos destes alunos.

O capítulo **“As equipes multidisciplinares dos institutos federais: contribuições da psicologia para o enfrentamento do fracasso escolar”** de autoria de *Aline Spaciari Matioli* e *Rafaela Batista Santarosa*, enfocou uma reflexão crítica sobre o fracasso escolar, apresentando as estratégias de enfrentamento do problema empreendidas pelas equipes multidisciplinares das Seções Pedagógicas e de Assuntos Estudantis, atuantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Instituição essa que se propõe essencialmente inclusiva e visa a construção de um projeto que supere a dicotomia entre a formação técnica e humanística e que desloque o atendimento dos objetivos do mundo do trabalho ao da pessoa humana. Nesse contexto, a Psicologia contribui para a leitura do fracasso escolar sob o ponto de vista histórico, como um fenômeno complexo e multideterminado, produto de um conjunto de fatores sociais, políticos e ideológicos, que ultrapassa a perspectiva centrada no indivíduo e as concepções tradicionais – psicologizante, tecnicista e institucional – que historicamente contribuíram para a patologização dos fenômenos escolares. O trabalho da equipe multidisciplinar deve ser guiado pela visão que considera os diferentes fatores envolvidos para a produção do fracasso escolar, não culpabilizando o estudante, sua família, seu contexto ou os professores pelo insucesso, mas utilizando os diversos saberes disponíveis dentro da equipe para abranger as múltiplas determinações do fenômeno, e assim promover a oferta de uma educação de

qualidade que favoreça o desenvolvimento das mais altas potencialidades humanas e a capacidade de análise da realidade pela mediação do conhecimento científico, tornando possível a utilização da ciência em benefício da satisfação das necessidades individuais e coletivas. E, assim, formar homens que não permaneçam à mercê das condições impostas pela sociedade, mas se reconheçam como produtos, e, principalmente, produtores da realidade social, que, portanto, pode ser alterada a seu favor.

De autoria de *Adriana Barbosa Ribeiro* e *Andrea Viera Zanella*, o quarto capítulo intitulado **"Sala de aula como espaço de criação audiovisual: encontros da Psicologia com a Amazonicidade"**, que tem por objetivo apresentar a experiência de criação de graduandos/as de Psicologia, do registro e produção audiovisual sobre uma cidade do extremo norte do Brasil, por meio da construção de curtas-metragens. Para tanto foi realizado o projeto de ensino "Inter-relação Pessoa-Ambiente: diálogos audiovisuais da Psicologia" desenvolvido por/com discentes graduandos de três turmas do 8º semestre do curso de Psicologia de uma faculdade privada de Macapá- AP. O projeto de ensino visava apreender os aspectos teóricos da disciplina Psicologia Ambiental e expandir o contexto educativo da sala de aula para além dos muros institucionais. Para seu desenvolvimento formaram-se grupos de 5 a 6 pessoas que, durante o primeiro mês de aulas teóricas, escolheram temas socioambientais para trabalhar. Para os registros das imagens foram utilizadas câmeras de celulares, câmeras semiprofissionais e gravadores. O resultado do projeto totalizou 16 curtas-metragens de aproximadamente 10 minutos cada e um trabalho com fotos. Para a análise do material produzido foram organizadas duas categorias: 1- questão ambiental; 2- lugares da cidade e espaços de convivência comunitária. Como resultado é possível afirmar que as produções dos jovens acadêmicos puderam alcançar uma estética da cidade pouco percebida cotidianamente pela maioria dos alunos. As produções audiovisuais permitiram perceber a transformação das relações entre pessoas, dos modos de habitar e conviver na urbe. Como conclusão, constata-se que os curtas-metragens são produtos de uma reflexão teórica e estética dos discentes que evidenciam as

relações dos corpos nos espaços, apropriando-se, ocupando ou resistindo para ter o direito à cidade.

No capítulo 5, "**O trabalho do psicólogo escolar com os jovens no ensino médio: construções e desafios**", escrito por *Maraiza Oliveira Costa* e *Fernando Lacerda Junior*, compartilha-se um estudo que teve como objetivo compreender o modo como os jovens descrevem a Psicologia Escolar e o que esperam do profissional dessa área. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro jovens de 18 e 19 anos de idade que, no início de 2016, haviam concluído o Ensino Médio. Todos eles vivenciaram, ao longo do Ensino Médio, experiências com algum profissional da Psicologia Escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e o conteúdo das entrevistas foi analisado a partir da 'análise de conteúdo'. Os resultados apontaram que, de forma geral, os participantes da pesquisa representam o psicólogo escolar como um psicólogo clínico e, também, como o profissional que foca suas intervenções nos chamados 'alunos-problema'. A partir do discurso dos jovens, também foi possível identificar algumas possibilidades de ação para a Psicologia Escolar, tal como a de estabelecer o trabalho com pequenos grupos. Consideramos que o grupo é uma forma democrática de acesso ao trabalho da Psicologia Escolar e uma oportunidade interessante de luta e de expressão das necessidades dos jovens.

Em "**O preconceito e as diferenças no colégio universitário – UFMA: possibilidades de atuação da psicologia escolar**", *Márcia Cristina Costa Pinto* e *Angélica Moura Siqueira Cunha*, versam acerca das atividades realizadas por uma equipe multiprofissional em um projeto de intervenção, denominado "RODA DE CONVERSAS: o preconceito e as diferenças na escola", desenvolvido pelo Colégio Universitário – COLUN da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. O projeto, que encontra-se em andamento, iniciou suas atividades no ano de 2016 e tem como objetivo geral fornecer ao corpo docente e discente conhecimentos específicos sobre os alunos com deficiência, propiciando uma relação de respeito e valorização das diferenças na escola. Fundamenta-se em autores como Martinez (2005), Crochik (2006), Silva (2008), Amaral (1995), dentre outros, que versam sobre a temática do preconceito e inclusão escolar. Participaram as turmas do

Ensino Fundamental e Ensino Médio que possuem alunos com deficiência e 05 professores dessas referidas turmas. A metodologia foi estruturada através de rodas de conversas com oficinas e dinâmicas de sensibilização, escuta dos alunos e professores, bem como, distribuição de folders com orientações e dicas de relacionamento. Durante as atividades realizadas, observou-se uma maior reflexão dos discentes e docentes sobre a sobre as atitudes de preconceito na escola. Diante da complexidade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, é fundamental que o psicólogo escolar busque compreender o contexto educativo em suas múltiplas dimensões e procure desenvolver ações direcionadas aos vários participantes da comunidade escolar. A partir dos resultados, constatou-se que o acesso ao conhecimento e a autorreflexão em torno das práticas adotadas são fundamentais na compreensão das diferenças no âmbito educacional, podendo engendrar ações mais inclusivas, conscientes e humanizadas.

No capítulo 7, **“Uma experiência de intervenção de carreira no contexto do ensino superior no IFRS”**, escrito por *Fernanda Zatti, Júri Novaes Luna e Gláucia Karina Martofel*, descreve-se a experiência de uma intervenção de carreira, realizada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que buscou oportunizar espaços para pensar a construção das trajetórias profissionais. O trabalho foi desenvolvido por meio de seis encontros grupais com duração aproximada de três horas cada, dos quais participaram 26 estudantes vinculados a diferentes fases de cursos de graduação da instituição, sendo 20 homens e 6 mulheres, na faixa etária de 18 a 35 anos. Durante os encontros foram utilizadas técnicas de dinâmicas de grupo, tarefas de pesquisa e atividades expositivas, abordando os temas autoconhecimento, exploração do mundo do trabalho, inserção profissional e estratégias para a construção do planejamento de carreira. A Escala de Adaptabilidade de Careira foi aplicada antes e após a intervenção, e os participantes também responderam a um questionário com a finalidade de avaliar a dinâmica dos encontros. As informações obtidas por meio dos instrumentos de avaliação sugerem que a atividade possibilitou reflexões sobre a carreira numa perspectiva de integração entre escolhas anteriores, vivências atuais e aspirações futuras, possibilitando a análise de diferentes aspectos que influenciam a sua

construção. Os resultados também indicaram que intervenção promoveu um aumento significativo nas dimensões curiosidade e confiança da adaptabilidade de carreira. Constatou-se a importância de que as instituições de ensino superior oportunizem aos graduandos intervenções de carreira no contexto de formação, bem como a necessidade da realização de pesquisas sobre avaliação de intervenções de carreira com graduandos.

Rosalva Maria Martins dos Santos é autora do oitavo capítulo denominado **“Relação professor-aluno: importância do manejo dos aspectos transferenciais pelo professor no cotidiano de uma sala de aula do IFMG”**, em que apresenta um trabalho que foi realizado a partir de uma pesquisa de mestrado na abordagem psicanalítica, que tratou sobre os aspectos transferenciais que contribuem e/ou dificultam uma relação transferencial entre educando e educador no contexto de sala de aula. A apresentação aconteceu em três campi dos IF’S sendo dois em MG (Campus Betim e Governador Valadares) um em Goiás (Campus Uruaçu), e também para o Núcleo de psicólogos do IFMG – NUPSI - cerca de 180 servidores foram beneficiados. O objetivo foi apresentar para os educadores e demais profissionais que lidam com a educação, aspectos sobre os fenômenos de transferência que interferem nas relações que são estabelecidas no contexto educacional. Além disso, discutiu-se com os educadores sobre o modelo de transferência, positiva e/ou negativa que são estabelecidos com os seus educandos no contexto de sala de aula e também, como manejar tais sentimentos quando eles aparecerem. Foram trazidas situações que, por falta de conhecimento desse fenômeno transferencial, estavam interferindo de maneira negativa na relação educador-educando. Conseguimos, portanto, levar ao conhecimento dos educadores que esse fenômeno existe e que, quando situações semelhantes vierem a acontecer, eles terão condições de fazer o manejo da transferência, não deixando, que os sentimentos apresentados pelos discentes, sejam eles afetuosos e/ou hostis, interfira de forma negativa na relação.

No capítulo 9, **“Quando o cuidado se torna norteador: a implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio do IFMA”**, com a autoria de *Maiara Amorim Muniz* e *Renata Cardoso Trovão*, é

apresentada a experiência de implantação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Alinhado com o direcionamento dado pelo Ministério da Saúde, que enfatiza a importância da escola na promoção da saúde, e tendo como base o cenário atual que sinaliza a necessidade crescente de desenvolvimento de pesquisas e estratégias de intervenção que visem minimizar o impacto do adoecimento mental na sociedade, o IFMA iniciou, em 2018, a implantação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio. Este Plano tem como principal objetivo promover entre a comunidade escolar ações de promoção da saúde mental e prevenção do suicídio e servirá como norteador para a realização de diversas práticas nos *campi* do IFMA. A primeira atividade foi a capacitação de representantes de todos os *campi*. Estiveram presentes psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, professores, dentre outros. Na segunda etapa, estes servidores organizaram um momento de apresentação do Plano e capacitação destinado a todos os servidores dos seus *campi*, multiplicando o conhecimento. Posterior a este momento, houve a instituição de comissões locais, planejamento das ações a serem realizadas, execução das atividades e avaliação dos resultados. As atividades do Plano aconteceram em todos os *campi* que compõem o IFMA com grande aceitação pelos alunos e servidores.

Em “Saúde mental e qualidade de vida na escola: um projeto de extensão do IFPI Campus Teresina Zona Sul”, capítulo dez da obra, as autoras *Silvana Teixeira de Araújo Sousa, Ana Cláudia Lopes Araújo e Juliana Reis Lima* explanam sobre uma experiência da equipe multiprofissional do IFPI Campus Teresina Zona Sul por meio de seleção via edital de extensão e fomento da instituição, que realizou o Projeto de Extensão de Saúde Mental e Qualidade de Vida, buscando desenvolver nos participantes estratégias para prevenção, identificação e superação de problemas de saúde mental, bem como incentivar práticas de autocuidado e qualidade de vida. O projeto ocorreu entre outubro de 2018 e janeiro de 2019 e contou com ações de prevenção e posvenção em relação a problemas de saúde mental através de atividades informativas, vivenciais e lúdicas, tratando dos transtornos mentais mais comuns na nossa sociedade como ansiedade, depressão, suicídio, assim como

trabalhou estratégias para desenvolver bem-estar e uma boa saúde mental. Para tanto, foi utilizado o espaço do IFPI Campus Teresina Zona Sul e os profissionais da saúde que fazem parte do Campus, assim como profissionais parceiros como disseminadores de conhecimento e promotores de saúde mental, trabalhando tanto internamente, capacitando alunos, docentes e demais membros da instituição para serem multiplicadores, quanto convidando a comunidade externa a participar dessas atividades.

Lorena Silva Costa apresenta o capítulo "**Atenção à saúde de escolares: reflexões sobre intersetorialidade, assistência estudantil e psicologia escolar**", no qual aponta que a atuação da psicologia no âmbito das coordenações de assistência estudantil nos Institutos Federais é passível de rica reflexão quanto aos limites e potencialidades. Um dos aspectos importantes do trabalho, diz respeito à atuação de psicólogos na implementação e avaliação de políticas públicas. Neste capítulo vamos refletir sobre a relação entre assistência estudantil e políticas de saúde, na perspectiva de repensar práticas de acompanhamento no âmbito escolar, tendo no psicólogo um agente central na condução desses processos. É importante entender a história da política de assistência estudantil no Brasil, tendo na atenção à saúde, um dos eixos previstos de elaboração de programas, contudo pouco abordado, e também como a mudança paradigmática desenvolvida pela reforma sanitária e legitimada pelo SUS, podem servir de norteadores para uma atuação em saúde no âmbito escolar. Deste modo, a intersetorialidade passa a ser uma rotina no trabalho das coordenações de assistência estudantil, indo além do encaminhamento de alunos, mas na construção de caminhos e redes de cuidado que envolvam todos os setores relevantes do território. A escola é vista como parte do território da saúde coletiva e de fato construindo ações de promoção de saúde, cidadania e emancipação social.

O capítulo final de nosso Volume X, "**Impactos da autonomia na saúde dos servidores técnico-administrativos do IFG**", escrito por *Rose Helen Shimabuku, Maria Tereza Tomé de Godoy e Ariana Fidelis*, tem como objetivo analisar o impacto da autonomia na saúde nos servidores técnico-administrativos do IFG. Alguns achados demonstram que autonomia é um importante preditor de saúde do

trabalhador. A autonomia neste estudo é entendida como uma postura proativa do trabalhador que se comporta de maneira independente e autêntica nas tomadas de decisões. Os resultados demonstram que a autonomia apresenta correlação positiva com o compromisso no trabalho e com as demandas de trabalho, ou seja, quanto mais autonomia e independência do trabalhador na tomada de decisões, maior será seu compromisso e produtividade no serviço público. Por outro lado, verifica-se que a autonomia apresenta uma correlação negativa com o presenteísmo, aqui entendido como ato de comparecer ao trabalho mesmo se sentido doente. Sendo assim, quanto maior a autonomia no trabalho, menor o comportamento presenteísta na instituição. Para tanto, observa-se na literatura que há poucos estudos que abordam a temática da relação entre autonomia, presenteísmo, demandas e compromisso no trabalho e os seus impactos na saúde do trabalhador. Este estudo amplia, portanto, essa discussão, no sentido de possibilitar a reflexão e incentivar novas práticas de gestão no serviço público para o melhor aproveitamento do desempenho de cada servidor e a promoção de saúde.

Esperamos que os estudos e as reflexões desenvolvidas nesses onze textos contribuam para fortalecer e ampliar o debate sobre o envolvimento da Psicologia Escolar com a atuação dos psicólogos na educação profissional e tecnológica e no ensino superior, tendo como horizonte a ampliação e democratização do acesso da população brasileira ao conhecimento e seu usufruto como bem de transformação social.

Os organizadores

O Psicólogo na Rede e a
Rede dos Psicólogos:
relato dos Encontros
Nacionais dos Psicólogos
dos Institutos Federais
de Educação, Ciência e
Tecnologia

CAPÍTULO

1

*Solange Koehler
Juliana Prediger*

Juliana Prediger
Solange Ester Koehler

Partindo da premissa de que a psicologia escolar é um campo de reflexão teórica, de produção de conhecimento e de intervenção profissional, a proposta deste artigo é relatar a viabilização e concretização dos *Encontros Nacionais de Psicólogos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia* que vem ocorrendo, no Brasil, desde 2013. Até o ano de 2019, houveram três encontros que tiveram em sua formulação inicial o objetivo de reunir os profissionais psicólogos para propiciar o (re)conhecimento das práticas profissionais, o fortalecimento das atuações que possibilitam visibilidade ao trabalho do psicólogo e para privilegiar o debate sobre a atuação profissional em um contexto específico: o ensino técnico e superior no âmbito do sistema federal de ensino. Como consequência desses encontros, inicialmente se objetivava o fortalecimento dos profissionais da área nessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, a elaboração de diretrizes nacionais, além de fomentar ações para a consolidação do trabalho. Apesar de os Encontros Nacionais, desde o início, buscarem contemplar outras possíveis atuações dos psicólogos no contexto dos Institutos Federais, este trabalho enfatiza a história e a contribuição desses encontros para o fortalecimento das reflexões, embasamento da identidade profissional e das práticas no campo da Psicologia Escolar.

É importante ressaltar o espaço de trabalho que os profissionais estão inseridos: o que sinteticamente podemos denominar educação profissional, um espaço onde existe uma intrínseca relação entre educação e mundo do trabalho, e que oferece ensino técnico integrado ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, cursos de graduação e tecnólogos, não sendo nem escola, nem universidade, mas um híbrido realmente novo. A maioria dos psicólogos, ao entrar

nesse espaço, carregam consigo “uma nova formação” em Psicologia, baseada na prática diferenciada que os profissionais estavam realizando, marcando rompimentos com as antigas práticas da psicologia escolar (GUZZO, 2015). Vale explicar que há muito tempo o espaço escolar está aberto para o psicólogo, porém, equivocadamente, foi utilizado para atuação clínica, para segregação dos alunos. Recentemente, orienta-se para uma atuação institucional e com ações preventivas, privilegiando os processos relacionais ocorridos nas instituições, mantendo uma postura comprometida com a crítica social (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014) acrescida de uma função sociopolítica sobre esses espaços escolares, o que desencadeia a ressignificação dos papéis e das atribuições profissionais (TANAMACHI *et al.*, 2000). Assim, as atividades do psicólogo se voltam para ações coletivas, que contemplam todos os atores escolares. Essa atuação institucional e coletiva configura o que chamamos de “nova atuação” em Psicologia Escolar (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

Os Institutos Federais de Educação (IF's), apesar de recentes no cenário nacional, são marcados por uma longa história da educação profissional. A origem do ensino técnico no Brasil remete ao ano de 1909, com a criação da “Escola de Aprendizes Artífices”, assinada pelo então presidente da República Nilo Peçanha. Na ocasião, foram criadas 19 escolas nas capitais dos estados brasileiros. No percurso do primeiro século ocorreram várias transformações, mas foi através da homologação da lei federal nº 11.892 (BRASIL, 2008), que se criaram 38 Institutos Federais, originários de escolas técnicas, agrotécnicas e CETEFs (Centro Federal de Educação, Tecnológica), somado a outras instituições. A expectativa governamental nesse período era de firmar o compromisso com uma profissionalização de qualidade para jovens e adultos, e de instituir a oferta da educação superior de caráter alternativo à formação universitária. Fortalecia-se, assim, a criação de cursos tecnólogos, apesar das regras para suas implementações nos CEFETs terem sido estabelecidas muito anteriormente, através do Decreto nº 87.130/82.

Com a estrutura que estava sendo apresentada, a expectativa governamental era de firmar o compromisso com a qualidade do ensino profissionalizante, ofertando alternativas de formação universitária e,

principalmente, capacitando pessoas com interesses no segmento industrial e tecnológico, visto que se tratava ainda de um interesse da política desenvolvimentista no Brasil (CARVALHO, 2010).

Nesse universo, a chegada de servidores aos *campi* recém instituídos desencadeou um movimento de aprendizado, visto que muitas ações tiveram de ser adaptadas para o contexto no qual a instituição estava sendo alocada – um ambiente novo e na maioria das vezes com profissionais recém-formados. Conforme pesquisa realizada por uma dessas autoras, do público que respondeu aos questionários, constatou-se que antes de 2000 havia em torno de 3,4% de psicólogos atuam nessas instituições. No período de 2001 a 2008 houve um acréscimo de 13% e, nos cinco anos seguintes, houve um incremento de 37,9% e no ano de 2014 a entrada de 25,2% de profissionais. A partir de então, a entrada de psicólogos seguiu crescendo. Assim como os demais profissionais que foram compondo a Rede Federal de Educação Profissional.

Uma das primeiras ações, que acabou culminando em encontros dos profissionais, foi a elaboração da dissertação de mestrado: Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer, na qual Prediger (2010) apresenta anseios e dificuldades encontradas nas diversas realidades e experiências vividas pelos psicólogos. Esse trabalho teve como proposta uma pesquisa-intervenção a partir da criação de um grupo virtual de discussões, via *e-mail*, para troca de experiências, anseios e informações entre os profissionais de Psicologia. Este grupo, composto, inicialmente, por 37 psicólogos, mobilizou afetos e desejos, retirou alguns profissionais do isolamento profissional e promoveu um desejo pelo encontro em decorrência da partilha de experiências e reflexões. Após o encerramento da pesquisa, o grupo permaneceu ativo e em expansão constante, tornando-se uma espécie de fórum permanente de discussões e compartilhamento de saberes entre os profissionais da Psicologia, contando atualmente com 479 inscritos, no grupo virtual. Nesse grupo, discutiu-se amplamente a ideia de realizar encontros presenciais e criou-se a primeira comissão organizadora. Foi decidido que o Instituto Federal do Rio Grande do Norte iria sediar esse encontro e, então, foram dados os primeiros passos da organização do *I Encontro Nacional de*

Psicólogos dos Institutos Federais.

Para a organização do I Encontro, houve anteriormente uma mobilização por parte dos profissionais para elaborar um projeto que efetivasse os encontros. Inicialmente, tinha-se pensado em realizar como um fórum anual, ocorrendo sempre em diferentes Institutos para proporcionar aos participantes uma experiência em novos espaços e realidades, além de alternar a equipe de organização do evento. A primeira comissão organizadora foi liderada pela equipe de psicólogas do IFRN – *campus* Natal, mas composta por psicólogas de diversos outros IF's. Propunha-se, na ocasião da elaboração do projeto, conseguir o apoio do órgão máximo da Instituição, SETEC/MEC, por meio de reuniões com Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Na época, a proposta do evento nacional foi levada à reunião do CONIF e não foi aprovada. Com essa negativa de obter o reconhecimento como evento oficial da Rede, o encontro foi realizado com o nome de "Seminário Científico", tratando-se apenas de um evento do IFRN. Apesar do nome com o qual foi formalizado institucionalmente, entre a comissão organizadora e os participantes o evento foi designado e reconhecido como "I Encontro Nacional dos Psicólogos dos Institutos Federais".

PRIMEIRO ENCONTRO:

I Seminário de Psicologia e Educação Profissional e Tecnológica

O primeiro encontro ocorreu no *campus* Natal-Centro do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), nos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2013, com o objetivo de discutir a atuação dos psicólogos nos Institutos Federais. O IFRN promoveu o “I Seminário de Psicologia e Educação Profissional e Tecnológica” com ajuda financeira oriunda do próprio *campus*, que contribuiu com materiais de divulgação e apoio para o evento. Inicialmente foi composta uma comissão nacional para articular o encontro, facilitando as ações da comissão local, composta por servidores do IFRN.

Com o convite enviado a todos os reitores dos IF's, pretendia-se alcançar também demais profissionais do *campus*, divulgando e motivando sua participação no evento. Com a presença de psicólogos de 17 estados brasileiros, representando a participação das 5 regiões geográficas do Brasil, foi possível refletir sobre as práticas, analisar as tendências atuais, articular espaços e criar oportunidades para o fortalecimento da rede e da prática psicológica (ANAIS, 2013). O tema central deste encontro foi “Caracterização do Trabalho dos Psicólogos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”. Assim, os profissionais apresentaram muitas práticas que foram desenvolvidas nos primeiros anos de funcionamento da rede. Há de se salientar que os trabalhos apresentados foram analisados por uma comissão científica, que constatou inclusive a apresentação dos trabalhos com integrantes da equipe multidisciplinar dos *campi*, destacando-se entre eles as funções de assistente social e pedagogo, além de demais profissionais, como nutricionistas, enfermeiros/técnicos de enfermagem, médicos, odontólogos, professores entre outros. A partir dos trabalhos e dos debates no evento, foi possível constatar que a maioria dos psicólogos que trabalham como “psicólogos escolares” estão inseridos na equipe de assistência estudantil ou em equipes denominadas como “pedagógicas” e “de ensino” (FEITOSA, 2017).

Os 15 trabalhos que compõem os Anais do evento encontram-se divididos

por temática: 1) Ensino Médio: Educação, Trabalho e Políticas; 2) Práticas em Psicologia e Pesquisa em Educação; 3) Psicologia no Trabalho: Aspectos Sociais e de Aplicação; 4) Discussão de Gênero e possibilidade de intervenção (ANAIS, 2013). É importante ressaltar que houve outras modalidades de apresentação, mas não estão publicadas nos Anais. Uma marca deste encontro foi a busca que vários profissionais demonstraram por algum tipo de amparo em suas práticas. No evento circulavam questões relacionadas ao papel do psicólogo em um Instituto Federal, por exemplo. Em 2013, os Institutos Federais estavam em plena expansão e com muitos psicólogos novos, que buscavam delinear suas práticas nessa modalidade de ensino e nesse novo contexto.

Figura 1 – Um dos momentos de foto coletiva no I Encontro Nacional dos Psicólogos no IFRN - Campus Natal



Nesse encontro, além do caráter científico e profissional, houve um bonito e afetivo processo de “dar rosto aos nomes”, pois muitos dos profissionais que se encontraram apenas em 2013, mantinham contato, de certa forma, desde 2009 por meio do fórum virtual, formando uma solidária rede profissional para compartilhar angústias, desafios e experiências.

SEGUNDO ENCONTRO:**Psicólogas(os) nos IF's: tessitura entre as fronteiras e os devires da educação**

Figura 2 – Cabeçalho do site de divulgação do II Encontro



Fonte: <https://encontropsicologosif.wordpress.com> (2016)

O segundo encontro teve como título "Psicólogas(os) nos Institutos Federais: tessitura entre as fronteiras e os devires da educação", e ocorreu no *campus* de Porto Alegre – RS do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, nos dias 09, 10 e 11 de novembro de 2016. Este encontro deveria ter ocorrido no ano de 2015, mas a organização se tornou inviável em função de uma greve no ensino público federal. As paralizações nas instituições federais de ensino superior no Brasil começaram logo no início do ano letivo de 2015, como forma de protesto aos cortes orçamentários e de reivindicações do reajuste salarial. Docentes e técnico-administrativos em educação ficaram mais de 100 dias negociando melhores condições de trabalho, investimentos para a educação pública e reestruturação da carreira docente.

Após esse período e ainda nesse contexto, foi estruturado o segundo encontro com o objetivo de (re)construir conhecimentos e buscar o aperfeiçoamento das práticas realizadas pelos psicólogos nos Institutos Federais. Este encontro visava compartilhar experiências, realizar discussões e reflexões, bem como construir referências para a atuação e interlocução com outros profissionais.

Figura 3: Almoço dos participantes do II Encontro.



Fonte: Arquivo pessoal (2016).

Foram 47 trabalhos inscritos no segundo encontro e, ainda que houvesse psicólogos iniciantes na rede, percebeu-se mais segurança e afirmações positivas acerca das práticas. Junto a isso, cabe destacar que a principal marca do encontro foi seu viés político. Em consonância com a atmosfera do momento, o país estava carregado de inseguranças geradas pelo recente golpe à presidenta Dilma Roussef e pelo governo Temer, que buscava com urgência aprovar reformas como as da Previdência, da Consolidação das Leis Trabalhistas e a “PEC do Fim do Mundo” – posteriormente aprovada como Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil 2016), que limitou os gastos públicos por 20 anos. Também nesse momento, ascendiam os projetos “Escola sem Partido” (Frigotto, 2017) e Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2018) que, dentre outros prejuízos, propunha a não obrigatoriedade da oferta de disciplinas como Sociologia e Filosofia para este nível de ensino. Foi nesse contexto de fortes ameaças a direitos, grandes cortes nos orçamentos e tentativas de cerceamento do pensamento crítico que ocorreu o encontro. A organização do evento não recebeu nenhum apoio financeiro, inclusive tendo de contar apenas com palestrantes parceiros, que não foram remunerados por sua

participação. Nesse contexto foram gerados intensos debates acerca das dificuldades que os Institutos Federais estavam começando a atravessar, principalmente acerca do crescente movimento “Escola sem partido” e dos rumos profissionais diante de grandes dificuldades institucionais.

O encontro transcorreu marcadamente permeado pela conjuntura nacional. Nestes dias, iniciou uma greve da categoria dos técnicos administrativos em educação e ocorreu um intenso movimento de ocupações estudantis das escolas, universidades e institutos federais. Todas estas ações manifestavam desaprovação e resistência aos projetos que compunham a “Ponte para o futuro” de Temer.

Reafirmamos que esse clima de tensão envolveu toda a programação: a mesa de encerramento do evento teve de ser cancelada pelos três palestrantes que aderiram à greve geral, convocada pelas centrais sindicais para o dia 11 de novembro de 2016. Desse modo, a ausência dos palestrantes acabou por reafirmar o lugar político da Psicologia, pois o *II Encontro Nacional de Psicólogos* se encerrou nas ruas, em um grande ato político/público ocorrido no centro de Porto Alegre, fazendo oposição às reformas propostas pelo governo.

Figura 4. IFRS – Campus Porto Alegre ocupado pelo movimento estudantil.



Fonte: arquivo pessoal (2016).

Nesse encontro também foi produzida a “Carta de Porto Alegre” (Anexo 01), em que a categoria dos psicólogos se posicionou em relação a sua atuação e a lutas contra os projetos do governo Temer que vinham sendo travadas por profissionais da educação, por estudantes ou pela população brasileira em geral. Na carta, os psicólogos presentes no encontro posicionam-se de maneira contrária às reformas propostas pelo governo Temer, pelas ações do governo e de gestões institucionais, que precarizam o trabalho e a educação. O documento apresenta um posicionamento que pede por respeito à atuação dos psicólogos e sua liberdade profissional nos parâmetros éticos, técnicos, políticos e trabalhistas constituídos no campo profissional e via sindicatos. Defende-se também a necessidade de sustentar e institucionalizar encontros locais, estaduais, regionais, além de propor a continuidade dos Encontros Nacionais dos Psicólogos dos Institutos Federais. Por fim, foi escolhida a cidade de Goiânia para sediar o *III Encontro de Psicólogos*, marcado para o ano de 2018, e refeita a Comissão Nacional do Encontro dos Psicólogos.

Entende-se que essa ação coletiva desencadeada no evento vai ao encontro das orientações que pesquisadores da área de psicologia escolar tem afirmado: a ressignificação dos papéis, atribuições e competências profissionais que compõem o perfil do psicólogo escolar (GUZZO, 2008; OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2009; MARINHO-ARAÚJO e GUZZO, 2011). Percebe-se ainda o engajamento político dos psicólogos dos Institutos Federais, atentos às articulações da conjuntura nacional nas práticas cotidianas. Guzzo (2007, p.19), a partir de Paulo Freire, nos aponta que “é imprescindível que ao se pensar no processo educativo, possa se ter claro o lugar do homem neste mundo, para se adaptar a ele (homem enquanto objeto) ou transformá-lo (enquanto sujeito). O debate crítico dos psicólogos, que norteou o segundo encontro, evidencia o compromisso que a classe profissional vem assumindo com o processo educativo, posicionando o seu fazer dentro de um contexto histórico e a serviço da educação para a construção de sujeitos autônomos e críticos. Ideias expressas na carta de Porto Alegre (Anexo 01).

Figura 5 – Psicólogos participantes do II Encontro na manifestação de rua ocorrida em Porto Alegre.



Fonte: arquivo pessoal (2016).

TERCEIRO ENCONTRO:

O futuro da psicologia e a psicologia do futuro: desafios da prática contemporânea nos Institutos Federais

Nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 2018, ocorreu o *III Encontro Nacional dos Psicólogos dos Institutos Federais*. A região centro-oeste organizou e sediou esse encontro, especificamente o Instituto Federal de Goiás (IFG). O tema deste encontro foi “O futuro da psicologia e a psicologia do futuro: desafios da prática contemporânea nos Institutos Federais”, trazendo mais uma vez a oportunidade de discutir temáticas referentes à atuação profissional.

Em relação à inscrição de trabalhos, os participantes puderam escolher o eixo temático, entre eles: 1.1) Atuação e formação do psicólogo para atuação nos Institutos Federais; 1.2) Psicologia Escolar nos Institutos Federais; 1.3) Gestão de pessoas e o subsistema Integrado à saúde do Servidor. Houve aproximadamente 40 trabalhos, selecionados na modalidade comunicação breve de pesquisa e na modalidade relatos de experiência. As mesas de discussão também contemplaram os três diferentes eixos temáticos.

Tratando-se já do terceiro evento, pode-se constatar um amadurecimento da equipe organizadora nacional, a ponto de viabilizar financeiramente a

participação de palestrantes, inclusive com a presença do Conselho Regional de Psicologia, CRP-09. Além disso, a comissão organizadora, liderada por psicólogas do IFG, conseguiu a aprovação dos Encontros de Psicólogos pelo CONIF, o que marca uma grande conquista para a categoria e para a história dos encontros. Foi um evento grandioso em termos de organização, marcando a solidez que vem sendo construída pela partilha entre comissões organizadoras dos diferentes encontros, mas, principalmente, pelo reconhecimento e investimento institucional no evento.

Figura 6. Psicólogos no III Encontro



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

O *III Encontro* também resultou em uma carta, a “Carta de Goiânia” (Anexo 02), que reitera alguns tópicos apontados na “Carta de Porto Alegre” (Anexo 02), por exemplo:

- a 'liberdade de atuação desses profissionais, com respeito aos parâmetros éticos, técnicos, políticos e trabalhistas constituídos no campo profissional e via sindicatos';
- as 'condições dignas de trabalho que garantem a não precarização das atividades profissionais, respeitando as

especificidades das distintas áreas de atuação profissional';
- a 'garantia, em cada campus/unidade, da oferta de equipes multiprofissionais, para atuação integrada, completas e exclusivas para cada política (ensino, assistência estudantil, saúde do servidor, gestão de pessoas), considerando que a realidade não pode ser compreendida a partir de um campo profissional isoladamente (2018).

A carta apresenta ainda novas reivindicações, como a defesa pela não precarização do trabalho do psicólogo através de atuação em mais de um setor ou *campus*; garantia da atuação de psicólogos em programas e políticas que visem permanência e êxito dos estudantes nos IF's; garantia de políticas de atenção à saúde do servidor; defesa pelo respeito a movimentos de servidores que lutam por educação laica, pública, gratuita e de qualidade.

Ao final do encontro, foi escolhida a cidade de Vitória, no Espírito Santo, para sediar o 4ª encontro, em 2020. Foi criada ainda uma Comissão para estudos e estabelecimentos de referências técnicas para a atuação do profissional da Psicologia nos Institutos Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

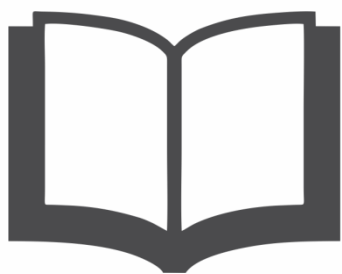
A organização de três encontros, com a participação da maioria dos Institutos Federais, deve-se a motivação e envolvimento dos profissionais da área de saúde mental dos Institutos. Os encontros foram realizados a muitas mãos e com muito esforço das comissões organizadoras. A participação dos psicólogos em todas as edições do evento foi muito qualificada, tanto nos debates dos psicólogos pertencentes a rede, os grupos de trabalho que desencadeavam discussões pertinentes ao próprio trabalho, quanto nas comunicações orais inscritas, demonstrando um alto nível de comprometimento dos profissionais com sua prática.

O espaço que o psicólogo tem nos IF's reforça a linha de atuação dos psicólogos escolares brasileiros: com foco preventivo e de promoção de saúde, através de escuta psicológica, da avaliação psicológica e com a possibilidade do mapeamento institucional. Foi possível perceber, que o foco de trabalho está voltado ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e que processos institucionais são colocados em questão de modo a construir formas de atuação para enfrentar as lógicas individualizantes e medicalizantes das questões escolares.

Outro quesito que chamou atenção foi o trabalho realizado com a equipe multidisciplinar, já que demonstrou maior eficácia. Percebeu-se, através dos trabalhos apresentados nos três encontros nacionais, a congruência que a maioria dos profissionais técnicos e docentes (especialistas) desenvolveu, conseguindo ampliar o olhar sobre as questões institucionais, sobre o estudante e sobre o trabalhador, construindo uma atuação cada vez mais integral.

Os encontros também serviram como espaço de compartilhamento e mapeamento das dificuldades enfrentadas pelos psicólogos, tal como as exigências sobre a atuação em mais de uma política (assistência estudantil e saúde do servidor, por exemplo), o que acaba por precarizar as condições de trabalho. Também há precarização se forem consideradas equipes que não possuem assistentes administrativos, em que as tarefas administrativas são realizadas pelas equipes multiprofissionais e tem o foco de trabalho desviado.

A cada evento é possível notar um amadurecimento, tanto em relação às práticas quanto às discussões. Inicialmente, no grupo virtual já mencionado, percebia-se uma forte insegurança nas discussões por tratar-se de uma instituição nova, com um modo de funcionamento singular – nem escola, nem universidade. Passados dez anos e três encontros nacionais, constatou-se a apropriação dos trabalhadores deste espaço híbrido que é o Instituto Federal de Educação, cuja trajetória de atuação foi construída com muito esforço compartilhado, dedicação e criatividade. Os encontros também evoluíram, visto que, atualmente se comemora os 10 anos do surgimento dos Institutos Federais, e o evento foi reconhecido pelo CONIF e com uma comissão constituída para alavancar ainda mais conquistas para a categoria.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dez. 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, Brasília, DF, dez 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dez de 2016. Altera o Ato das Disposições Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e, dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez 2016.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dez. de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995- 2010: Uma abordagem neoinstitucionalista histórica. Revista Brasileira de Educação. v. 20,p. 51-76, MES 2010.

ENCONTRO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2013, Rio Grande do Norte. Anais do seminário científico: a psicologia e a educação profissional e tecnológica. Natal, RN, IFRN, 2013.

FEITOSA, Lígia Cavalcante. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contribuições para a atuação na educação superior. (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Brasília, Brasília. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GUZZO, Raquel de Souza Lobo. Escola Amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In: Martinez, A. M. Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. Alínea: Campinas, 2007. p. 17-30.

GUZZO, Raquel de Souza Lobo. GUZZO, Raquel de Souza Lobo. Critical psychology & American continent: From colonization and domination to liberation and emancipation. In: PARKER, I. O. Handbook of critical psychology. Routledge: New York, NY.2015. p. 406-414.

GUZZO, Raquel de Souza Lobo. GUZZO, Raquel de Souza Lobo. Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In: (Ed.). Ano da psicologia na educação: textos geradores. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008. p.53-61.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional. 4º. Campinas: Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; GUZZO, Raquel de Souza Lobo. Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras. Campinas-SP: Editora Alínea, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar: Cenários atuais. Estudos e Pesquisa em Psicologia. Rio de Janeiro. 9 (3): 648-663 p. 2009.

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

TANAMACHI, Elenita.; PROENÇA, Marilene.; ROCHA, Marisa. Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ANEXO 01

Carta aberta do II Encontro Nacional de Psicólogas/os dos Institutos Federais: tessitura entre as fronteiras e os devires da educação

Porto Alegre, 11 de novembro de 2016.

Nós, psicólogas/os reunidas/os no segundo encontro nacional de psicólogas/os da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realizado nos dias 9, 10 e 11 de novembro de 2016, no IFRS – *Campus* Porto Alegre, debatemos as práticas profissionais, consideramos a situação política e econômica de nosso país e nos posicionamos:

- ❖ pela defesa da atuação do psicólogo no cenário educacional, entendendo que este profissional tem contribuição relevante para esse campo;
- ❖ pela liberdade de atuação desses profissionais, com respeito aos parâmetros éticos, técnicos, políticos e trabalhistas constituídos no campo profissional e via sindicatos;
- ❖ por condições dignas de trabalho que garantam a não precarização das atividades profissionais, respeitando as especificidades das distintas áreas de atuação profissional;
- ❖ pela não atuação simultânea do profissional em mais de um campus/unidade e setor de trabalho;
- ❖ pela garantia, em cada campus/unidade, da oferta de equipes multiprofissionais, para atuação integrada, completas e exclusivas para cada política

(ensino, assistência estudantil, saúde do servidor, gestão de pessoas),

considerando que a realidade não pode ser compreendida a partir de um campo profissional isoladamente;

- ❖ pela necessidade de sustentar e institucionalizar encontros sistemáticos em nível local, estadual, regional e nacional entre as/os psicólogas/os para promoção de debates dos limites e possibilidades da atuação profissional;
- ❖ pela garantia de representação de profissionais da psicologia nos diferentes fóruns voltados para as Políticas em que a categoria atua;
- ❖ pela garantia do direito à capacitação e à qualificação profissional;
- ❖ pela ampliação de espaços de gestão participativa e democrática na Rede Federal;
- ❖ pelo fortalecimento da rede de políticas públicas e do diálogo com outros profissionais;
- ❖ pela defesa da educação pública, laica, democrática, gratuita e de qualidade;
- ❖ contra a PEC 55/2016, que avança sobre as garantias constitucionais de um Estado de direito;
- ❖ contra a reforma do ensino médio (MP 746/16), proposta unilateralmente pelo governo federal, que abre um processo de precarização do ensino e afeta diretamente o ensino médio integrado e as licenciaturas ofertadas pela Rede Federal;
- ❖ contra o Movimento Escola Sem Partido, entendendo que é papel da psicologia, junto aos demais profissionais da educação, atuar na formação da escola como espaço crítico de debate e construção coletiva;
- ❖ pelo respeito e apoio ao movimento dos estudantes que ocupam as escolas dispostos a lutar pela educação laica, pública, democrática, gratuita e de qualidade;
- ❖ contra as iniciativas dos gestores das instituições em desocupar os campus, cortar bolsas dos estudantes das ocupações e cortar ponto dos servidores envolvidos em movimentos grevistas em defesa da educação.

ANEXO 02

CARTA ABERTA DO III ENCONTRO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O futuro da Psicologia e a Psicologia do Futuro: desafios da prática
contemporânea nos IF's.

Goiânia, 19 de outubro de 2018.

Nós, psicólogas/os reunidas/os no III Encontro Nacional de Psicólogos/as da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realizado nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 2018, no IFG – Campus Goiânia, debatemos as práticas profissionais, consideramos a situação política e econômica de nosso país e nos posicionamos:

CONSIDERANDO o preconizado na Seção I, do Capítulo III da Constituição Federal de 1988;

CONSIDERANDO a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948;

CONSIDERANDO a Lei 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 em especial o artigo 6º que trata Das Finalidades e Características dos Institutos Federais, e;

CONSIDERANDO o Código de Ética do Profissional Psicólogo de 2005, e resoluções e demais diretrizes do Conselho Federal de Psicologia;

REITERAMOS os seguintes posicionamentos da carta do II Encontro Nacional dos Psicólogos dos Institutos Federais (IFRS, 2016);

- ❖ a “defesa da atuação do psicólogo no cenário educacional, entendendo que este profissional tem contribuição relevante para esse campo”;

- ❖ a “liberdade de atuação desses profissionais, com respeito aos parâmetros éticos, técnicos, políticos e trabalhistas constituídos no campo profissional e via sindicatos”;
- ❖ as “condições dignas de trabalho que garantam a não precarização das atividades profissionais, respeitando as especificidades das distintas áreas de atuação profissional”;
- ❖ a “garantia, em cada campus/unidade, da oferta de equipes multiprofissionais, para atuação integrada, completas e exclusivas para cada política (ensino, assistência estudantil, saúde do servidor, gestão de pessoas), considerando que a realidade não pode ser compreendida a partir de um campo profissional isoladamente”;
- ❖ a “necessidade de sustentar e institucionalizar encontros sistemáticos em nível local, estadual, regional e nacional entre as/os psicólogas/os para promoção de debates dos limites e possibilidades da atuação profissional”;
- ❖ a “garantia de representação de profissionais da Psicologia nos diferentes fóruns voltados para as políticas em que a categoria atua”;
- ❖ a “ampliação de espaços de gestão participativa e democrática na Rede Federal”;
- ❖ o “fortalecimento da rede de políticas públicas e do diálogo com outros profissionais”;
- ❖ a “defesa da educação pública, laica, democrática, gratuita e de qualidade”;
- ❖ a retirada da pauta do Projeto de Lei nº. 867/2015, que trata do Programa “Escola Sem Partido, entendendo que é papel da psicologia, junto aos demais profissionais da educação, atuar na formação da escola como espaço crítico de debate e construção coletiva”;

DEFENDEMOS AINDA:

- ❖ a participação do psicólogo no dimensionamento do quantitativo de profissionais da Psicologia, de acordo com as demandas de cada campus/unidade e setor de trabalho;
- ❖ a atuação profissional apenas em seu campus/unidade e setor de lotação, salvo em situações pontuais que não configurem precarização de trabalho e comprometimento dos serviços prestados e da saúde do servidor, com expresso consentimento do profissional;
- ❖ a garantia da atuação do psicólogo/a em programas e políticas que visem a permanência e êxito dos estudantes nos IF's;
- ❖ o estímulo e a facilitação, por parte da Administração dos IF's, na promoção das licenças e afastamentos que visem a capacitação e a qualificação, interna e externa, dos psicólogos/as, resultando assim em profissionais mais aptos e preparados para atender de forma melhor e mais ampla as demandas e necessidades da comunidade escolar (com base nos artigos 87 e 96-A da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, no artigo 3º da Lei nº. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, nos artigos 1º, 3º, 9º e 10 do Decreto nº. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 e no Decreto nº. 5.825, de 29 de junho de 2006);
- ❖ a disponibilização de psicólogos/as lotados em setores estratégicos de gestão que possam atuar em prol das políticas de atenção à saúde do servidor em cada unidade dos IF's;
- ❖ a implementação e interiorização da Política de Atenção à Saúde do Servidor- PASS, com foco na promoção da saúde, garantindo as condições necessárias para seu desenvolvimento, como equipe mínima, espaços adequados, carga horária específica, entre outros (de acordo com o Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009, a Portaria nº. 1261, de 05 de maio de 2010, e na Portaria Normativa nº 03, de 25 de março de 2013);
- ❖ o respeito e apoio aos movimentos de estudantes e servidores dispostos a

- lutar pela educação laica, pública, democrática, gratuita e de qualidade;
- ❖ a garantia da atuação dos psicólogos/as frente à violência física e psicológica (institucional, simbólica, interpessoal e autoprovocada) no ambiente educacional por meio de ações que possibilitem pesquisar e compreender o fenômeno a partir de uma prática holística, interdisciplinar e multiprofissional;
 - ❖ a revogação da Emenda Constitucional nº. 95/2016, que avança sobre as garantias constitucionais de um Estado de Direito;
 - ❖ a revogação da Lei nº. 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio, e o amplo debate que garanta uma nova proposta de reforma;
 - ❖ a garantia da democracia e da manutenção dos direitos conquistados pela sociedade, a partir de ações que fomentem o respeito à diversidade, à orientação sexual, a liberdade de expressão e espaços coletivos de decisão.

Tendo em vista as considerações aqui apontadas, direcionamos a presente carta ao Conselho dos Diretores dos Institutos Federais – CONIF, bem como a todos os dirigentes, gestores e profissionais que atuam nos IF's, para conhecimento e providências necessárias. Colocamo-nos a disposição para ampliação das discussões sobre os pontos apresentados e possíveis esclarecimentos.

Psicólogos/as dos Institutos Federais – IF's.

Orientação à queixa escolar
no apoio à permanência
estudantil na Universidade
de São Paulo (USP)

CAPÍTULO

2

Marina Barbosa da Cruz Teixeira

Marina Barbosa da Cruz Teixeira

Nos últimos anos, ocorreram muitas transformações na educação superior brasileira, impulsionadas pelas discussões sobre a ampliação do acesso de estudantes de todas as esferas socioeconômicas na universidade. De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2015), o número de matrículas em cursos presenciais nas instituições de ensino superior públicas obteve um crescimento de 129% entre os anos de 2000 e 2013.

No âmbito das políticas públicas, programas foram criados com o objetivo de minimizar as desigualdades educacionais relacionadas à educação superior, com destaque para o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes, que as universidades desenvolvam mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos (DAFLON; JÚNIOR & CAMPOS, 2013); o sistema de cotas, (Lei nº 12.711/2012), destinado ao acesso de negros, indígenas, estudantes de escola pública e de baixa renda à universidade; e no ensino superior privado, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado pela Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001, que financia cursos superiores não gratuitos e o Prouni – Programa Universidade para Todos, criado em 2004 (Lei nº 10.891, alterada pela Lei nº 11.096), de incentivo social e oferecimento de bolsas integrais e parciais para estudantes, que, possivelmente, sem esse incentivo, não teriam condições de ingressar na universidade.

De acordo com Trevisol e Nierotka (2016), as políticas implantadas trouxeram para a universidade novos públicos estudantis, pertencentes a grupos sociais, econômicos, étnicos e geracionais historicamente excluídos, como

trabalhadores, jovens com renda familiar até três salários mínimos, mulheres, e jovens de escolas públicas e pertencentes a famílias com baixa escolaridade.

Uma efetiva democratização da educação, que promova possibilidades emancipatórias para todos, requer políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. De acordo com Zago (2006), a presença de alunos de camadas populares no ensino superior não oculta as reais diferenças sociais entre os estudantes, de modo que os custos pessoais (subjetivos, emocionais), além dos relacionados à sobrevivência material e condição social (renda familiar, ocupação e escolaridade dos pais etc.), estão envolvidos na permanência do aluno na universidade e não são menos relevantes do que estes últimos nas evasões.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O serviço à comunidade de Orientação à Queixa Escolar (OQE) do Instituto de Psicologia da USP, ligado ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (PSA), realiza atendimento breve e focal às queixas escolares, considerando-as como emergentes de uma rede de relações, ao incluir na investigação, os aspectos sociais e institucionais, em contraposição às práticas adaptacionistas e medicalizantes (SOUZA, 2006).

A perspectiva da Psicologia Escolar Crítica e, por sua vez, a abordagem da OQE, trazem contribuições importantes para a construção de práticas que valorizam o potencial dos sujeitos e reconhecem que indivíduo e sociedade são constituídos mutuamente, em um processo dialético. Neste sentido, tanto os processos subjetivos, quanto os processos produzidos socialmente são considerados, evitando que se produza uma culpabilização do indivíduo a respeito de sua queixa escolar que é entendida, portanto, a partir de sua dimensão social.

Estudantes universitários de diversos cursos têm procurado este serviço, em busca de apoio às suas dificuldades acadêmicas. Entre os anos de 2015 e 2016,

atuamos junto a este público, através de orientações individuais e/ou em grupo. Pretendemos, com o relato desta experiência, refletir sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar no ensino superior, com o objetivo de contribuir com a integração e permanência dos estudantes na universidade e com o acolhimento e fortalecimento de suas vivências acadêmicas.

Apresentaremos o caso de um estudante do primeiro ano de graduação que procurou o serviço de OQE relatando possuir dificuldade em aprender e em dar conta da alta carga de estudos de seu curso. O aluno entendia ser este o motivo de não estar conseguindo acompanhar as leituras e estava próximo a desistir da universidade. Para além da queixa em seu sentido pedagógico, foi recorrente na fala do aluno desde o primeiro momento, a presença de sentimentos como a sensação de ser inferior aos colegas, por vir de uma realidade social periférica; o entendimento de não possuir o direito de estar cursando ensino superior; a vergonha de falar em seminários ou com professores, por medo de falar algo inapropriado etc. Nesse sentido, os sentimentos que o aluno trazia eram de alguém que se sentia deslocado em sua vivência acadêmica.

Ao longo do processo, surgiu o fato de ter vivenciado relações educativas durante o ensino básico em que a universidade não foi apresentada como um espaço possível de acesso a ele, estudante de escola pública. Veio à tona o estranhamento causado nas pessoas de seu meio social de origem pela notícia de que havia passado no vestibular para a USP, dado o desconhecimento de que era possível cursar o ensino superior gratuitamente. O difícil convívio com os outros alunos de sua turma de faculdade que, vinham de outras realidades, com mais acesso a ensino de qualidade e outros serviços e bens sociais, que os prepararam para o vestibular e para a faculdade desde muito cedo. A dificuldade que o aluno possuía diante de tarefas acadêmicas que exigiam aprendizados que não ocorreram em sua escolarização, anteriormente.

Foi notável a intensidade e a persistência com que lutou por sua entrada na USP, estudando sozinho e dedicando-se arduamente, mesmo trabalhando em período integral, entre outros grandes esforços empreendidos.

A história anterior de escolarização, os aspectos sociais e políticos envolvidos, as relações sociais dentro e fora da universidade, a humilhação social que viveu diante dos processos de exclusão (processos expulsivos) que estava passando, e a sensação de estar adentrando um local que não lhe pertencia (que não era seu por direito, em que era "estrangeiro") eram aspectos fortemente presentes expressados pelo aluno.

O aluno participava de uma monitoria acadêmica, organizada na forma de uma disciplina oferecida em seu curso. Esta atividade tinha por objetivo contribuir com a superação de possíveis defasagens que o aluno apresentasse, fornecendo espaço para tirar dúvidas, desenvolver autonomia e prática em leitura, escrita, interpretação, discutir e planejar hábitos de estudo. Em um encontro com seu monitor e com o próprio aluno, conversamos sobre a necessidade, que se configura como um compromisso político, da implementação de programas que ofereçam suporte aos alunos oriundos das camadas populares que o desejem. Conversamos sobre os avanços do aluno durante o semestre, que com muito comprometimento diante das atividades, estava conseguindo compreender melhor os textos e também escrever de maneira mais fluida. A sustentação construída no curso e nos atendimentos na OQE se mostrou necessária tanto do ponto de vista da aprendizagem, quanto do ponto de vista do fortalecimento pessoal do aluno, da potencialização de suas capacidades, de sua conscientização do direito a ter direitos e de poder discutir os determinantes sociais de suas dificuldades acadêmicas e relacionais - e não individuais/pessoais, como supostos transtornos de aprendizagem. Ao longo do semestre, o aluno foi se tornando protagonista de seu processo de aprendizagem, chegando inclusive, a apoiar outros alunos que passavam por semelhante situação. Nos últimos atendimentos, trouxe produções suas (provas e trabalhos) em que se saiu bem. Mesmo considerando que poderia melhorar ainda mais, o aluno finalizou o semestre aprovado em todas as disciplinas. A queixa foi movimentada no sentido de sua superação, o aluno reconheceu que ainda passaria por diversos desafios na vida acadêmica, mas naquele momento, sentia-se mais fortalecido diante das dificuldades.

Além dessa atuação conjunta com o monitor de seu curso, estávamos também em conjunto com a psicóloga do setor de assistência social da universidade, onde pudemos nos apropriar e contribuir com a apropriação do aluno em relação às possibilidades de bolsas e auxílios que poderia dispor na universidade.

O processo de Orientação à Queixa Escolar ocorreu em 12 encontros ao longo de um semestre, além das reuniões em rede. O processo individual não é entendido como modo de individualizar a queixa, mas ocorre junto a outros modos de atuar e considerando os modos de funcionamento escolares já vividos, além de outros aspectos sociais, históricos e institucionais.

A HUMILHAÇÃO SOCIAL E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA

A OQE nos fornece bases para atuar junto aos alunos, considerando toda a rede de relações e incorporando na compreensão das queixas, diversos aspectos. Um dos conceitos que colaborou com a visibilidade dos processos sociais envolvidos na queixa do aluno foi o de humilhação social (GONÇALVES FILHO, 1998), que observamos ser uma contribuição importante para compreensão do processo de entrada de estudantes de camadas populares no ensino superior.

A humilhação social, de acordo com o autor, é um sofrimento político e histórico; um rebaixamento moral longamente formado; uma angústia disparada pelo impacto traumático da dominação; o impedimento da ação e da palavra; um sintoma de desenraizamento; um persistente mal-estar público; o sentimento de ver os bens públicos como expulsivos; o sentimento de não possuir direitos; um congelamento das trocas interpessoais; um sofrimento ancestral e repetido (GONÇALVES FILHO, 2013). No acompanhamento de alunos de camadas populares, com questões acadêmicas que dificultam sua permanência, os sentimentos descritos por Gonçalves Filho (2013) estão fortemente presentes. Compreendê-los pode contribuir com a atuação do psicólogo escolar junto a esse público. Com isso, apresentamos a seguir alguns desses sentimentos e vivências:

OS AMBIENTES CIDADINOS COMO EXPULSIVOS E A AMARGURADA FRUIÇÃO DOS BENS PÚBLICOS

“Não negavam a graça do passeio e das árvores enfeitadas, mas pareciam penar uma tristeza danada e aparentemente sem explicação”

(GONÇALVES FILHO, 2013, p. 199).

O primeiro par de sentimentos descritos se relaciona à experiência de uma concreta e limitada possibilidade de fruir dos bens públicos e circular pela cidade:



Os espaços e caminhos públicos, na sociedade de classes, são imantados pelo poder de segregar, pelo poder de sempre atualizar a desigualdade. A fruição de um bem público, manchado pela desigualdade, degrada-se em sentimentos de culpa: o humilhado não pode evitar “despencar em sua realidade”, arrastado para perto de seu pai ou sua mãe, seus irmãos ou seus amigos, todos excluídos da praça onde a presença dos pobres não pode contar, a não ser dos que despendem dinheiro e ordens. O sabor da alegria vai logo amargar, misturado ao fel da desigualdade, ao sentimento de que a cidade é fechada para os humildes. Os ambientes e bens mais atrativos, carregados por signos de exclusão ou inclusão sectária, tornam-se logo lamentáveis para quem, como condição de sua satisfação, precisasse esquecer seus parceiros. (GONÇALVES FILHO, 2013, p. 200)

Esses sentimentos são trazidos pelo estudante em muitos encontros, ao contar sobre a experiência pesada que é dirigir-se todos os dias para a universidade e sentir que pode ser publicamente constrangido a qualquer momento, e demonstrando que ter passado no vestibular foi uma alegria que logo se transformou em uma sensação amarga de que não teria as condições necessárias para levar o curso adiante (financeiras, psicológicas, pedagógicas etc.)

Gonçalves Filho (2013) conta que notou em muitas pessoas a compaixão por familiares e amigos de sua realidade social de origem, que não podem

compartilhar da fruição de momentos que essas pessoas consideram como relevantes. Como se diante de uma novidade, um sabor, um cheiro, uma paisagem bonita, logo após a alegria, brotasse uma dor invencível, vinda da impossibilidade de dividir tudo isso com os seus. O aluno, em muitos momentos, trouxe em sua fala, os seus pais que migraram do Nordeste para o Sudeste, em busca de uma vida melhor, e mesmo assim, não tiveram a oportunidade de estudar, e segundo sua visão, lhe dar a educação que considerava que o ajudaria a levar bem os estudos. Ele contou eventos que lhe causaram indignação, como o fato de um senhor da fábrica em que trabalhava antes de entrar na universidade, ter sido demitido faltando poucos meses para se aposentar, e saiu da fábrica chorando, sem saber como ir atrás dos seus direitos. Ou então, como ele e seus colegas estavam sujeitos a abusos morais, onde deveriam se submeter a determinadas práticas, sob ameaça de serem demitidos (e ele se afastou desta realidade, mas seus colegas continuaram lá). O aluno sentia-se feliz por estar vivendo uma realidade diferente da que seus pais e/ou amigos puderam viver, mas trazia-os sempre consigo, frisando os objetivos de ajudar a combater o preconceito contra nordestinos e contribuir para a redução das desigualdades sociais. Aos poucos foi se reconciliando com a história de sua família e expressando que não era necessário abandonar suas origens para se sentir mais apropriado do ambiente universitário, como não era preciso também, desistir da universidade para não abandonar suas origens.

O aluno relatava se sentir como um *estrangeiro* no ambiente da faculdade, pela sensação de que veio de uma realidade muito distante, e que todos os outros eram do mesmo lugar, da mesma classe social. Ele expressava isso, contando, entre outros exemplos, o quanto os seus colegas, mais novos, já haviam visitado diversos países, o que facilitava muito a compreensão quando um professor de determinada disciplina contava algo da matéria a respeito do país já conhecido por eles. O sentimento do *estrangeiro* foi um aspecto muito marcante em seu percurso. Em certa ocasião, no início do processo, quando estava contando sobre outras obras (não acadêmicas) que gostava de ler, contando o enredo entusiasmado, impressionando-se com sua capacidade de apreender o conteúdo de algo e expor,

trouxe que tinha gostado muito de um livro que pegou na biblioteca, do Albert Camus – O Estrangeiro. Falamos sobre a biografia do autor Albert Camus, que tendo vivido a pobreza em sua infância, viveu o grande dilema “continuar os estudos x trabalhar para ajudar a família”. O autor, inclusive, quase abandonou a escola por problemas financeiros. Camus concluiu os estudos e teve uma carreira sólida, chegando ao Nobel de Literatura e há registros do apoio de um professor nesse processo de quase evasão. O aluno se identificou com a história de Camus e utilizou sua biografia em diversos momentos para falar de si.

O fato de ter vivido na pele o que significa assédio moral e outros problemas que nascem da luta de classes, se relaciona com esse sentimento descrito por Gonçalves Filho (1998, p. 39): “o que costumeiramente vem é o sentimento de agora ele também beneficiar-se, para sua satisfação, da exclusão dos que o servem, seus irmãos de classe. A fruição torna-se insustentável”.

Poder falar sobre todos esses sentimentos, ligados à dificuldade de fruir e satisfazer-se em sua vida acadêmica foi um processo importante para movimentar a queixa do aluno.

A INVISIBILIDADE

A invisibilidade é outro sentimento, descrito por Costa (2004) e posteriormente por Gonçalves Filho (2013), em que a pessoa é passada despercebida na sociedade. As pessoas passam a não vê-las, a praticamente “passarem por cima”, causando constrangimento e mal estar naqueles que não são vistos. No caso de trabalhadores que utilizam uniformes, é como se o uniforme perambulasse vazio, pois o ser humano dentro dele, está totalmente invisível aos olhos do outro.

No caso do aluno atendido, é presente a sensação de realmente estar invisível, como se não estivesse presente no ambiente da sala de aula, como se ninguém notasse a sua ausência. Ele conta que se sente “não visto”, principalmente em situações em que os professores passam textos em diversos outros idiomas

(alemão, inglês, espanhol e francês), independentemente do conhecimento prévio dos alunos. Por outro lado, também traz outro aspecto desse sentimento, no sentido de querer realmente não ser notado, para que ninguém perceba o quanto se sente deslocado (em seminários e trabalhos em grupo). Durante os encontros, pudemos aos poucos desconstruir a imagem de que ele possuía uma dificuldade natural para expor suas ideias e ele foi explicitando que esse receio era devido ao fato de não ter vivenciado situações anteriores em que pudesse desenvolver essas habilidades. Em um processo de aposta em suas potências, pudemos vivenciar nos atendimentos, diversas experiências em que ele expôs conteúdos – tanto acadêmicos, como culturais, literários, musicais – de modo articulado, fluido, apropriado, confortável. Ele pôde, pouco a pouco, perceber que suas dificuldades de falar em público e sua necessidade de passar pela graduação como alguém invisível, poderiam ser gradativamente diminuídas e até mesmo, superadas.

O SENTIMENTO DE NÃO POSSUIR DIREITOS

Este sentimento se refere ao fato de que a pessoa humilhada sente constantemente que comandos ou reprimendas são sempre iminentes e que, em decorrência, elas não são possuidoras de direito nenhum. Gonçalves Filho (1998, p. 40) traz o depoimento de Natil, a respeito desses sentimentos: *“Vêm aqueles pensamentos de que não é pra mim, de que não posso estar ali – penso que tenho o direito, mas o pensamento não ajuda. Você vai ficando pequena. Não sei o que é, uma sensação estranha”*. O estudante, por sua vez, trouxe em diversos momentos a mesma colocação, com outras palavras: *“Não posso estar aqui”*.

Um exemplo é quando conta a experiência de ter passado no vestibular, dizendo: *“Não é querendo me diminuir, mas passei no limite, a nota de corte era 47 e eu fiz 48”*. Diz que passou no vestibular por sorte, mesmo que, objetivamente, tenha passado por diversas fases, com questões alternativas, dissertativas, de conhecimentos específicos e redação. Trouxe ainda, em outra situação, a fala: *“Por ser a USP, que as pessoas falam que é a melhor, as pessoas acham que a gente já sabe*

de tudo, tem uma arrogância. É como se dissessem: 'Se você não tem capacidade, o que você tá fazendo aqui?'” Ou seja, de muitos modos, ele questionava se deveria, de fato, estar ali. A repetição de sua história através da fala e o reconhecimento de que sua luta para entrar na universidade foi legítima, grandiosa e vitoriosa, foram aspectos fundamentais para movimentar essa questão. O estudante trabalha desde os 18 anos, ficou 10 anos trabalhando, nunca pensou em fazer faculdade. Quando descobriu essa possibilidade e decidiu-se por ela, fez dois anos de cursinho pré-vestibular (prestou o vestibular e não passou, no ano seguinte passou na primeira fase e reprovou na segunda, até passar definitivamente na terceira tentativa), depois disso, decidiu estudar por conta própria pegando os livros didáticos que eram doados na biblioteca pública de sua cidade. Como trabalhava de segunda a sábado, oito horas por dia numa linha de produção, ficava muito cansado, vivia à base de café para conseguir estudar quando chegava em casa, exausto. Disse que quando começou o cursinho *“não sabia fazer nem equação de primeiro grau”* e que, a primeira vez que fez uma redação em sua vida, foi durante a primeira prova do ENEM que prestou. Todos esses fatos foram vistos e reconhecidos durante os atendimentos na sua condição de potente trajetória de luta. Nesse sentido, o sentimento de ter direito a cursar sua graduação, foi gradativamente sendo movimentado.

Muitas questões que apresentamos apareceram em outros momentos, com outros estudantes - especialmente oriundos de camadas populares - em processos individuais e grupais. De modo que, ao entrar em contato com diversas vivências, pudemos ao longo desse período, observar similaridades e sentimentos vividos coletivamente. Ao observarmos as pertencas sociais dos alunos que nos procuraram, e ao considerar amplamente os aspectos históricos, sociais e institucionais que compõe a questão da permanência estudantil no ensino superior, pudemos nos aproximar de alguns determinantes psicossociais que fazem parte das queixas.

REFLEXÕES FINAIS

O caso descrito se circunscreve na temática da permanência estudantil universitária, relacionada à desigualdade social, que foi considerada na atuação junto ao aluno. A colocação de sua queixa em um plano mais coletivo e amplo, possibilitou ao estudante avaliar que sua queixa não reside em uma dificuldade natural/individual.

Neste sentido, concordamos com Angelucci (2013), quando coloca que:



Ao propor a retomada do direito à fala, ao pensamento, à participação por parte de cada um dos envolvidos, estamos resgatando a dimensão política do fracasso escolar e da intervenção psicológica. [...] Não se trata da renúncia a uma contribuição psicológica para o enfrentamento desta questão. Trata-se, isto sim, de retomar a articulação estreita entre participação na vida pública e constituição da subjetividade. (p. 355).

Aspectos que foram fundamentais neste processo, a partir da abordagem da OQE foram: a aposta na potência do sujeito, a conquista e valorização da condição de sujeito de sua própria história e o acolhimento aos sofrimentos e dificuldades (SOUZA, 2013). Além disso, algo que foi extremamente importante foi trabalhar com os materiais produzidos pelo aluno. No final dos atendimentos, o aluno pegou alguns textos de sua autoria, do início do processo e falou: *"Eu escrevia assim? Até o professor comentou que eu melhorei bastante. Hoje eu consigo avaliar um trabalho meu e dizer onde eu melhorei..."* e trouxe também, algumas provas em que foi aprovado nas disciplinas. Ele considerou que poderia ter feito melhor em vários aspectos, como situar melhor alguns contextos (com datas, referências de autores) e maior atenção às terminologias. No entanto, não havia nenhuma correção quanto à sua escrita, nenhum erro ortográfico ou de redação. O texto estava claro, coeso, fluido, com uma estrutura muito diferente dos textos produzidos no início. A execução dessas provas foi uma grande conquista que reforçou as suas potências e capacidade de aprender. Nesse sentido, considero que conhecer as produções no

início do atendimento e também ao final, considerando os avanços e os desafios ainda presentes, é uma ferramenta muito importante.

Os efeitos psicossociais da humilhação são internalizados pelo sujeito. Relacionados às queixas escolares, cabe elaborá-los, garantir um espaço de reassseguramento e fortalecimento ao sujeito, um espaço de fala, em que ele possa sentir-se bem para pensar sobre as dificuldades e encontrar meios para minimizá-las e superá-las. A compreensão de que o sujeito traz consigo elementos relacionados à humilhação social, que é um fenômeno social e não circunscrito na esfera das angústias e sofrimentos unicamente individuais, colabora para que a desigualdade social, que impacta a vida do sujeito, não seja ocultada. O sentimento de humilhação pede por uma cura psíquica, mas também por fortalecimento; pela compreensão da coletividade presente na queixa; por uma cura política. É um compromisso ético e político da Psicologia Escolar, o cuidado e conhecimento dos aspectos presentes no processo de apropriação da vida acadêmica, de alunos oriundos de camadas populares, com o objetivo de superar desigualdades sociais e educacionais e contribuir com ruptura de um ciclo patologizante e excludente vivido, muitas vezes, por esses alunos.

A questão da permanência estudantil insere-se em um debate atual, uma vez que nosso país tem passado por fenômenos relacionados a transformações sociais, políticas e educacionais que, como apresentado por Zago (2006) tem levado a uma renovação no ensino superior. Assim, as características e necessidades dos estudantes universitários oriundos das camadas populares tem se tornado objeto de estudo de pesquisa, uma vez que sua presença tem se tornado crescente no ensino superior brasileiro como um todo.

Além dos atendimentos individuais, ressaltamos a importância e a potência da criação de atendimentos em grupo, que também ocorreram neste serviço com estudantes universitários, e que apresentaram em sua constituição muitas das questões discutidas neste capítulo. Os grupos são a condição para que o homem supere a sua natureza biológica e se torne agente consciente na produção da história social. (LANE, 1994). No grupo existem muitas potências, como contribuir para que os alunos percebam a condição coletiva de suas queixas, encontrem

saídas conjuntamente e compartilhem experiências, podendo se identificar uns com os outros.

Outro aspecto que consideramos fundamental nos atendimentos de estudantes universitários é a atuação com os diversos personagens que compõe a rede de relações do aluno, promovendo a circulação de informações pertinentes, mobilizando e fortalecendo as potências dessa rede. No caso apresentado, estivemos em contato durante todo o percurso, com o monitor que o acompanhava na disciplina de suporte acadêmico e com a psicóloga do setor de assistência social da universidade. Essa mobilização possibilitou um olhar mais integrado do aluno, e o fortalecimento de seus avanços e conquistas, que puderam ser compartilhados coletivamente por todos esses atores.

Por fim, desejamos expressar que a Orientação à Queixa Escolar possui condições teóricas, metodológicas e práticas para oferecer um cuidado efetivo na atenção aos custos subjetivos, necessários à permanência estudantil dos alunos. Consideramos que esta modalidade de atendimento pode, integrada a outras práticas, em uma política mais ampla, contribuir com caminhos de apoio a estudantes universitários. Esperamos com o relato deste caso, auxiliar na identificação, compreensão e elaboração de estratégias de suporte e reassseguramento a estudantes, para que possam dar continuidade às suas trajetórias acadêmicas e futuras carreiras profissionais.



REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B.P.(org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. pg 353-378.

COSTA, F. B. *Homens invisíveis – relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004.

DAFLON, V. T.; JÚNIOR, J. F.; CAMPOS, L. A. *Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*. Cadernos de Pesquisa v.43, n.148 p.302-327, jan./abr.2013.

GONÇALVES FILHO, J. M. *Humilhação social - um problema político em psicologia*. Psicologia USP, São Paulo, v.9, n.2, p.11-67, 1998.

_____. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B.P.(org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. pg 187-221.

SEMESP - Sindicato das mantedoras de ensino superior. *Mapa do ensino superior no Brasil*, 2015. São Paulo: Disponível em: <<http://convergiacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>> Acesso em: 20 fev 2019.

SOUZA, B. P. *Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 312-319, jun 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev 2019.

_____. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. *Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência*. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jun. 2016.

ZAGO, N. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago.2006.

As equipes multidisciplinares
dos institutos federais:
contribuições da psicologia
para o enfrentamento
do fracasso escolar

CAPÍTULO

3

*Aline Spaciari Matioli
Rafaela Batista Santarosa*

Aline Spaciari Matioli
Rafaela Batista Santarosa

Propõe-se uma reflexão crítica sobre o fracasso escolar, apresentando as estratégias de enfrentamento do problema empreendidas pelas equipes multidisciplinares das Seções Pedagógicas e de Assuntos Estudantis, atuantes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹. Para tal é necessário que o fracasso escolar seja apreendido do ponto de vista histórico, como um fenômeno complexo e multideterminado, produto de um conjunto de fatores sociais, políticos e ideológicos, que ultrapassa a perspectiva centrada no indivíduo e as concepções tradicionais – psicologizante, tecnicista e institucional – que, historicamente, contribuíram para a patologização dos fenômenos escolares.

Em um primeiro momento será exposta uma breve contextualização sobre os Institutos Federais de Educação. Posteriormente, serão apresentadas as possibilidades de trabalho das equipes multidisciplinares dos *campi* responsáveis pelo acompanhamento acadêmico dos estudantes, em diferentes âmbitos, do processo ensino-aprendizagem de uma forma geral, assim como das necessidades educacionais específicas. Pretende-se ressaltar a necessidade e a importância desses profissionais no contexto dessa instituição e tecer uma discussão sobre as possibilidades do trabalho realizado por uma equipe multidisciplinar que tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em uma instituição de educação que se propõe essencialmente inclusiva.

¹ Uma parte das discussões presente neste capítulo foi exposta no artigo "O trabalho multidisciplinar na rede federal de educação: atuações coletivas frente ao fracasso escolar", apresentado no Congresso Internacional de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, VII CIPSI, realizado na cidade de Maringá, Paraná, de 06 a 08 de junho de 2018.

OS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, regulamentada pelo Decreto nº 5.154 de 2004, tem como objetivo a construção de um projeto educacional que supere a dicotomia entre a formação técnica e humanística, entrelaçando os objetivos do mundo do trabalho ao da pessoa humana. É uma visão sustentada pelo vínculo imprescindível entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com vistas a promover atuações sociais que provoquem transformações voltadas aos interesses coletivos. Em termos políticos, essa legislação trouxe alterações ao quadro que se apresentava anteriormente, pois incluiu as premissas de centralidade do trabalho como princípio educativo, a indissociabilidade entre teoria e prática e a possibilidade de integração da formação técnica ao ensino médio.

Posteriormente, em 2008, houve uma reestruturação e redimensionamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, que criou os Institutos Federais. Estes, então, passaram a constituir uma rede de educação pública muito mais abrangente, voltada para a oferta de educação básica, profissional e superior.

A rede tem como propósito a formação e qualificação de cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia local, regional e nacional, além de realizar pesquisas para o desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, por intermédio do estímulo à participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. A missão dos Institutos consiste, em síntese, na promoção da educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, objetivando a formação de cidadãos autônomos, críticos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade (IFPR, Missão e Valores, 2009).

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DO DIREITO AO ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES

Os Institutos Federais são, por essência, uma instituição inclusiva. Como as demais instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação, há reserva de vagas, em todos os cursos e níveis de ensino, para estudantes de baixa renda, provenientes da rede pública de educação, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência conforme dispõe a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 e o Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012.

A legislação, embora garanta o acesso do estudante à instituição, não assegura sua permanência e a conclusão do processo formativo. Desse modo, além da política de reserva de vagas, os Institutos contam com o auxílio da Assistência Estudantil, que por meio de ações e programas voltados para os estudantes, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, visa garantir sua permanência e êxito escolar.

Dentro das ações da Assistência Estudantil tem-se o acompanhamento acadêmico dos estudantes, não apenas daqueles que fazem parte dos programas oficiais (Programa de Assistência Complementar ao Estudante – PACE; Programa Estudante Atleta – PEA; Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social – PBIS e outros), mas, de todos os estudantes, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho é feito por uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, assistentes sociais, intérpretes de libras, assistentes de alunos, professores e demais agentes educacionais responsáveis pelo atendimento e acompanhamento dos estudantes, identificando suas dificuldades e potencialidades, estimulando sua superação e fomentando o desenvolvimento de suas capacidades. Parte dos integrantes da equipe compõe ainda o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) dos *campi*.

O NAPNE tem como principal responsabilidade preparar a instituição para receber os estudantes com necessidades educacionais específicas, em todos os

níveis de ensino. As ações propostas pelo NAPNE são desenvolvidas por seu coordenador, junto à equipe multiprofissional e pelos demais servidores que compõem tais núcleos. As ações estão voltadas para o diagnóstico e eliminação tanto das barreiras físicas – arquitetônicas –, como das barreiras atitudinais e educacionais enfrentadas pelos alunos no cotidiano do processo educativo. É de responsabilidade do NAPNE a materialização das políticas inclusivas dos Institutos Federais, assim como a proposição de ações que levem à melhoria do desempenho acadêmico, estimulando sempre o respeito à diversidade.

O FRACASSO ESCOLAR SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Abranger o fracasso escolar à luz da perspectiva crítica demanda, em princípio, trazer para a análise uma miríade de problemas presentes no cotidiano escolar, fruto de políticas públicas educacionais que se apresentam ineficazes e/ou reforçadoras de desigualdades, concebidas como “gastos públicos” para a formação de mão-de-obra, ao invés de investimento social em formação humana. Nesse contexto, a escola encontra-se debilitada, tanto em termos de infraestrutura como em recursos humanos, uma vez que o professor tem perdido gradualmente seu valor e autoridade enquanto detentor do conhecimento científico e em seu papel de educador. Assim, a aquisição do conhecimento historicamente produzido e sistematizado tem sido consideravelmente prejudicada por esses fatores, determinando o que se denomina fracasso escolar.

Segundo Leal e Souza (2014, p. 29), “quando se fala em fracasso escolar, remete-se ao indivíduo que não conseguiu seguir o curso natural da escolarização – algo que não foi capaz de efetivar e não algo que lhe foi impedido de realizar”. Esta compreensão evidencia a tendência frequente de atribuir ao estudante a responsabilidade sobre seus problemas educacionais, desconsiderando os múltiplos fatores envolvidos no processo de “produção do fracasso escolar”, como conceitua Patto (2000).

Entende-se que um olhar superficial sobre o fracasso escolar induz explicações que não abrangem a complexidade do fenômeno, essas surgem baseadas exclusivamente nas características individuais dos estudantes, referentes, sobretudo, a fatores biológicos e psicológicos. Trata-se, neste caso, do chamado “aluno problema”, aquele que “não aprende” ou “não acompanha as aulas”, pois tem um “problema” e/ou um laudo que justifica seu baixo rendimento, o que dá lugar a preconceitos e estereótipos. Não muito longe desta tendência explicativa, encontram-se aquelas voltadas à responsabilização da família e, assim, adjetivos pejorativos sobre o ambiente familiar “desestruturado” ou “desorganizado” são utilizados para justificar o fracasso escolar ou quaisquer outras queixas. A culpa, agora, recai sobre a família do estudante ou ao seu meio social de origem, pois proveniente das classes populares, “menos favorecidas”, o estudante não teria acesso aos estímulos ou às oportunidades adequadas para o seu pleno desenvolvimento. Outra modalidade explicativa é a que atribui aos professores e sua metodologia “ultrapassada” ou “inadequada”, a responsabilidade sobre o insucesso escolar.

A partir do breve panorama apresentado, é nítida a tentativa de encontrar culpados para o fracasso escolar, tentativas essas que tratam o fenômeno de forma desconexa e descontextualizada e, na prática, pouco tem contribuído para sua superação. Talvez, essas (pseudo) explicações sejam, em sua aparência, úteis, cada qual a sua maneira, para apaziguar angústias distintas, ora dos agentes educacionais – professores e equipe técnica –, ora dos pais, ora dos próprios estudantes, fato que pode colaborar para escamotear, por longo tempo, elementos muito mais significativos do fracasso escolar. Configura-se, então, uma situação em que, como explicam Leal e Souza (2014), os participantes do processo de escolarização, limitados e respaldados pelas ideias dominantes, são incapazes de compreender os reais determinantes para as queixas escolares, que são analisadas de forma fragmentada e descontextualizada:



Dirigem seu olhar para os fenômenos de forma particular, impregnados pelos conceitos e valores disseminados pelo 'discurso competente' (ideológico), sem, portanto, serem capazes de propor soluções ao quadro da queixa escolar, perpetuando-o, pois não conseguem penetrar em sua essência, mantendo-se apenas na aparência (p.38).

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), em uma pesquisa sobre o fracasso escolar, apontam para três principais categorias as causas mencionadas nos trabalhos sobre o tema:



A primeira centra no aluno a responsabilidade pelo fracasso, atribuindo-lhe, predominantemente, problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos. Já as duas outras categorias responsabilizam ora o aluno ora o professor e propõem soluções predominantemente técnicas, de base teórica comportamental ou cognitivista, para eliminar o fracasso (p.59).

Temos então, como a primeira vertente explicativa do fracasso escolar a perspectiva psicologizante, que, embora antiga, ainda se faz presente nos discursos e práticas. Esta concepção data da primeira metade do século XX, com a Escola Nova, sendo referência, no Brasil, autores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que assentaram as bases da compreensão da pedagogia científica na Biologia e na Psicologia. Em um segundo momento, a ênfase recai sobre as explicações tecnicistas, o fracasso escolar passa a ser visto como efeito do emprego de técnicas inadequadas por parte dos professores, como se o insucesso escolar fosse produzido na e pela escola simplesmente (ANGELUCCI, KALMUS, PAPARELLI, PATTO, 2004).

Além da perspectiva psicologizante e da tecnicista, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) apresentam duas outras formas de compreensão do fenômeno. A primeira refere-se à perspectiva institucional que apreende o fracasso escolar como um fenômeno que faz parte da instituição escolar como está organizada no Brasil, desde seu início, como uma instituição seletiva e excludente. E, a outra, na década de 80, aponta as teorias críticas, com base no materialismo

histórico, que passaram a considerar os múltiplos fatores presentes do sistema educativo como corresponsáveis pelo fracasso escolar.

Sob influência das demais teorias críticas, Angelucci, Kalmus, Paparellie Patto (2004) destacam ainda, uma quarta vertente de compreensão do fracasso escolar, que se desvela enquanto uma questão política atravessada pela cultura e pelas relações de poder em uma sociedade capitalista. A escola é vista como sendo construída pela mesma lógica das sociedades de classes, cujo “foco, entretanto, incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer – e, portanto, desvalorizar – a cultura popular” (p.63). Segundo as autoras, ao considerar os fatores sociopolíticos, inaugura-se uma nova forma de pensar o fracasso escolar.

Leonardo, Leal e Rossato (2015) corroboram o entendimento de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), ao identificarem que a maior parte dos estudos encontrados sobre o tema está embasada em uma compreensão do fracasso escolar centrado no indivíduo, ou seja, os problemas de aprendizagem estão relacionados ao aluno, sua família ou ao professor, como se estes não fizessem parte da sociedade. Apontam também concepções que atribuem o sucesso/insucesso escolar a questões institucionais (problemas de infraestrutura, por exemplo), e outras que depositam a responsabilidade à má formação profissional dos docentes. Mas por fim, há uma última concepção, não centrada no indivíduo, que desnaturaliza as explicações sobre o insucesso escolar, pois, ao estar vinculada a uma perspectiva crítica, o entende como uma produção atravessada por determinantes históricos, sociais, políticos e ideológicos.

Nessa última vertente, completa Silva (1994): “os problemas escolares, deveriam ser entendidos de forma ampla dentro de um conjunto complexo de fatores educacionais, sociais, culturais e econômicos que refletem a política governamental para o setor social” (p.39). Essa é uma visão multideterminada dos fenômenos humanos que não desconsidera os fatores individuais, e alerta para o risco de simplesmente condenar os procedimentos clínicos de outras áreas do conhecimento, especialmente da saúde, como se eles estivessem a serviço da

psicopatologização da queixa escolar. A autora cita a necessidade do saber clínico diante de casos nos quais haja verdadeiramente um aspecto particular do aluno como determinante, e esclarece: “o erro existe quando se toma a maioria dos problemas apresentados na área como causados por distúrbios, que jamais incidiram na população na proporção em que o sistema escolar os ‘detecta’ (p.39)”.

Nesse ponto, evidencia-se a importância do trabalho multidisciplinar para abranger os fenômenos escolares em sua complexidade, e as possibilidades de atuação das equipes constituídas nos Institutos Federais.

O TRABALHO MULTIDISCIPLINAR: AÇÕES CONJUNTAS PARA OBJETIVOS COMUNS

Como visto, são múltiplos os fatores que levam ao fracasso escolar. Segundo Silveira e Souza (2017) a Psicologia, por muitos anos, em virtude de uma atuação individualizante, contribuiu para uma visão equivocada dos fatores implicados no fracasso escolar, responsabilizando unicamente o estudante, desconsiderando a multiplicidade de elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, reduzindo ao nível individual, relações complexas existentes por detrás dos fenômenos escolares. Porém, felizmente, surgiram novas abordagens para tratar dessa problemática, conforme Silveira e Souza (2017) “ao abandonar a perspectiva individualizante, inaugurou-se uma ideia revolucionária: para superar o fracasso do estudante não adiantava apenas atender ao estudante que “fracassava”, pois ele encarnava o fracasso de todo o sistema escolar” (p.103).

Em síntese, o trabalho da equipe multidisciplinar deve ser guiado pela visão que considera os múltiplos fatores envolvidos para a produção do fracasso escolar, não responsabilizando o estudante pelo insucesso, mas abrangendo na análise todo o sistema educativo e sociopolítico.

Executar ações profissionais no âmbito escolar baseando-se na ideia de que o estudante, sua família ou seus professores são agentes individuais e isolados na trajetória acadêmica, reproduzirá uma lógica que procura meramente atribuir

culpados para o fracasso escolar, e não tenta resolver o problema. Segundo Ribeiro, Sousa e Silva (2017), as práticas que culpabilizam o estudante, considerando-o único responsável por suas dificuldades acadêmicas, tendem a minar sua autoestima em virtude do sentimento de incapacidade gerado pelo insucesso escolar que lhe foi atribuído. Uma atuação voltada exclusivamente para a busca de responsáveis pelo problema, além de outros prejuízos, pode contribuir para a exclusão social dos estudantes, o que configura uma contradição em uma instituição essencialmente inclusiva como os Institutos Federais.

Em face ao exposto, frente a situações nas quais a equipe multidisciplinar é convocada pelos demais agentes educacionais, docentes e coordenadores de curso, por exemplo, a dar uma resposta à determinada queixa escolar – seja a dificuldade de aprendizagem, um suposto problema de comportamento, a indisciplina, faltas consecutivas, dentre outros – o fenômeno precisa ser analisado de forma crítica e sob múltiplos olhares. É essencial que o estudante, “de quem se fala”, seja convidado pela equipe para transformar-se naquele “com quem se fala”. A partir disso é possível construir uma análise mais completa das queixas escolares específicas, abarcando as contribuições da Psicologia, da Pedagogia, do Serviço Social e outros saberes que compõem as equipes para, assim, fazer um levantamento das múltiplas determinações presentes no fenômeno em foco.

As possibilidades de ações dessas equipes também devem se voltar à priorização da formação humana integral, que não se limita a conteúdos que atendam apenas ao mercado de trabalho, mas ofereçam conhecimento científico e cultura com o objetivo de promover a humanização nos seus mais elevados níveis. O caminho certamente passaria por intermediar o incentivo à socialização dos estudantes, ao estímulo ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, à participação nos jogos escolares e eventos culturais, assim como feiras e encontros científicos, com vistas a favorecer a integralidade do processo formativo.

É notável que, na prática, os Institutos Federais, por meio da ação de seus agentes educacionais, vêm rompendo com a ideologia inerente à formação profissional do Brasil, pois os estudantes formados nessas instituições estão

caminhando a passos largos em busca de níveis mais elevados de ensino. Poucos são os que manifestam o desejo de interromper sua formação com a conclusão do ensino médio técnico, a grande maioria almeja a universidade, o mestrado e mesmo o doutorado, o que contraria os objetivos originais da educação profissional no país. Segundo Frigotto (2001), esta modalidade de ensino foi criada como uma alternativa às classes populares no início do século XX no Brasil, uma forma de tornar o indivíduo “um mero ‘empregável’ disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração” (p.80), afastando-o da possibilidade de alcançar o ensino superior, destinado às classes ricas. A educação profissional, como originalmente pensada, era uma forma de incluir excluindo, bastante diferente do que ocorre hoje na realidade dos Institutos Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além do discurso manifesto sobre o fracasso escolar, esconde-se a angústia daqueles que, na prática, precisam enfrentar os problemas e contradições sociais que levam a sua produção sem, contudo, os recursos necessários para tal feito. O fenômeno, sem dúvida, é decorrente de políticas públicas inadequadas e ineficazes, além dos conhecidos problemas enfrentados no cotidiano das instituições públicas educacionais, dentre eles, a carência de profissionais, a sobrecarga de trabalho, a falta de programas de capacitação, o baixo investimento na formação docente, elementos estes que, juntos, corroboram para minar o entusiasmo dos agentes do meio escolar, que aos poucos acabam cedendo a (pseudo) explicações, pois dessa maneira o sentimento de impotência é diluído e torna-se mais suportável carregá-lo.

É em direção contrária a esta realidade que a atuação das equipes multidisciplinares precisa se constituir, elaborando práticas que englobem todas as suas potencialidades, levando em consideração, dentro do que propõe os Institutos Federais, a singularidade institucional, regional, política, econômica, social e

também individual, necessária para melhor atender à exigente demanda que se impõe aos *campi* no que diz respeito ao fracasso escolar.

Apesar da ascensão da concepção crítica, que considera os aspectos históricos, sociais e políticos na produção do fracasso escolar, entendido sob múltiplos determinantes, ainda há grande influência da concepção psicologizante para sua compreensão, o que se reflete nas práticas que responsabilizam exclusivamente o estudante e/ou sua família pelo insucesso escolar. Outras vezes é a concepção tecnicista que responsabiliza ora o professor e sua didática, ora a gestão escolar como causadoras do problema, deixando para segundo plano os fatores sociais e políticos na gênese do fenômeno. Assim, ocorre o fracasso da oferta de uma educação de qualidade, que favoreça o desenvolvimento das mais altas potencialidades humanas e da capacidade de análise da realidade pela mediação do conhecimento científico, que torna possível a utilização da ciência em benefício da satisfação das necessidades individuais e coletivas. O que, conseqüentemente, tende a reproduzir e aprofundar a alienação e a divisão de classes, pois forma homens que permanecem à mercê das condições impostas pela sociedade, e que não se reconhecem como produtos, e, principalmente, produtores da realidade social.

Como exemplo desses fatores sociopolíticos, escamoteados pelo discurso competente, podemos citar a origem da educação profissional no Brasil, criada no início do século XX para subjugar as classes populares, destinando ao filho do operário a manutenção de "seu lugar" social sem possibilidades de ascensão. Os Institutos Federais, embora, de certa forma, herdeiros dessa ideologia, por meio de suas práticas, projetos, ações, programas, equipes multiprofissionais engajadas e corpo docente e técnico capacitado – composto majoritariamente por mestres e doutores – vêm rompendo com esse paradigma, atuando na contramão da manutenção do *status quo*. Hoje, os filhos dos trabalhadores, outrora denominados operários, por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país, estão alcançando as maiores médias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e conquistando vagas em cursos concorridos nas universidades públicas, fato que, até pouco tempo, era possível apenas para os

filhos das classes mais altas. Trata-se, pois, de um sonho possível, de uma nova *práxis* contra não apenas o fracasso escolar, mas contra a exclusão e a desigualdade social.

Tem-se atualmente a possibilidade da Educação Profissional e Tecnológica que visa uma educação para o mundo do trabalho como potencializadora do ser humano em sua integralidade. E que sofre, sim, vários atravessamentos, por concretizar-se dentro de uma sociedade capitalista extremamente desigual, como é a realidade brasileira, mas abre espaço para uma concepção de educação que vai muito além da mera relação de ensino-aprendizagem, e engloba complexas questões sociais e de desenvolvimento humano, de como nossa sociedade pode construir o processo de humanização das novas gerações.



REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.** v.30, n.1, jan/abr, p.51-72, 2004.

BRASIL/MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** – Documento Base. Brasília/ DF, 2007.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004, p. 18. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 out. 2012, p. 06. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Rev. Perspectiva**. Florianópolis. v.19, n.1, p.71-87, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. (2009). **Missão e valores**. Recuperado em 31 de março, 2018, de <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/missao-e-valores/>

LEAL, Z. F. R. G.; SOUZA, M. P. R. O processo de escolarização e a produção da queixa escolar – uma relação antiga, um problema atual. In: Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G.; Franco, A. F. F. (Orgs.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia**. Maringá: Eduem, 2014.

LEONARDO, N. S. T., LEAL, Z. F. R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v.19, n.1, jan/abr, p. 163-171, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RIBEIRO, L.P., SOUSA, A.A.; SILVA, V.F. Semana de Acolhida: relato de experiência de uma construção coletiva do IFMG campus Ribeirão das Neves. In: Negreiros, F.; Souza, M.P.R. (Orgs.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior, vol. 2**. Teresina: EDUFPI, 2017.

SILVA, R. C. O fracasso escolar: a quem atribuir? **Rev. Paidéia**. Rio Preto. v.7, ago, p. 33-41, 1994.

SILVEIRA, C.C.; SOUZA, E.T. O fazer do psicólogo escolar: algumas contribuições para a qualidade do processo ensino aprendizagem. In Negreiros, F.; Souza, M.P.R. (Orgs.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior, v.1**. Teresina: EDUFPI, 2017.

Sala de aula como espaço
de criação audiovisual:
encontros da Psicologia
com a Amazonicidade

CAPÍTULO

4

*Adriana Barbosa Ribeiro
Andrea Viera Zanella*

Adriana Barbosa Ribeiro
Andrea Viera Zanella

"A cidade nos habita"
(NOGUEIRA e SANDER, 2008, p.1)

A cidade nos habita? Transformar a afirmação apresentada na epígrafe em questionamento provoca a reflexão sobre os modos como o ambiente ao nosso redor, especificamente a cidade, nos "habita" e nos constitui subjetivamente. Nesse sentido, compreender a cidade e as relações sociais no território é fundamental para entender as múltiplas vozes que compõem sua polifonia, as formas de existir/resistir de sua população e os processos de subjetivação que ocorrem nos encontros que ela permite ou impede.

Segundo Harvey (2012, p.74), a cidade está diretamente associada à complexificação das relações que as pessoas estabelecem com o contexto, pois o "tipo de cidade [que] queremos não pode ser divorciado do tipo de laços sociais, relações com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos [que] desejamos". Nesse sentido, a cidade é a tentativa do "homem de reconstruir o mundo em que vive o mais próximo do seu desejo. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, doravante ela é o mundo onde ele está condenado a viver. [...], ao construir a cidade o homem reconstruiu a si mesmo" (PARK, 1967, p.3).

Pensar a cidade como produtora de sentidos, convoca a Psicologia a compreender os processos sociais e subjetivos produzidos nos contextos urbanos. Provocação que é feita por Nogueira e Sander (2008, p. 2) ao afirmar que "entender a cidade é hoje um exercício fundamental para aqueles cujo compromisso se relaciona com a construção de uma compreensão sobre as subjetividades".

Essa provocação reverbera no objetivo deste artigo, que consiste em apresentar a experiência de criação audiovisual sobre a cidade e seu entorno, por meio da construção de curtas-metragens, na categoria documentário. Para tanto, foi

realizado o projeto de ensino “Inter-relação Pessoa-Ambiente: diálogos audiovisuais da Psicologia” desenvolvido por/com discentes de graduação de Psicologia de uma instituição de ensino superior de Macapá- AP.

A proposta de desenvolver um projeto de ensino foi apresentada aos discentes como forma de apreender os aspectos teóricos da disciplina Psicologia Ambiental e expandir o contexto educativo da sala de aula para além dos muros institucionais, permitindo um espaço de criação e experimentação para todos os envolvidos.

Os/as estudantes foram estimulados a *flanar*² pela cidade de Macapá-AP para buscar, na relação entre o olhar e diversos contextos urbanos, uma temática que pudesse gerar interesse para a criação de um curta-metragem, na categoria documentário. A ideia principal era ter a teoria da inter-relação pessoa-ambiente como norteadora e possibilitar o aprendizado por meio do processo criativo e reflexivo de planejamento, elaboração e execução de curtas metragens.

A proposta fundamentou-se na compreensão que não só os corpos interrompem a paisagem urbana e nos propõem novos entendimentos sobre o que costumamos chamar de cidade. Também as imagens visuais e sonoras, formas sensíveis que emergem de diferentes ritmos e gestos “fazem” os corpos e a cidade. Desse modo, convidamos os leitores a conhecer, a seguir, o contexto da atividade para, posteriormente, nos determos no projeto e seus resultados.

O CONTEXTO: A CIDADE PARA ALÉM DO “RIO-MAR”

Cortada pela linha do Equador encontra-se a capital brasileira do meio do mundo, uma das cidades do extremo norte do país banhada pelo “rio-mar” Amazonas e protegida pelo padroeiro São José, que recebe quem chega nos barcos e protege aqueles que, crentes, acreditam nas lendas do rio. Essa é Macapá, a capital do Amapá.

² Segundo o dicionário Houaiss (2008, p. 351) *flanar* é “andar à toa, sem rumo, vagar”. Contudo, usamos o *flanar* no sentido do método da *flânerie*, que resgata a concepção de Charles Baudelaire (1821-1867) da figura errante do *flâneur* que é um observador privilegiado que caminha pela cidade (ZANELLA, 2017).

Com aproximadamente 465 mil habitantes (IBGE, 2016), Macapá concentra aproximadamente 60% da população do estado. É uma capital em expansão e em processo de urbanização acelerada, marcada pelas contradições e tensões da concomitância de espaços diversos de uma cidade em crescimento.

Também é umas das capitais do norte do Brasil marcada pela relação de sua população com os rios da região. Conta com uma significativa população ribeirinha e casas de palafitas (Figura 1 e 2). Essa paisagem e aspectos sociais e culturais são que chamamos "amazonicidade" (Loureiro, 2014) que constituem o imaginário do/sobre as representações do povo amazônico.

Figura 1 – Casa de palafita de moradores ribeirinhos



Foto: Registro da autora. Arquivo pessoal

Figura 2- Criança ribeirinha tomando banho de rio

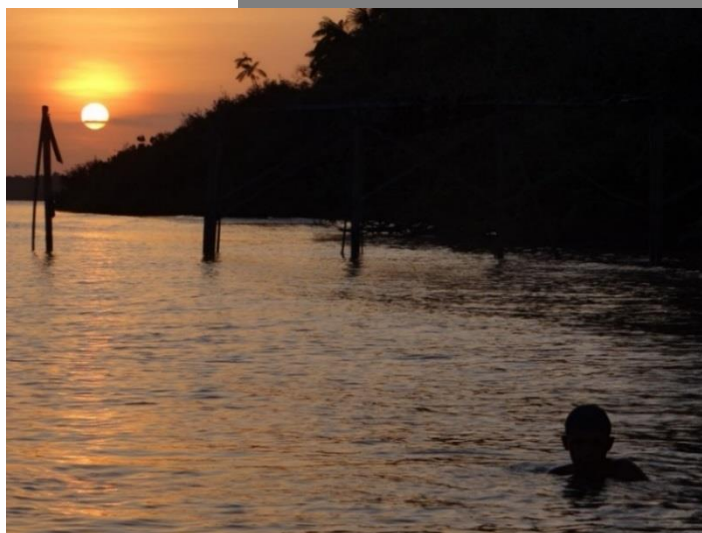


Foto: Registro da autora. Arquivo pessoal

Em Macapá, encontramos um movimento comum a maioria das cidades, que passam a apresentar distintos e complexos cenários urbanísticos. A (diver)cidade dos espaços urbanos que apresentam “manifestações múltiplas engendradas entre o culto e o popular, o tradicional e o moderno, o artístico e o não artístico, tudo acontecendo simultaneamente, incorporado no tempo e na vivência metropolitana” (FURTADO e ZANELLA, 2007, p. 310).

Nesse sentido, é importante proporcionar um olhar sensível dos discentes de Psicologia sobre a cidade em que residem e incentivar a descoberta do lugar onde moram. A vivência estética e a experiência de criação visual sobre o contexto urbano por meio das lentes da câmera possibilitam conhecer a diversidade existente em Macapá e as resistências que ali se produzem. Afinal, o ordenamento da cidade institui possibilidades distintas e a seus habitantes para usufruí-la, e resistir ao que se caracteriza como desigualdade é um modo de afirmar e lutar pelo direito à cidade para todos e todas.

DIÁLOGOS AUDIOVISUAIS DA PSICOLOGIA COM O AMBIENTE: APROXIMAÇÕES COM A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

O projeto "Inter-relação Pessoa-Ambiente: diálogos audiovisuais da Psicologia" foi desenvolvido por/com alunos/as de três turmas do 8º semestre de graduação de Psicologia em uma faculdade privada de Macapá-AP, como forma de trabalhar os aspectos teóricos da disciplina Psicologia Ambiental durante o semestre letivo.

Com o objetivo geral de refletir com os discentes sobre o contexto socioespacial da cidade e o entorno, foi solicitado que construíssem produções audiovisuais a partir de um olhar contextualizado teoricamente pela Psicologia Ambiental. A discussão teórica de temas como espaço e lugar, ambiente urbano e ambiente natural, apego e apropriação do lugar, comportamento socioespacial, identidade social urbana nortearam a produção dos audiovisuais.

Os estudantes, em grupos de 5 a 7 componentes, foram estimulados a criar um projeto de curta-metragem, na categoria documentário, que trouxesse a inter-relação pessoa-ambiente como temática e possibilitasse o aprendizado através do desenvolvimento da atividade criadora, processo criativo e reflexivo de planejamento, elaboração e execução de curtas-metragens.

A atividade criadora, que perpassou a proposta durante todo o processo, é aquela em que algo novo é criado (VIGOTSKI, 2009). Este novo pode ser uma ideia, uma invenção, uma obra artística ou mesmo uma simples novidade no cotidiano, somente possível a partir da imaginação. O incentivo à criação configura-se assim como incentivo à imaginação e ao desenvolvimento de atividades psicológicas complexas.

Vigotski (2009) destaca que a atividade criadora não se restringe aos nomes apontados na história como gênios ou inventores; antes, ela é uma regra (e não exceção) na vida, é uma condição necessária à existência. Além de ser uma possibilidade em todas as áreas humanas, como nas artes, ciências, tecnologias e etc.

Imaginar e criar algo novo é necessário, mas sempre desafiador para o ser humano. Para pensar o processo de aprendizagem associado a criação de uma produção audiovisual, era preciso um norte. Assim, para que as três turmas (uma no ano de 2014 e duas no ano de 2015) realizassem a atividade, que tinha caráter avaliativo, foi apresentada a proposta na primeira semana de aula.

Na primeira aula era apresentado o plano de ensino da disciplina, com os temas a serem discutidos e a proposta do projeto de construção de roteiro e elaboração de curtas-metragens, que culminaria na apresentação do material audiovisual no final do semestre. A ideia é que durante as primeiras semanas de aula eles pudessem entrar em contato com os temas a serem estudados e começassem a olhar e flunar pela cidade a partir de uma perspectiva questionadora e investigativa.

Formaram-se grupos de 5 a 6 pessoas que, durante o primeiro mês de aulas teóricas, trariam propostas de temas que pudessem ser utilizados para a construção dos projetos escritos dos curtas-metragens. A primeira atividade avaliativa da disciplina era a construção do projeto/roteiro para o curta-metragem (introdução, objetivo, metodologia, cronograma e bibliografia, com roteiro em anexo). Para que projeto/roteiro do curta fossem produzidos houve orientações planejadas a partir da 3ª semana de aula, que passaram a acontecer semanalmente. As orientações ocorriam em conjunto com um monitor e funcionavam para acompanhar o desenvolvimento da proposta, tirar dúvidas, pensar a viabilidade e dialogar sobre a produção.

Com a entrega dos projetos/roteiros e correção das propostas de curta houve a execução do trabalho de produção como segunda atividade avaliativa. Ressalta-se que durante todo o semestre o recurso audiovisual fez parte dos diálogos em sala de aula por meio de exibição de filmes, documentários e curtas-metragens que pudessem inspirar e estimular o olhar atento para a estética das produções em vídeo. Também foi estabelecida parceria com coordenação do curso de jornalismo e de publicidade para que a equipe de produção audiovisual da faculdade realizasse uma oficina de produção de curtas-metragens com os/as alunos/as de Psicologia, visando orientá-los/las na execução e edição dos vídeos.

A CIDADE PELO OLHAR DE UMA CÂMERA

O resultado do projeto totalizou 16 curtas-metragens³ de aproximadamente 10 minutos cada e um trabalho com fotos que apresentam produções com temas diversos. Essas produções foram divididas em duas categorias, a primeira relacionada a questão ambiental e a segunda que trata dos lugares da cidade e espaços de convivência.

Na categoria questão ambiental, os trabalhos buscaram aproximar as problemáticas do meio ambiente na relação com o ser humano. Problematicaram ou expuseram as interferências que o meio tem sobre cada pessoa e as transformações que o ser humano gera no ambiente. Nesse sentido, evidencia que todas as chamadas questões ambientais são na verdade questões humano-ambientais, refletindo não uma crise ambiental, mas uma crise das pessoas-nos-ambientes (CORRALIZA, 1997; PINHEIRO, 1997).

Nessa primeira categoria encontram-se produções como "A influência da maré na vida dos ribeirinhos" (2015)⁴ que apresenta as questões relacionadas a influência do rio na vida das comunidades ribeirinhas a partir de uma moradora que narra da sua história de vida. Já o curta-metragem "REVECOM como novo paradigma ecocêntrico: a valorização da identidade de lugar no espaço ambiental" (2015)⁵ apresenta as questões que levaram a criação de uma unidade de conservação ambiental nas margens do Rio Amazonas a partir da saída de uma grande empresa de mineração que explorou a região. Em o "Catador de lixo lógico" (2014)⁶, é problematizada a produção de lixo urbano a partir da perspectiva do presidente da associação de catadores de materiais reciclados do Estado e de representante da Promotoria de Justiça de Defesa do Meio Ambiente. Convocando a pensar sobre os encaminhamentos dados aos materiais reciclados e ao lixo na cidade de Macapá (Figura 3).

³ Disponível no canal do *Youtube* intitulado "PsiCurtas Amazonicidade" <https://www.youtube.com/channel/UC5zyP-1Szx9UKVH0wB00bPQ>

⁴ Produzidos por Cássia Farias, Élita Batista, Eduardo Pereira, Francisco Neto, Kennedy Carlson e Marili Santos.

⁵ Produzidos por André Romero, Bruna Rodrigues, Marlon Araújo, Maycon Cardoso, Pâmela Chabelle, Tainá Brito.

⁶ Produzidos por Jean Roger, Lincoln Leão, Tom Soares.

Figura 3- Trecho do curta-metragem “Catador do Lixo Lógico”

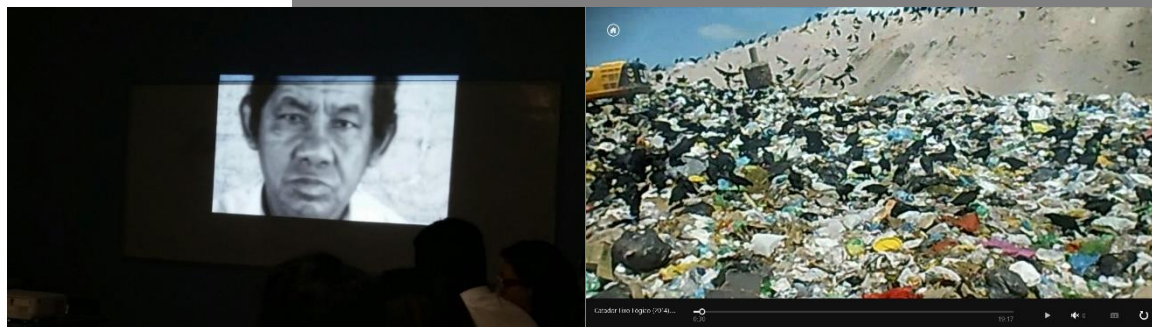


Foto: Registro da autora. Arquivo pessoal

O vídeo “A interrelação físico-social entre moradores e meio ambiente em uma área de preservação ambiental” (2015)⁷, apresenta as origens de uma área de preservação ambiental e quilombola que tem sua dinâmica socioespacial transformada nos finais de semana. A presença de pessoas de outros bairros, que vão usufruir do balneário local, causa uma interferência no cotidiano e nas tradições da população daquela área. Em a “Poluição sonora e o incômodo ao bem-estar de pessoas que moram próximo a bares na orla de Macapá” (2015)⁸ destaca os transtornos para moradores da orla da cidade quanto à poluição sonora gerada pela cultura do uso da aparelhagem de som automotivo e do volume elevado do som nos bares próximos. Para finalizar a categoria, o vídeo “Lugar de lixo é na lixeira” (2015)⁹ apresenta experimento socioambiental em que eram entregues bombons para pessoas que estavam passeando em uma das praças da cidade, com destaque para a forma como as pessoas descartavam o papel que cobria o bombom.

Já na categoria lugares da cidade e espaços de convivência, temos trabalhos que apresentam a cidade na sua multiplicidade e contradições. Ressalta-se desde elementos estéticos da produção de arte urbana, como questões de

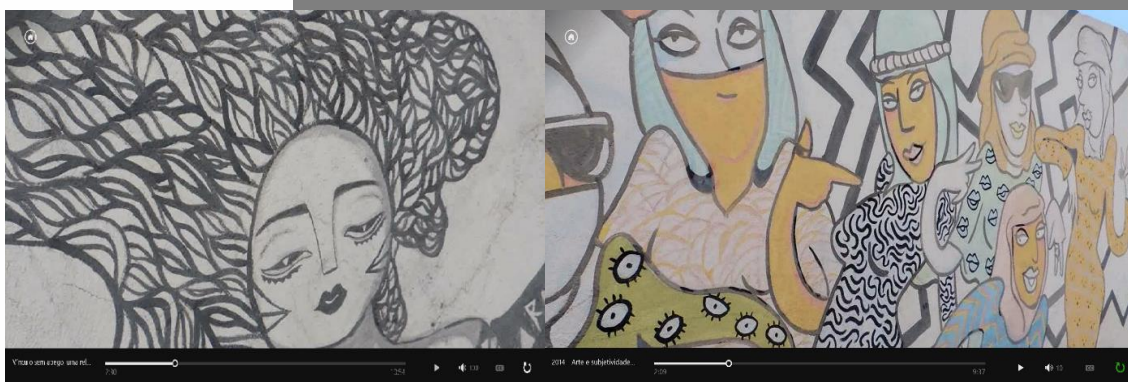
⁷ Produzido por Aldaléia Oliveira, Benedita Tavares, Clarice Nobre, Elianês Oliveira, Elizamar Ferreira, Lenimar Silva, Mônica Santos e Suzane Araújo.

⁸ Produzido por Aline Nogueira da Silva, Doriélzamo Monteiro de Campos, Evellyn Carolynne Meireles Costa e Naira Soares de Almeida.

⁹ Produzido por Leydianne Vanessa de Carvalho

relevância social sobre o direito à cidade. Temos produções como “A relação do comportamento de uma pessoa com deficiência visual e o ambiente de trabalho” (2015)¹⁰, que problematiza as possibilidades e limites de acesso de uma pessoa com deficiência visual no ambiente de trabalho. Destaca-se a narrativa da história de vida de uma servidora pública cega e a (in)dependência possível pela presença ou não de tecnologias assistivas no trabalho. A produção “Rodas da vida” (2015)¹¹ questiona o direito de pessoas com deficiência física/cadeirantes de acesso à cidade e a locomoção entre os espaços por meio do transporte público. A produção “Travesti e transgêneros: sujeito oculto na sociedade e o uso do banheiro” (2015)¹² entrevista uma transgênero, uma travesti e o presidente da Federação Amapaense de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais para investigar os problemas enfrentados por esse grupo social para o uso do banheiro público, com destaque para os espaços escolares. O trabalho “Mulher, puta, prostituta no lugar da rua” (2014)¹³ busca dialogar com mulheres que tem a prostituição como profissão, investigando os modos de uso do espaço da rua e as questões com a comunidade do entorno.

Figura 4- Trechos do curta-metragem “Arte e subjetividade: os muros de Macapá como forma de expressão da subjetividade”



Fonte: Registro da autora. Arquivo pessoal

¹⁰ Produzidos por Cintia G. Lima dos Santos, Cristiane dos Santos Sousa, Jessica Naiane Costa da Silva, Kamilla Kleanny Silva de Sousa e Livia Maria Monteiro Santos.

¹¹ Produzido por Aléxia Amanda, Larissa Nayara e Marília Aguiar.

¹² Produzido por Ellen Silva Teixeira, Henrique Muricy Nascimento, Thayná Mourão Ferreira e Thayná Soares da Costa.

¹³ Produzido por Aleson Hernan Morais.

O vídeo “Arte e subjetividade: os muros de Macapá como forma de expressão da subjetividade” (2014)¹⁴, registra a arte urbana na cidade e como um coletivo formado por mulheres se expressa e apropria-se dos muros da cidade com a arte do *grafitti*. As imagens e entrevistas apresentam as relações e tensões que se criam entre a produção estética, suas criadoras e a cidade (Figura 4). A produção “Poética do Morar” (2015)¹⁵ reflete sobre a relação das pessoas com a moradia e o que constitui o sentimento de lar, por meio de entrevistas com jovens que passaram a morar sozinhos/as. O curta-metragem “Apropriação do espaço: segundos de malabarismos” (2015)¹⁶ registra o trabalho de malabarismo nos sinais e a expressão da arte de rua com a apropriação do lugar. O vídeo “Bar Cabloco” (2015)¹⁷ resgata a história da boemia macapaense e sua relação de apego ao lugar, em como um bar constitui a história das relações na cidade. O curta-metragem “A expofeira agropecuária e o Parque de exposições da Fazendinha: um lugar de significados e inter-relações” (2015)¹⁸ reflete sobre o conceito de apego ao lugar com o parque de exposição agropecuária em que ocorre a feira de negócios do estado anualmente e mobiliza a população de Macapá a visitá-lo durante o evento. A produção “Conjuntos habitacionais e a relação de apego com o lugar (2015)¹⁹ apresenta os novos conjuntos habitacionais e as mudanças que geram na vida de seus moradores que passam a residir em edificações populares em zonas periféricas da cidade. O vídeo destaca a necessidade de adequações que são realizadas ao sair de casas para prédios. Finalizando a categoria com o foco na cidade e espaços de convivência, a produção “Parque do Forte: um curta sobre um “lugar bonito” e familiar” (2015)²⁰ estabelece os usos que habitantes da cidade tem com o Parque do Forte em Macapá e os problemas que a falta de cuidado com o lugar geram para os cidadãos que utilizam aquele espaço público.

¹⁴ Produzidos por Aline Guimarães, Renata Oliveira, Sthephany Colares e Suellen Smith.

¹⁵ Produzido por Betina Monteiro, Jessica Charles; Colaboradores Hérida Nascimento, Tom Soares, Aldenize Pacheco, Adriene Lima.

¹⁶ Produzido por Luís Otávio e Karen Viegas.

¹⁷ Produzido por Anne Carol, Flora Lamarão, Elaine Rodrigues, Tamara Levy e Valéria Gemaque.

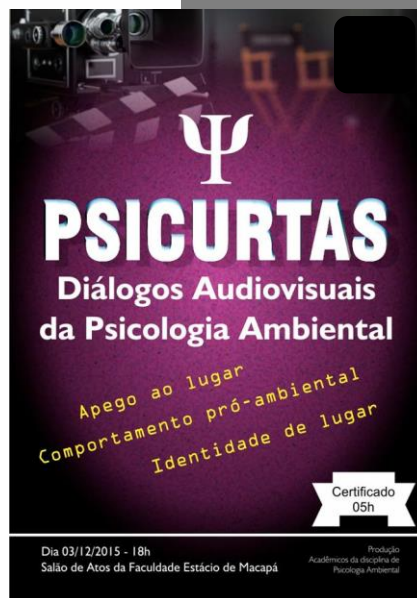
¹⁸ Produzido por Andrezza Carvalho, Bianca Maia, Núbia Almeida e Karita Nunes.

¹⁹ Produzido por Djene Beker, Keila Szyner e Juliane Azevedo.

²⁰ Produzido por Danuta Meireles, Eliciana Magave, Ericsson Figueira, Janaína Cristina, Laurana Bandeira e Mayara Azevedo.

Para finalizar o projeto, foi realizado um evento aberto à comunidade de exibição e debate dos curtas-metragens pelos seus realizadores estabelecendo o diálogo com as teorias e as produções. O cartaz de divulgação convidava o público acadêmico e externo anunciando as temáticas em foco (Figura 5).

Figura 5 – Cartaz do evento do projeto com exibição dos curtas-metragens produzidos



Fonte: Arquivo pessoal.

No evento cada grupo produtor exibiu seu curta-metragem apresentando os aspectos teóricos usados para refletir sobre a relação do ser humano com o ambiente e a cidade, além de dialogar sobre a atividade criadora e criativa da produção audiovisual realizada. O evento contou com a presença de alguns participantes dos curtas-metragens. O público participante foi de aproximadamente 100 pessoas, permitindo um amplo debate e divulgação dos trabalhos com os alunos de Psicologia e também com os convidados para a evento.

DISCUSSÃO

As produções dos jovens acadêmicos visibilizaram uma estética da cidade que acaba sendo pouco percebida cotidianamente, destacando a polifonia urbana que a conota. A relação com a cidade está cada vez mais baseada na funcionalidade, na ordem do prático-utilitário, passando para a lógica do consumo que é característica das sociedades capitalistas (FURTADO e ZANELLA, 2007). Os vídeos produzidos pelos alunos configuram-se como resistência a essa lógica, na medida em que trouxeram para a tela situações cotidianas que, uma vez alçadas ao lugar de algo a ser visto, podem ser também faladas, pensadas, problematizadas e, quiça, transformadas.

Assim, com a produção e exposição dos vídeos foi possível refletir e buscar alcançar aspectos do que Bakhtin nomeia de "arquitetônica", conceito que se volta para a compreensão das relações e



o mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos. Este é o mundo dos eventos, dos atos éticos e da atividade estética de que se ocupou Bakhtin em seus estudos (MACHADO, 2010a, p. 204).

Por esta perspectiva percebe-se um espaço de construção, de movimento em que tudo se implica mutuamente e os elementos em ação interferem uns nos outros. As produções audiovisuais permitem perceber a transformação das relações entre pessoas, dos modos de habitar e conviver que, nos últimos anos, estão sendo aceleradamente intensificada com a aumento das tecnologias da comunicação e informação (TIC), das mídias e seus recursos constantemente renovados. Segundo Zanella, Levitan, Almeida e Furtado (2012, p. 249) "são reinventados, com as TIC, os modos de se fazer política"

Essas tecnologias permitem experimentações e, no caso do projeto em foco, fundar relações diferenciadas dos discentes com as pessoas, com a cidade,

consigo mesmos, sendo mediadoras dos processos de produção de subjetividade (ZANELLA, BRITO, *et al.*, 2014). Assim, os curtas-metragens são produtos de uma reflexão teórica, ética e estética que permitem perceber as relações dos corpos nos espaços, apropriando-se, ocupando ou simplesmente como parte da paisagem da região amazônica.

As produções audiovisuais nos mostram, de diversas formas, as marcas deixadas pela ação humana na cidade, mas, sobretudo, que a cidade também constitui a subjetividade de seus habitantes. Esse movimento extrapola a dimensão espacial, pois deixa nas vias da cidade as marcas do humano, transformando a paisagem e também atingindo aqueles que estão no entorno ou que se encontram com a arte ao seu redor, mesmo que de passagem.

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho aqui relatado apresenta a multiplicidade e a diversidade da experiência estética expressa pelo olhar de acadêmicos de psicologia, objetivadas nas suas produções audiovisuais sobre a cidade. Buscou deixar um campo aberto para a reflexão e a configuração de um modelo artístico de mundo caracterizado, sobretudo, pelo inacabamento. Permitiu pensar as formas de fazer e viver a cidade a partir das inúmeras possibilidades, interrupções e discontinuidades que são propostas por seus habitantes (ou pelos corpos que habitam), ao caminhar pelas ruas, ao esperar em praças e esquinas, ao subverter os usos comuns de calçadas, ao ocupar os espaços públicos para os mais diversos tipos de manifestações políticas e artísticas, ao adotar ou não os variados ritmos e movimentos "coletivos".

Também trouxe à reflexão a própria Psicologia e como ela pode ser ampliada ao estabelecer diálogo com outros campos não usuais para muitos psicólogos, como arquitetura, urbanismo, ecologia, biologia entre outros. Esse diálogo amplia a inter-relação ou intersecção que aproxima o ser humano a contexto em que vive, implicando-o ativamente a responder pelo modo como dele participa.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemáticas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CORRALIZA, J. A. La Psicología Ambiental y los problemas medioambientales. **Papeles del psicólogo (Revista del Colegio Oficial de Psicólogos, España)**, n. 67, p. 26-30, 1997. Disponível em: <<http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=748>>. Acesso em: 20 julho 2016.

FURTADO, J. R.; ZANELLA, A. V. Artes visuais na cidade: relações estéticas e constituição dos sujeitos. **Psicologia em Revista**, v. 13, n. 2, p. 309-324, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/277>>. Acesso em: 10 julho 2017.

HARVEY, D. Direito a cidade. **Lutas Sociais**, v. 29, p. 73-89, 2012.

IBGE. Cidades@. **site do IBGE**, 09 julho 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=160030>>.

MACHADO, I. A Questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L. D.; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010a. p. 203- 234.

MACHADO, I. Inacabamento como modelo artístico de mundo. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 3, p. 82-98, 2010b.

NOGUEIRA, M. L. M.; SANDER, J. **A Cidade: o jogo da alteridade.** Anais Corporidade - debates em estética urbana. Salvador: [s.n.]. 2008.

PINHEIRO, J. Psicologia Ambiental: a busca de um ambiente melhor. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 377-398, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n2/a11v02n2.pdf>>. Acesso em: 20 julho 2016.

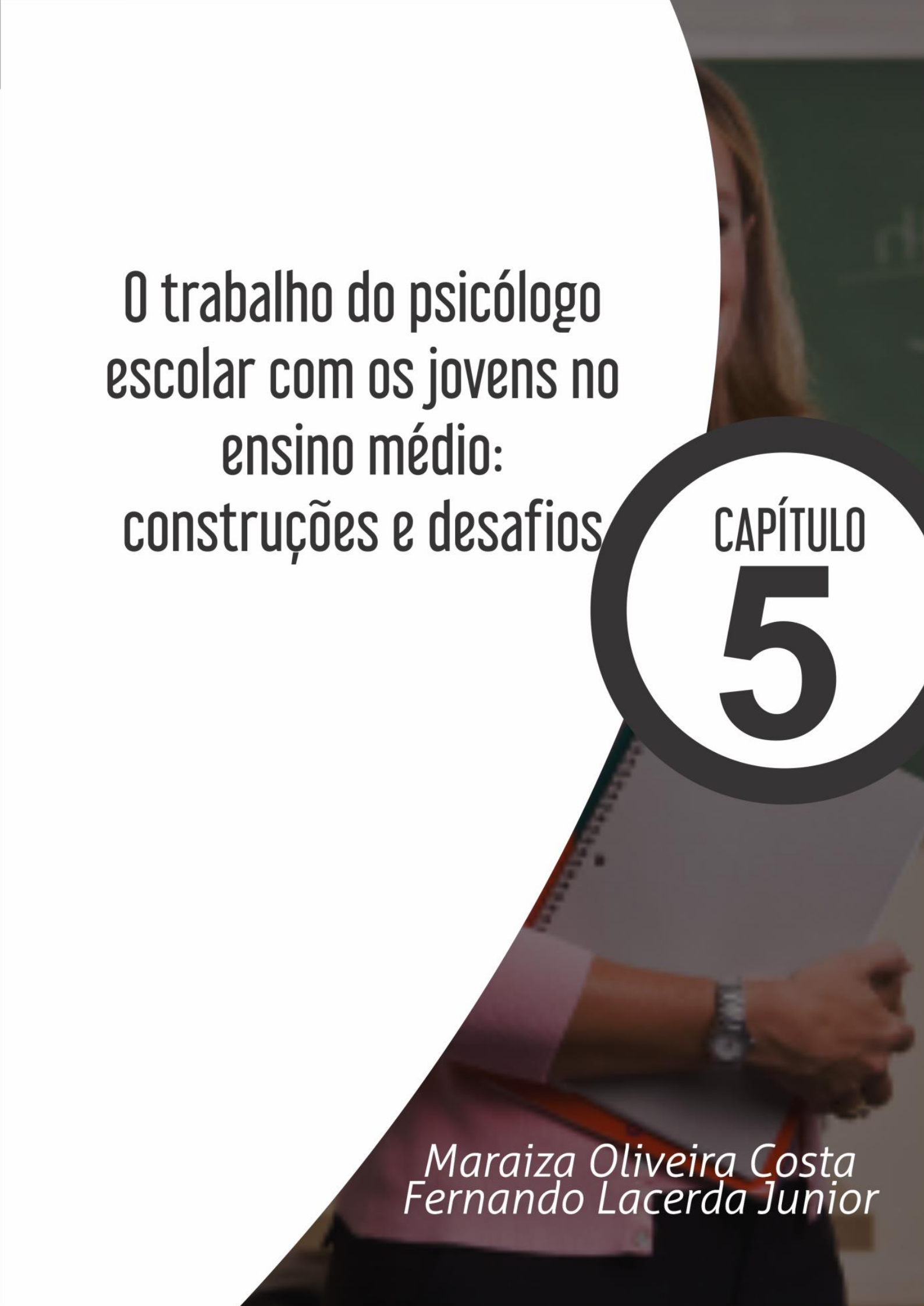
VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico.** Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. O discurso na vida e o discurso na arte. In: VOLOSHINOV, V. **Freudism.** Tradução de não publicada de C. Faraco e C. Tezza para uso didático da tradução inglesa de I.R. Titunik. [S.l.]: [s.n.], 1976.

ZANELLA, A. V. et al. Sobre ReXistências. **Psicologia Política**, v. 12, n. 24, p. 247-262, 2012.

ZANELLA, A. V. et al. Projeto ArteUrbe: tecnologia e produção de subjetividade. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 3, p. 217-233, 2014.

ZANELLA, A. V.; BRITO, R. D. V. A. D. Jovens e cidade: experiência do projeto ArteUrbe. **Polis e Psique**, v. 2, n. 1, p. 43-62, 2012.

The background of the cover features a photograph of a woman with long brown hair, wearing a light pink long-sleeved shirt and a silver watch. She is holding a large, light-colored notebook or folder. The image is partially obscured by white and dark grey graphic overlays.

O trabalho do psicólogo
escolar com os jovens no
ensino médio:
construções e desafios

CAPÍTULO

5

*Maraiza Oliveira Costa
Fernando Lacerda Junior*

Maraiza Oliveira Costa
Fernando Lacerda Junior

Este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. O objetivo do estudo foi compreender o modo como os jovens descrevem a Psicologia Escolar e o que esperam do profissional dessa área, a fim de contribuirmos para a problematização da *práxis* desse campo da Psicologia.

Existem inúmeras pesquisas que tratam da prática em Psicologia Escolar e, seguindo suas indicações, pretendemos contribuir para a discussão sobre as possibilidades de atuação profissional. Entretanto, ao invés de partir das falas dos próprios psicólogos, escolhemos ouvir os jovens.

Pesquisas anteriores demonstram que a opção metodológica deste estudo - escutar os próprios jovens - é muito fértil para problematizações sobre a *práxis* da Psicologia Escolar, pois contribuem para explicitar elementos problemáticos e potencialidades da prática profissional (ver, por exemplo: SANT'ANA; EUZÉBIOS FILHO; LACERDA JR.; GUZZO, 2009; CARVALHO; SOUZA, 2012).

A expressão *Psicologia Escolar crítica* tem sido usada por alguns autores para referir-se a "um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos" (BARBOSA, 2011, p. 301). A crítica é entendida como aquela 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" (MEIRA, 2003, p. 17).

Para Facci (1998), uma teoria pode ser considerada crítica quando "compreende a realidade, enquanto processo que se constrói nas relações sociais, que analisa o singular dentro de uma universalidade e que não separa sujeito de

objeto nem teoria da prática” (p. 51). Desse modo, a construção de uma Psicologia Escolar Crítica demanda um alicerce teórico consistente, a superação do fazer clínico na escola e, principalmente, o compromisso com a socialização dos saberes construídos historicamente pelos seres humanos (FACCI, 2013).

Dessa maneira, a ação que o psicólogo escolar desempenha na escola está sempre tracejada por uma concepção de indivíduo, de mundo, de Psicologia e de Educação. Os fundamentos teóricos que amparam sua atuação constituem um importante “mediador na percepção do funcionamento da dinâmica da escola e [serve] como apoio para as explicações e sugestões que dará como contribuição para o processo educativo” (FACCI, 1998, p. 13). Com base nisso, toda atribuição do psicólogo na escola deve ter como objetivo último o processo de ensino e aprendizagem, para que, junto com os docentes, possa contribuir verdadeiramente para uma educação para emancipação.

A Psicologia Escolar teorizada por Facci (2009) tem como defesa a “humanização dos alunos por meio da apropriação do conhecimento científico” (p. 108). Desse modo, “propor uma prática nessa direção implica compreender que a educação deve desempenhar o papel central no processo de formação do gênero humano” (*Ibidem*). Assim, o psicólogo escolar, para direcionar seus afazeres, precisa entender seu papel em relação à função formativa desempenhada pela escola.

Sabe-se, no entanto, que uma mudança para a perspectiva crítica é um desafio para a Psicologia Escolar, tendo em vista que a realidade é dialeticamente contraditória e a reflexão sobre o fazer cotidiano é algo complexo, principalmente em um contexto diverso e dinâmico como a escola inserida em uma sociedade capitalista. Os profissionais da área da Psicologia Escolar enfrentam inúmeras dificuldades em seu contexto profissional. A primeira - e talvez a maior delas - é deparar-se com uma escola não democrática inserida em uma realidade desigual e injusta (MEIRA, 2000). Outra dificuldade refere-se ao fato de que, ainda que o profissional queira promover mudanças, ele tem, por ser ‘empregado’ da instituição, que se submeter, muitas vezes, aos delineamentos dos gestores, que, em última instância, o remuneram.

Todavia, Meira (2000) afirma que essas dificuldades não podem levar o profissional “à recusa teórica de refletir sobre novas possibilidades de atuação, o que significaria negar o próprio caráter dialético e contraditório do real que atravessa todas as instâncias sociais e permite continuamente a gestação da transformação” (p. 53). Desse modo, a autora apresenta, após problematizar o papel da Psicologia em uma perspectiva crítica, algumas direções para a atuação profissional, tais como: auxílio na proposta de uma gestão democrática, ampliação da participação da comunidade na escola e participação nas discussões sobre as diretrizes educacionais, conteúdos e métodos de ensino.

A partir das contribuições citadas até aqui, podemos apontar que a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com aspectos sociais precisa situar-se historicamente, cumprir preceitos éticos da profissão, lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e, sobretudo, contribuir para que a escola cumpra seu papel de oportunizar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade.

Ao escutar as concepções de estudantes que tiveram contato com a Psicologia Escolar durante o Ensino Médio, podemos analisar se as práticas de profissionais do campo têm sido representadas como práticas críticas. A manutenção de concepções “tradicionais” ou “conservadoras” pode reforçar a tese de Facci (2013) e Meira (2003) apresentada anteriormente: apesar de a maioria dos profissionais que atuam como psicólogos escolares rejeitar o estereótipo profissional tradicional, isso não necessariamente significa que há mudanças significativas nas concepções que os sujeitos apresentam sobre esse profissional.

MÉTODO

A pesquisa apresentada aqui é parte de um estudo qualitativo mais amplo que problematizou a práxis da Psicologia na escola focalizando as concepções de juventude e de psicologia de jovens de uma instituição de ensino pública (COSTA; LACERDA JR., 2018).

Aqui será apresentado o resultado da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro jovens de 18 e 19 anos de idade que, no início de 2016, haviam concluído o Ensino Médio em uma instituição pública de educação situada no município de Goiânia. Todos os jovens foram escolhidos por terem vivenciado experiências com algum profissional da Psicologia Escolar atuante na instituição. As entrevistas foram realizadas na Universidade Federal de Goiás entre os meses de março e maio de 2016.

O conteúdo das entrevistas foi analisado a partir da sistematização das informações pela decomposição em unidades temáticas sucedida pela codificação em categorias. Em outras palavras, foram elaboradas inferências e considerações após uma análise cuidadosa dos conteúdos obtidos na pesquisa, de forma a se extraírem significados dos dados de pesquisa após sua decomposição e categorização (VÁZQUEZ-SIXTO, 1997; BARDIN, 2011).

Assim, seguindo as indicações de Vázquez-Sixto (1997) e Bardin (2011), a análise começou com a transcrição das entrevistas. Em seguida, realizaram-se inúmeras leituras do material transcrito, a fim de que os pesquisadores elaborassem impressões, ideias e hipóteses (BARDIN, 2011).

A partir disso, iniciou-se a codificação do material de pesquisa. O texto transcrito foi decomposto pela definição de segmentos de conteúdos das entrevistas que conformavam unidades de registro. Foram delimitados segmentos dotados de significado para a atividade de pesquisa. Em seguida, passou-se à categorização: as unidades de registro foram agrupadas em unidades mais amplas que, por proximidade do conteúdo, possibilitaram uma compreensão mais sistematizada dos dados, preparando a interpretação teórica (VÁZQUEZ-SIXTO, 1997; BARDIN, 2011).

Participaram da pesquisa dois jovens do gênero masculino e duas jovens do feminino, com idades variando entre 18 e 19 anos. Todos moram com os pais. Três deles tinham acabado de ingressar no ensino superior e uma estava trabalhando. A renda familiar *per capita* variou entre 500,00 e 1.666,00 reais.

As entrevistas se iniciaram solicitando informações que possibilitavam uma breve caracterização de cada participante. Em seguida, seguiu-se um roteiro

previamente elaborado, que norteou as perguntas aos participantes; todavia, durante todas as entrevistas, surgiram novas perguntas para o aprofundamento de certos temas. De modo geral, foi abordado na entrevista: o que faz o psicólogo na escola; quais as dificuldades que esse profissional poderia enfrentar em sua atuação e, finalmente, se, e de que forma, o psicólogo escolar poderia contribuir para a trajetória escolar dos jovens. Esta pesquisa seguiu as normativas éticas sobre pesquisa com seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa local.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa foram apresentados e analisados a partir de três categorias criadas em torno do tema central 'Psicologia Escolar'. São elas: 'Entendimento clínico-tradicional', 'Psicólogo-bombeiro' e 'Perspectivas de ação'. Cada uma será discutida separadamente.

ENTENDIMENTO CLÍNICO-TRADICIONAL

A categoria 'Entendimento clínico-tradicional' refere-se à concepção dos participantes da pesquisa sobre "o que faz o psicólogo na escola". Nessa categoria discute-se como esse profissional pode ser representado, não só com base no contato que os alunos tiveram com a Psicologia Escolar ao longo do Ensino Médio, mas também com as concepções e expectativas em relação a esse profissional.

De modo geral, os participantes da pesquisa relacionaram os 'fazer' da Psicologia Escolar ao atendimento de estudantes. Esse atendimento foi descrito por meio de diferentes palavras, como ajuda, consulta e atendimento semanal, tal como pode ser demonstrado nas falas a seguir:

Às vezes não é fácil a gente ter esse tipo de atendimento e poder ir toda semana, essas coisas. Mas eu gosto, acho que se eu tivesse oportunidade de

fazer assim sempre, ir em consultas e tal e poder falar as coisas eu gostaria, acho legal (Participante 1).

[...] é um psicólogo que tá ali pra atender os alunos, ele não vai interferir no processo de institucional, ele vai tá ali só pra atender mesmo. Como se fosse um psicólogo clínico dentro da escola (Participante 3).

Os participantes também vincularam o trabalho do profissional ao acompanhamento do aluno-problema, que foi representado como aquele que tem notas baixas e comportamentos indesejados no contexto escolar.

O psicólogo na minha escola anterior, ele era... você só ia nele quando você tinha problema. [...] nota baixa ou quando você fez alguma coisa de errado ou com seu coleguinha ou qualquer coisa do tipo. [na escola de agora] também é assim [...] (Participante 4).

Autores como Antunes (2004, 2011) enunciam que, desde a regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, a área clínica é a mais enfatizada nos currículos e nas práticas profissionais. Isso influenciou, inclusive, a atuação do psicólogo na escola. Acreditava-se que o bom psicólogo escolar era o bom clínico na escola, o que passou a ser fortemente criticado a partir de meados da década de 1970. A tendência clínica na escola produziu resultados catastróficos, como a segregação e a rotulação de crianças e jovens.

Outra crítica que a Psicologia recebeu em sua interface com a Educação diz respeito ao foco de seu trabalho ter sido o aluno-problema. Sobre isso, devemos lembrar que, desde sua criação como profissão no Brasil, a Psicologia tem tido a atribuição de solucionar problemas de ajustamento dos indivíduos (BRASIL *apud* PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Os resultados até aqui analisados mostraram que a crítica que, desde a década de 1970, é dirigida à proposta de Psicologia pautada em fazeres clínicos na escola ainda não foi suficiente para transformar as concepções cotidianas de

Psicologia Escolar. O entendimento clínico-tradicional foi considerado, pelos participantes desta pesquisa, como algo inerente ao trabalho do psicólogo escolar.

Esse entendimento é, provavelmente, expressão do ideário popular sobre a profissão ou, ainda, consequência das práticas de Psicologia vivenciadas pelos participantes no contexto escolar. Imprescindível é salientar que não esperávamos dos jovens uma concepção crítica de Psicologia Escolar a partir de si próprios. O estudo de suas concepções era justamente para compreender a referência que tinham sobre esse profissional, com base no que vivenciaram no Ensino Médio, bem como nas concepções que já tivessem de Psicologia Escolar anteriores a esse momento.

Facci (1998, 2013) e Meira (2003) afirmam que a Psicologia Escolar pautada no atendimento clínico individual se afasta de uma proposta crítica de atuação. Para essas autoras, esta área da Psicologia demanda uma perspectiva grupal e institucional - que ultrapassa intervenções fundadas em concepções individualistas - na intervenção profissional. Acredita-se que pensar ações em um contexto educativo é pensar em pessoas inter-relacionadas em processos que são, por sua vez, fundados nas várias dimensões do ser humano: social, política, religiosa, dentre outras.

Ainda em relação à concepção clínico-tradicional, pode-se destacar a atualidade da análise de Libâneo (2012). O autor observa que a escola tem deixado cada vez mais de oferecer um ensino de qualidade em detrimento da oferta de outros serviços como os de assistência, convivência, acolhimento e integração. Ele faz uma crítica ao papel assistencialista que a escola realiza em detrimento do papel educativo que deveria desenvolver. Nesse sentido, o papel do psicólogo enquanto clínico na escola que, por sua vez, focaliza no indivíduo a resolução de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, parece reforçar esse papel assistencialista.

O entendimento clínico-tradicional é desfavorável à constituição de uma *práxis* crítica em Psicologia Escolar, tendo em vista que esse entendimento fortalece o psicologismo na educação, ou seja, a concepção de que as questões

educacionais podem ser resolvidas do âmbito psicológico individual (LIBÂNEO, 1992).

PSICÓLOGO-BOMBEIRO

Psicólogo-bombeiro foi a categoria criada a partir da fala de um dos participantes sobre as dificuldades que, na opinião dele, o psicólogo escolar pode enfrentar em sua atuação. O entrevistado indicou que o psicólogo escolar age, muitas vezes, como um *quebra-galho* ou um profissional que *apaga incêndios* na escola, alguém que acode problemas que surgem no cotidiano escolar, sem, necessariamente, ir à raiz desses problemas.

Esse mesmo participante comparou a atuação do psicólogo escolar a de um profissional que é chamado para realizar ações que não são do seu campo de atuação, mas, ainda assim, as realiza, não obtendo sucesso. Denomina o psicólogo que age dessa forma de *Zé-faz-tudo*.

[o psicólogo] é '*Zé-faz-tudo*' quando chega lá com o problema, menino tirou nota baixa, vamos resolver e não resolve, né?! Mas quando ele deixa de ser o tal *Zé* é quando ele participa e já previne aquilo (Participante 4).

Uma das dificuldades que o psicólogo escolar enfrenta no cotidiano profissional é que precisa adequar-se aos parâmetros delineados na instituição que o emprega, tendo em vista que é, em última instância, um 'empregado'. Levando em consideração também essa questão, podemos observar que a disseminação da imagem de um profissional '*Zé-faz-tudo*' ou '*Bombeiro*' vai muito além das ações do próprio profissional. Ela também pode ser consequência de uma confusão na expectativa institucional sobre seu trabalho ou de demandas levantadas pelos próprios estudantes e familiares e que não correspondem ao fazer da Psicologia Escolar.

Existe também no imaginário social a ideia de que o psicólogo chega na escola para resolver todos problemas instantaneamente. Para Facci (1998), é fundamental que o psicólogo não ocupe o lugar mitológico de quem 'possui uma bola de cristal' e resolve todos os problemas da escola. Pelo contrário, o psicólogo deve reconhecer que não pode ser alguém que já tenha respostas, mas alguém que pode refletir, junto com a equipe escolar, possibilidades para que a escola atinja seu objetivo de humanizar e de educar.

PERSPECTIVAS DE AÇÃO

As 'perspectivas de ação' referem-se ao que os participantes apontaram como possibilidades de ação para o psicólogo escolar. Nessa categoria discute-se como esse profissional pode, a partir das falas dos sujeitos, contribuir para o desenvolvimento do jovem em sua trajetória escolar.

Um dos participantes acredita que o foco principal do trabalho do psicólogo escolar deva ser a prevenção. Ele diz que esse profissional deve realizar atividades planejadas e não emergenciais em seu cotidiano profissional.

Então [o psicólogo] tem que chegar antes, tem que ver o problema antes e não só tá com o problema ali, é manutenção preventiva e não corretiva, entendeu?! Porque a corretiva, já aconteceu o estrago, já foi, então não adianta mais, e o estrago vai acontecer várias vezes, né?! (Participante 4).

Na opinião deste participante, muitas vezes, as ações do psicólogo escolar consideram os alunos que tiram notas baixas ou apresentam comportamentos de indisciplina. Nesse sentido, defende que, ao realizar ações preventivas, o psicólogo escolar pode fazer intervenções que contemplem também os demais estudantes, oportunizando a todos o acesso a seus serviços.

Nesse sentido, discutiremos outro tipo de prática que parece desvincular-se tanto do entendimento clínico-tradicional, quanto do Psicólogo-bombeiro. É o

trabalho com grupos de discussão na escola. Os participantes apontaram que o trabalho em grupos deveria ser uma ação da Psicologia Escolar e que, dessa maneira, poderia haver maior contribuição para a trajetória escolar dos jovens. Citaremos uma fala que exemplifica essa proposição:

[...] talvez se tivesse algum programa, alguma coisa para fazer os alunos entrarem mais em contato com eles mesmos, se algum dia na semana fizessem alguma atividade juntos, tipo todo mundo lá no pátio. Para essas pessoas terem a oportunidade de conhecer outros amigos, essas coisas, porque eu acho que isso mexe muito com o psicológico, você ter alguém que você sabe que pode contar, pra ver que você não tá sozinho no mundo, eu acho que seria importante (Participante 1).

A sugestão dos participantes de que o psicólogo deve realizar *trabalhos com grupos* na escola deve ser, no nosso entendimento, o foco principal de atuação nas escolas, tendo em vista que as intervenções em grupo oportunizam a realização de ações preventivas. O grupo é uma forma de dar voz aos jovens, de conhecê-los, de debater com eles questões relacionadas à escola e aos demais contextos ligados à sua vida.

Nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013), defende-se que a discussão coletiva oportunizada também pelos trabalhos com grupos “pode facultar novas ideias e ações favorecedoras de uma prática compartilhada que contribua para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (CFP, 2013, p. 56).

O detalhamento das teorias psicológicas de grupo não é o foco principal deste trabalho. Para o momento, cabe apenas destacar como o trabalho em grupo pode ser utilizado como ação formativa e de luta dentro da escola (PATTO, 2010), o que não quer dizer que, independentemente das intenções do grupo proposto pelo psicólogo, esse objetivo será atingido. É preciso que cada grupo seja ancorado em teorias que fundamentem a intencionalidade dessa ação e, como define Saviani (2008), quanto mais sólida for essa teoria, mais sólida será a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi apreender o modo como os jovens descrevem a Psicologia Escolar e o que esperam do profissional dessa área. A partir desse objetivo, pudemos verificar que, de forma geral, os participantes da pesquisa concebem o psicólogo escolar como um psicólogo clínico e, também, como o profissional que foca suas intervenções nos chamados 'alunos-problema'.

Os resultados apontaram também a necessidade de refletir sobre o papel de 'Psicólogo-Bombeiro', muitas vezes, assumido por esse profissional na escola. Concordamos com Facci (1998): apagar incêndios não nos conduz a uma Psicologia Escolar Crítica.

A partir do discurso dos jovens, identificamos também algumas possibilidades de ação para a Psicologia Escolar, tal como a de estabelecer o trabalho com pequenos grupos. Consideramos que o grupo é uma forma democrática de acesso ao trabalho da Psicologia Escolar e é uma oportunidade interessante de luta e de expressão das necessidades dos jovens.

Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de se superar o modelo clínico e individualista de atuação do psicólogo na escola. Apesar de a desmistificação do psicólogo enquanto clínico na escola não depender somente do profissional, acreditamos que a concepção de Psicologia Escolar do próprio psicólogo é a porta de entrada para a construção e consolidação de uma Psicologia Escolar Crítica.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M.. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In MASSIMI, M.; GUEDES, M. do C. (Orgs.). **História da psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo, SP: Cortez, 2004, p. 109-151.

ANTUNES, M. A. M.. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p.9-32.

BARBOSA, D. R.. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e escolar no Brasil** (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2011.

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

CARVALHO, I. S. C.; SOUZA, M. V. M. de. A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 51(1), 235-244, 2012.

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

COSTA, M. O.; LACERDA JR., F. Concepções de juventude e o trabalho do psicólogo escolar: apontamentos e desafios. **Amazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, 21(1), 89-115, 2018.

FACCI, M. G. D. Visão crítica em Psicologia Escolar: questões metodológicas. In **Resumos do II Evento de Método e metodologia em materialismo histórico**

dialético e psicologia histórico-cultural da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR. Recuperado de [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/12%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/12%20(2).pdf), 2013, p.1-9.

FACCI, M. G. D. A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-cultural *In*: Marinho-Araujo, C. M. (org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática.** Campinas: Ed. Alínea, 2009, p. 107-131.

FACCI, M. G. D. **O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos.** 1998. 252. Dissertação (Mestrado em...) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. **Educação e Pesquisa**, 38 (1), p.13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1992, p.154-180.

MEIRA, M. E. M.. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p.13-77, 2003.

MEIRA, M. E. M.. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.35-71.

PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A.. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em estudo**, 8(2), 19-27, 2003.

SANT'ANA, I. M.; EUZÉBIOS FILHO; LACERDA JR., F.; GUZZO, R. S. L.. Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. **Psicologia Escolar e Educacional**, 13(1), p. 29-36, 2009.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2008, p.223-273.

VÁZQUEZ-SIXTO, F.. **El dispositiu d'anàlisi de dades: l'Anàlisi de continguttemàtic/categorial (Investigació i ConeixementPsicosocial)**, p.1-11, 1997.

O preconceito e as diferenças
no colégio universitário – UFMA:
possibilidades de atuação da
psicologia escolar

CAPÍTULO

6

*Márcia Cristina Costa Pinto
Angélica Moura Siqueira Cunha*

Márcia Cristina Costa Pinto
Angélica Moura Siqueira Cunha

O paradigma da inclusão propõe que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas características e diferenças individuais. Essa orientação aponta para a necessidade de transformação e melhoria das condições pedagógicas, estruturais e administrativas das escolas, bem como um investimento nas políticas de financiamento e de formação continuada, garantindo uma educação de qualidade para todas e todos. Certamente, toda educação deveria ser inclusiva, portanto, a expressão seria redundante. Porém, a nossa sociedade, por ter a exploração em sua base, marginaliza e segrega. As minorias geradas, por sua vez, expressam as separações socialmente determinadas (CROCHIK et al, 2013).

Um ponto crítico está nas mudanças de caráter atitudinal, pois as diferenças costumam ser negadas, desvalorizadas e tratadas como obstáculos no âmbito educacional. Esses estereótipos, que povoam o imaginário escolar, vem ao longo dos tempos marginalizando os alunos com deficiência e com potencial mais elevado, estabelecendo diferentes formas de tratamentos e relacionamentos educacionais.

O psicólogo escolar é um agente que mobiliza e contribui para a transformação do espaço escolar, já que há confronto de interesses, valores, ideologias, bem como conflitos. Há a necessidade de se gerar mudanças na subjetividade social da instituição (MARTINEZ, 2005).

Nesse sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de ações conjuntas que envolvam toda a comunidade escolar, com o intuito de encoraja-la a enfrentar com segurança os desafios desse novo paradigma educacional, engendrando reflexões e mudanças de atitude dirigidas aos alunos com deficiência na escola.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral fornecer ao corpo docente e discente do Colégio Universitário - COLUN²¹ conhecimentos específicos sobre os alunos com deficiência ²², propiciando uma relação de respeito e valorização das diferenças na escola e, especificamente, caracterizar as atitudes que manifestam preconceito na escola, considerando as narrativas dos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.

Cabe destacar que esse trabalho corresponde às atividades realizadas no Projeto de Extensão "RODA DE CONVERSAS: o preconceito e as diferenças na escola", desenvolvido pelo Núcleo de Assistência Estudantil – NAE, setor no qual funciona o Serviço de Psicologia Escolar da instituição, pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE e pela Divisão Técnico Pedagógica – DTP do COLUN, que iniciou suas atividades no ano de 2016 e que continua em andamento.

Inicialmente, realizou-se um levantamento junto a Coordenação do NAPNEE e DTP para identificar o número de alunos com deficiência matriculados na escola e suas respectivas salas de aula. Em seguida, elaborou-se um cronograma de ações interventivas, planejado e executado de forma colaborativa, com a participação de duas estagiárias do curso de graduação em Psicologia, uma bolsista do curso de graduação em Pedagogia e duas do curso de graduação em Serviço Social da UFMA, sob a supervisão dos coordenadores e da equipe organizadora.

A estruturação do trabalho deu-se através de encontros previamente estabelecidos, compostos por rodas de conversas com oficinas, vivências práticas, dinâmicas de sensibilização, escuta de depoimentos dos professores e alunos, bem como, distribuição de folders informativos com orientações e dicas de relacionamento, abordando temáticas diferenciadas relacionadas com o preconceito e a valorização das diferenças na escola, visando a melhoria do processo inclusivo e do atendimento educacional.

²¹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

²² Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no COLUN. A nova Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define como público-alvo da Educação Especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação.

Optou-se em avaliar os resultados obtidos ao final de cada encontro, visando elucidar os saberes conceituais e atitudinais trabalhados, assim como, saber a opinião dos participantes a respeito do Projeto e possíveis sugestões de melhoria. O registro das atividades deu-se através de fotografias e gravações e as narrativas transcritas para posterior análise. Para preservar a identidade dos participantes, utilizou-se nomes fictícios na transcrição das narrativas.

O PRECONCEITO E AS DIFERENÇAS NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

De acordo com os dados levantados, ao final do ano de 2018 o COLUN possuía um quantitativo de 08 alunos cadastrados no NAPNEE, dentre estes todos possuem deficiência (visual, física, intelectual). Destes alunos, 05 (cinco) cursam do Ensino Fundamental e 03 (três) cursam o Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino da escola.

No entanto, o NAPNEE, no início do projeto, chegou a ter 16 (dezesseis) alunos cadastrados, sendo 13 (treze) alunos com deficiência e 03 (três) com indicativos de altas habilidades/ superdotação.

Diante desses dados coletados, a equipe organizadora do projeto "Roda de conversas: o preconceito e as diferenças na escola" elaborou um calendário de atividades priorizando os diferentes contextos e necessidades encontradas, possibilitando diálogos sobre a dinâmica do processo de inclusão e reflexões acerca dos benefícios da convivência na diversidade, buscando minimizar as barreiras sociais e atitudinais existentes no ambiente escolar.

Assim, no decorrer dos anos de 2016 a 2018, as intervenções foram direcionadas para as turmas do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º e 2º ano) do COLUN, abordando temáticas relacionadas com o preconceito e orientações sobre o relacionamento com pessoas com deficiência na escola.

Durante as rodas de conversas foram realizadas oficinas de sensibilização, vivências práticas, dinâmicas de grupo e exposições de vídeos, com momentos de “perguntas e respostas”, onde todos tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas sobre a temática e ouvir os depoimentos dos colegas em sala de aula.

Inicialmente, em cada turma, os alunos foram informadas sobre os objetivos e a metodologia do projeto e, em seguida, desenvolvidas dinâmicas de aquecimento e relaxamento. Na Figura 1 é possível observar os momentos de descontração e interação vivenciados durante uma roda de conversa, ocorrida em uma das turmas do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Dinâmica de sensibilização realizada com os alunos do Ensino Fundamental do COLUN, durante uma roda de conversa. (2016)



Durante essa dinâmica, os alunos encheram balões e foi solicitado que cada um jogassem o seu balão para cima e, a partir daí, eles não podiam deixar os balões caírem no chão. Ao final, os alunos fizeram uma reflexão acerca das dificuldades encontradas e da importância do companheirismo, da cooperação e do trabalho em equipe na escola. “- Nós estávamos muito preocupados com o nosso balão e deixamos o balão dos colegas caírem” (Aluno Paulo). A fala do aluno Paulo demonstra que os resultados da dinâmica foram positivos, tendo em vista que o objetivo era provocar uma reflexão em torno da aceitação no que diz respeito ao outro.

Após esse momento de descontração, os alunos tiveram oportunidade de assistir vídeos relacionados com o respeito às diferenças na escola, como a exibição do filme “Cuerdas”²³ durante as rodas de conversas sobre alunos com deficiência física e intelectual na escola. Este filme retrata a história de uma menina que criou uma ligação afetiva e criativa com um colega de classe com paralisia cerebral, que não conseguia andar e falar.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, pôde-se perceber como os alunos absorveram essa experiência, desenvolvendo uma maior conscientização no que diz respeito às formas de se relacionar e conviver com as diferenças na escola, como bem demonstra as falas dos alunos do Ensino Fundamental: “- *É muito importante a amizade entre as pessoas, não importa a deficiência. As diferenças não atrapalham a amizade*” (Aluna Aline). “- *É muito triste esse filme, o preconceito acontece em muitas escolas. Não devemos excluir os alunos com deficiência*”. (Aluno Alberto).

Em seguida, os alunos tiveram oportunidade de debater sobre o processo de inclusão, relatar suas dificuldades relacionadas com o preconceito e aceitação das diferenças em sala de aula, bem como, discutir sobre as diferentes formas de enfrentamento dos obstáculos encontrados na escola.

No entender de Crochik (2006), as manifestações de preconceito na educação se desenvolvem no processo de socialização, que ao longo do tempo vem sofrendo alterações em função das diferenças culturais e dos condicionantes históricos. Dessa forma, torna-se oportuno uma reflexão em torno do trajeto histórico que legitimou a segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas e das outras formas de violência, que ainda persistem nas práticas educacionais atuais.

No relato do aluno João, do 6º ano do Ensino Fundamental, ficou denotada a dificuldade de relacionamento diante das diferenças encontrada na sua turma, ao

²³ Curta-metragem de animação, vencedor do Prêmio Goya 2014, que evidencia a importância da promoção dos valores no desenvolvimento das crianças. Disponível em: <http://portugalglorioso.blogspot.com/2014/01/cordas-o-melhor-filme-de-animacao.html>.

afirmar que, muitas vezes, os alunos tentam ajudar e interagir, mas o próprio aluno com deficiência se isola e se exclui durante as atividades.

Sobre esse aspecto, Amaral (1995) esclarece que a deficiência se apresenta como uma ameaça, contrariando aquilo que definimos como padrão de perfeito, belo e harmônico. E para suportar essa ameaça e minimizar as tensões e inseguranças frente à diferença, o ser humano cria diversos mecanismos de defesa, tais como rejeição, isolamento, negação... Para a referida autora, esses mecanismos de defesa se tornam, às vezes, tão rígidos e constantes que podem limitar ou alterar a dinâmica das relações interpessoais.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003), defende que o grande ganho para todos é viver a experiência da diferença. Se os alunos não vivenciam isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos.



A escola prepara o futuro, e se as crianças aprenderem a valorizar e conviver com as diferenças nas salas de aula serão adultos bem diferentes de nós que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão. (MANTOAN, 2003, p.91).

Nesse sentido, ficou evidenciado nos depoimentos dos alunos as mudanças de atitude decorrentes da experiência inclusiva em sala de aula, como bem demonstra a fala da aluna Amanda: “- *Eu sempre ajudava Gabriel na hora das atividades e, até hoje, ele me procura e gosta de brincar comigo*”.

Sobre esse processo de mudanças, Silva (2008) afirma que “As pessoas com deficiência causam estranheza num primeiro contato, que pode se manter ao longo do tempo, a depender do tipo de interação e dos componentes dessa relação.” (SILVA, 2008, p.68). Daí a importância de estimular uma relação de valorização da diversidade na escola, criando espaços de formações, debates e discussões sobre essa temática, para que os alunos e professores possam refletir sobre suas atitudes e ações, buscando superar os dilemas e problemas encontrados.

Na roda de conversas sobre o aluno com deficiência física na escola, os alunos foram desafiados a fazer um desenho ou escrever algo relacionado ao

preconceito sem utilizar as mãos, apenas com o auxílio da boca, pés, antebraços e cotovelos. Nas Figuras 2 e 3 é possível verificar os alunos do Ensino Fundamental vivenciando essa experiência prática.

Figura 2 – Aluna escrevendo com o auxílio dos pés durante a roda de conversas sobre deficiência física no COLUN. (2016)



Figura 3 – Aluno escrevendo com o auxílio do cotovelo durante a roda de conversas sobre deficiência física no COLUN. (2016)

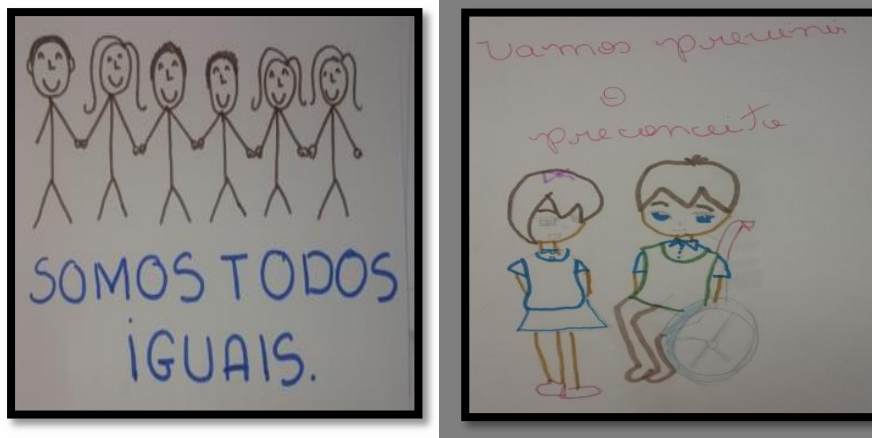


Na hora do debate, foi o momento de comentar sobre a vivência de se colocar no lugar do outro, de como foi essa dinâmica para cada um, dentre outros questionamentos. “- Foi muito difícil, pensei que não fosse conseguir realizar essa

atividade!” (Aluna Beatriz). E por último, foi feito um paralelo para os comportamentos e atitudes dos alunos dentro da sala de aula.

Através da produção de desenhos, os alunos puderam demonstrar os conhecimentos apreendidos e as reflexões realizadas diante do trabalho proposto. Alguns expressaram suas ideias através da escrita de frases e palavras chaves como: “Respeito”, “Ajuda”, “Solidariedade”, “Amizade”, “Inclusão”, “Diga não ao Preconceito!”, “Violência não!”, “Somos todos iguais”, “Vamos prevenir e eliminar o preconceito”, dentre outras, conforme demonstrado na Figura 4:

Figura 4 – Desenhos produzidos pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental durante uma roda de conversas no COLUN (2016)



Na roda de conversas sobre a deficiência visual, os alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no qual possuía com um aluno com deficiência visual, participou de uma atividade no qual passaram uma semana assistindo as aulas com vendas nos olhos. Os professores da turma foram avisados durante a semana de aulas e eles realizaram as devidas adaptações em suas aulas. No final da semana, os alunos comentaram sobre a experiência realizada, desenvolvendo um maior sentimento de empatia em relação ao aluno com deficiência visual, destacando as barreiras existentes na sala de aula e em toda a escola, tais como: o excesso de barulho durante as aulas, a necessidade do professor realizar audiodescrição no decorrer de suas explicações, as adaptações dos conteúdos ministrados em sala de aula, dentre outras.

Figura 5 – Alunos assistindo uma aula de matemática com os olhos vendados (2017)



Durante as rodas de conversas realizadas nas salas em que possuem alunos diagnosticados com deficiência intelectual, ficou evidenciado que as diferenças nem sempre são aceitas e compreendidas em sala de aula, como bem demonstra os depoimentos dos alunos: “- Às vezes, *ninguém ajuda Roberto, Ele não entende a aula, fica só copiando do quadro.*” (Aluna Marta). “- A professora Joana sempre traz atividades com gravuras e desenhos para ajudar ele a compreender melhor a aula.” (Aluno Thiago).

Neste caso, o professor enquanto mediador e organizador das atividades em sala de aula, precisa dialogar com a turma sobre a riqueza das diferenças humanas, contribuindo para que os alunos se tornem mais sensíveis, compreensivos e solidários para com os colegas. Além disso, faz-se necessário uma autorreflexão crítica em torno das práticas pedagógicas adotadas.

Nesta perspectiva, Silva (2008) preconiza que o preconceito contra pessoas com deficiência é configurado como um mecanismo de negação social, visto que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. Tal situação, resultante da ausência da reflexão, acaba limitando as expectativas sobre o que elas são realmente capazes de realizar, ocasionando sentimento de insatisfação, em razão dos repetidos equívocos e distorções.

Nesse sentido, foi priorizada um momento com os professores do Ensino Fundamental, com o intuito de debater sobre a inclusão de alunos com deficiência

intelectual, visando estabelecer novas mediações e adequações no processo ensino aprendizagem. Participaram dessa roda de conversas 05 professores que atuam com alunos com deficiência em sala de aula.

Para esse momento, foi criado um espaço de escuta das percepções docentes sobre as características do aluno com deficiência intelectual, as dificuldades sentidas e as adequações realizadas pelos professores no decorrer do processo educativo. O foco central desse trabalho foi contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência, valorizando suas potencialidades, diferenças e singularidades.

No que tange a percepção sobre as características dos alunos com deficiência intelectual, os professores destacaram: o ritmo de aprendizagem lento, as dificuldades de memória, a falta de concentração e a pouca fluência verbal. Os professores mencionaram ainda, as dificuldades sentidas no processo de avaliação e adequação dos conteúdos trabalhados, considerando os atrasos no processo de aquisição da leitura e escrita pelos alunos em questão.

Cabe destacar a importância da escuta dessas narrativas, na medida em que ela promove reflexões, ajuda na compreensão do processo inclusivo e no estabelecimento de novas tomadas de decisões diante dos problemas encontrados, pois "Quando alguém discursa, fala do que vivencia para o outro que escuta, esta é uma oportunidade que este alguém poderá ter para escutar e extrair significações do que está endereçando ao outro" (SILVA, 2011, p.63).

Assim, mesmo atuando em áreas de conhecimento tão distintas, os professores puderam compartilhar experiências e perceber muitas semelhanças nos discursos dos colegas, sobretudo, com relação as angústias e problemas vivenciadas em sala de aula. Contudo, é imperioso destacar que as dificuldades mencionadas pelos professores não podem ser pretextos para que a escola se exima de pensar a respeito do assunto e oferecer um ensino que atenda toda a diversidade presente no ambiente escolar.

É nesse contexto, que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi elaborada, no sentido de fazer com que a escola repense seu modelo educacional, sobretudo, o seu papel no que

diz respeito ao processo ensino aprendizagem e desenvolvimento global (físico, cognitivo, social e emocional) de todos os alunos, com suas diferenças e particularidades.

Durante este encontro, os professores também comentaram sobre as metodologias utilizadas e as adequações curriculares realizadas. Ao final, houve a demonstração de uma avaliação adaptada, elaborada coletivamente pela professora de ciências e pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM²⁴.

Observou-se que esse trabalho foi produtivo, munido de conhecimentos, compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos voltados para a melhoria do processo ensino aprendizagem, contribuindo na compreensão das complexidades e particularidades do contexto histórico, social e educacional, no qual os alunos estão inseridos.

Ficou demonstrado, durante as rodas de conversas, que muitas atitudes de preconceito acontecem por falta de esclarecimento sobre as potencialidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, as dinâmicas e oficinas de sensibilização apresentaram-se como medidas eficazes para promover a humanização na escola.

Os resultados alcançados até o presente momento, apontam que o acesso ao conhecimento e a autorreflexão em torno das práticas adotadas são fundamentais na compreensão das diferenças no âmbito da escola, podendo engendrar ações mais inclusivas, conscientes e humanizadas.

CONCLUSÃO

Mediante a análise das narrativas de experiências de preconceito obtidas durante as rodas de conversas realizadas no COLUN, durante os anos de 2016 a 2018, pode-se afirmar que não são os alunos com deficiência ou com altas habilidades que devem adaptar-se à escola, mas a escola que, consciente de sua

²⁴ Espaço dotado de recursos e materiais pedagógicos direcionados para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola, com funcionamento no contraturno ao da escolarização. Considera-se AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2008).

função, deve propor ações pedagógicas acolhedoras e estimulantes, possibilitando a efetivação do processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, torna-se fundamental desmistificar a ideia de que a deficiência é uma doença ou uma condição impeditiva de aprendizagem. As limitações ou dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência imprimem um ritmo diferente em sala de aula, mas não impedem que estes alunos desenvolvam o seu potencial, desde que seja valorizada e respeitada a especificidade de cada um na escola.

Cabe salientar, que todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou potencial elevado, têm o direito de se sentirem acolhidos e respeitados no ambiente escolar, no trabalho e em todos os segmentos da sociedade, livres do preconceito, da marginalização e da exclusão social.

É importante ressaltar a importância de um trabalho constante com os responsáveis dos estudantes com deficiência, uma vez que, em reuniões realizadas com estes responsáveis, fica evidente em algumas narrativas que as pessoas com deficiência ainda são vistas como incapazes, coitadas, sendo totalmente dependentes, em sua maioria, na realização de atividades da vida diária. Este fato não se enquadra com o atual contexto educacional, no qual estes estudantes devem ser vistos enquanto sujeito de direitos e incluídos na sociedade.

Para Neves e Machado (2005), necessitamos de uma prática em Psicologia Escolar, nos contextos educativos formais, que se volte para uma perspectiva inclusiva e de promoção do desenvolvimento (p. 136). Dessa forma, A atuação do psicólogo escolar na atualidade necessita considerar o bem-estar de todos os participantes no contexto educacional, favorecendo o desenvolvimento psicológico e os processos de aprendizagem, com o intuito de superar modelos de intervenção que favoreciam a exclusão social e a manutenção de estigmas e preconceitos.

Diante da complexidade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, é fundamental que o psicólogo escolar busque compreender o contexto educativo em suas múltiplas dimensões e procure desenvolver ações direcionadas aos vários participantes da comunidade escolar.

É necessário que o psicólogo escolar (juntamente com os outros profissionais da instituição), amplie a discussão teórica sobre o tema, devendo pautar-se em práticas pedagógicas que coadunem com os preceitos de uma escola inclusiva, bem como o desenvolvimento de novas metodologias de intervenção com os atores sociais da escola que previnam a discriminação e o preconceito.

A partir das reflexões realizadas, pode-se constatar que o processo de homogeneização do ensino tem se configurado como um dos principais promotores da exclusão escolar e que a melhor forma de combater ao preconceito é o acesso ao conhecimento, devendo a escola assumir a responsabilidade pela formação humana, fortalecendo a consciência crítica para combater a exclusão e todos os tipos de violência ainda existentes no âmbito educacional.



REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHIK, J. L et al. **Inclusão e Discriminação na Educação Escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

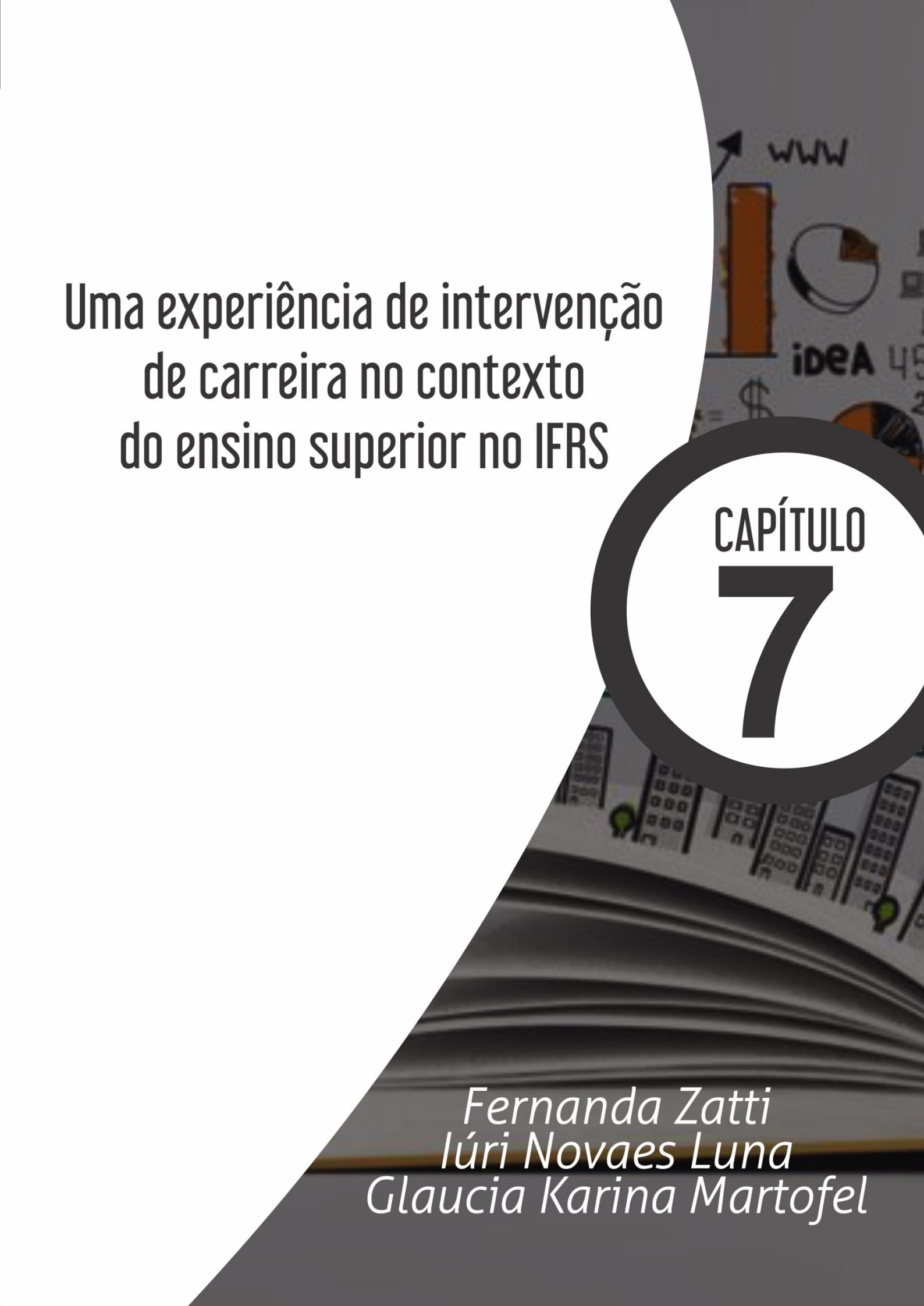
MARTINEZ, A. M. Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A.M. (Org) . **Psicologia Escolar e Compromisso Social**: Campinas, SP. Alínea, 2005.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

NEVES, M.M.N e MACHADO, A.C.A. Psicologia escolar e educação inclusiva: novas formas de atendimento às queixas escolares. In: : MARTINEZ, A.M. (Org) . **Psicologia Escolar e Compromisso Social**: Campinas, SP. Alínea, 2005, pp. 135-151.

SILVA, M. G. da. Escuta e intervenções/orientações como estratégias de construção do sujeito/professor(a). In: COSTA, V.A. da. et al. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 53-71.

SILVA, L. M. da. **Diferenças negadas**: o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: EDUNEB, 2008.



Uma experiência de intervenção
de carreira no contexto
do ensino superior no IFRS

CAPÍTULO
7

*Fernanda Zatti
Lúri Novaes Luna
Gláucia Karina Martofel*

Fernanda Zatti
Íuri Novaes Luna
Glaucia Karina Martofel

Nas últimas décadas, as políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior implantadas no país ampliaram o número de instituições de educação superior (IES) públicas e privadas, bem como a oferta de vagas e de cursos. Assim sendo, essa expansão promove maior democratização do acesso às IES (MEC, 2012; INEP, 2014). Junto a isso, as últimas décadas foram marcadas por uma nova ordem social do trabalho, suscitada pela globalização, por uma maior flexibilidade e instabilidade nos processos produtivos, aumento da competitividade e pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação. Com isso, as perspectivas profissionais apresentam-se menos definidas e previsíveis, com transições mais frequentes e difíceis. Essas mudanças passaram a exigir o desenvolvimento de capacidades e competências que diferem substancialmente dos conhecimentos e aptidões requeridos dos profissionais no decorrer do século XX (SAVICKAS et al., 2009).

Para os profissionais que procuram auxiliar as pessoas no desenvolvimento das suas vidas de trabalho, o contexto apresentado suscita uma série de novas questões e desafios (SAVICKAS et al., 2009). Ademais, esse tipo de auxílio tem se mostrado necessário em diversas etapas da vida, nas quais ocorrem rupturas na trajetória pessoal e profissional, dado o momento de grandes modificações no significado social do trabalho dentro do capitalismo globalizado (LEHMAN, 2010).

Nesse cenário, a adaptabilidade de carreira é um construto que tem sido crescentemente estudado no âmbito da Psicologia Vocacional, pois, conforme Lassance e Sarriera (2019), representa o modo pelo qual o indivíduo relaciona-se com o contexto e constrói a sua carreira, e, assim, desenvolve-se a partir da interação entre o mundo interno e externo (SAVICKAS; PORFELI, 2012). A

adaptabilidade de carreira é um construto composto por quatro dimensões. A primeira, denominada *preocupação* se refere à capacidade de pensar e preparar-se para os desafios da carreira. A segunda dimensão, chamada *controle*, reflete a habilidade para controlar as tentativas de preparação para o futuro profissional, bem como o nível de responsabilidade, esforço, autodisciplina e persistência. A terceira dimensão, chamada *curiosidade* diz respeito à exploração de si mesmo e de possíveis futuros cenários de carreira. A quarta dimensão, *confiança*, relaciona-se à crença nas escolhas de carreira e na capacidade para implementar os planos profissionais (SAVICKAS; PORFELI, 2012).

Assim, no âmbito acadêmico, estudantes com altos níveis de adaptabilidade de carreira tendem a ser mais competentes e otimistas em relação às suas carreiras, a sentirem-se mais capazes na tomada de decisões de carreira e na busca por emprego, e mais propensos a conseguirem um emprego (DUFFY; DOUGLASS; AUTIN, 2015). Pesquisas teóricas e empíricas conduzidas até o momento sugerem que a adaptabilidade de carreira é um construto importante no que se refere às transições de trabalho, particularmente entre os graduados que enfrentam o desafio de passar do ensino superior para os contextos profissionais (MONTEIRO; ALMEIDA, 2015).

Em se tratando do domínio vocacional, a formação superior é um momento privilegiado para a construção da identidade profissional e a consolidação da identidade pessoal. O período final da formação, especialmente, suscita o aumento dos sentimentos de responsabilidade e impotência, bem como a sensação de despreparo para o mundo do trabalho (MELO-SIVA; REIS, 1997). Assim, os maiores conflitos vocacionais localizam-se nos períodos de transição, aumentando as preocupações e o comprometimento com escolhas acadêmicas e de carreira (KALAKOSKI; NURMI, 1998). Tais aspectos indicam a importância da promoção de intervenções de carreira nos contextos de formação.

Tendo em vista o exposto, este capítulo descreve a experiência de uma intervenção de carreira que buscou oportunizar aos graduandos espaços para pensar a construção de suas trajetórias profissionais a partir da abordagem de quatro temas principais: autoconhecimento, exploração do mundo do trabalho,

instrumentalização para a busca de oportunidades e planejamento de carreira. Cumpre esclarecer que neste trabalho entende-se por intervenção de carreira o apoio direto a um indivíduo no sentido de promover uma tomada de decisão mais eficaz, bem como, o aconselhamento para auxiliar em dificuldades no âmbito da carreira (SPOKANE, 1990).

MÉTODO

A intervenção foi realizada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no norte do Rio Grande do Sul. A proposta foi divulgada aos estudantes de cursos superiores por meio eletrônico (site e redes sociais da instituição) e presencial (salas de aula). As inscrições foram realizadas via plataforma online *Google Forms*.

O trabalho foi desenvolvido por meio de seis encontros grupais com duração aproximada de três horas cada, dos quais participaram 26 estudantes vinculados a diferentes fases de cursos de graduação da instituição, sendo 20 homens e 6 mulheres, na faixa etária de 18 a 35 anos. Durante os encontros foram utilizadas técnicas de dinâmicas de grupo, tarefas de pesquisa e atividades expositivas, abordando os temas autoconhecimento, exploração do mundo do trabalho, inserção profissional e estratégias para a construção do planejamento de carreira.

O primeiro encontro destinou-se à apresentação da proposta de trabalho, estabelecimento do contrato e integração dos participantes. Além disso, foram introduzidas as atividades e os temas principais a serem abordados no decorrer dos encontros, e os participantes responderam à Escala de Adaptabilidade de Carreira/*Career Adapt-Abilities Scale* – CAAS (SAVICKAS; PORFELI, 2012), adaptada para o Brasil por Teixeira et al. (2012).

Ainda nesse encontro pediu-se aos participantes que construíssem uma da linha da vida com passado, presente, e expectativas para o futuro, com vistas a estimular o autoconhecimento e o reconhecimento da trajetória de carreira. Tendo

como base essa atividade, solicitou-se como tarefa para o encontro seguinte a elaboração de um memorial descritivo contendo o relato da história de vida de cada um deles. Além disso, orientou-se que os estudantes respondessem aos instrumentos Escala de Valores do Trabalho (PORTO; TAMAYO, 2008), que tem por objetivo identificar motivos orientadores referentes ao trabalho e Inventário de Âncoras de carreira (SCHEIN, 1993), que indica os valores, motivos e competências que costumam orientar os indivíduos em processos de escolha e desenvolvimento de carreira.

O segundo encontro buscou retomar os temas abordados anteriormente e as tarefas solicitadas. Os participantes discorreram sobre a experiência de elaboração do memorial descritivo, sendo estimulados a refletir sobre suas narrativas e aspectos influenciadores de suas escolhas. Neste encontro também foram discutidos, por meio de atividades individuais e grupais, os instrumentos Escala de Valores do Trabalho (PORTO; TAMAYO, 2008) e Âncoras de carreira (SCHEIN, 1993). Como tarefa para o encontro seguinte, solicitou-se aos participantes que listassem as experiências e atividades desenvolvidas ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

O terceiro encontro teve o propósito de refletir sobre a construção da trajetória acadêmica e profissional com base no exercício realizado como tarefa de casa, o qual possibilitou o reconhecimento das experiências vivenciadas e a análise do engajamento com a formação, viabilizando a identificação de possíveis lacunas e estratégias para solucioná-las. Como tarefa para o encontro seguinte, solicitou-se aos participantes que, em pequenos grupos, e conforme o curso frequentado, pesquisassem sobre possíveis áreas de atuação, preferencialmente as que fossem de interesse dos componentes ou em que houvesse o desejo de maior exploração.

No quarto encontro a tarefa solicitada anteriormente foi apresentada, oportunizando aos estudantes a ampliação do repertório acerca de diferentes possibilidades de atuação, com atenção às áreas de interesse e aos aspectos que necessitam de maior exploração. Ainda nesse encontro, adentrou-se a temática da instrumentalização para as oportunidades profissionais, partindo de discussões acerca da realidade atual do mundo do trabalho, empregabilidade, e as

competências exigidas nesse cenário. Na sequência, discorreu-se sobre elaboração de currículos, quando então os estudantes puderam sanar dúvidas a respeito do assunto.

O quinto encontro destinou-se a abordar as etapas de um processo seletivo, quando então foram abordados temas como recrutamento, entrevistas e dinâmicas de grupo. A partir da explanação realizada e das técnicas vivenciais os participantes puderam dividir experiências e esclarecer dúvidas. Nesse encontro também foram apresentadas orientações quanto à elaboração do planejamento de carreira individual, presentes em um roteiro estruturado com base na integração dos aspectos trabalhados no decorrer dos encontros.

No sexto e último encontro a experiência da elaboração dos planos de carreira individuais foi discutida. Ainda nesse encontro, os participantes responderam ao instrumento de avaliação que se constituiu num questionário com a finalidade de avaliar a dinâmica dos encontros. Nesse encontro uma segunda aplicação da Escala de Adaptabilidade de Carreira mencionada anteriormente também foi realizada.

RESULTADOS

Como mencionado, ao final do último encontro os estudantes avaliaram a intervenção por meio do preenchimento de um questionário e pelo compartilhamento das percepções sobre os encontros, aspectos positivos e negativos, e sugestões para o aprimoramento da proposta. Os questionários contemplaram seis questões fechadas abrangendo a avaliação do tempo de duração da intervenção, a quantidade de encontros, os conteúdos abordados, os recursos utilizados, e o atendimento aos objetivos iniciais. Por sua vez, as quatro questões abertas buscaram compreender as contribuições da intervenção, aspectos positivos e negativos e sugestões. Dos 26 participantes, 24 responderam a este questionário de avaliação. As informações acerca das questões objetivas encontram-se sintetizadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Descrição da avaliação da Intervenção de Carreira em termos de conceito e frequência de respostas.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO	FREQUÊNCIA
Tempo de duração	Suficiente	20
	Excessivo	0
	Insuficiente	04
Quantidade de encontros	Suficiente	20
	Excessivo	0
	Insuficiente	04
Conteúdos abordados	Regular	0
	Bom	09
	Ótimo	15
Recursos utilizados	Regular	0
	Bom	08
	Ótimo	16
Atendimento aos objetivos	Totalmente	12
	Parcialmente	12
	Não houve atingimento	0

Fonte: os autores.

Considerando as informações apresentadas, bem como os relatos dos participantes, não obstante uma avaliação geral positiva, evidenciou-se a percepção de que a intervenção poderia ser mais extensa. Isso também é perceptível ao se analisar os aspectos “tempo de duração” e “quantidade de encontros”, que foram avaliados como insuficientes por quatro dos participantes, fato que também pode ter repercutido na avaliação de que os objetivos foram parcialmente atingidos. A fala do participante P15²⁵ ilustra essa afirmação “A oficina foi ótima, esclareceu várias dúvidas, porém gostaria que tivesse sido no início do semestre e com maior tempo de duração para conseguir abordar de forma ampla os assuntos”.²⁶

No que diz respeito a uma avaliação qualitativa da contribuição da intervenção realizada, sobressaíram-se aspectos referentes às reflexões sobre construção da carreira e autoconhecimento, como pode ser observado, por exemplo, no relato de dois participantes: “Nunca parei para pensar sobre mim

²⁵ Os participantes serão identificados pela letra “P”, seguida da numeração de 1 a 24, que os diferenciará entre si.

²⁶ As falas dos participantes serão transcritas como citações diretas.

mesmo, como carreira não é só algo profissional, mas abrange toda nossa vida” (P7) e “Me fez pensar muito sobre minhas atitudes profissionais, acadêmicas e pessoais” (P10).

Foram recorrentes os relatos de que as reflexões propostas possibilitaram definir objetivos para o futuro, despertando, ao mesmo tempo, a necessidade de pensar nas atitudes do presente: “Me fez refletir mais sobre o futuro, perceber que o tempo passa rápido e os anos da faculdade estão acabando e preciso me preparar mais” (P17); “Trouxe o esclarecimento das futuras obrigações e compromissos, bem como induziu o aluno a sair da sua zona de conforto em busca de novos desafios. Também proporcionou que o aluno faça uma autoavaliação de como está, em que atua e o que é possível fazer para melhorar” (P2).

A instrumentalização para a elaboração de currículos e a participação processos seletivos para emprego e estágio também foram aspectos destacados dentre as contribuições citadas, como exemplifica a participante P24: “A oficina contribuiu muito para mim. Ter pelo menos uma noção básica de entrevistas para um novo emprego me ajudou, pois até então não tinha uma noção de como se portar em uma entrevista. A ajuda com novos currículos foi de extrema importância, consegui complementar meu currículo profissional. Ainda não possuo Lattes e LinkedIn, mas pretendo criar”. Por fim, a percepção da necessidade de exploração das possibilidades profissionais, e o conhecimento de áreas de atuação do curso até então desconhecidas também foram apontadas como contribuições da intervenção.

De forma geral, em relação aos aspectos positivos da experiência, os participantes indicaram os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas, a interação entre o grupo e o dinamismo e interatividade das atividades. Já os pontos negativos dizem respeito ao horário e ao período de realização (final do semestre), bem como ao número reduzido de encontros.

Como anteriormente citado, uma forma complementar de avaliar a intervenção realizada foi por meio da aplicação da Escala de Adaptabilidade de Carreira - CAAS (SAVICKAS; PORFELI, 2012), adaptada para o Brasil por Teixeira et al. (2012), no primeiro encontro, antes do início das atividades, e no último encontro,

após o término. Optou-se pela utilização desse instrumento pois a adaptabilidade de carreira é um construto que abarca domínios fundamentais da construção de carreira, assim sendo, entende-se que essa avaliação pode contribuir com elementos que auxiliem na compreensão da efetividade da intervenção.

Nesse processo, para a análise descritiva dos dados provenientes da Escala de Adaptabilidade de Carreira foram utilizadas medidas de centralidade e dispersão correspondentes à média e ao desvio padrão, pois os escores gerados pela CAAS apresentaram distribuição paramétrica. A análise inferencial foi realizada por meio do teste *t* de *student* para amostras pareadas com o objetivo de comparar os escores das facetas do CAAS (Preocupação, Controle, Curiosidade e Confiança) antes e após a intervenção (T1 e T2 respectivamente) (Tabela 01). Todos os procedimentos foram realizados no software STATA 14.0 (Version 14; StataCorp LLC, Texas, USA). O intervalo de confiança para as análises estatísticas foi de $p < 0.05$.

Os resultados sugerem que a intervenção promoveu um aumento significativo das facetas "Curiosidade", $t(22) = 3,43$, $p = 0,002$, e "Confiança", $t(22) = 3,93$, $p = 0,0007$, conforme pode ser observado na Figura 01. A comparação dos escores da faceta "Curiosidade" mostrou que após a intervenção houve uma melhora do escore médio do grupo ($23,26 \pm 3,63$) quando comparado ao escore inicial ($20,82 \pm 3,55$). Resultado semelhante foi observado para a variável "Confiança", cujos valores finais ($25,04 \pm 3,02$) foram superiores aos iniciais ($22,34 \pm 2,77$). Não foram observadas diferenças significativas na comparação dos escores das facetas "Preocupação", $t(22) = 1,92$, $p = 0,06$, e "Controle", $t(22) = 1,69$, $p = 0,10$, por meio do teste *t* de *student*. Sendo assim, os resultados da análise estatística sugerem que a intervenção de carreira apresentada nesse capítulo está associada ao aumento dos escores das facetas "Curiosidade" e "Confiança" mensurados pela escala CAAS.

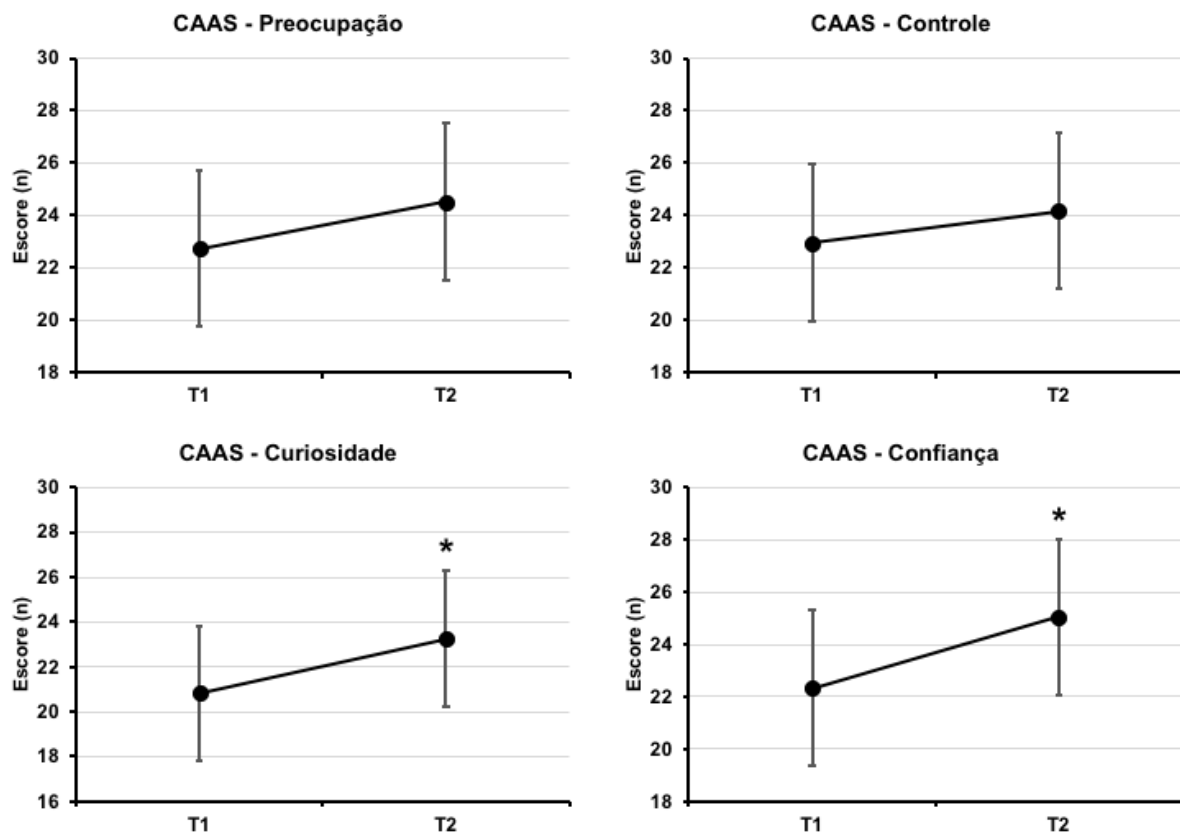
Tabela 02 - O efeito da intervenção de carreira nos escores das facetas do CAAS.

Facetas do CAAS	Escore T1 (média ± dp)	Escore T2 (média ± dp)	t	p
Preocupação	22,73 ± 3,37	24,52 ± 3,11	1,92	0,06
Controle	22,95 ± 3,36	24,17 ± 3,57	1,69	0,10
Curiosidade*	20,82 ± 3,55	23,26 ± 3,63	3,43	0,002
Confiança*	22,34 ± 2,77	25,04 ± 3,02	3,93	0,0007

Fonte: os autores.

Notas: "CAAS", Escala de Adaptabilidade de Carreira; "dp", desvio padrão; Variáveis marcadas com asterisco (*) apresentam $p < 0.05$ na comparação do escore entre os períodos T1 e T2.

Figura 01 - Comparação das facetas da CAAS antes (T1) e após (T2) a intervenção de carreira.



Fonte: os autores.

Nota: a marcação com asterisco (*) indica que a o grupo apresenta $p < 0.05$ na comparação do escore entre os períodos T1 e T2.

CONCLUSÕES

Como é possível analisar, as informações obtidas por meio dos instrumentos qualitativos e quantitativos de avaliação da intervenção realizada sugerem que as atividades oportunizaram reflexões sobre a carreira numa perspectiva de integração entre escolhas anteriores, vivências atuais e aspirações futuras, tornando possível a análise de diferentes aspectos que influenciam a sua construção.

No entanto, chama a atenção o fato da maioria dos respondentes considerar que o tempo de duração e a quantidade dos encontros foram suficientes, que os conteúdos abordados e os recursos utilizados foram bons ou ótimos e que, ao mesmo tempo, a metade deles considera que os objetivos foram atendidos de forma parcial. Frente a isso, é possível constatar uma limitação no questionário de avaliação utilizado, pois não há como compreender, de fato, o motivo para a avaliação de que os objetivos foram parcialmente atingidos. Algo que poderia auxiliar nessa compreensão seria a inserção de uma questão aberta solicitando a justificativa da atribuição da resposta (parcialmente ou totalmente), tornando a avaliação mais consistente.

Uma explicação que pode acenar no sentido de elucidar essa questão diz respeito ao entendimento que os participantes tiveram a respeito do aspecto "atendimento aos objetivos". Tendo em vista que os demais aspectos foram avaliados numa perspectiva positiva, pode ter ocorrido que a interpretação deste tópico tenha sido relacionada a uma avaliação pessoal do alcance dos objetivos em termos dos temas trabalhados, quais sejam: autoconhecimento, exploração do mundo do trabalho, instrumentalização para a busca de oportunidades e planejamento de carreira. Desse modo, a aproximação aos temas e as reflexões associadas a eles podem ter tornado a avaliação pessoal mais criteriosa e realista, dada a complexidade do assunto, talvez até então desconhecida.

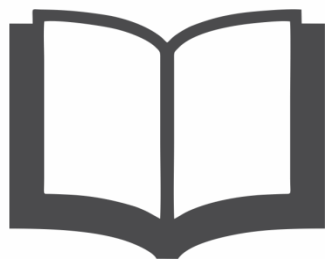
Os resultados indicaram também que intervenção promoveu um aumento significativo nas dimensões curiosidade e confiança da adaptabilidade de carreira.

A dimensão curiosidade envolve capacidade exploratória do indivíduo em relação ao universo ocupacional, e se revela por meio de iniciativas como procurar conhecer, aprender e investigar opções profissionais com vistas a descobrir atividades com as quais queira se engajar. Já a dimensão confiança expressa a crença nas próprias capacidades para atingir objetivos. Ambas são fundamentais, pois déficits na curiosidade acarretam decisões pouco consistentes e uma visão limitada do mundo do trabalho, enquanto falhas na expressão da confiança geram dificuldades para agir em função do sentimento de incapacidade para lidar com as demandas de carreira (SAVICKAS, 2002). Esses são aspectos importantes a considerar, já que a literatura recomenda que as instituições de ensino superior realizem processos de intervenção que promovam a adaptabilidade de carreira em graduandos, haja vista que este processo pode influenciar positivamente as trajetórias de carreira (AMBIEL; HERNÁNDEZ; MARTINS, 2016; MONTEIRO; ALMEIDA, 2015).

Nesse sentido, as instituições de ensino superior podem contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, por meio de ações voltadas ao aprimoramento da experiência de formação e ao desenvolvimento de carreira. Isso se torna relevante especialmente frente à expansão da educação superior e a consequente diversificação do perfil dos ingressantes, somado aos estudos que demonstram altos índices de evasão e dificuldades no processo de adaptação ao contexto de formação e na transição para o mercado de trabalho.

Para além da promoção das intervenções, constata-se também a importância da realização de pesquisas sobre avaliação de intervenções de carreira com graduandos. Tais estudos são fundamentais para o aprimoramento e a compreensão dos determinantes que tornam as intervenções eficazes, possibilitando, assim, o aumento da sua eficiência e fornecendo informações para o aprimoramento de ações futuras (BROWN; KRANE, 2000; PATTON, 1997). Nesse sentido, outro aspecto relevante é a inclusão de avaliações ao longo do tempo após a intervenção, pois logo após a finalização dos processos a resposta dos participantes pode estar sob impacto das atividades recentemente realizadas, além

de altamente ativadas na memória, o que pode causar vieses no processo de resposta (AMBIEL et. al, 2017).



REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M.; HERNÁNDEZ, D.N; MARTINS, G.H . Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. **Psicología desde el Caribe**, v. 33, n. 2, p. 158-168, 2016.

AMBIEL, R. A. M. et al. Avaliação de processos de orientação profissional e de carreira: problemas e possibilidades. **Avaliação Psicológica**, v. 16, n. 2, p. 128-136, 2017 .

BROWN, S.; KRANE, N. Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In: BROWN, S.; LENT, R.. **Handbook of Counseling Psychology**. New York: John Wiley and Sons. 2000.

DUFFY, R.D.; DOUGLASS, R.P.; AUTIN, K.L. Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. **Journal of Vocational Behavior**, v. 90, p. 46–54, 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2014.

KALAKOSKI, V.; NURMI, J. E. Identity and educational transitions: age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation and family. **Journal of Research on Adolescence**, v.8, n.1, p. 29-47, 1998.

LASSANCE, M. C.; SARRIERA, J. C. Carreira e saliência dos papéis: integrando o desenvolvimento pessoal e profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.10, n. 2, p. 15-31, 2009.

LEHMAN, Y. P. Orientação profissional na pós-modernidade. In: LEVENFUS, R.S; SOARES, D.H.P (Orgs), **Orientação vocacional/ ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 19-30.

MELO-SILVA, L. L.; REIS, V. A. B. A identidade profissional em estudantes do curso de psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTADORES PROFISSIONAIS, 1., 1997, Canoas. **Anais...Canoas**, 1997.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, DF: MEC, 2012.

MONTEIRO, S.; ALMEIDA, L. S. The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. **Journal of Vocational Behavior**, v. 91, p. 106-112, 2015.

PATTON, M. Q. **Utilization-focused evaluation: The new century text**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1997.

SAVICKAS, M. L. Career Construction – a developmental theory of vocational behavior. In: BROWN, D.; BROOKS, L., **Career choice and development**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002, p. 149-205.

SAVICKAS, M. L.; PORFELI, E. J. Career Adapt-Abilities Scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. **Journal of Vocational Behavior**, v. 80, p. 661–673, 2012.

SAVICKAS, M. L. et al. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. **Journal of Vocational Behavior**, v. 75, n.3, p. 239-250, 2009.

SPOKANE, A.R. **Career intervention**. Englewood Cliffs, NJ: Prentic-Hall, 1990.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Career Adapt-Abilities Scale – Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. **Journal of Vocational Behavior**, v. 80, n. 3, p. 680-685, 2012.

Relação professor-aluno:
importância do manejo
dos aspectos transferenciais
pelo professor no cotidiano
de uma sala de
aula do IFMG

CAPÍTULO

8

Rosalva Maria Martins dos Santos

Rosalva Maria Martins dos Santos

Este capítulo trata de um trabalho que vem sendo executado em alguns campi dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, o qual surgiu a partir da conclusão do meu mestrado em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PucMinas, em março de 2016, que tratou sobre os aspectos transferenciais que contribuem e/ou dificultam uma relação transferencial entre educando e educador no contexto de sala de aula, cujo tema foi a “TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO: aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino”. A partir das entrevistas realizadas com docentes e estudantes, ficou claro que esse é um tema muito recorrente no contexto escolar. Como forma de compartilhar o conhecimento e, também, de orientar o público envolvido nesse processo, foi proposto realizar um trabalho com todos aqueles que estão relacionados diretamente com essa temática, os professores e os demais profissionais que atendem diretamente o corpo discente.

Até o momento, esse trabalho foi realizado em três campi, sendo dois em MG (Campus Betim e Governador Valadares) e um em Goiás (Campus Uruaçu), também foi apresentado para o Núcleo de psicólogos do IFMG – NUPSI. A importância deste estudo foi a de discutir e interagir com esses servidores sobre o modelo de transferência, positiva e/ou negativa, que é estabelecido com os educandos no contexto de sala de aula. A partir das entrevistas realizadas, foram trazidas situações que, por falta de conhecimento desse fenômeno transferencial, dentro do contexto de sala de aula, estavam interferindo de maneira negativa na relação educador-educando. O objetivo do trabalho foi o de apresentar e orientar os professores sobre esses fenômenos, sobre como manejá-los quando eles surgirem na sala de aula, evitando, com isso, que o aprendizado do aluno seja prejudicado e, conseqüentemente, proporcionar-lhe um melhor aproveitamento escolar.

O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA NA TEORIA PSICANALÍTICA

Esse conceito foi trabalhado tanto por Freud quanto por Lacan. Em Freud, este termo foi sendo construído ao longo da sua obra no período que vai de 1888 a 1939. Se, inicialmente, na sua concepção, a transferência era vista como algo que impedia o tratamento, uma resistência, posteriormente, ela passa a ser considerada essencial no tratamento psicanalítico, ou seja, desponta de um lugar periférico na obra freudiana e passa a receber um local de destaque.

Tal fato acontece em 1905, no texto "Fragmento da análise de um caso de histeria", quando Freud sinaliza a transferência como sendo algo essencial à prática psicanalítica. Foi a partir do fracasso demonstrado na análise com Dora, paciente atendida por ele durante um período de três meses, que Freud confessa não ter conseguido interpretar de forma eficaz e a tempo o processo transferencial.

No entanto, para Freud, o tratamento analítico não gera a transferência, ele apenas a desperta, assim como são manifestadas outras situações que permanecem inconscientes para o paciente. "O tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela, como a tantas outras coisas ocultas na vida anímica" (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 111). Com isso, o paciente tenderá a manifestar transferências que irão contribuir com a sua cura de maneira que, se o médico não lhe corresponder mostrando simpatia, o paciente acaba se esquivando e abandonando o tratamento, momento em que transferências hostis poderão ser despertadas no paciente, podendo levá-lo ao término do processo analítico. Conforme Freud, "...espontaneamente, o enfermo só evoca transferências ternas e amistosas que contribuam para sua cura; não podendo ser esse o caso, ele se afasta o mais rápido possível, sem ser influenciado pelo médico que não lhe é 'simpático'" (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 111).


Essa experiência o leva a constatar que, na técnica analítica, a transferência ocorre de forma indispensável. Isto é, não se tem como evitá-la. Entretanto, ela deve ser tratada como qualquer outra doença que aparecer. Porém, ele também nos alerta: trabalhar a transferência não é algo muito fácil de fazer. Requer certo

manejo do analista. “A transferência, destinada a constituir o maior obstáculo à psicanálise, converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente” (FREUD, 1905[1901]/ 1996, p. 111-112).

A transferência acontece quando o paciente transfere para a figura do analista determinados sentimentos, ora amorosos, ora hostis. De acordo com Freud (1910-1909/1996), tais sentimentos não são relevados pelas relações reais, eles são provenientes de antigas fantasias tornadas inconscientes.

É no processo transferencial que o paciente revive trechos da vida sentimental que foram reprimidos e que são repetidos com o analista na clínica. Contudo, para Freud, a transferência não é produzida apenas no tratamento psicanalítico, ela aparece, naturalmente, em qualquer relação humana. Dessa forma, a transferência não é algo determinado apenas pela influência da psicanálise, por conseguinte, ela pode se fazer presente em diferentes situações.

No texto “A dinâmica da transferência” (1912), Freud vai nos dizer como esse processo ocorre na clínica psicanalítica e a função que ele desempenha. De acordo com o médico, ele pode se manifestar sob duas formas distintas: a transferência positiva e a transferência negativa. A positiva é estabelecida por sentimentos amorosos e ou afetuosos que são acessíveis à consciência, sendo que a ocorrência transferencial desses sentimentos para o analista remonta às fontes eróticas. Já a transferência negativa está relacionada a sentimentos hostis e agressivos. Para Freud (1917/1996):

 Os sentimentos hostis indicam, tais quais os afetuosos, haver um vínculo afetivo, da mesma forma como o desafio, tanto como a obediência, significa dependência, embora tendo à sua frente um sinal ‘menos’ em lugar de ‘mais’. Não podemos ter dúvidas de que os sentimentos hostis para com o médico merecem ser chamados de ‘transferência’ (...) (FREUD, 1917/1996, p. 444).

Nesse sentido, ocorre uma ambivalência entre as formas de transferências. A transferência negativa é encontrada lado a lado com a transferência afetuosas, que

no processo analítico é dirigida para a pessoa do analista. Uma das maiores dificuldades encontradas pelo analista no tratamento é controlar os fenômenos da transferência. No entanto, esse controle torna-se imprescindível, pois é por meio dele que o analista conseguirá ter acesso aos impulsos eróticos que estavam ocultos e esquecidos pelo paciente.

O tema da transferência foi também trabalhado por Jacques Lacan. Ele iniciou o estudo sobre este tema em 1948 no texto "A agressividade em psicanálise", no Seminário, livro 26, A topologia e o tempo (1978-1979). A contribuição de Lacan na construção deste conceito tem uma importância significativa, uma vez que ele acrescenta à ideia freudiana de transferência uma nova função, a do Sujeito suposto Saber²⁷. Nesse contexto, o Sujeito suposto Saber é sustentado no processo analítico por meio da transferência. Com isso, inicialmente, o analisando acredita que o analista sabe tudo sobre ele e que também tem o poder de curá-lo.

A transferência se estabelece desde o começo do processo analítico e "é um fenômeno em que estão incluídos, juntos, o sujeito e o psicanalista" (LACAN, 1964/1985, p.225). Quando o analisante busca fazer análise, ele supõe que o analista que ele escolheu já sabe algo a seu respeito, de modo que ele possui um saber sobre seu sintoma e que, provavelmente, estando o analista de posse desse saber, o ajudará a livrar-se do seu sofrimento.

Nesse sentido, este estudo trouxe uma analogia do conceito de transferência em psicanálise em outro exemplo de conjuntura, a saber, no contexto escolar, mais precisamente na relação professor-aluno.

TRANSFERÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Freud 1910[1909]/1996, a transferência é uma condição que pode surgir espontaneamente em todas as relações humanas. Segundo fora constatado por ele, na relação analista-analisando, a transferência acontece de

²⁷ O *Sujeito Suposto Saber* é definido por Lacan, no início de seu ensino, como "aquele que é constituído pelo analisante na figura de seu analista" e mais tarde o fará equivaler a Deus Pai (QUINET, 2002, p.26, grifos do autor).

forma natural. Desse modo, esse fenômeno pode ser utilizado para tratarmos de outras formas de relação, pois, conforme assegura Freud, a transferência não é uma situação específica da clínica psicanalítica. Para ele,



Ela surge espontaneamente em todas as relações humanas e de igual modo nas que o doente entretém com o médico; é ela, em geral, o verdadeiro veículo da ação terapêutica, agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência. A psicanálise, portanto, não a cria; apenas a desvenda à consciência e dela se apossa a fim de encaminhá-la ao termo desejado (FREUD, 1910-1909/1996, p.63).

Buscamos compreender como a transferência é estabelecida nesse modelo de relação, que é uma situação diferente daquela que acontece no *setting* analítico. Na clínica psicanalítica, a transferência é considerada por Freud como sendo o verdadeiro vínculo da ação terapêutica. Isso nos leva a pensar que, no contexto escolar, a transferência torna-se também um vínculo importante que se estabelece na relação professor-aluno.

Conforme foi mencionado anteriormente, para Freud (1917), tanto os sentimentos de hostilidade manifestados na transferência quanto os afetuosos indicam que foram instituídos vínculos afetivos entre o analista e o paciente. Não obstante, no caso dos sentimentos hostis, ocorre uma transferência no sentido negativo, podendo, nesse caso, refletir de maneira prejudicial no processo analítico.

Nesse sentido, utilizamos das ideias de Freud e de Lacan sobre esse conceito para pensarmos a transferência no ambiente escolar. Na escola, quando a transferência positiva se instaura na relação entre aluno e professor, ambos podem se beneficiar do processo. Com relação ao aluno, ele pode mostrar-se mais interessado na aula e conseqüentemente passará a produzir mais.

Já no que diz respeito ao professor, o aluno poderá colocá-lo na posição de Sujeito suposto Saber, e “vai ouvir sua palavra como tendo sido pronunciada de um lugar Outro, atribuindo-lhe, por assim dizer, um valor mais precioso do que as demais palavras” (FACHINETTO, 2012, p.77). Em contrapartida, quando a

transferência negativa se instaura, e se não for trabalhada a tempo, ela pode causar perdas irreparáveis na vida do aluno e também do professor.

Lacan coloca o significante no lugar da figura estabelecida por Freud. Fazendo uma analogia com o contexto escolar, observa-se que a transferência que se estabelece na relação professor-aluno não é mais forte porque o professor se parece com o pai do aluno, mas é porque o significante que ele atribui ao seu pai é o mesmo significante que ele pode colocar no professor.

No prefácio à obra de Pfister, Freud, ao comparar o trabalho do analista com o do educador, nos diz que a responsabilidade de um educador, em determinado momento, pode exceder à de um médico, uma vez que o médico muito provavelmente lida com estruturas já formadas. De acordo com Freud, o médico costuma lidar com “estruturas psíquicas que já se tornaram rígidas e encontrará na individualidade estabelecida do paciente um limite ao seu próprio êxito, mas, ao mesmo tempo, uma garantia da capacidade do paciente de resistir sozinho” (FREUD, 1913/1996, p. 357).

No caso do educador, ele trabalha com estruturas que se encontram em processo de formação. Esta é uma situação ainda mais delicada, que requer dele certo cuidado e habilidade. Por trabalhar “com um material que é plástico e aberto a toda impressão, o educador “tem de observar perante si mesmo a obrigação de não moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas, antes, segundo disposições e possibilidades do educando”” (FREUD, 1913/1996, p. 357).

Assim como acontece na clínica psicanalítica, no contexto escolar, por vezes, o professor também pode não se encontrar preparado para lidar com o vínculo transferencial que se estabelece entre seu aluno e ele, uma vez que em determinados momentos o aluno pode transferir para o professor intensos sentimentos afetivos que dizem respeito à sua posição no processo relacional.

Exemplificamos abaixo esta teoria com o relato de um caso, colhido nas entrevistas, que pode acontecer com frequência no ambiente escolar. A aluna demonstra para o professor intensos sentimentos afetuosos. Esta é uma situação de transferência clássica, a saber, a transferência freudiana.

O PROFESSOR É TOMADO COMO PAI

Nas entrevistas realizadas na pesquisa de mestrado, obtive o relato do professor Alfredo (para preservar a identidade do professor, esse nome é fictício), que me relatou o seguinte fato que lhe ocorreu quando ele lecionava em uma escola pública estadual na cidade de Belo Horizonte: aquela época havia na sua sala uma aluna que o demandava com frequência. Fazia-lhe perguntas, muitas delas até fora do contexto da aula e, frequentemente, procurava-o na sala dos professores para tirar alguma dúvida. Até mesmo quando ele estava indo embora para casa, ela gostava de lhe acompanhar até a estação do metrô. No entanto, aquela situação começou a incomodá-lo, pois ele não estava entendendo toda a afeição que a aluna lhe estava proporcionando.

Percebeu, então, que naquele contexto havia algo de incompreensível. Uma vez que ele era um homem que, na época, contava com 30 anos, e ela, uma garota de dezessete anos, esteve a imaginar se aquela jovem poderia estar lhe cortejando. Na ocasião, ele era casado e ficou com receio de que sua esposa viesse, a saber, que ele estava mantendo bate-papo com uma aluna, até mesmo, em momentos fora do horário de aula.

Além disso, alguns professores começaram a ficar incomodados com a situação, devido às frequentes idas da aluna na sala deles. Eles começaram a lhe sugerir que conversasse sério com ela. Isso o motivou chamá-la para uma conversa. Ele então inicia dizendo para a jovem que entendia que ela estava precisando conversar com as pessoas. No entanto, ele achava que ela deveria procurar se interagir com colegas de idade compatível com a dela, pois assim ela poderia arrumar um namorado de que talvez estivesse precisando. Eis que, para a sua surpresa, ela lhe dá a seguinte resposta: "Professor, eu não estou precisando de um namorado, eu estou precisando é de um pai!".

De acordo com o professor, naquele momento ele ficou surpreso com a revelação da aluna. A sua reação foi de explicar para ela que ele estava ali para ser só o seu professor, para ensinar-lhe a matéria, pois o papel que ele podia ocupar na

vida dela era somente o de professor. Depois de dizer tudo isso, o professor percebeu que a aluna se mostrou confusa e que ele também sentiu certo desconforto, pois não sabia se havia conduzido a situação de modo correto.

No caso em questão, acreditamos que se o professor tivesse conhecimento do que vem a ser transferência do ponto de vista da psicanálise, ele teria melhores artifícios para conduzir de forma menos conflitiva esta situação. Ele poderia, por exemplo, ter aproveitado essa demanda de amor que a aluna estava lhe oferecendo e tê-la direcionado para uma ação de trabalho. Neste caso, caberia a ele, por exemplo, ter explorado mais a parte cognitiva da aluna. Ele poderia ter solicitado a ela que produzisse um trabalho sobre algum tema relacionado à sua disciplina. Tendo em vista que a aluna estava totalmente transferida com a posição que ele estava ocupando na sua vida, ela muito provavelmente iria produzir um excelente trabalho.


Esta é uma condição que com frequência se impõe em qualquer tipo de relação e no contexto escolar ela se manifesta corriqueiramente. Situações assim acontecem mesmo que o professor nada tenha feito para provocá-la. De modo que a transferência, nessas circunstâncias, irá acontecer de forma natural. No caso em questão, todo o afeto da aluna estava sendo direcionado para o professor, porque ela o estava colocando no lugar do seu pai, pessoa com quem, muito provavelmente, tinha vivido uma relação amistosa, afetuosa.

O MANEJO DOS SENTIMENTOS AMOROSOS E/OU HOSTIS APRESENTADOS PELO ALUNO

Podemos fazer uma analogia da situação peculiar que advém na clínica psicanalítica com o contexto escolar. Na relação professor-aluno, em determinado momento, o aluno pode mostrar-se apaixonado pela figura do professor. E isso também costuma acontecer sem que o professor nada tenha feito. Ele acredita veementemente no saber do professor e com isso acaba demonstrando uma atitude emocional com relação a ele. Entretanto, assim como ocorre na relação

analista-analisando, na relação professor-aluno esse apaixonar-se pode dar a impressão de ser um fenômeno de ordem patológica. Conforme nos diz Freud, “se alguém está apaixonado, ele é dócil, e tudo fará no mundo para o bem de outra pessoa” (FREUD, 1926/1996, p. 218).

Contudo, esse pode ser um engodo quando esse apaixonamento torna-se mais intenso e os desejos do paciente não são satisfeitos pelo analista (e nem podem ser). Acontece que, se o analista não souber fazer o manejo da transferência, o rumo da análise pode mudar e pode acontecer de o paciente perder o interesse pelo tratamento e tornar-se vingativo e hostil. De acordo com Freud (1926/1996), à medida que

 O amor do paciente não se satisfaz com ser obediente; torna-se exigente, exige satisfações afetuosas e sensuais, exclusivismo, torna-se ciumento e revela cada vez mais claramente seu lado oposto, sua disposição de tornar-se hostil e vingativo se não puder alcançar seus fins (FREUD, 1926/1996, p. 218).

No entanto, para Freud (1926), no momento em que acontece esse apaixonar-se, todo o material mental é excluído; momento em que o paciente costuma perder o interesse pelo tratamento, ao mesmo tempo mostra certo desinteresse, desviando o foco na recuperação. Nesse caso, para ele, “não pode haver dúvida alguma de que tomou o lugar da neurose e que nosso trabalho teve o resultado de eliminar uma forma de doença por outra” (FREUD, 1926/1996, p. 218). No contexto escolar, esta situação acontece quando o aluno desenvolve intensos sentimentos afetuosos pelo professor e sente que não está sendo correspondido da mesma maneira. O professor não deve corresponder a esse amor, não obstante, ele necessitará fazer o manejo de tal situação. Caso contrário, o aluno poderá perder totalmente o interesse pela disciplina.

Assim como acontece na clínica com o analista, em que ele precisa ficar atento ao lidar com os sentimentos do analisando, o professor também necessita de permanecer cuidadoso ao lidar com os sentimentos provenientes do aluno. O professor não precisa ceder a todas as exigências apresentadas pelo aluno, por

outro lado, deve ter o cuidado de não tratá-lo de modo indelicado e grosseiro.

A manifestação dos sentimentos afetuosos e/ou hostis irá depender da forma como essa pessoa relacionava com as imagens parentais e/ou com as pessoas que tiveram uma importância significativa na vida dela. Desse modo, se as vivências infantis ocorreram de forma amistosa, o aluno pode transferir para o professor sentimentos amistosos.

Caso contrário, se tais vivências aconteceram de maneira hostil, a transferência que provavelmente irá se estabelecer entre ambos será negativa e carregada de sentimentos hostis. Portanto, o professor, por estar ocupando uma posição que antes fora ocupada pelos pais, costuma receber do aluno tais sentimentos. Este pode, por exemplo, localizar no professor uma imagem infantil, proveniente do pai ou da mãe, em que os sentimentos afetuosos e/ou hostis que outrora sentira por eles são transferidos para a figura do professor.

Dessa forma, do ponto de vista de Freud, no tratamento psicanalítico, o paciente costuma repetir com o analista suas antigas ações defensivas, de maneira que todo o período da sua vida que fora por ele esquecido ele deseja agora repetir na relação que se estabelecera com o analista. "Assim, o que ele nos está mostrando é o núcleo da história íntima de sua vida: *ele o está reproduzindo de forma tangível, como se ele realmente estivesse acontecendo, em vez de recordar-se dele*" (FREUD, 1926/1996, p. 218, grifos do autor).

Esse é o enigma do amor transferencial, que, de acordo com Freud, pode ser solucionado quando o analista convence o paciente de que ele não está apaixonado. O prosseguimento da análise irá depender desse manejo do analista. "E toda a habilidade para lidar com a 'transferência' é dedicada a ocasioná-la" (FREUD, 1926/1996, p. 218). Desse modo, Freud afirma que a finalidade da análise não é alcançada quando o analista cede às exigências do paciente e atende seus desejos, satisfazendo suas demandas afetuosas e sensuais. Ele vê que a única possibilidade de saída "da situação de transferência é remontá-la ao passado do paciente, como ele realmente a experimentou ou como ele a imaginou através da atividade realizadora de desejos de sua imaginação" (FREUD, 1926/1996, p. 219). E conforme salienta Freud, tal condição "exige do analista muita habilidade,

paciência, calma e abnegação própria” (FREUD, 1926/1996, p. 219).

Freud ressalta que o protótipo desse amor transferencial foi experimentado pelo neurótico em sua infância, na relação com um dos seus progenitores. Esses primeiros laços emocionais são de fundamental importância na vida de uma pessoa, pois irão determinar a forma de laços que serão estabelecidos por esta pessoa no percurso da sua existência.

De forma semelhante, percebemos essa mesma situação no contexto escolar. Assim, quando na relação professor-aluno, o aluno demonstra amor demais para com a figura do professor e este não corresponde a esse amor, o aluno pode manifestar uma atitude de fúria. Ele pode agir na relação que fora estabelecida entre ele e o professor da mesma maneira que o paciente, isto é, de forma hostil e agressiva. Por isso, torna-se importante o conhecimento do professor sobre esse tipo de amor-transferencial. No momento em que ele se manifesta, é importante a forma como o professor irá conduzir esse manejo, pois o aluno, além de não poder abandonar os estudos, visto que isso traria prejuízos para ele, precisa, ainda, continuar mantendo o foco e o interesse pela aula.

No texto “A questão da análise leiga, Conversações com uma pessoa imparcial” (1926/1996), Freud tece comentários e traz informações precisas sobre a técnica analítica, entre elas a que diz que no processo analítico o paciente compartilha com o analista sobre o mundo que o cerca. Tal fato acontece porque o analisando acredita e confia no seu analista. E isso é fundamental para que ele consiga resolver questões que até então lhe estavam obscuras. “O neurótico põe-se a trabalhar porque tem fé no analista e neste crê porque adquire uma atitude emocional especial para com a figura do analista” (FREUD, 1926/1996, p. 217). Nesse sentido, ressalta-se que tal fato também acontece na relação professor-aluno. O aluno acredita no seu professor e se põe a trabalhar porque confia nele.

Segundo Freud, a obediência que o paciente demonstrava ter para com o seu pai a fim de conseguir a simpatia dele se estabeleceu pelo desejo erótico que o paciente despertou com relação ao seu pai. Desse modo, em um momento ou outro do tratamento, o paciente quer satisfazer tal desejo. Este não pode se concretizar e, mediante a frustração sofrida, o paciente passa a manifestar uma transferência de

ordem negativa. A transferência negativa vem no lugar do desejo erótico.

Fazendo uma analogia com o contexto escolar, quando uma aluna direciona uma carga erótica ou hostil para o professor, pode acontecer de o professor acreditar que todo esse investimento está sendo direcionado para ele. No entanto, o que acontece, de fato, é que ele é só uma pessoa que está no lugar de outra. Se, por exemplo, a aluna direciona cem por cento de carga erótica para o professor, ela também não dá conta de perceber que, na verdade, essa carga erótica pode estar sendo desviada de outrem para ele.

Por outro lado, isso também não quer dizer que não existam relações amorosas reais que ocorrem entre professor e aluno. Mas, de certa maneira, cabe ao professor entender que se acontecer de uma aluna de treze anos, por exemplo, demonstrar-lhe demasiado amor, isso não quer dizer que ela esteja apaixonada por ele de quarenta anos. A resistência também se faz presente todo o tempo nesse tipo de relação.

Dessa forma, no contexto escolar, os alunos vão dar motivos reais ou concretos para tal acontecimento, pois eles não conseguem dar conta de que o amor ou o ódio que direcionam ao professor é, na verdade, a revivescência em ato de afetos infantis que estão se apresentando sob a forma de transferência. No caso da transferência negativa, ao invés de o aluno dedicar paixão ao professor, ele vai direcionar-lhe ódio. A transferência é elucidada na resistência. Alguma coisa que é da ordem do impossível e que, no real, torna-se difícil de dar conta, apresenta-se pela raiva. De modo que, nesse caso, a transferência de afeto está sendo utilizada para uma figura substituta de uma imago.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto escolar, um desenvolvimento satisfatório da aprendizagem pode estar diretamente relacionado à relação transferencial que o aluno estabelece com o seu professor. Do ponto de vista da psicanálise aplicada à educação, é a afirmação do que é a transferência, nessa relação, que viabilizará o processo da

aprendizagem. Sendo assim, na relação professor-aluno, podemos encontrar elementos tanto da transferência freudiana como também da transferência lacaniana.

A proposta deste trabalho foi a de levar ao conhecimento dos docentes, como também de todos aqueles que trabalham na educação, o que vem a ser transferência do ponto de vista psicanalítico. De porte desse conhecimento, esses profissionais terão condições de lidar com esse fenômeno quando ele acontecer na sua relação com o seu aluno.

Quando o professor e demais profissionais conseguem entender qual o modelo de transferência – positiva e/ou negativa está acontecendo na relação com o estudante, eles terão condições de lidar com tais sentimentos a fim de que a relação estabelecida entre eles não fique prejudicada, que a aprendizagem do estudante não fique comprometida, que ele não abandone os estudos e/ou atue de forma que a relação entre ele e o seu professor se desestabilize.

Dessa forma, conseguimos por meio desse trabalho, levar ao conhecimento dos educadores que esse fenômeno existe e que, quando situações semelhantes vierem a acontecer, eles terão condições de lidar com elas, não deixando, que os sentimentos apresentados pelos discentes, sejam eles afetuosos e/ou hostis, interfiram negativamente na relação que fora estabelecida entre eles.



REFERÊNCIAS

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação: efeitos de intervenções em textos acadêmicos**. 2012. 170 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREUD, Sigmund. Casos clínicos (Breuer e Freud – 1893-1895). In: FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 2, p.57 - 81.

_____. A psicoterapia da histeria (1893-1895). In: FREUD, Sigmund. **Estudos sobre a histeria. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 2, p. 271-316.

_____. Cinco lições de psicanálise (1910 [1909]). In: FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 11, p. 17-65.

_____. A dinâmica da transferência (1912). In: FREUD, Sigmund. O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 12, p. 107-119.

_____. Recordar, repetir e elaborar. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II) (1914). In: FREUD, Sigmund. O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 12, p. 159-171.

_____. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III) (1915[1914]). In: FREUD, Sigmund. O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.12, p. 173-195.

_____. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917[1915-1917]b) **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 16, p. 433-448.

LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 214- 225.

_____. Função e campo da fala e da linguagem. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 238-324.

_____. Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem. In: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Cap. XVIII, p. 224-236.

MILLER, Jacques-Alain. A transferência de Freud a Lacan. In: **Percorso de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p. 55-71.

SANTOS, Rosalva M. M. **Transferência de Trabalho: aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino**. 2016. 106 f. Dissertação (mestrado em psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Belo Horizonte - MG.

QUINET, Antônio. **As 4 + 1 condições da análise**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

A implementação
do Plano Institucional de
Promoção da Saúde
Mental e Prevenção
do Suicídio do IFMA

CAPÍTULO

9

*Maiara Amorim Muniz
Renata Cardoso Trovão*

Maiara Amorim Muniz
Renata Cardoso Trovão

Mais de 400 milhões de pessoas em todo o mundo sofrem com algum tipo de transtorno mental. Desse contingente, muitos não têm sequer acesso ao tratamento adequado: 75% a 85% estão desassistidos (OMS, 2001).

Dados de pesquisas com foco na saúde mental da população tem chamado atenção dos pesquisadores e da sociedade em geral, levantando uma série de debates e reflexões sobre seus impactos, além de possíveis formas de intervenções como Almeida (1998), Vieira et al. (2014), Estanislau e Bressam (2014) e o próprio Ministério da Saúde (2017).

No Brasil, a realidade é semelhante. Dados coletados no Estudo de Riscos Cardiovasculares (ERICA), em pesquisa conduzida pelo Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mostrou que cerca de 30% dos adolescentes brasileiros sofrem com algum tipo de transtorno mental comum (TMC). Ainda de acordo com este estudo, o ápice do problema ocorre aos 17 anos, momento em que 44,1% das meninas e 27,7% dos meninos têm algum TMC²⁸ (LOPES, et al, 2016).

A grande quantidade de pessoas com diagnóstico de transtornos mentais tem impactado significativamente na economia de diversos países. Em estudo realizado pela OMS, estimou-se que depressão e ansiedade custam 1 trilhão de dólares à economia mundial a cada ano. A pesquisa reforçou também a importância dos investimentos em programas focados na saúde mental dos indivíduos, mostrando que o retorno sobre esses investimentos é significativo, superando seus custos. Porém, em seu relatório a OMS descreveu ainda que o atual investimento em serviços de saúde mental ainda está bem abaixo do necessário (OMS, 2001).

²⁸ Transtornos mentais comuns (TMC) estão relacionados a sintomas como sofrimento psíquico, insônia, cefaleia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração, tristeza, ansiedade e preocupação somática (GOLDBERG; HUXLEY, 1992, apud KASPPER; SCHERMANN, 2014)

No Brasil, entre os anos de 2012 e 2016, transtornos mentais e comportamentais ocuparam a posição de terceira maior causa de afastamento do trabalho, tendo causado impacto importante nos custos da saúde e da previdência social, conforme mostra o 1º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade de 2017 (BRASIL, 2017).

Anualmente, mais de 800 mil pessoas morrem por suicídio. Além disso, estima-se que a cada adulto que se suicida, há 20 tentativas. O suicídio representa, assim, 1,4% de todas as mortes em todo o mundo, sendo que em 2012 tornou-se a 15ª causa de mortalidade na população geral. No que diz respeito aos jovens de 15 a 29 anos, já é a segunda causa de morte. No Brasil, entre os anos de 2011 a 2015 foram registrados 55.649 óbitos por suicídio (OMS, 2014,2017; BRASIL, 2017).

Para elaborar estratégias que promovam a saúde mental, é importante compreender que esta é parte integrante e essencial da saúde do indivíduo. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005, p.1), "saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade". Nesse sentido, pode-se entender que trata-se de um estado no qual o indivíduo consegue lidar com as demandas da vida à partir de suas ferramentas internas, conseguindo desempenhar os diversos papéis a que está submetido.

Implementar ações que previnam o adoecimento mental perpassa diversos âmbitos da vida do indivíduo, incluindo sua saúde física, a qualidade dos seus relacionamentos, nível de satisfação e motivação com o trabalho ou estudo, qualidade do sono, tempo dedicado ao descanso e lazer, prática de atividade física. Nesse aspecto, o ambiente escolar pode ser um grande aliado.

Nesse sentido, através da Secretaria de Políticas de Saúde, o Ministério da Saúde (2002, p. 533) reconhece que:



(...) além da escola ter uma função pedagógica específica, tem uma função social e política voltada para a transformação da sociedade, relacionada ao exercício da cidadania e ao acesso às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, razões que justificam ações voltadas para a comunidade escolar para dar concretude às propostas de promoção da saúde.

Alinhado com o direcionamento dado pelo Ministério da Saúde, baseado nos dados descritos que sinalizam a necessidade crescente de desenvolvimento de pesquisas e estratégias de intervenção que visem minimizar o impacto do adoecimento mental na sociedade e na realidade vivenciada e compartilhada pelos psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), foi proposto a implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio. O Plano serviu de norteador para realização de importantes ações nos *campi* que compõem a rede.

COMO O PLANO FOI IDEALIZADO?

No ano de 2016 o Serviço de Psicologia do IFMA Campus Imperatriz contabilizou 90 atendimentos a alunos (individuais e de familiares). Em uma escalada exponencial, o ano de 2017 encerrou com o quantitativo de 280 atendimentos registrados. Um aumento na quantidade de atendimentos era esperado, haja vista a entrada de mais uma psicóloga no setor, porém o crescimento real ocorrido foi expressivo e preocupante, além do que se esperava. Entre as demandas mais comuns que chegaram a motivar encaminhamentos para serviços externos pode-se destacar: depressão, autolesão não suicida, ideação e/ou tentativa de suicídio, transtornos de ansiedade, síndrome do pânico e transtorno afetivo bipolar.

Sabe-se que a prática de atendimentos/orientações individuais não é o foco dentro da atuação da Psicologia Escolar, sendo esta prática considerada por Martínez (2009) dentro da chamada atuação tradicional.

Cabe ressaltar, entretanto, que esse indicador quantitativo, alinhado com os feedbacks recebidos pelo setor a partir de outras atividades grupais e com a equipe multiprofissional - atuações estas mais próximas das entendidas como emergentes em psicologia escolar (MARTÍNEZ,2009) - serviu como ponto de partida para a discussão sobre a necessidade de criação de alguma estratégia integrada e institucional de atenção aos alunos, inclusive pelo entendimento trazido por

Ribeiro et al. (2012, p.1851) de que “o efetivo aprendizado escolar está relacionado a diversos fatores. A qualidade de vida dos alunos, tanto dentro como fora da escola, pode ser citada como um destes fatores já que pode interferir diretamente no aprendizado”.

Ademais, a preocupação com a saúde mental dos discentes é de fundamental importância, uma vez que



Os prejuízos causados pelos problemas mentais no sistema escolar também têm sido destacados. Jovens afetados por transtornos mentais apresentam com mais frequência rendimento acadêmico inferior, evasão escolar e envolvimento com problemas legais, e a demanda de alunos com algum tipo de problema emocional/comportamental vem preocupando educadores, que, nos últimos anos, passaram a demonstrar altos índices de afastamento do trabalho. Nesse contexto, a falta de informações confiáveis e de orientação especializada vem causando insegurança, que, por sua vez, é um fator relevante para a distorção do olhar do professor, que passa a considerar como transtorno mental o que não é, e vice-versa. O senso de impotência diante dos transtornos (reais ou não) acaba acarretando uma crescente dependência da figura médica, supostamente portadora de soluções rápidas, que culmina em grandes controvérsias, como a medicalização (VIEIRA et al., p.13, 2014).

Assim, ao se pensar na criação de uma estratégia desse porte e com esse olhar, leva-se em conta uma atuação crítica do psicólogo escolar enquanto mediador das relações existentes no contexto educacional. Conforme apontam Cassins et. al (2007), essa perspectiva fornece as bases para que dentro da atuação do psicólogo escolar sejam desenvolvidas ações junto a toda a comunidade escolar - professores, alunos, equipe e família - distanciando-se das ações remediativas, cujo foco reside no aluno.

Partindo dessa visão, o Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio do IFMA começou a ser elaborado no início de 2018, pela Diretoria de Assuntos Estudantis, ligada à Pró-Reitoria de Ensino, em parceria com os demais psicólogos do IFMA.

Os objetivos do Plano foram alinhados da seguinte forma:

Objetivo geral:

- ❖ Promover entre a comunidade escolar ações de promoção da saúde mental e prevenção do suicídio.

Objetivos Específicos:

- ❖ Difundir e debater temas relacionados à saúde mental com discentes, pais e responsáveis e servidores que atuam diretamente com os discentes;
- ❖ Capacitar os servidores sobre saúde mental e prevenção do suicídio;
- ❖ Proporcionar, através de ações realizadas pela equipe multidisciplinar, o fortalecimento dos vínculos nos relacionamentos entre os discentes e entre os discentes e servidores;
- ❖ Realizar ações que favoreçam o fortalecimento dos vínculos e melhore a qualidade dos relacionamentos entre os discentes e suas famílias;
- ❖ Tornar o ambiente escolar propício para a promoção da saúde mental dos discentes.

As ações do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio iniciaram no ano de 2018 e proposto que suas ações devam ser replicadas e aprimoradas a cada ano. Entendendo a problemática da saúde mental como algo complexo e cientes da necessidade de tornar estas ações parte da cultura escolar, é importante frisar que a ideia difundida foi que estas atividades estivessem marcadas como permanentes e transversais no calendário acadêmico.

Sugeriu-se às comissões locais de cada *campi* que as atividades fossem dinâmicas e que utilizem a criatividade para não se valer apenas de uma estratégia, como por exemplo as corriqueiras palestras, pois a variabilidade de estímulos e a proposta de atividades novas e diferenciadas poderiam tornar as ações mais atrativas ao público, em especial aos jovens.

A implementação do Plano Institucional foi composta por 8 etapas: 1. Apresentação do Plano, primeiramente aos chefes de Assuntos Estudantis e, em seguida, aos Diretores Gerais dos Campi, durante a reunião do Colégio de Dirigentes; 2. Indicação do servidor responsável pelo Plano em cada Campus; 3. Capacitação de dois servidores de cada Campus na temática; 4. Multiplicação do conhecimento na temática, através da apresentação do Plano e capacitação dos servidores de todos os Campi – realizada pelo representante que participou da capacitação oferecida pela Reitoria; 5. Definição das comissões locais; 6. Elaboração do Plano de Atividades anual; 7. Realização das atividades previstas; 9. Registro das atividades realizadas e avaliação das ações de 2018.

A primeira capacitação do Plano foi realizada no ano de 2018, na qual foram trabalhadas questões como compreensão do comportamento suicida, manejo do comportamento suicida, autolesão não suicida, atendimento e encaminhamento da pessoa vítima de violência, além de um espaço para o compartilhamento de ações/projetos de sucesso já realizados nos *campi*.

Após esse momento, os servidores capacitados organizaram meios de disseminação das informações que foram aprendidas durante a capacitação, entendendo-se a importância de toda comunidade acadêmica ter ciência do Plano, de modo a apropriar-se de informações sobre a temática. Servidores que têm contato direto com os alunos podem ser instrumentos importantes na identificação daqueles mais vulneráveis, que estejam passando por alguma situação que possa afetar sua saúde mental. Da mesma forma, podem ajudar a identificar discentes que estejam passando por situações semelhantes, bem como podem também atuar nas atividades com foco na prevenção.

O próximo passo foi a indicação feita por cada *campi* da equipe que iria compor a Comissão responsável pela construção e aplicação do projeto, em termos

locais. Sugeriu-se que os *campi* verificassem o interesse e afinidade dos servidores com a temática, bem como avaliassem a possibilidade de inclusão dos seguintes profissionais nas equipes locais: psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, médicos, nutricionistas, professores de educação física e professores de artes. A inclusão dos profissionais sugeridos não excluiu a participação de outros servidores que tivessem interesse em compor a equipe.

As comissões locais ficaram responsáveis por planejar quais atividades seriam realizadas visando alcançar os objetivos do Plano Institucional. Este planejamento foi inserido em formulário específico e encaminhado para a Diretoria de Assuntos Estudantis, contendo os temas das atividades, datas previstas para realização, objetivos da atividade, metodologia, recursos e materiais, profissionais envolvidos e público-alvo.

Sabendo da importância da atuação do Instituto Federal do Maranhão para a comunidade dos municípios nos quais está situado e compreendendo sua responsabilidade social para o desenvolvimento destas localidades, foi sugerido aos *campi* que, em seus projetos e planejamentos fosse incluído a realização de atividades com o objetivo de compartilhar as informações sobre a temática Promoção da Saúde e Prevenção do Suicídio com as escolas da rede pública municipal e/ou estadual, agregando desta forma ações de Extensão ao plano.

E COMO FOI EXECUTADO?

As equipes foram orientadas a propor atividades com temáticas e metodologias adaptadas à sua realidade. Nas diretrizes norteadoras do Plano Institucional foram levantadas algumas sugestões, uma vez que trabalhar com ações para promoção da saúde mental e prevenção do suicídio proporciona a possibilidade de ações com temas diversos como:

- ❖ Transtornos mentais/ Desmistificar a saúde mental;
- ❖ Fortalecimento de vínculos familiares;

- ❖ Prevenção de Bullying;
- ❖ Prevenção do Suicídio;
- ❖ Prevenção do uso de álcool e outras drogas;
- ❖ Promoção de hábitos de vida saudáveis: atividades físicas e de lazer e alimentação saudável;
- ❖ Relacionamentos interpessoais saudáveis;
- ❖ Autoestima;
- ❖ Arte e cultura.

Visando alinhar e integrar as ações dos Campi, as seguintes datas deveriam ser contempladas no planejamento: Dia Mundial de Combate às Drogas – 26 de Junho; Setembro Amarelo; Dia Mundial da Saúde Mental – 10 de outubro. Essas datas foram grandes marcos das atividades do Plano, visto que aconteceram simultaneamente em todos os Campi, trazendo uma grande visibilidade a temática discutida.

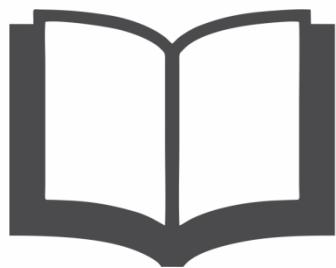
RESULTADOS PARCIAIS

As atividades do Plano se iniciaram nos Campi no mês de junho de 2018, após a realização da capacitação promovida pela Pró-Reitoria de Ensino, através da Diretoria de Assuntos Estudantis. Até o término de 2018, foram registradas pelos Campi, junto a esta Diretoria, a realização de aproximadamente 100 atividades. O número de participações nestas atividades foi superior a 10 mil.

A capacitação na temática do Plano foi multiplicada nos 29 *campi* que compõem o Instituto Federal do Maranhão, alcançando aproximadamente 600 servidores.

Anualmente será realizada a capacitação dos servidores dos *campi*, bem como reuniões técnicas para avaliação dos resultados e novas estratégias a serem utilizadas, e serão replicadas as etapas descritas anteriormente, aumentando cada

vez mais seu alcance, pois a ideia é de que o Plano seja algo permanente dentro da realidade o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 3, n. 4, p. 112-119, 1998 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**. vol. 48, nº 30, 2017. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/2017-025-Perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-Brasil-e-a-rede-de-atencao-a-saude.pdf>>. Acesso: em 17 fev. 2019.

_____. Ministério da Fazenda. Adoecimento mental e trabalho: A concessão de benefícios por incapacidade relacionados a transtornos mentais e comportamentais entre 2012 e 2016. **1º Boletim Quadrimestral sobre Benefícios por Incapacidade**. Secretaria de Previdência, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://sa.previdencia.gov.br/site/2017/04/1%C2%BA-boletim-quadrimestral.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 533-535, ago, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v36n4/11775.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

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

KASPPER, L. da S.; SCHERMANN, L. B. **Prevalência de transtornos mentais**

comuns e fatores associados em usuárias de um Centro de Referência de Assistência Social de Canoas/RS. Aletheia, Canoas, n. 45, p. 168-176, dez. 2014. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942014000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 fev. 2019.

LOPES, C.S., et al. ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, 2016;50 (supl 1):14s. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v50s1/pt_0034-8910-rsp-S01518-87872016050006690.pdf>. Acesso em: 05 fev 2019.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World Health Report**. 2001 Disponível em: < https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf?ua=1 >. Acesso em: 05 de fev. 2019.

_____. **Constitution of the World Health Organization**. 2005 Disponível em: <<http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>>. Acesso em: 07 de fev 2019.

_____. **Preventing suicide: a global imperative**. Geneva: World Health Organization; 2014. 88p. Disponível em: < http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/131056/1/9789241564779_eng.pdf?ua=1&ua=1>. Acesso em: 01 fev. 2019.

_____. **Mental health. Suicide data**. 2017 Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/>. Acesso em: 01 fev. 2019.

RIBEIRO et al. Qualidade de vida no ambiente escolar como componetne da formação do cidadão: desejos e carências no espaço físico. **Monografias Ambientais**, v(8), nº 8, p. 1850 – 1857, ago, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/6192/3692>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

VIEIRA, M. A. et al. Saúde mental na escola. In.: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. São Paulo: Artmed, 2014. p. 13-23. Disponível em: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/E/ESTANISLAU_Gustavo_M/Saude_Mental_Escola/Lib/Amostra.pdf> . Acesso em: 31 jan. 2019.

Saúde mental e qualidade
de vida na escola: um
projeto de extensão
do IFPI Campus Teresina
Zona Sul

CAPÍTULO
10

*Silvana Teixeira de Araújo Sousa
Ana Cláudia Lopes Araújo
Juliana Reis Lima*

Silvana Teixeira de Araújo Sousa
Ana Cláudia Lopes Araújo
Juliana Reis Lima

Diante das transformações do mundo pós-moderno, marcado pelas constantes mudanças tecnológicas, supervalorização do trabalho, com grandes exigências de desenvolvimento de novas competências, qualificação e inovações frequentes, percebe-se o despontar de uma sociedade cada vez mais individualista, competitiva, imediatista e também estressada.

Aliada a essa mudança de comportamentos sociais, contabiliza-se o surgimento de um fenômeno de adoecimento psíquico devido à falta de habilidades para lidar com as pressões cotidianas relacionadas a conciliar família, estudos, trabalho, necessidades pessoais e demais compromissos sociais. Principalmente no tocante a saúde mental, é grande o número de casos de pessoas que desenvolvem alguma patologia relacionada à ansiedade e o estresse sobre questões acadêmicas, profissionais e/ou laborais.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS só em 2015, 322 milhões de pessoas em todo o mundo foram diagnosticadas com depressão, e 264 milhões vinham apresentando algum tipo de transtorno de ansiedade. O Brasil encontra-se entre os recordistas de casos de depressão e ansiedade, apresentando o mais alto índice desses transtornos no continente americano, com 5,8% da população deprimida e 9,3% de brasileiros com transtornos de ansiedade. (WORLD HEALTH ORGANIZATION-WHO, 2017)

Além disso, o país se destaca também quanto à alta prevalência de suicídios que comumente podem estar associados a transtornos mentais não diagnosticados e não tratados.



O Brasil é o oitavo país em número absoluto de suicídios. Em 2012 foram registradas 11.821 mortes, cerca de 30 por dia, sendo 9.198 homens e 2.623 mulheres. Entre 2000 e 2012, houve um aumento de 10,4% na quantidade de mortes, sendo observado um aumento de mais de 30% em jovens. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA-ABP, 2014, p.15).

Nesse contexto, não é incomum que a escola também seja palco de dados alarmantes como demonstra Vieira et al (2014) ao mencionar que 10 a 20% das crianças e adolescentes no Brasil já manifestam algum tipo de transtorno mental, ressaltando inclusive que de acordo com pesquisa desenvolvida na Região Sudeste com alunos de 7 a 14 anos, a cada 8 matriculados na escola ao menos 1 estudante apresenta algum transtorno ou problema que necessita de atenção especializada na área de saúde mental.

Nesse cenário de mudanças, estudos têm demonstrado ainda que os trabalhadores, principalmente os docentes correm maior risco de sofrer algum tipo de esgotamento físico e psíquico. É dentro desse contexto geral que emergem as doenças profissionais físicas e psíquicas com consequências gravíssimas para a vida dos trabalhadores em educação.



Chama atenção o número de professores que se afastam da sala de aula por motivos como: estresse, depressão, síndrome do pânico, cansaço, esgotamento físico e emocional e outras patologias decorrentes da profissão. No entanto, o educador não começa sua profissão assim, pode-se afirmar que são o desgaste e os problemas enfrentados no cotidiano da profissão que levam esta classe ao colapso. (POMIECINSKI; POMIECINSKI, 2014, p.218)

Diante desses dados, em que o número de doenças mentais e suicídio têm crescido assustadoramente e se transformado em problema de saúde pública em todo mundo, motivando inclusive a Organização Mundial de Saúde – OMS a adotar a Depressão como tema de campanha no ano de 2017 e a criação de leis que tratam sobre essas problemáticas, como a lei municipal nº 5065, de 22 de agosto de 2017 que dispõe sobre a implantação de medidas de prevenção ao suicídio na rede pública de ensino do município de Teresina, tem-se observado a necessidade de


investir em mais ações de promoção de saúde, despontando a escola como um espaço essencial para este fim.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de saúde adotado a partir de 1948 segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) é "um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença." (WHO, 1946).

No Brasil, a saúde passou a ser contemplada, discutida e promovida nas escolas como um tema transversal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, e da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Já no documento que trata da saúde enquanto tema transversal percebe-se um questionamento acerca do conceito de saúde da OMS, que colocaria a saúde numa condição inatingível e utópica já que a vida transcorre num percurso de mudanças, e não de constante estabilidade. Assim seria necessário adotar uma perspectiva que leve em consideração a situação de saúde como decorrente das relações com o meio físico, social e cultural. (BRASIL, 1997)

 Nas últimas décadas, o paradigma da saúde mental evoluiu, ampliando-se, extrapolando conceitos puramente biológicos, passando a considerar sintomas como fenômenos resultantes da interação complexa entre fatores genéticos, biológicos (questões estruturais do cérebro, hormônios, etc.), psicológicos, sociais e culturais. Nele, o processo entre saúde e doença deve ser considerado como um *continuum*. (VIEIRA et al., 2014, p. 14).

Mesmo sendo reconhecida como importante aspecto a ser trabalhado inclusive no ambiente escolar, a saúde ainda é um aspecto muito negligenciado, principalmente no que tange à saúde mental, contribuindo para o aumento de casos de sofrimento psíquico em todo mundo e aumento dos custos que estes

distúrbios impõem aos indivíduos, famílias, comunidades, e sistemas de saúde quando não tratados.

A OMS (2008) relata que pelo menos 154 milhões de pessoas tiveram depressão e 25 milhões de pessoas apresentaram esquizofrenia em 2008. A cada ano estes problemas vêm apresentando um crescimento substancial, tornando-se a prevenção, promoção em saúde mental e intervenções curativas cada vez mais uma realidade necessária.

As doenças mentais e comportamentais são descritas pela OMS (2002) como uma série de perturbações definidas pela Classificação Internacional das Doenças (CID-10) que tem sintomas variados e caracterizam-se por uma combinação de ideias, emoções, comportamentos e relacionamentos anormais com outras pessoas.

Em 2000, os problemas mentais e comportamentais mais comuns e considerados mais incapacitantes eram quadros depressivos, perturbações causadas pelo uso de substâncias, esquizofrenia, epilepsia, doença de Alzheimer, atraso mental e perturbações da infância e da adolescência. (OMS, 2002)

Atualmente, destaca-se a depressão e transtornos ansiosos como os principais transtornos mentais que vem afetando mundialmente as pessoas. De acordo com o CID 10 (1993) a depressão ou episódios depressivos podem se manifestar em três graus de acordo com o número e a gravidade dos sintomas, podendo ser leve, moderado ou grave. De uma forma geral a pessoa acometida pelo quadro irá apresentar rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade. Acontecem crises de anedonia (diminuição de prazer, perda de interesse). Há dificuldade de concentração e cansaço constante, mesmo após um esforço mínimo, alterações no sono e apetite.

Os chamados quadros fóbico-ansiosos, por sua vez, recebem no CID 10 (1993) as seguintes classificações: fobias específicas, agorafobia, fobia ou ansiedade social. Há também a categoria outros transtornos ansiosos, nesta se enquadram a síndrome do pânico, ansiedade generalizada, transtorno misto ansioso e depressivo, entre outros.

Esses transtornos são caracterizados por um nível elevado de ansiedade diante de situações específicas que não apresentam nenhuma ameaça real. Desencadeando, portanto, comportamentos de evitação e/ou fuga dessas situações ou elas são suportados com temor. O indivíduo nesses quadros apresenta preocupações com sintomas como palpitações ou sensação de desmaio, e freqüentemente enfrenta medo de morrer, perda do autocontrole ou de enlouquecer. A ansiedade fóbica freqüentemente se associa a uma depressão. É comum também a presença de ataques de pânico e preocupações excessivas em transtornos dessas categorias. (CID 10, 1993).

Segundo Duarte, et al. (2003) apud Morais et al. (2012) crianças, adolescentes e jovens são identificados como um grupo etário vulnerável e de risco para os transtornos mentais. O autor identifica que na América Latina e Caribe, as taxas de prevalência de problemas de saúde mental para esse grupo são de 15 a 21% e que apesar desses problemas serem preocupantes no Brasil ainda existem poucos estudos sobre o tema.

A escola, dessa forma assume um papel de relevância para o desenvolvimento de práticas de prevenção e promoção da saúde mental também para os jovens, devido ser um importante espaço para disseminação de saúde. (VIEIRA et al., 2014)

No entanto, ainda são poucas as práticas de saúde que atendam esse grupo específico, pois a falta de conhecimento sobre esse contexto dificulta a articulação de projetos voltados para o desenvolvimento de habilidades na área intelectual, emocional e social, constituindo um fator de proteção aos prejuízos causados pelos problemas mentais.

O Conselho Federal de Psicologia - CFP (2013) chama atenção para alguns estudos que apontam que muitos casos de suicídios estão relacionados a transtornos mentais, sendo comum maior incidência de suicídio em quadros de depressão, esquizofrenia e alcoolismo. A depressão se destaca aqui como a mais frequente entre esses transtornos.

{ Outros estudos mostram que apenas 15% a 20% das pessoas com depressão se suicidam. O que leva a duas conclusões: nem todo deprimido se suicida e nem todas as pessoas que cometeram o suicídio cursavam com depressão. Deste modo, parece mais prudente considerar a depressão como um fator de risco, não como causa do suicídio. (CFP, 2013, p.32)

Dessa forma, a prevenção dos agravos à saúde mental deve ser em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade e não deve ser tratada isoladamente.

De acordo com o CFP (2013) nas últimas décadas, o suicídio cresceu assustadoramente em todos os países, envolvendo todas as faixas etárias e, também, vários contextos socioeconômicos e se encontra entre as maiores e mais comuns causas de morte que acometem o grupo de adolescentes e adultos, trazendo dessa forma grandes prejuízos afinal é nessa fase da vida em que o indivíduo se define no mundo social e apresenta maior produtividade.

Além disso, é preciso considerar que no mundo ocidental, a morte, já é um tema difícil de ser discutido em qualquer espaço social, e o suicídio se torna um desafio ainda maior, pois vai na contramão não só dos avanços da ciência no sentido de prolongar a vida, como também fere preceitos religiosos, e afeta não apenas o sujeito que tentou ou concretizou o suicídio mas também amigos, família, e outras pessoas. (CFP, 2013)

{ Sabemos que cerca de seis a dez pessoas são afetadas quando acontece um suicídio de uma pessoa próxima. Por exemplo, pensemos no suicídio de um adolescente, teremos o sofrimento do próprio adolescente que buscou a morte, teremos uma série de sentimentos de culpa, vergonha, tristeza, raiva dos familiares mais próximos e até dos amigos mais próximos, impactando inclusive na sala de aula em que esse adolescente frequentava. (CFP, 2013, p. 26)

A ABP (2014) destaca que dentre os fatores de risco mais comuns para o suicídio estão a presença de tentativas anteriores, quadros de transtornos mentais não tratados, aspectos como gênero (é mais comum entre homens), idade (algumas

fases da vida podem ser mais propensas como adolescência, velhice) histórico familiar e genético, situações de separação de pais, perdas de entes queridos, perda de emprego, doenças clínicas não psiquiátricas, poucos laços sociais, entre outros. Assim trabalhar a identificação de fatores de risco e desenvolver aspectos de proteção a este problema também se torna imprescindível nos mais diversos ambientes, destacando-se a escola como um espaço de maior acesso a população como um local propício para discussões sobre esta temática.

Nesse contexto educacional, outro estudo de relevância e que vem chamando atenção é a saúde do professor, pois tal profissão é considerada como uma das mais estressantes. Pomiecinski e Pomiecinski (2014) afirmam que o docente vem apresentando cada vez mais problemas de saúde mental e físico, isso porque o desgaste e os problemas enfrentados no cotidiano da profissão o levam a níveis elevados de estresse. Já que a profissão acaba levando a um envolvimento com as emoções e problemas dos alunos que desgasta o profissional. Além disso, enfrentam salas de aulas superlotadas, o fenômeno da indisciplina, jornada de trabalho excessiva, baixos salários e até mesmo situações de violência hoje em dia fazem parte do cenário das escolas.

Nesta perspectiva, torna-se essencial o debate e o trabalho de prevenção e promoção de saúde nas escolas, abrangendo essas temáticas que tem afetado nossa sociedade atual. Buscando-se abordar questões sobre valorização da vida, disseminar informação sobre identificação e tratamento dos problemas mentais e comportamento suicida bem como realizar práticas que visem inculcar valores e habilidades socioemocionais que possam auxiliar na mudança desse cenário.

SAÚDE MENTAL E QUALIDADE DE VIDA NA ESCOLA: DESENVOLVENDO UM PROJETO DE EXTENSÃO NO IFPI CAMPUS TERESINA ZONA SUL

A partir do levantamento da equipe do Serviço de Psicologia do Instituto Federal do Piauí - IFPI Campus Teresina Zona Sul foi possível ter uma estimativa da quantidade de alunos que apresentam sinais e sintomas ou mesmo diagnósticos de

transtornos mentais, sendo que de 470 atendimentos realizados pelas psicólogas da instituição durante o ano de 2015, 52 alunos atendidos apresentaram problemas de saúde mental. Esse número representa apenas os casos que foram notificados junto ao Serviço naquele ano.

Dentre os problemas de saúde mental que mais apareceram no Instituto destacam-se os transtornos depressivos e de humor, transtornos de ansiedade, transtornos psicóticos, transtornos de personalidade.

Outro fato que torna esse contexto preocupante e um sinal de alerta para necessidade de um projeto de intervenção é o alto índice de suicídios na capital Teresina que podem ter como pontos de partida problemas de saúde mental.

A instituição apresenta discentes das mais diversas faixas etárias, embora a maioria deles encontre-se entre os 14 a 35 anos, ou seja, fases da adolescência e vida adulta, sendo a primeira considerada um momento crítico do desenvolvimento humano, marcado muitas vezes por conflitos e mudanças que podem ser estressantes na vida dos sujeitos, e a segunda caracteriza-se como uma das etapas de maior produtividade e cujos problemas de saúde e/ou mortalidade gera grande ônus para sociedade em geral.

Em face dessa realidade, e considerando os prejuízos que as doenças mentais causam não só no alcance de resultados efetivos no processo de ensino aprendizagem como em todos os aspectos da vida dos sujeitos por elas afetados e que a instituição dispõe em seu corpo técnico uma equipe multiprofissional que atua na área da saúde e são habilitados para promover ações e estratégias de prevenção e superação desses problemas, verificou-se a necessidade de se desenvolver um projeto com vistas a fomentar uma série de atividades que levem a sensibilização, reflexão, conhecimento e práticas voltadas para prevenção e promoção de saúde mental envolvendo a comunidade interna do IFPI Campus Teresina Zona Sul, bem como a comunidade externa.

Neste ínterim, foi proposto o projeto de extensão Saúde Mental e Qualidade de Vida, que foi selecionado através de Edital de Extensão do IFPI e foi custeado pela instituição. O referido projeto teve como objetivo desenvolver ações voltadas para a promoção de saúde mental e qualidade de vida, no sentido não só

de encaminhar para a rede e intervir de forma curativa, mas também prevenir problemas desta natureza, educando a comunidade escolar e externa quanto a fatores de proteção e bem estar.

Além disso, o projeto buscou informar, discutir e desmitificar questões relacionadas aos transtornos mentais mais comuns na atualidade; proporcionar condições para que a comunidade escolar e externa esteja apta a identificar pelo menos alguns sinais, sintomas ou situações que possam indicar necessidade de ajuda profissional; promover espaços de acolhimento e orientação sobre onde conseguir ajuda sobre problemas de saúde mental no espaço escolar e fora dele; orientar sobre mecanismos de desenvolvimento de resiliência e habilidades sociais bem como maneiras de alcançar uma melhor qualidade de vida e saúde mental.

O Projeto ocorreu em 3 etapas entre os meses de outubro de 2018 e janeiro de 2019.

“DISCUTINDO SAÚDE MENTAL NA ESCOLA”

A primeira etapa, intitulada “Discutindo saúde mental na escola” contou com uma série de atividades de sensibilização e conscientização acerca dos transtornos mentais mais comuns e conceitos de saúde mental, buscando-se através de atividades como mural interativo, exibição de vídeos, panfletagem e jogos educativos informar e desmitificar tabus sobre saúde mental.

A primeira atividade ocorreu no dia 18/10/2018 e foi a exibição de uma compilação de vídeos informativos e reflexivos sobre saúde mental para a sensibilização da comunidade interna do IFPI Campus Teresina Zona Sul sobre a temática a ser abordada nas atividades do Projeto.

Entre 16/10 e 05/11/2018 ainda como parte das atividades de sensibilização da comunidade interna do IFPI Campus Teresina Zona Sul, foi realizada a montagem e exposição de um mural interativo sobre saúde mental. No mesmo foram disponibilizados de maneira lúdica materiais informativos sobre conceitos em saúde mental, materiais sobre os transtornos mentais mais comuns,

seus sinais e sintomas; estratégias para desenvolvimento de saúde mental e qualidade de vida; histórias de superação de transtornos mentais. Além disso, foi elaborado um cantinho para desabafos, no qual os alunos poderiam depositar em uma caixa suas dúvidas ou desabafos e ao final de cada semana era dada uma orientação no mural sobre os desabafos coletados, mas sem expor os participantes.

Ainda na primeira fase ocorreram os encontros sobre "Psicoeducação e manejo da ansiedade" que foram realizados em 2 edições, uma no período da tarde do dia 25/10/2018 e outra no turno da manhã do dia 26/10/2018. As oficinas foram ministradas pela psicóloga do IFPI Campus Teresina Zona Sul. Foram disponibilizadas 30 vagas para inscrição em cada dia, entretanto somente 11 pessoas comparecem no primeiro dia e 20 pessoas no segundo dia. As atividades foram vivenciais, destinadas à comunidade em geral e trabalharam a fisiologia da ansiedade, o papel da mesma e como lidar com ela no dia-a-dia, através de técnicas para modificar pensamentos e de relaxamento.

A primeira fase do Projeto foi encerrada com atividades de stand e panfletagem. A primeira delas ocorreu no IFPI Campus Zona Sul, no dia 30/10/2018 e foi direcionada para toda a comunidade escolar. A atividade ocorreu nos turnos manhã e tarde no horário do intervalo das aulas. A atividade consistia na distribuição de panfletos informativos sobre os principais transtornos mentais e formas de tratamento, bem como na participação do Jogo Mitos x Verdades sobre saúde mental na qual eram desmitificadas questões relacionadas aos transtornos mentais e suas formas de tratamento. No jogo o aluno devia dizer se a frase sobre saúde mental era mito ou verdade, caso acertasse ganhava um brinde.

A segunda atividade se deu na Casa de Zabelê no dia 14 de novembro de 2018. Na ocasião os membros do Projeto se reuniram na biblioteca da casa com um grupo de 8 jovens que vivem em situação de vulnerabilidade. A oficina temática foi sobre prevenção ao suicídio. Na oportunidade, foi exibido um vídeo, numa linguagem acessível aos jovens, que apresentava estatísticas importantes sobre a temática, bem como o impacto do suicídio nas famílias e na sociedade. Após esse momento, os jovens foram convidados a dialogarem sobre os pontos principais do vídeo, buscando exemplificar com fatos cotidianos já vivenciados por eles.

Em seguida, uma dinâmica foi aplicada com eles que receberam um balão cheio e deveriam resolver uma tarefa “impossível” e caso não conseguissem deveriam desistir e estourar o balão. Todos estouraram os balões e ao final foram questionados sobre como se sentiram em tomar a decisão de estourar o balão e a partir daí buscou-se tratar sobre a perda, o luto, a morte. Após este momento houve um sorteio de kits de beleza (brindes) que tinham relação com autoestima. Ao final foram distribuídos os panfletos informativos sobre prevenção ao suicídio, os principais transtornos mentais e formas de tratamento.

“EDUCANDO PARA UMA BOA SAÚDE MENTAL”

Em sua segunda fase, o projeto buscou trabalhar os temas da Depressão e Suicídio. Para tanto inicialmente, em um dos corredores do IFPI Campus Teresina Zona Sul, foi montado um mural sobre essas temáticas. No mural foram colocados folders e textos com diversas informações acerca dos temas propostos. Algumas partes do mural solicitava a interação dos alunos. Era pedido para que deixassem uma mensagem sobre a valorização da vida, além disso, tinha um envelope para eles fazerem perguntas sobre saúde mental. Também tinha dentro do espaço balões vazios que continham mensagens com estratégias diárias para se ter uma boa saúde mental.

Ainda nesta etapa, o setor de saúde realizou visitas às salas de aula convidando os alunos a participarem da oficina temática sobre prevenção ao suicídio. Na oportunidade, foi exibido um vídeo, numa linguagem acessível aos jovens, que apresentava estatísticas importantes sobre a temática, bem como o impacto do suicídio nas famílias e na sociedade. Após esse momento, os alunos foram convidados a dialogarem sobre os pontos principais do vídeo, buscando exemplificarem com fatos cotidianos já vivenciados por eles. Em seguida, uma dinâmica aplicada aos alunos, que receberam um balão cheio e deveriam resolver uma tarefa “impossível” e caso não conseguissem deveriam desistir e estourar o balão. Os participantes tentaram resolver questões tais como, “quantas gotas de

água tem no mar?”. Todos estouraram os balões e ao final foram questionados sobre como se sentiram em tomar a decisão de estourar o balão e partir daí buscou-se tratar sobre a perda, o luto, a morte.

Outra atividade desenvolvida ocorreu no dia 22/11/2018 pela manhã no corredor do IFPI Campus Teresina Zona Sul. Na ocasião, as nutricionistas do Campus, juntamente com o bolsista do projeto, montaram um stand expositivo e distribuíram panfletos sobre alimentos saudáveis que auxiliam no controle dos sintomas de depressão e ansiedade, explicando aos participantes (alunos e servidores) de que forma esses alimentos poderiam estar auxiliando nesses quadros. Além disso, fizeram degustação de bananas que é um dos alimentos recomendados para melhorar sintomas de quadros ansiosos e depressivos.

Para fechar as atividades dessa etapa foi realizada na manhã do dia 23/11/2018 a Mesa redonda: “Vamos falar sobre depressão e suicídio?” composta pelo psiquiatra Edwirton e o psicólogo Valdimir, que abordaram a relação entre a depressão e casos de suicídio, quais os sintomas de transtorno depressivo, frases que alertam sobre pensamentos suicidas, como ajudar pessoas nessa situação e onde buscar ajuda.

“CULTIVANDO QUALIDADE DE VIDA”

A terceira e última fase se deu através do Encontro sobre “Autocuidado e Resiliência” que foi realizado no dia 14/01/2019, no período da tarde, sendo facilitado pela psicóloga convidada Ana Alves. Embora tenham sido disponibilizadas 30 vagas para inscrição e tenha havido 38 inscritos, somente 18 pessoas compareceram a oficina. A atividade trabalhou conceitos de resiliência e estratégias para desenvolver bem estar e superar dificuldades no dia a dia. Além disso, foram abordadas técnicas do *mindfulness* que permitem desenvolver formas mais saudáveis de lidar com o estresse do cotidiano, bem como técnicas de meditação e práticas de autocompaixão como formas de desenvolver o autocuidado.

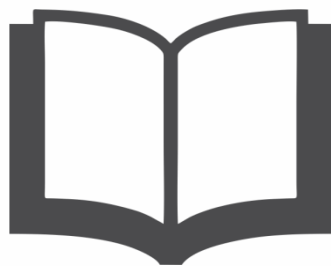
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido projeto despontou como um projeto de relevância social ao passo que foi aberto para membros da comunidade externa bem como contemplou a equipe que atua na instituição e os alunos que fazem parte de diversas comunidades contribuindo para formação de multiplicadores de práticas que fomentem uma boa saúde mental e qualidade de vida.

A partir da análise das responsáveis pelo Projeto bem como da leitura dos dados obtidos através das enquetes e avaliações das atividades respondidas pelos participantes de cada etapa, foi possível perceber uma repercussão positiva das ações, chegando-se às seguintes conclusões: o Projeto propiciou a sensibilização e maior conhecimento em relação aos cuidados com a saúde mental e transtornos mentais; através do projeto houve mais aproximação dos alunos do Setor de Psicologia e Serviço Social em busca de orientações, atendimentos e ajuda no que tange a problemas que afetam a saúde mental; foi possível desmistificar tabus acerca do tema e diminuir preconceitos e resistências em se falar sobre transtornos mentais, suicídio e também superar dificuldades em buscar ajuda.

Outro resultado percebido refere-se à disseminação de um novo olhar para saúde mental, com foco não apenas em reconhecer e tratar transtornos, mas também no sentido de desenvolver habilidades psicoemocionais, estratégias para melhorar a qualidade vida e lidar com estresses e problemas comuns do nosso cotidiano.

Por fim, assinala-se a importância da equipe multiprofissional em saúde inserida no âmbito do espaço escolar, tendo em vista que como promotora de projetos educativos que proporcionam acesso à informação, o desenvolvimento de novos hábitos e comportamentos mais saudáveis, estas podem auxiliar na prevenção e enfrentamento de problemas que trazem tantos prejuízos como os relacionados à saúde mental e suicídio.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: saúde.** Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>. Acessado em: 10 de junho de 2018

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DAS DOENÇAS (CID 10). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID - 10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Coord. Organização Mundial de Saúde, trad. Dorgial Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MORAIS, Camila Aquino et al. **Concepções de saúde e doença mental na perspectiva de jovens brasileiros.** *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 17, n. 3, p. 369-379, Dec. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2012000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 18 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300004>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA- CFP. **O Suicídio e os Desafios para a Psicologia.** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE(OMS). **Relatório mundial da saúde.** Saúde mental: nova concepção, nova esperança. 1.^a edição. Direção-Geral da Saúde. Lisboa: 2002 / OMS

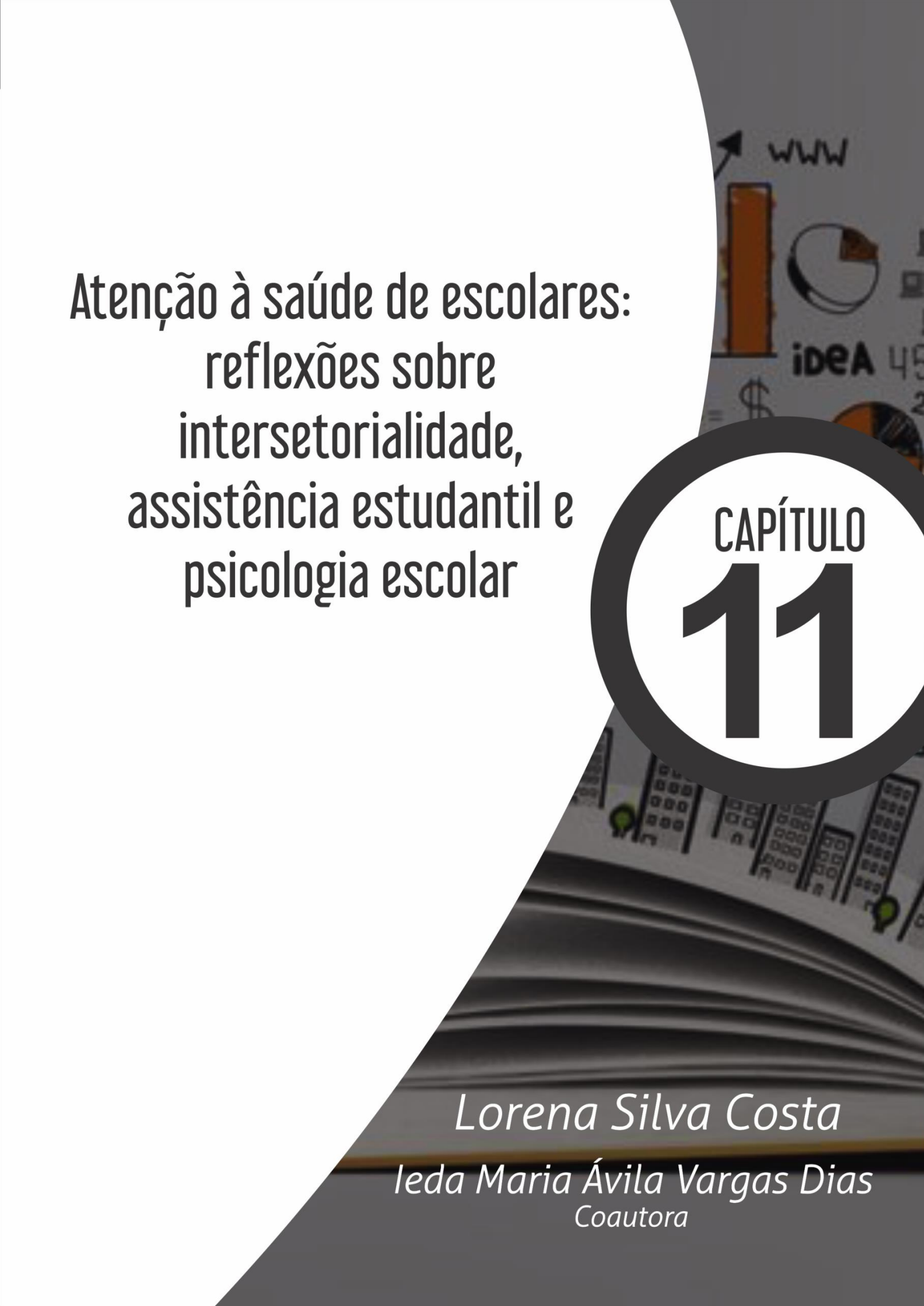
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE(OMS). **Integração da saúde mental nos cuidados de saúde primários**: uma perspectiva global. Coordenação Nacional para a Saúde Mental. Portugal, 2008. Disponível em: http://www.who.int/eportuguese/publications/Integracao_saude_mental_cuidados_primarios.pdf?ua=1 Acessado em: 10 de junho de 2018

POMIECINSKI, José Antunes de Souza; POMIECINSKI, Cleusa Maria. **Gestão escolar**: uma reflexão sobre a saúde emocional do professor - entre o stress e a síndrome de burnout Universidade do Oeste de Santa Catarina. Colóquio Internacional de Educação, 2014 p. 217 a 229. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/download/5188/3160>. Acessado em: 10 de junho de 2018

VIEIRA, Marlene A.; ESTANISLAU, Gustavo M. Rodrigo; BRESSAN, Affonseca; BORDIN, Isabel A. Saúde mental na escola. *In*: Estanislau, G. M.; Bressan, R. A. Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber. São Paulo: Artmed, 2014. p. 13-23

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Constitution of the World Health Organization**. Basic Documents. WHO: Genebra, 1946. Disponível em: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf. Acessado em: 10 de junho de 2018

WORLD HEALTH ORGANIZATION(WHO). **Depression and other Common Mental Disorders**. Global Health Estimates. WHO, 2017. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acessado em: 10 de junho de 2018

The background features a collage of business-related graphics including a bar chart, a pie chart, a line graph with an upward arrow, and a grid of data points. Text elements like 'www', 'IDEA', and '\$' are also visible.

Atenção à saúde de escolares:
reflexões sobre
intersetorialidade,
assistência estudantil e
psicologia escolar

CAPÍTULO
11

Lorena Silva Costa

Ieda Maria Ávila Vargas Dias
Coautora

Lorena Silva Costa

Ieda Maria Ávila Vargas Dias

Como profissionais de saúde inseridos no contexto escolar, os profissionais de psicologia são muitas vezes convocados a atenderem desde emergências de saúde como também agravos resultantes de determinações sociais de saúde. A presença desse profissional cria uma expectativa institucional quanto ao acompanhamento desses casos que também precisa ser avaliada.

No âmbito dos Institutos Federais, o Programa de Assistência Estudantil, que inicialmente atendia apenas os alunos de graduação das Universidades Federais, reacendeu o debate quanto a assistência em saúde para os estudantes, na perspectiva de validar a necessidade e então construir indicadores e monitoramento.

Neste sentido, o profissional de psicologia ao ser incorporado nas equipes de assistência estudantil dos Institutos Federais, fica com o compromisso de atuar na implementação da política de assistência estudantil e ainda desenvolver o trabalho escolar referente a atuação psicológica nesse contexto.

PERCORRENDO A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Apesar da atuação psicológica neste cenário ter se ampliado com a implementação dos institutos, ainda se desconhece o percurso histórico que legitima a assistência estudantil como direito social. A história da assistência estudantil acompanha a constituição e estruturação das IES, já que desde o início, o estudante demanda assistências diversas, desde moradia, alimentação, saúde mental e física, indicando a necessidade de pensar ações de permanência dos

estudantes de maneira a incorporar áreas transversais, como mobilidade, segurança, saúde, direitos humanos (VASCONCELOS, 2010).

Ao realizarmos um caminho histórico para compreensão da assistência estudantil, o consenso é que a primeira ação dessa natureza foi o apoio que ocorreu durante o governo de Washington Luís, em 1928, quando foi estabelecida a Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Já no território nacional a primeira prática de assistência estudantil remonta a década de 1930 sob o governo de Getúlio Vargas, sendo que nesse período as ações de assistência ao estudante se caracterizavam como mecanismos emergenciais e focalizados, marcados sobretudo por programas de alimentação e moradia (DUTRA, SANTOS, 2017).

Apesar do amadurecimento do debate sobre assistência estudantil nos anos 1960, com o golpe militar em 1964, a União Nacional dos Estudantes - UNE passa a ser perseguida pela ditadura militar (1964-1985) tendo sua representatividade legalmente retirada através da Lei Suplicy de Lacerda, sendo só ao final dos anos 1970 que a UNE volta a se reestruturar e retomar a luta por moradias estudantis (uma das pautas prioritárias do movimento) (DUTRA, SANTOS, 2017).

Essa reestruturação foi decisiva no processo de construção da assistência ao estudante, pois o movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e futuramente o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) contribuíram para a construção da concepção de assistência estudantil como um direito social a nível de política pública (DUTRA, SANTOS, 2017).

O FONAPRACE, é criado em 1987 e se propõe a discutir, elaborar e apresentar ao MEC a Política de Promoção e Apoio ao Estudante, sendo um importante meio de reflexão sobre a assistência estudantil durante o período de redemocratização do país. Ao longo do processo de redemocratização, o FONAPRACE representou a luta pela consolidação de uma política de AE nas IFES e às bandeiras do Movimento de Reforma Universitária defendidas pelos intelectuais, estudantes e movimentos sociais da educação a partir da década de 1960 (DUTRA, SANTOS, 2017).

Diante da ofensiva neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso nos anos 1990, o FONAPRACE, se debruçou no objetivo de fornecer subsídios sólidos para a formulação de uma política de assistência ao estudante em escala nacional. Para isso, realizou e publicou em 1997, 2004, e posteriormente em 2011, pesquisas amostrais sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação dessas Instituições (DUTRA, SANTOS, 2017).

Os dados levantados apontaram a classificação econômica dos discentes e os principais indicadores sociais relacionados às necessidades estudantis: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho, indicando parâmetros para melhor definir as diretrizes para o desenvolvimento de programas e ações de assistência estudantil a serem implementados pelas Instituições de Ensino Superior públicas (DUTRA, SANTOS, 2017).

Contudo, foi somente no governo de Luíz Inácio Lula da Silva, que a Política de Assistência Estudantil se torna uma política de Estado através do Decreto-Lei nº 7.234/2010, cuja finalidade do programa é descrito na promoção da ampliação das condições de permanência dos estudantes na Educação Superior, de forma a atender: I- democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior Pública, II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão dos estudos, III- reduzir as taxas de retenção e evasão escolar, IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (DUTRA, SANTOS, 2017).

Outro grande avanço que o decreto trouxe na construção da política de Assistência estudantil foi a definição do público alvo das ações do programa, no caso alunos oriundos de rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita até um salário mínimo e meio (DUTRA, SANTOS, 2017).

No decreto nº 7.234, de 19 julho de 2010, que dispõe sobre o programa de assistência estudantil – PNAES, as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I. Moradia estudantil
- II. Alimentação
- III. Transporte
- IV. *Atenção à Saúde*
- V. Inclusão Digital
- VI. Cultura
- VII. Esporte
- VIII. Creche
- IX. Apoio Pedagógico
- X. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Sobre os itens previstos na PNAES, a atenção à saúde é a ação que menos é descrita nos documentos norteadores. Sobre esse aspecto, entram em cena tensionamentos historicamente travados no espaço educativo, a saber, a relação travada entre o campo da saúde e da educação na assistência. Com a mudança normativa da assistência em saúde, cabe refletir sobre a maneira como a educação tem abordado aspectos de saúde e como esta tem recebido encaminhamentos da educação.

Ações de acompanhamento em saúde na perspectiva de promoção à permanência escolar não são recentes no mundo. A preocupação em específico com a saúde mental do estudante universitário teve início nos Estados Unidos no início do século XX, com a constatação de que os universitários passam por uma fase naturalmente vulnerável, do ponto de vista psicológico, e de que a responsabilidade em ajudá-los, nesse momento, é da instituição em que estão inseridos (CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005).

Os acompanhamentos em saúde para estudantes universitários tiveram na Primeira Conferência Internacional sobre Saúde Mental Estudantil, realizada em Princeton, New Jersey, em 1956, promovida pela Federação Mundial de Saúde

Mental, em colaboração com a Associação Internacional de Universidades, um importante difusor do assunto para outras universidades (ASSIS, 2010; CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005).

Sobre a focalização em aspectos relacionados à saúde mental, ASSIS (2010) descreve que:

{ (...) a existência de programas de apoio psicológico aos estudantes seria de grande importância para atender à sua saúde mental, objetivando diminuir o estresse, o que poderá se refletir na diminuição da prevalência da sintomatologia depressiva, de ansiedade, ideação suicida e dificuldades de relacionamento (p162).

Há a classificação de três grupos principais de pesquisas quanto a saúde mental no âmbito universitário: 1) estimativas do número provável de estudantes que precisam de atendimento psicológico, obtidas por meio de auto-avaliação; 2) levantamento dos índices de utilização dos serviços especializados, e 3) estudos epidemiológicos utilizando amostras significativas da população estudantil universitária. Sobre o último ponto, é possível dividir ainda em dois grupos de estudos, os que focalizam características do grupo em geral e os que realizam levantamento das características da população específica que busca serviços de ajuda psicológica (CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005).

O Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) realizou, em 1999 e 2000, entre 40 instituições federais e estaduais participantes, um levantamento sobre o perfil dos estudantes universitários na busca por necessidades de assistência estudantil e o seu impacto no acesso, permanência e êxito dos estudantes (CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005).

Os resultados desse mapeamento foram apresentados por Regiões: Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Sul. Vários itens foram levantados, dentre eles, os programas de saúde oferecidos: atendimentos médicos, exames para diagnóstico, atendimento odontológico, atendimento psicológico/psiquiátrico, prevenção de dependência química e tratamento de dependência química. Das 40

instituições, 34 (85%) já ofereciam algum tipo de atendimento à saúde mental do estudante universitário (CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005).

Anos mais tarde, com a promulgação do decreto que regulamenta o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, um dos pontos descritos para execução do programa diz respeito às necessidades de saúde, em resposta a luta histórica por visibilidade dessa pauta. Contudo, os serviços de apoio em saúde ao público universitário se misturam com assistências especializadas, como apoio psicológico e psiquiátrico, agendamento de consultas, tratamentos odontológicos e acompanhamento medicamentoso dentre outros, mas pouco dialogam com os serviços do Sistema Único de Saúde, no que tange a ações intersectoriais, acompanhamento da atenção básica e notificação.

Percebe-se que não houve um programa de capacitação dos servidores técnicos-administrativos quanto aos mecanismos de consecução desse objetivo da política. Esses servidores ligados ao MEC frequentemente não possuem formação na atuação em saúde coletiva e como não há metas a serem cumpridas para esse objetivo e nem mecanismos de avaliação, poucos gestores denunciam a necessidade da mudança de atuação no sentido de desenvolver ações voltadas para a promoção e prevenção em saúde e atuação intersetorial as autoras supracitadas.

Cabe destacar que ainda é escasso o número de estudos epidemiológicos sobre estudantes universitários com destaque para aspectos de morbidade psiquiátrica, e a maioria dos estudos relacionados a esses problemas carece de rigor metodológico e estatístico (CERCHIARI, CAETANO, FACCENDA, 2005). E também, que nos trabalhos desenvolvidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), não há descrição clara sobre a natureza das atividades desenvolvidas em saúde, nem sua relação com o Sistema Único de Saúde - SUS, ou apresentação de indicações para avaliação do programa no que diz respeito à saúde.

Sobre esse assunto:



(...)os demonstrativos evidenciam a preocupação dos gestores em implementar um programa de bolsas desvinculado de uma proposta de acompanhamento e avaliação destas ações bem como uma redução considerável dos princípios da política de assistência estudantil aprovada pelo conselho universitário onde se expressa o direito a uma assistência integral, completa e abrangente das necessidades dos estudantes (ASSIS, 2010,p.173)

Podemos considerar como dois agentes importantes nesse processo de construção da concepção de atenção à saúde prevista pela PNAES que são o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis FONAPRACE – e a Associação Nacional de Pós-Graduandos – ANPG, que através da criação de grupos de trabalho abertura de pauta em eventos temáticos na interface assistência estudantil e saúde, conseguiu publicizar a necessidade da construção coletiva de mecanismos norteadores para as ações a serem desenvolvidas. O destaque vai para o I seminário sobre atenção à saúde do estudante, que foi realizado pelo FONAPRACE com exibição na internet e atualmente pode ser acessado no Youtube. (BLEICHER, OLIVEIRA, 2016).

Sobre esse aspecto e ainda tecendo uma relação com a concepção assistencialista muitas vezes apresentada pelo PNAES, como já foi apresentado anteriormente, BLEICHER e OLIVEIRA (2016) afirmam que:



(...) pode-se observar que a atenção à saúde é matéria contundente para a execução das ações relativas ao programa, na perspectiva de uma assistência estudantil que busca fugir do modelo assistencialista restrito a repasses financeiros aos estudantes (p.545)

BLEICHER e OLIVEIRA (2016) também descrevem como necessidades em saúde, resultado do levantamento realizado pelo FONAPRACE, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, intervenções em saúde mental, dependência química e programas de prevenção em saúde oral. Entretanto, as autoras tecem críticas à forma como o dado vem sendo apresentado pelo Fórum, pois os documentos apresentados entram em contradição ao não apresentar de forma

objetiva a relação entre permanência e evasão (objetivos centrais das ações do PNAES) com a dependência química, revelando ainda, confusão nos conceitos de uso, abuso e dependência de drogas. Outro ponto apresentado é que não há pesquisas que respaldam a necessidade específica de atuação de prevenção às DST neste público da assistência estudantil.

Um ponto de atenção quanto a esse assunto, recai sobre a carência de produções científicas sobre o perfil das necessidades em saúde dos alunos federais e seu impacto na permanência e êxito escolar, BLEICHER e OLIVEIRA (2016) chamam atenção para o fato de parecer que os profissionais das instituições presumirem que seus estudantes do ensino federal são especialmente vulneráveis a algumas formas de adoecimento, sobretudo em questões relacionadas à saúde mental, e utilizarem essa justificativa para a necessidade de criação de uma política pública específica, muitas vezes desconectada do SUS.

BLEICHER e OLIVEIRA (2016) revelam a necessidade de pensar a saúde do escolar para além do aspecto individual, resgatando relações institucionais possivelmente adoecedoras que, portanto, poderiam contribuir para o sofrimento do estudante impedindo sim o seu pleno desenvolvimento no ambiente educacional.

Por fim, pode -se aludir sobre a necessidade de pensar a saúde do escolar para além do aspecto individual, resgatando relações institucionais possivelmente adoecedoras que indubitavelmente contribuem para o sofrimento do estudante e interferem em seu desenvolvimento no ambiente educacional. Acrescido a isto, destaca-se a necessidade de produções científicas que abordem o perfil das necessidades em saúde dos alunos de instituições federais e seu impacto na permanência e êxito escolar.

A ESCOLA NO TERRITÓRIO DA SAÚDE COLETIVA

A proposta vigente no texto constitucional descreve como responsabilidade do Estado o dever de formular e executar políticas econômicas e

sociais para promover o acesso igualitário a ações que busquem promover, proteger e recuperar a saúde. Esta perspectiva redireciona todo o serviço sanitário executado no país até então, considerando ainda, a dimensão social do processo saúde-doença, o conceito de saúde se amplia para incorporar determinantes e condicionantes sociais, como alimentação, moradia, saneamento, meio ambiente, renda, trabalho, educação e transporte. Portanto, as políticas públicas desenvolvidas nesse cenário devem promover melhorias nas condições de vida da população de forma geral (NEVES, 2012)

Na perspectiva de assegurar a formulação e execução das ações previstas no novo marco regulatório, o tema da intersetorialidade desperta interesse por representar o desafio da gestão em saúde na garantia de reconhecer as condições de vida da população, os determinantes sociais da saúde e desenvolver ações interconectadas e efetivas (BERNARDI, D' ANDRÉA, ZAMPIROLO, PERINI, CALVO, 2010).

Quanto à escola, para além da efetivação do direito à educação, também descrito na Constituição, é sabido quanto a sua natureza transformadora, promotora de cidadania, desenvolvimento humano, inclusão social por meio do trabalho e emancipação. A escola enquanto instituição social, também reproduz vulnerabilidades e é descrita como um determinante social da saúde (COSTA, 2010; VASCONCELOS, 2010)

O setor educacional, dada a capilaridade e abrangência, é visto como um importante aliado na concretização de ações de promoção de saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades individuais na tomada de decisão favoráveis à sua saúde e da sua comunidade, na criação de ambientes saudáveis e consolidação da política intersetorial. Nesse sentido, a escola é parte do território da saúde coletiva, estando implicada nos tensionamentos e possibilidades que a intersetorialidade impõem (COSTA, 2010; BRASIL,2010)

A escola é o espaço de grande relevância para a promoção de saúde, principalmente quando esta questão se insere na constituição do conhecimento do cidadão crítico, estimulando-o à autonomia, ao exercício de direitos e deveres, às habilidades com opção por

atitudes mais saudáveis e ao controle das suas condições de sua saúde e qualidade de vida (SILVA, DELORME, 2007, p.24)

Apesar das potencialidades inerentes na ação conjunta do setor saúde e educação, historicamente foram tecidas duras e pertinentes críticas a este relacionamento. A saúde se aproximou inicialmente da educação na perspectiva de solucionar um problema pedagógico: O sujeito que não aprende. Deste modo, foram desenvolvidos ao longo dos anos ações e serviços que buscaram traduzir o problema pedagógico à luz da clínica e da genética em que a prestação de serviço se reduzia a intervenção farmacêutica e clínica (VERGARA, 2011)

Estas ações pautadas no saber biomédico, não reproduzem a necessidade social que as atuais políticas públicas de saúde advogam. Pensar ações de saúde na escola precisa transpor o saber biomédico de ações isoladas, para assumir sua natureza transversal dada à urgência e importância social.

Para a concretização de ações estratégicas no enfrentamento de problemas complexos, é importante a ação conjunta dos setores envolvidos bem como da participação social, em uma perspectiva de responsabilização coletiva. Desta maneira, instituições de ensino assumem também a responsabilidade quanto a construção da autonomia dos sujeitos e participação na construção coletiva do enfrentamento às vulnerabilidades sociais.

Partindo dessa concepção estratégica das instituições de ensino, bem como da responsabilidade do Estado na promoção de saúde, surge iniciativas de ações com o objetivo de transpor as barreiras entre políticas sociais

Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em que são pautadas norteadores para a atuação escolar, participação social e o cruzamento de princípios educativos com aspectos éticos, de saúde, sexualidade, mundo do trabalho, meio ambiente, cultura, vida familiar e social, tecnologia, ciência, dentre outros, torna-se oficializada a parceria que a educação deve ter com outros setores, incluído a saúde (SILVA, DELORME, 2007).

A intersetorialidade é o princípio do Sistema Único de Saúde - SUS que corresponde a essa articulação em rede. A intersetorialidade é vista como uma

necessidade em função da complexidade da nossa sociedade contemporânea. Dependendo do enfoque que damos a essa complexidade, este influencia a nossa forma de organização das políticas públicas (SILVA, DUTRA, SOTER, GOMES, SILVA, LOBATO, 2014; AKERMAN, SÁ, MOYSES, REZENDE, ROCHA, 2014). É no enfrentamento da escassez de recursos, humanos e financeiros e na compreensão das multifacetadas dos problemas públicos, que demandam ações articuladas e eficazes, que a intersetorialidade se apresenta como um desafio contemporâneo a gestão pública.

Nesse sentido, a intersetorialidade necessita ter o potencial de propiciar encontros, escuta e alteridade além de auxiliar na transparência de interesses divergentes e tensões buscando convergências possíveis (AKERMAN, SÁ, MOYSES, REZENDE, ROCHA, 2014).

Considerar que os problemas que o Instituto Federal se propõe a enfrentar são de natureza complexa e demandam ações diversas é em última instância reconhecer os limites institucionais e defender o diálogo regional e a integração de políticas.

ATENÇÃO À SAÚDE NA REDE FEDERAL: REFLETINDO UM CAMINHO DE TRABALHO

Neste sentido, qual a possibilidade de atuação da psicologia frente a essas questões? O profissional que atua em coordenações de assistência estudantil, além de desempenhar a função de psicólogo escolar com todos os desafios e tensionamentos que isso implica, ainda necessita acompanhar a implementação de uma política pública, e como profissional de saúde, há certa expectativa quanto ao monitoramento e construção de indicadores no tocante a sua área de formação. Portanto, a atenção a saúde no âmbito do PNAES pode ter na atuação psicológica e de demais profissionais com formação em saúde coletiva, um importante aliado na efetivação do direito do aluno.

Para além da atuação especializada do profissional no manejo de aspectos psicológicos, de desenvolvimento humano e de saúde mental que permeiam o espaço escolar, uma pista para uma atuação ampliada em saúde que atenda as diretrizes do SUS está na iniciativa de cidades saudáveis. Esta concepção olha o espaço urbano pela dimensão das políticas sociais capazes de estimular o governo no desenvolvimento de estratégias que proporcionem equidade e justiça para os cidadãos que habitam aquela localidade (SILVA, DELORME, 2007).

O movimento por cidades saudáveis faz parte de um conjunto de políticas urbanas difundidas e implantadas pela ONU, especialmente por meio da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Centro das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (Habitat), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e do Fundo das Nações Unidas para a Criança (Unicef), que buscam intervenções diretas, influenciando políticos e planejadores locais (WESTPHAL, 2000)

Cidades Saudáveis é o nome que se dá a um projeto de desenvolvimento social, que tem a saúde e suas múltiplas determinações como centro de atenções. É também um movimento de luta por um estilo de desenvolvimento sustentável, que atenda as demandas das gerações atuais sem comprometer a capacidade das futuras de satisfazer suas próprias necessidades (WESTPHAL, 2000).

Podemos dizer que o movimento cidade saudável é:



(...)aquele em que todos os atores sociais em situação de governo, organizações não-governamentais, famílias e indivíduos orientam suas ações no sentido de transformar a cidade em um espaço de produção social da saúde, construindo uma rede de solidariedade no sentido da qualidade de vida da população (WESTPHAL, 2000, p.43).

Esse movimento lança luz sobre a necessidade da comunidade se articular e estabelecer quais os problemas, conflitos, soluções e estratégias que devem ser adotadas para garantir o mínimo de qualidade de vida. O conceito de promoção de

saúde é central nessa atuação, como uma ação voltada para a autonomia dos sujeitos defendendo o conceito ampliado de saúde.

Sobre esse aspecto, BUSS (2009) afirma que:



(...) este termo está associado inicialmente a um 'conjunto de valores': vida, saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação e parceria, entre outros. Refere-se também a uma 'combinação de estratégias': ações do Estado (políticas públicas saudáveis), da comunidade (reforço da ação comunitária), de indivíduos (desenvolvimento de habilidades pessoais), do sistema de saúde (reorientação do sistema saúde) e de parcerias intersetoriais; isto é, trabalha com a ideia de 'responsabilização múltipla', seja pelos problemas, seja pelas soluções propostas para os mesmos. (P.20)

E é nessa miríade de possibilidades que o profissional de psicologia pode contribuir: a um nível individual; um institucional; e um intersetorial. Em um nível individual, encontram-se aspectos de comportamento humano, habilidades sociais e de saúde mental que são atendidos e monitorados pela atividade do profissional. Nos atendimentos individuais, oficinas psicoeducativas, semanas temáticas. Em um nível institucional, em uma perspectiva de mapeamento institucional, após captar as demandas individuais é necessário articular soluções que envolvam toda a comunidade escolar, entendendo que as dificuldades encontradas a nível individual são construídas e retroalimentadas por um contexto, neste sentido, os espaços de formação coletiva, semanas temáticas, ações articuladas com outras coordenações, revisão de procedimentos internos, currículos e afins são utilizadas como estratégias de trabalho.

E por fim, o nível intersetorial que tem sido negligenciado no trabalho, diz respeito a necessidade de articular as ações internas com as demais políticas públicas. Não é possível, no cenário contemporâneo em que as relações se desenvolvem, se apoiar em ações e estratégias que não envolvam a corresponsabilidade dos demais atores públicos pelos problemas vivenciados na comunidade. Um aluno que relata na escola uma violência familiar necessita ser

acompanhamento de forma integral e que tenha no conceito ampliado de saúde um direcionamento das ações coletivas.

Em um acompanhamento de assistência estudantil, é certo que o caso poderá ser atendido frente a vulnerabilidade econômica e social vivenciada, mas o auxílio financeiro e o encaminhamento ao profissional de saúde do campus não atendem integralmente o sujeito. Não se trata apenas da permanência do aluno na escola, mas de todo um contexto que produz violência e fragilidade e que se continuar exposto a isto será danoso para o desenvolvimento do sujeito. É necessário ainda, contemplar os níveis institucionais e intersetoriais do cuidado. A escola precisa ser sensibilizada quanto a violência, em uma perspectiva de prevenção, mas os demais setores públicos precisam ser envolvidos, como delegacias especializadas, postos de saúde, centros de assistência social.

O nível intersetorial da assistência não pode morrer no encaminhamento redigido pela equipe de acompanhamento escolar. É preciso sair das salas de atendimentos, pegar os veículos de transporte e nos encontrarmos com o outro lado que recebe esse papel, e nesse encontro, construir saídas, apoios coletivos, redes de cuidado. Para uma construção de ações intersetoriais o território precisa ser desbravado e os atores de relevância do espaço precisam se conhecer e mais importante, o sujeito que vivencia um prejuízo de saúde precisa ser envolvido de forma ativa na solução do seu problema.

Esta mudança de paradigma de atuação é um caminho de gestão em concordância com as políticas públicas de saúde e a organização do SUS. As metas dos projetos que atuam nessa perspectiva não podem ser definidas em termos de situações ideais, abstratas ou de futuro. As estratégias devem ser formas de enfrentamento nos problemas e dificuldades do cotidiano da comunidade.

Alguns aspectos reflexivos para esta atuação:

- ❖ Construção de instrumentos de diagnóstico institucional, mapeamento das necessidades da comunidade escolar. Não podemos atuar apenas nas emergências de saúde, é necessário prever e mapear previamente agravos e vulnerabilidade.

- ❖ A comunidade escolar é informada quanto ao trabalho desenvolvido pelas coordenações de assistência estudantil? Relatórios de gestão anuais, reuniões de fechamento do ano. Se os desafios são da comunidade, como a estamos envolvendo na co-responsabilização dessas questões?
- ❖ Monitoramento de aspectos de saúde. Acompanhamento de frequência em atendimento individual é um recurso importante, mas não pode ser o único a ser desenvolvido. Casos de violência, aspectos ligados a alimentação, lazer e prática de atividade física, relacionamento interpessoal, abuso de álcool e substâncias químicas, sexualidade, saúde mental, são tão ou mais importantes no acompanhamento do que a frequência em acompanhamento especializado. Trata-se da superação do acompanhamento dos laudos dos alunos para uma visão mais ampla que perceba que saúde é mais que a ausência de doenças.
- ❖ Estabelecimento de parcerias com demais equipes e serviços públicos. Não apenas no encaminhamento, mas na construção coletiva de soluções para esses problemas. É preciso dividir; recursos, equipes, agendas, angústias, dificuldades, sucessos.

Os Institutos Federais se caracterizam como espaços escolares totalmente atípicos se comparados com a realidade das escolas municipais e estaduais. Há equipes especializadas, diversas coordenações, parcerias, recursos, que acabam por gerar a sensação que necessitam resolver seus problemas de forma interna, uma vez que dispõem de tanta estrutura. Contudo, é através dessa impressão, que mais uma vez a educação se distancia dos demais setores, como a saúde e pode alimentar práticas que não correspondem com outras políticas públicas.

O que torna necessário desenvolver estratégias que partam dessa realidade institucional para por fim construir uma política de acompanhamento em saúde para os alunos da rede federal que consiga articular serviços externos de forma intersetorial.



REFERÊNCIAS

ADRIANO, J. R. WERNECK, G. A. F. SANTOS, M. A. S. SOUZA, R. C. A construção de cidades saudáveis: uma estratégia viável para a melhoria da qualidade de vida? *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1):53-62, 2000. PP. 53-62.

ASSIS, A. D. OLIVEIRA, A. G. B. Vida universitária e saúde mental: atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, ISSN 1984-2147, Florianópolis, V. 2, n.4-5, p.159 - 177. 2010

AKERMAN, M. SÁ, R. F. MOYSES, S. REZENDE, R. ROCHA, D. Intersetorialidade? IntersetorialidadeS! *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(11):4291-4300, 2014

BERNARDI, A.P. D' ANDRÉA, A. I. R. ZAMPIROLO, D. A. PERINI, S. CALVO, M. C. M. Intersetorialidade – um desafio de gestão em saúde pública. *Saúde & Transformação Social/Health & Social Change*. Santa Catarina. 2010.

BLEICHER, T. OLIVEIRA, R. N. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. *Psicol. Esc. Educ.* vol.20 no.3 Maringá Sept./Dec. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional e cria os Institutos Federais.

BUSS, P.M. Uma Introdução ao conceito de promoção da saúde. CZERESNIA, D. FREITAS, C. M. (ORG). Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009, pp.19-42.

CERCHIARI, E.A.N. CAETANO, D. FACCENDA, O. Utilização do Serviço de Saúde Mental em uma universidade pública. *Psicologia ciência e profissão*, 2005, 25 (2), 252-265

COSTA, S. G. A Equidade na educação superior. Uma análise da política de assistência Estudantil. Dissertação de mestrado. Porto Alegre. 2010.

DUTRA, N. G. R. SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. doi: 10.1590/S0104-40362017000100006

KEINERT. T. .M. M. Planejamento governamental e políticas públicas: A estratégia "cidades saudáveis". *Revista Saúde e Sociedade* 6(2):55-64, 1997.

NEVES, A. V. M. Políticas Públicas de Saúde. *Campus Concursos*. 2012.

OLIVEIRA. A. B. O psicólogo na assistência estudantil : Interfaces entre psicologia, saúde e educação. Dissertação apresentada ao Programa de Pós - graduação em psicologia em nível de mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia,2016 pp 15- 52.

REIS, E. M. C. PNAES: Uma análise da implementação da política de assistência estudantil no Instituto Federal de Brasília. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Gestão Pública. Brasília, 2016

ROMANELLI, O. O. História da Educação no Brasil. Editora Vozes. Rio de janeiro. 2010.

SILVA, C. S. DELORME, M. I. C. Apresentação das experiências. In: Ministério da Saúde, Organização pan-americana da saúde. *Escolas promotoras de saúde : experiências no Brasil. Série promoção da saúde nº 6*. Brasília-DF 2007 PP 23-30.

SILVA, R. DUTRA, R. SOTER, A. P. M. GOMES, SILVA, M. S. M. LOBATO, A. L. Painel sobre Intersetorialidade: entrevistas e debate com gestores de seis diferentes Ministérios do Governo Brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(11):4487-4503, 2014

VASCONCELOS, N.B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Revista da Católica, Uberlândia*. V.2 n. 3 p. 399-411, 2010.

VERGARA, E. M. A in visibilidade do sofrimento psíquico nas bio políticas de educação inclusiva e de saúde mental. Tese de doutorado. Unisinos. 2011.

WESTPHAL, M. F. O Movimento Cidades/Municípios Saudáveis: um compromisso com a qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1):39-51, 2000.



Impactos da autonomia
na saúde dos servidores
técnico-administrativos do IFG

CAPÍTULO

12

*Rose Helen Shimabuku
Maria Tereza Tomé de Godoy
Ariana Fidelis*

Rose Helen Shimabuku
Maria Tereza Tomé de Godoy
Ariana Fidelis

O SERVIÇO PÚBLICO E AS NOVAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PARA O TRABALHO

O crescente e recorrente debate sobre novos arranjos no setor público no Brasil, impulsionado pelas constantes mudanças do estado brasileiro, tem despertado a investigação de diferentes temas que estão diretamente relacionados tanto aos aspectos processuais da gestão, quanto à forma como esses modelos influenciam os comportamentos dos trabalhadores que ali desempenham suas atividades laborais (DA SILVA; DE OLIVEIRA LICÓRIO; SIENA, 2014). As organizações públicas são historicamente mais dependentes do contexto sóciopolítico, quando comparadas a outros setores da sociedade. Tal contexto político influencia de maneira direta o funcionamento organizacional das instituições públicas, seja nas indicações de cargos de chefia ou em outros processos de trabalho. A regulação centralizada externamente por outros órgãos reguladores e o governo, em alguns casos não considera a diversidade organizacional, as características peculiares de cada processo de trabalho, e até mesmo a intracultura de uma determinada instituição governamental específica, uma vez que se preza pela padronização de normativas que regem as ações dos serviços públicos. Alguns autores chamam esse tipo de administração regimentada e padronizada de contaminação burocrática (DUSSAULT,1992).

A imagem do serviço prestado pelos órgãos públicos no Brasil foi por muito tempo atribuída à um *status* pejorativo e descompromissado com as necessidades da população em geral, e o servidor público, enquanto representante do governo na composição de todos os entraves burocráticos e morosos das instituições, muitas

vezes acabou sendo visto como o agente responsável e perpetuador dessas características. Não raro era possível observar afirmações denegrindo a imagem do servidor público como procrastinador, absenteísta e dificultador de problemas, ao invés de solucionador (CODDO, 2002).

A partir da década de 1990, no entanto, tanto o governo federal como os demais estados da federação passaram a aderir modelos de gestão mais eficientes e inovadores na tentativa de desburocratizar os órgãos públicos. As mudanças na gestão provocaram alterações nos processos de trabalho, na operacionalização das tarefas pelos servidores, no modo de funcionamento, na prestação de serviços, principalmente acarretando impactos na vida profissional e pessoal dos servidores, visto que a intensificação do tempo de trabalho foi uma medida gerencial que modificou a rotina de trabalho nas instituições (DE MATTOS, 2015).

O desenvolvimento de competências de interação, flexibilidade e responsabilidade pessoal, objetivando contrabalancear a exclusiva racionalidade técnica, burocrática e normativa existente até então, foi consequência direta do trabalho no serviço público, sobretudo diante das mudanças da sociedade. Para adequar o trabalho na administração pública funcional às exigências do mundo contemporâneo, foi necessário estimular o desenvolvimento de características de cooperação, participação e autonomia no trabalhador (DA SILVA; DE OLIVEIRA LICÓRIO; SIENA, 2014).

Apesar de grandes avanços na tentativa de aprimorar os processos de trabalho das instituições públicas brasileiras, algumas questões ainda permanecem como impasses na execução do trabalho por parte desses trabalhadores. A imposição de novos processos de trabalho não garantiu, por exemplo, maior autonomia aos servidores, o que é visto como algo prejudicial. O aumento da demanda de trabalho e baixo poder de tomada de decisão, muitas vezes fazem com que os servidores se sintam cobrados e impotentes diante de suas limitações. (VEDUNG, 2015; MOZZICAFREDDO, 2018).

As pressões sofridas pelos trabalhadores, tanto vindas do governo – na busca de melhorar sua imagem enquanto agente de prestação de serviço – quanto as associadas às necessidades de melhor produtividade por parte da população,

bem como das próprias exigências pessoais, geram uma sobrecarga nos trabalhadores. Essa relação ocasiona em baixo desempenho no trabalho, desgastes físicos e emocionais e até mesmo doenças no trabalho (CARNEIRO, 2011; TRAESEL; MELO, 2014; NOGUEIRA, ANDRADE; GOMES, 2014).

AUTONOMIA E ORGANIZAÇÕES DE TRABALHO

Entende-se que a autonomia é uma atitude proativa perante a vida, uma forma independente de se portar (YOUNG, 2017). Segundo Little (1991) a autonomia consiste na capacidade de desprendimento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente, sendo fundamental no ambiente de trabalho. Alguns autores associam à autonomia como uma postura ativa de aprendizagem independente, que está relacionada a uma capacidade básica necessária para aquisição e desenvolvimento de habilidades, uma autoaprendizagem (FISCHBORN, CADONÁ; 2018).

A atuação de forma autônoma e autodeterminada das pessoas é, em grande parte, ortogonal à sua independência. Um indivíduo autodeterminado e/ou autônomo é capaz de identificar e assimilar plenamente os conteúdos ou regulamento, através da interiorização e integração. Reconhece suas habilidades e se empenha na execução de uma tarefa por desejo próprio, percebe que suas necessidades psicológicas básicas como a autodeterminação ou autonomia estão sendo supridas e, por esse motivo, vivencia a sensação de competência ou de pertencer e estar vinculado a outras pessoas (DECI; RYAN, 2012).

Na literatura, o conceito de autonomia é definido de forma teórica não empírica, apesar de ter várias implicações empíricas. Em geral, o sujeito autônomo faz uso de suas escolhas cognitivas para endossar suas ações, ou seja, as escolhas emanam de si mesmas e são próprias, além de manifestadas nas diversas opções comportamentais do indivíduo. Quanto mais autônomo o comportamento, mais endossado pelo eu e maior a sensação de responsabilidade experimentada pelo sujeito (DECI; RYAN, 2012; NG et al. 2012). Sendo assim, autonomia é uma

identidade própria, uma capacidade de agir de forma independente quando a pessoa exerce controle sobre o ambiente, apresentando domínio da tarefa, *locus* interno de controle e autoeficácia (NG et al. 2012).

Ryff (1989) apresenta uma definição de autonomia como senso cognitivo, sendo um grau em que as pessoas podem resistir às demandas ambientais seguindo suas próprias opiniões, preferências e ações. Para a autora, o senso de autonomia e independência de um indivíduo influencia de forma direta o seu nível de bem-estar, de uma maneira geral inclusive no trabalho. Neste trabalho entendemos autonomia como uma postura proativa do trabalhador que se comporta de maneira independente e autêntica nas tomadas de decisão (YOUNG, 2017).

Pessoas autônomas aceitam suas responsabilidades como seu próprio destino e tendem a ter um alto grau de autossuficiência, independência de julgamento, auto expressão e uma alta avaliação da autonomia pessoal, ou seja, ser autônomo é algo pessoal, interno, uma sensação de poder para estabelecer os próprios objetivos e ações, a liberdade para escolher metas selecionadas (DECI; RYAN, 2012). Em geral todos os trabalhadores têm em comum a necessidade de autonomia, pois, esta é uma característica inata dos seres humanos, por meio da postura autônoma os trabalhadores se automotivam (LÆGREID; VERHOEST, 2010). A autonomia individual do trabalhador pode basear a eficácia global de uma organização, seja ela pública ou privada. As instituições que preconizam a atuação autêntica e independente do trabalhador recebem em troca maior desempenho no cumprimento de suas atribuições por parte dos trabalhadores (VEDUNG, 2015).

AUTONOMIA, COMPROMISSO E SAÚDE

Estudos têm revelado que a autonomia é uma necessidade psicológica básica (RYAN; DECI, 2000) que se associa positivamente à satisfação do trabalho (KOUSTELIOS; KARABATZAKI; KOUISTELIOU, 2004) e negativamente ao esgotamento e à exaustão emocional (SKAALVIK; SKAALVIK, 2009); considerando que ela pode aumentar de forma significativa o desempenho do trabalhador (SKAALVIK;

SKAALVIK, 2014). A percepção de autonomia está relacionada positivamente com um ambiente de trabalho sem estresse e atitudes proativas (DA SILVA; DE OLIVEIRA LICORIO; SIENA, 2014).

Relacionar a autonomia à saúde é fundamental, visto que as tensões das relações de poder e de controle envolvendo os trabalhadores, os seus pares, as categorias profissionais e o reconhecimento das profissões na/pela sociedade tornam-se um dispositivo de biopoder que atua sobre o corpo, impactando no processo saúde-doença-cuidado e na qualidade de vida dos trabalhadores (PENTEADO, 2018). Enquanto necessidade psicológica básica, a autonomia exerce efeitos paradoxais no processo saúde-doença- cuidado dos trabalhadores. Estudos referem que a falta ou redução de autonomia atua na configuração de sofrimentos e riscos de adoecimentos; enquanto a presença ou o aumento de autonomia age na proteção/promoção da saúde (KARASEK 1979; ARAÚJO, GRAÇA, ARAÚJO, 2003; FISCHER, 2012; PENTEADO, 2018).

A falta de autonomia no trabalho traduz a ausência de controle que o trabalhador tem sobre seus processos de trabalho. Estudos constatam que essa ausência é um dos motivos para o abandono de trabalho, absenteísmo e presenteísmo, associados à falta de profissionalismo e de reconhecimento pessoal e organizacional. Esses resultados são ainda agravados quando o baixo controle, associa-se as altas demandas de trabalho, sejam elas físicas ou emocionais, acarretando problemas de saúde física e mental ainda maiores (KARASEK, 1979; ARAÚJO, GRAÇA, ARAÚJO, 2003). É comum que trabalhadores submetidos a altas demandas de trabalho e baixo controle sobre os processos de trabalho relatem doenças agudas, episódicas ou crônicas (como gripe, enxaqueca ou diabetes, respectivamente). Apresentam ainda risco de desenvolver doenças de ordem psicológica ou física, como por exemplo, a fadiga, a ansiedade, a depressão, principalmente quando associado a altas demandas de trabalho (KARASEK 1979; ARAÚJO, GRAÇA, ARAÚJO, 2003; FISCHER, 2012; PENTEADO, 2018).

Trabalhadores que desempenham suas atividades em organizações que possuem alta exigência física, cognitiva ou social, possuem elevado sentido de responsabilidade profissional que fazem com que eles prefiram continuar

trabalhando, mesmo estando doentes. Dessa forma, a cultura organizacional de certos setores de trabalho tende a favorecer o presenteísmo. Os profissionais do setor da saúde e da educação são os grupos profissionais com os índices mais elevados de presenteísmo (JOHNS, 2010).

Manter-se no trabalho mesmo sem ter condições de saúde pode ter como principal consequência a perda de produtividade frente ao esforço do indivíduo em manter-se presenteísta (FLORES-SANDI, 2006). Para gestores e organização, no entanto, é muito difícil identificar as perdas provenientes do presenteísmo, assim como os prejuízos causados em termos de produtividade (ARECHAVALETA, 2008).

Pesquisas realizadas com professores do serviço público federal indicam que a perda de autonomia é um dos determinantes dos sofrimentos, das insatisfações, das doenças e disfunções ocupacionais (ARAÚJO, GRAÇA, ARAÚJO, 2003; PENTEADO, 2018). O estresse causado pela ausência do controle no contexto do trabalho pode apresentar como reação as insatisfações com o trabalho e a depressão que podem resultar ainda na redução da capacidade de lidar com problemas ou desafios no trabalho, perda da motivação, sentimento de tristeza ou desamparo, muito comumente associados à diminuição da produtividade (KARASEK, 1979; JOHNS, 2010), consequências estas também percebidas no presenteísmo. Essas situações podem provocar ainda sintomas como dores de cabeça, náuseas, vômitos, dores nas costas, dificuldades respiratórias, baixa imunidade, hipertensão, doenças cardiovasculares e outros (PEREIRA et al., 2014). O presenteísmo pode ser uma consequência tanto das interferências nos aspectos psicológicos do trabalhador, quanto na saúde física dele (PASCHOALIN, GRIEP, LISBOA, MELLO, 2013).

O impacto na produtividade, decorrente do presenteísmo, ocorre tanto em termos de qualidade quanto de quantidade, seja pela diminuição do rendimento físico e mental, ou pela qualidade do trabalho, pela possibilidade de erros ou rebaixamento da concentração no exercício das atividades (HEMP, 2004; CAMARGO, 2017).

A autocobrança e a responsabilidade social, em especial a dedicada às instituições públicas de ensino, são características presentes na atuação do

servidor público, que reconhece em si a importância de sua contribuição e do significado de seu trabalho para a sociedade (VARGE, 2015). Estudos realizados com servidores públicos mostram que os motivos do presenteísmo estão relacionados ao contexto organizacional e à motivação (RIBEIRO, 2011). Por envolver questões individuais e institucionais, é difícil identificar os fatores que levam ao aumento do presenteísmo; as características do contexto do trabalho parecem ser um dos fatores que demonstram potencializar esse tipo de comportamento (PASCHOALIN, 2012). Pesquisas demonstram que a exaustão emocional em servidores públicos também é um forte elemento que decorre do presenteísmo, o que influencia significativamente a percepção de eficácia no trabalho (FARIAS, 2017).

RELAÇÕES ENTRE AUTONOMIA E ÍNDICE DE PRESENTEÍSMO DOS SERVIDORES

A autonomia, enquanto postura proativa do trabalhador que se comporta de maneira independente e autêntica nas tomadas de decisão no trabalho, influencia significativamente a saúde do trabalhador. Este estudo teve como objetivo relacionar a autonomia à saúde do trabalhador, bem como ao comportamento presenteísta e ao compromisso no trabalho, no Instituto Federal de Goiás – IFG.

Foi realizada uma pesquisa empírica com os servidores dessa instituição por meio de escalas. Para levantar dados sobre a autonomia e as demandas, foram utilizados itens da escala de demanda e do controle do trabalho, *Job Content Questionnaire* – JCQ, desenvolvida originalmente por Karasek (1979), validado no Brasil por De Araújo e Karasek (2008). Para avaliar o presenteísmo foi utilizada a Escala de Presenteísmo de Stanford – SPS6, traduzida e validada para o Brasil por Paschoalin (2013). O compromisso foi evidenciado a partir de três itens desenvolvidos para o estudo, através dos quais foi questionado aos participantes, em uma escala *likert* que variava de discordo totalmente (1) a concordo totalmente

(5), se sua ausência poderia sobrecarregar seu colega e comprometer o atendimento ao público assistido por não ter quem lhe substitua.

A partir dos resultados estatísticos alcançados nesta pesquisa empírica, é possível entender melhor o efeito da autonomia, tanto na saúde quanto no comportamento frente às demandas de trabalho. Os resultados das análises descritivas e de correlação indicam que os índices de autonomia não estão significativamente relacionados à idade e ao sexo, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Estatísticas descritivas e de correlação *pearson* entre as variáveis do estudo

	1	2	3	4	5
1. Idade	-				
2. Sexo	.012	-			
3. Autonomia	-.029	-.119	-		
4. Demanda	.042	.022	.233**	-	
5. Presenteísmo	.122	.098	-.154*	.223**	-
6. Compromisso	-.097	-.024	.082	.241**	.286**

Nota: ** Correlação é significativa no nível de .01; * Correlação é significativa no nível de .05

Os resultados apresentados na Tabela 1 mostram também que autonomia está relacionado positivamente à demanda ($r = .233$) e ao compromisso com o trabalho ($r = .082$). A autonomia no trabalho está, portanto, significativamente associada a altas demandas do trabalho ($p \leq .01$). Esse resultado corrobora com a literatura científica, a qual indica que o indivíduo autônomo vivencia a sensação de pertencer e estar vinculado a outras pessoas ou organizações (RYAN, 2012); bem como traz consigo uma capacidade de agir de forma independente quando exerce controle sobre o ambiente, apresentando domínio da tarefa, *locus* interno de controle e autoeficácia (NG et al. 2012).

Indo ao encontro do que a literatura apresenta em estudos anteriores, as análises deste estudo mostraram correlações negativas entre a autonomia e o presenteísmo ($r = -.154$; $p \leq .05$), de forma que quanto maior for a autonomia no

trabalho menor será o índice de presenteísmo do trabalhador. A ausência de autonomia é percebida pelo trabalhador como baixo controle no trabalho, o que pode gerar impactos na saúde física e mental, como ansiedade, estresse entre outros (PASCHOALIN, GRIEP, LISBOA, MELLO, 2013).

Os resultados apontam ainda que há correlação positiva entre as altas demandas do trabalho e o comportamento presenteísta ($r = .223$; $p \leq .01$) e o nível de compromisso com o trabalho ($r = .241$; $p \leq .01$) e presenteísmo e compromisso com o trabalho ($r = .286$; $p \leq .01$). Esse resultado alerta para a possibilidade de adoecimento do trabalhador quando diante de altas demandas e de compromisso com o trabalho poderá se tornar um presenteísta habitual. Assim, o servidor estará mais sujeito ao desgaste de sua saúde por adiar cuidados com a própria saúde por autocobrança e responsabilidade social com seu trabalho (VARGE, 2015). Confirmando outros estudos sobre presenteísmo (PASCHOALIN, 2012), os resultados apresentados neste estudo alertam para a associação entre o presenteísmo e fatores de contexto organizacional que podem gerar adoecimento ao longo do tempo.

Neste estudo fica evidenciado que a autonomia tem relação direta com a saúde do servidor, principalmente quando analisado com variáveis como as demandas e o comprometimento com o trabalho.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi discutir sobre o conceito de autonomia no trabalho à luz da literatura científica atual, bem como expor os resultados de algumas análises entre a autonomia, a saúde, demandas e o presenteísmo de servidores técnico-administrativos do Instituto Federal de Goiás – IFG.

Trata-se a autonomia de um importante recurso pessoal de enfrentamento da dinâmica do trabalho evidenciado nos contextos organizacionais, com escassos estudos direcionados para o serviço público, principalmente no que se refere aos Institutos Federais. Compreender a autonomia no serviço público, bem como seus

antecedentes e consequentes, pode contribuir para o desenvolvimento **de espaços de decisão e de intervenção no processo de trabalho, que envolvam as possibilidades de autocontrole e de participação na organização, bem como possam influenciar no processo decisório que define mudanças ou não na organização do processo de trabalho e nas condições de trabalho em geral.**

Almeja-se que as reflexões provenientes do estudo apresentado possam favorecer a compreensão de que **trabalhadores devem gozar de condições para participar ativa e conscientemente da tomada de decisões coletivas nas organizações de trabalho, principalmente no âmbito dos Institutos Federais, a fim de exercitar sua autonomia e proporcionar saúde física e mental. Por outro lado, é importante que seja desenvolvido nos servidores o desejo de criar e pensar livremente por si mesmos, através da instituição de um espaço público de pensamento aberto aos questionamentos sobre as leis, regras, orientações, seus fundamentos e estruturas, repensando sobre padronizações e normatizações advindas de processos históricos de reestruturações de trabalho no serviço público.**

Espera-se, ainda, que estas reflexões possam fomentar a formulação de programas de desenvolvimento profissional e a adoção de práticas de gestão que empoderem os servidores no que se refere a sua saúde. Outrossim, que elas possam embasar ações individuais e organizacionais promotoras de autonomia e saúde no serviço público, a fim de que o trabalho possa ser percebido como fonte de prazer e bem-estar.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Maria; GRAÇA Claudia Cerqueira, ARAÚJO Edna. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do modelo Demanda-Controlle. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 991-1003, 2003.

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

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

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

CODO, Wanderley. A arte de não fazer. O funcionário público faz o que precisa ser feito. **Saúde mental e trabalho: leituras**, p. 296-308, 2002.

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

DA SILVA, Maria Antônia Catunda; DE OLIVEIRA LICORIO, Angelina Maria; SIENA, Osmar. PRESSUPOSTOS LEGAIS À PROMOÇÃO DA SAÚDE DO SERVIDOR

PÚBLICO FEDERAL. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, v. 6, n. 3, p. 89-108, 2015.

DE MATTOS, Cristiane Brum Marques; SCHLINDWEIN, Vanderléia de Lurdes Dal Castel. "Excelência e produtividade": novos imperativos de gestão no serviço público. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, 2015.

DUSSAULT, Gilles. A gestão dos serviços públicos de saúde: características e exigências. **Revista de Administração Pública**, v. 26, n. 2, p. 8-19, 1992.

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

FISCHBORN, Aline Fernanda; CADONÁ, Marco André. Trabalho e autonomia dos trabalhadores em saúde: considerações sobre pressupostos teórico e metodológicos de análise do trabalho em saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 27, p. 227-237, 2018.

FISCHER, Frida Marina. Relevância dos fatores psicossociais do trabalho na saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**; v.46, n.3, p. 401-3, 2012.

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

ILARDI, Barbara C. et al. Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting 1. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 23, n. 21, p. 1789-1805, 1993.

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

KARASEK, Robert. Job demand, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v.24, n.2, p.285-308, jun. 1979.

KOUSTELIOS, Athanasios D.; KARABATZAKI, Despina; KOUSTELIOU, Ioanna. Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. **Psychological Reports**, v. 95, n. 3, p. 883-886, 2004.

LÆGREID, Per; VERHOEST, Koen (Ed.). **Governance of public sector organizations: Proliferation, autonomy and performance**. Springer, 2010.

LITTLE, David G. **Learner autonomy: Definitions, issues and problems**. Authentik Language Learning Resources, 1991.

MOZZICAFREDDO, Juan. Como Tornar a Administração Pública um Serviço Público no Contexto de Estados e Sociedades Complexas. **Estudos de Administração e Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 19-46, 2018.

NG, Johan YY et al. Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. **Perspectives on Psychological Science**, v. 7, n. 4, p. 325-340, 2012.

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

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

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

PEREIRA, Érico Felden et al. Work-related stress and musculoskeletal complaints of orchestra musicians. **Revista Dor**, v. 15, n. 2, p. 112-116, 2014.

PENTEADO, Regina Zanella. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 234-254, 2018.

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

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

RYFF, Carol D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 57, n. 6, p. 1069, 1989.

SANDÍ, Grettchen Flores. Presentismo: potencialidad en accidentes de salud. **Acta Médica Costarricense ISSN 0001-6012**, v. 48, n. 1, 2009.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. **Teaching and teacher education**, v. 25, n. 3, p. 518-524, 2009.

SKAALVIK, Einar M.; SKAALVIK, Sidsel. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. **Psychological reports**, v. 114, n. 1, p. 68-77, 2014.

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

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

VEDUNG, Evert. Autonomy and street-level bureaucrats' coping strategies. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 2015, n. 2, p. 28643, 2015.

YOUNG, Robert. **Personal autonomy: Beyond negative and positive liberty**. Routledge, 2017.



SOBRE OS AUTORES

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia e Ciência Política. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUEDE. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: marileneproenca@gmail.com.

ADRIANA BARBOSA RIBEIRO

Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá- IFAP, Câmpus Macapá. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER e graduada em Psicologia pela UFRN. E-mail: adriana.ribeiro@ifap.edu.br

ALINE SPACIARI MATIOLI

Psicóloga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), mestre e doutoranda em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – núcleo de pesquisa em Psicanálise e Civilização, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Brasil. Contato: prof_alinematioli@hotmail.com

ANA CLÁUDIA LOPES ARAÚJO

Graduada em Enfermagem pela Universidade Luterana do Brasil no Rio Grande do Sul, especialista em Unidade de Terapia Intensiva pela Faculdade Gianna Berreta – MA. Tem experiência em UTI e Clínica Médica. Atua como técnica de enfermagem no Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Zona Sul. E-mail: analopes@ifpi.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

ANGÉLICA MOURA SIQUEIRA CUNHA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora no Colégio Universitário (COLUN) da UFMA. E-mail: angélica.moura@ufma.br

ARIANA FIDELIS

Psicóloga Clínica. Mestre em Psicologia Organizacional e do Trabalho PUC-GO, doutoranda em psicologia. Pós-graduada em Docência Universitária (EDUCOM), MBA Gestão por Competência e Coaching (IPOG), com experiência na gestão de serviço público com ênfase na saúde do trabalhador, palestrante e docente universitária.

FERNANDA ZATTI

Graduada em Psicologia, especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa

Catarina. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: fernanda.zatti@outlook.com

FERNANDO LACERDA JÚNIOR

Doutor em Psicologia pela Universidade Católica de Campinas e professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: fernando_lac@yahoo.com.br

GLAUCIA KARINA MARTOFEL

Graduanda em Engenharia Mecânica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Bolsista do Projeto de Ensino Planejamento de Carreira e Inserção Profissional. E-mail: gmartofel@gmail.com.

IEDA MARIA ÁVILA VARGAS DIAS

Pós-doutorado em Educação Permanente pela Universidade Federal de São Paulo com intercâmbio na Universidade Tor Vergata de Roma/Itália. Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com intercâmbio na Universidade de Montreal/Canadá. Mestrado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto. Especialização em Enfermagem Pediátrica e Neonatal pela Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto. Graduação em Enfermagem pela Universidade do Noroeste do Estado do RS. Pesquisadora na área de Políticas Públicas de Saúde participa do projeto de pesquisa de cooperação internacional com King's College London.

IÚRI NOVAES LUNA

Graduado em Psicologia, mestre em Administração e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, com atuação no Curso de Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. E-mail: iuri.luna@ufsc.br

JULIANA PREDIGER

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

JULIANA REIS LIMA

Assistente Social (CRESS-PI N°942/22ª região), especialista em Gerontologia pela UFPI. Mestre em Políticas Públicas pela UFPI. Tem experiência em docência do

ensino superior no curso de Bacharelado em Serviço Social. Atuação profissional no Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Zona Sul, na área da Assistência Estudantil. E-mail: julianareis@ifpi.edu.br

LORENA SILVA COSTA

Bacharel em Psicologia. Mestranda em Política Pública de Saúde na FIOCRUZ. Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial. Pós Graduanda e Psicologia clínica na abordagem Gestalt-terapia. É psicóloga escolar no Instituto Federal de Brasília- IFB e atualmente é coordenadora do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas- NAPNE.

MAIARA AMORIM MUNIZ

Psicóloga formada pela Universidade Federal do Maranhão em 2014. Especialização lato sensu em Neuropsicopedagogia & Educação Especial. Psicóloga do IFMA desde 2015.

MARAIZA OLIVEIRA COSTA

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), pedagoga pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Psicologia pela UFG e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é psicóloga escolar no Instituto Federal de Goiás. E-mail: maraizacosta@hotmail.com

MÁRCIA CRISTINA COSTA PINTO

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Psicóloga escolar do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN / UFMA). E-mail: marcia.cristina@ufma.br.

MARIA TEREZA TOMÉ DE GODOY

Doutora em Psicologia. Mestre e graduada em Administração. Especialista em Gestão Pública de Gestão de Pessoas. Atuação em diagnóstico, consultoria e treinamento em gestão de pessoas e gestão estratégica no setor público e privado. Professora da Faculdade Senu. Servidora pública. Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Diretora do Instituto Essenciar.

MARINA BARBOSA DA CRUZ TEIXEIRA

Psicóloga (PUCSP), mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP) e realizou aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar (IP-USP). E-mail: marinabcruz@hotmail.com

RAFAELA BATISTA SANTAROSA

Psicóloga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), mestranda em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Linha de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Brasil. Contato: rafaela.santarosa@hotmail.com

RENATA CARDOSO TROVÃO

Psicóloga formada pela Universidade Federal do Maranhão em 2011. Especialização lato sensu em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Psicóloga do IFMA desde 2016.

ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Psicologia pela PUC Minas. Psicóloga com bacharelado e licenciatura em psicologia. Pós graduada em Teorias Psicanalíticas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - e em Educação Especial para Talentosos e Bem Dotados pela Universidade Federal de Lavras - UFLA – Servidora pública do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG Campus Betim. E-mail: rosalva.martins@ifmg.edu.br

ROSE HELEN SHIMABUKU

Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutoranda em Psicologia pela PUC-Go. MBA em Gestão por Competências e Coaching; e Especialista em Docência do Ensino Superior. Coaching, Mediadora e Conciliadora Judicial de Conflitos. Atualmente psicóloga da Coordenação de Assistência ao Servidor do IFG, professora e palestrante com foco saúde do trabalhador. Diretora do Instituto Essenciar.

SILVANA TEIXEIRA DE ARAÚJO SOUSA

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

SOLANGE ESTER KOEHLER

Psicóloga Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha-RS. Mestre em Educação e doutoranda em Psicologia da Educação pelo ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida - Lisboa - Portugal. E-mail: solangeester@hotmail.com

