

# Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros  
Marilene Proença Rebello de Souza

VOLUME

3





# Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

## Volume 03

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

Antônio 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

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

P384 Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza. [Organizadores]– Teresina: EDUFPI, [2017].

3 v. 218p..

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

ISBN: 978-85-509-0120-6 (v.3)

1. Psicologia Escolar. 2. Psicólogo. 3. Ensino Técnico e Superior. I. Negreiros, Fauston. II. Souza, Marilene Proença Rebello de. III. Título.

CDD 370.15

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

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....06

APRESENTAÇÃO ..... 10

## Capítulo 1.

O Lugar do Ensino Técnico nas Trajetórias de Carreira de Estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Fernanda Zatti e Vera Lúcia Anzolin Bruch*..... 14

## Capítulo 2.

Psicologia Escolar e o Campo de Estágio no Instituto Federal de Goiás: uma parceria em constante construção, *Cintia Campos Ferreira e Maraiza Oliveira Costa* ..... 30

## Capítulo 3.

O Lugar da Psicologia no Instituto Federal Farroupilha *Campus São Vicente do Sul* e a Participação na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de Estudantes, *Raquel de Wallau, Janete Cordeiro Lorenzoni, Neiva Ortiz* ..... 42

## Capítulo 4.

Reflexões de uma Psicóloga Escolar no Ensino Superior: uma análise de como os testes psicológicos podem auxiliar na identificação e prevenção do suicídio, *Ana Maria Batista Correia*..... 58

## Capítulo 5.

O psicólogo escolar e a formação continuada: um relato de experiências, *Helen Santana Mangueira de Souza e Christiane Camilo Pires*..... 85

**Capítulo 6.**

Relações de Trabalho e a Educação Profissional: concepções de professores de um Instituto Federal, *Sofia Urt*..... 102

**Capítulo 7.**

Clima Escolar e suas possibilidades: transitando entre a estrutura e ação, *Vanessa Conceição Alves dos Santos, Sidclay Bezerra de Souza e Alessandra Xavier de Moraes*..... 118

**Capítulo 8.**

Intervenção em grupo no contexto escolar: uma forma de prevenir e promover saúde mental, *Hellen Cristina de Oliveira Alves* ..... 136

**Capítulo 9.**

A orientação profissional na Rede Federal: relatos de uma experiência no Distrito Federal, *Lorena Silva Costa*..... 147

**Capítulo 10.**

Orientação Profissional para adolescentes: uma experiência do IFC Campus Santa Rosa do Sul, *Cintia Luzana da Rosa e Claudio Luiz Melo da Luz*..... 163

**Capítulo 11.**

Despindo Preconceitos na Escola, *Daniele Schweickardt e Ana Luiza Portela Bittencourt*..... 182

**Capítulo 12.**

Brincadeiras Perversas: Uma Leitura Psicanalítica do *Bullying* Escolar, *Aline Spaciari Matioli e Viviana Carola Velasco Martínez*..... 193

**SOBRE OS AUTORES**..... 213

# PREFÁCIO

A Psicologia histórico-cultural tem em alta conta os processos educacionais, e os princípios que a norteiam configuram com clareza os campos do saber e a direção que deve tomar a prática profissional do psicólogo no interior das instituições educativas. Contribui para que ele não confunda suas tarefas com as do pedagogo, mas deixa clara a necessidade de com este se associar na tarefa de contribuir com o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Nesta direção, ainda que não desconsidere as aprendizagens cotidianas, muito pelo contrário partindo delas, enfatiza sobremaneira os saberes desenvolvidos nas instituições formais de ensino.

Tendo em vista se pautar por uma concepção histórica, em decorrência da qual entende que o homem se constitui ser social pela sua interação dinâmica com o meio e com os outros homens, a teoria desenvolvida originalmente por Vigotski aponta a necessidade desse ser em formação se apropriar da maior parcela possível do conhecimento acumulado pela humanidade. De acordo com ele, quanto mais o sujeito se apropria do saber já produzido mais e melhor se apropria da realidade, aperfeiçoando seu desenvolvimento.

Tais considerações têm em vista o princípio de que as funções psicológicas superiores, que representam a superação do determinismo biológico expresso nas funções elementares, se desenvolvem na medida em que se efetiva essa interação dinâmica, ou trabalho. Ou seja, o desenvolvimento das funções superiores requer o emprego de ferramentas, que transformam a realidade material, externa, e de signos

ou instrumentos psicológicos, que emergem da dinâmica social e possibilitam o controle e a direção do pensamento e do comportamento.

Assim, a ação de transformação da realidade material enseja, concomitantemente, a transformação da realidade psíquica, em um processo por meio do qual o sujeito torna-se capaz de avançar das generalizações mais restritas para as mais amplas – dos conceitos simples para os científicos – e de dominar com mais propriedade os instrumentos e as ferramentas necessários à consecução dos objetivos a que se propõe. Para tanto, ressalta fundamental que o processo ensino-aprendizagem se revista da intencionalidade necessária para dar conta de tais pressupostos, considerando com atenção os conteúdos a se ministrar e as características da prática docente, dado seu caráter de mediação no processo.

A ênfase no papel do professor tem em vista a compreensão de que é a organização da aprendizagem que possibilita ao aluno acessar o conhecimento científico, a partir dos e em relação com os saberes espontâneos. O professor sistematiza conhecimentos e busca metodologias para favorecer o aprendizado daquilo que a criança ainda não domina, que está no nível do desenvolvimento próximo. Nesse processo, aspectos cada vez mais amplos do conteúdo estudado, inicialmente exteriores ao sujeito – nível interpsicológico -, são progressivamente subjetivados – nível intrapsicológico -, de modo que o educando desenvolve suas funções psicológicas superiores, amplia sua capacidade de uso de instrumentos psicológicos. Logo, o professor, como adulto mediador no processo de ensino-aprendizagem, é essencial para o desenvolvimento da criança.

Neste sentido, configura-se claramente o papel do psicólogo que atua na escola, enquanto profissional apto a contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Ressalta a dimensão coletiva do seu fazer, visto considerar que a instituição educativa se efetiva pela articulação de um conjunto de atores diversos – educadores, educandos, gestores, funcionários e famílias -, todos mais ou menos diretamente responsáveis pelo sucesso dos objetivos escolares. Da mesma forma, a compreensão da escola como um microcosmo inserido em uma realidade social mais ampla implica a necessidade de se apropriar das políticas educacionais, contribuindo para seu aperfeiçoamento e sua consecução plena.

Há alguns anos os Institutos Federais ampliaram sua estrutura de formação, tanto no que diz respeito ao número de vagas no Ensino Médio, de caráter tecnológico, quanto iniciando a oferta de cursos na Educação Superior e na Pós-Graduação. Na medida em que um significativo contingente de alunos provenientes de diferentes camadas sociais foi inserido, seja na estrutura já existente seja nas escolas a partir de então criadas, novos e diferentes desafios se apresentaram aos envolvidos com o trabalho escolar, a exemplo do que se observa nas demais escolas que lidam com adolescentes.

Em tal contexto, foi sobremaneira dos psicólogos que se requereu o enfrentamento de tais desafios, deles sendo esperado que resolvessem os 'problemas' advindos de alunos 'despreparados' para o convívio em tal contexto educativo. Mais uma vez, portanto, revelou-se a compreensão, por um lado, de que os problemas educacionais são fruto de questões pessoais – numa clara patologização do espaço educativo –, e por outro, de que os psicólogos deveriam fazer o atendimento individual dos problemáticos, 'tratando-os' de modo a se adequarem ao contexto das escolas, como é esperado da prática clínica, marcadamente individualizante. Em acréscimo, também se revelou o lugar-comum das concepções biologizantes a respeito da adolescência, segundo as quais esta é uma fase de problemas e de problemáticos.

O livro ora apresentado ao público afeito às questões educacionais, não apenas do campo psi, tem vários aspectos a ressaltar. Primeiro, há o grande mérito de ter mobilizado um significativo número de psicólogos com vistas a sistematizar sua prática profissional, condição para a reflexão sobre elas, seja por eles mesmos, seja por um conjunto mais amplo de atores. Avalia-se que, do ponto de vista histórico, esse é um passo essencial para a transformação e aperfeiçoamento dos fundamentos e dos processos de trabalho. Em segundo lugar, o livro revela a variedade de campos em que é possível ao psicólogo atuar e de temas a focar na sua prática escolar/educacional, coerente com a fragmentação do objeto da Psicologia e a conseqüente polissemia de teorias explicativas.

Ademais, sem prejuízo dos aspectos anteriores, o livro também revela que ainda há muito a se conquistar no sentido da configuração da prática do psicólogo

escolar enquanto profissional da educação, consciente das peculiaridades que caracterizam o espaço escolar, interna e externamente, e comprometido com o sucesso do processo pedagógico. Sua leitura é obrigatória para todos que trabalham na interface psicologia-educação, seja a partir da reflexão sobre as políticas educacionais, seja a partir do exercício profissional do psicólogo.

**Prof. Herculano R. Campos**

DEPSI-PPgPsi/UFRN

# APRESENTAÇÃO

Ao iniciar a árdua jornada de organizar e compilar uma obra que almejava ambiciosamente tratar das **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"**, não imaginávamos que houvesse tanta riqueza e diversidade por este Brasil afora. Pluralidade essa, que pudesse culminar, não apenas na edição de dois Volumes. Emergiram, gratificadamente, a possibilidade de publicação de mais duas obras: **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"**, Volume III e IV. É com imensa satisfação que apresentamos nosso terceiro volume, como mais um passo significativo nessa caminhada.

Este volume continuará trazendo os resultados de práticas em diversas instituições de ensino tecnológico e superior do Brasil, além dos resultados de investigações científicas e reflexões, disseminando conhecimentos e autorizando a outros psicólogos, pesquisadores, cientistas e estudantes, o acesso à produção de uma modalidade de ensino recentemente popularizada e, ainda assim, pouco conhecida.

Concretizando esse almejo, o Capítulo de abertura **"O Lugar do Ensino Técnico nas Trajetórias de Carreira de Estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia"**, de Fernanda Zatti e Vera Lúcia Anzolin Bruch, investiga o lugar do ensino técnico nas trajetórias de carreira de estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pertencente ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, onde buscaram compreender as motivações da escolha por um curso técnico, as experiências vivenciadas durante a formação e as aspirações e expectativas futuras dos participantes da pesquisa no contexto de suas carreiras.

Seguindo ainda a linhagem propedêutica nos capítulos iniciais, prossegue-se como o Capítulo II, **"Psicologia Escolar e o Campo de Estágio no Instituto Federal de Goiás: uma parceria em construção"**, com a autoria de Cintia Campos Ferreira e Maraiza Oliveira Costa, que busca relatar os principais projetos de intervenção no âmbito dos estágios na área, realizados no período de 2012 a 2016, além de algumas considerações e desafios percebidos ao longo da trajetória de supervisão de campo em Psicologia Escolar.

A colaboração das autoras Raquel de Wallau e Janete Cordeiro Lorenzoni, vem a somar com relevantes contribuições sobre o tema no texto **"O Lugar da Psicologia no Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul e a Participação na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de Estudantes"**, o qual apresenta dados históricos do IFFar *campus* São Vicente do Sul, contextualizando o trabalho da psicologia neste espaço educacional, descrevendo o percurso desta atuação e os desafios encontrados desde o ingresso do profissional no *campus* até a inserção na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de estudantes.

Adentrando aos projetos de práticas interventivas, temos o Caput **"Reflexões de uma Psicóloga Escolar no Ensino Superior: uma análise de como os testes psicológicos podem auxiliar na identificação e prevenção do suicídio"**, de Ana Maria Batista Correia, o qual faz alguns questionamentos sobre uma temática tão presente nos dias de hoje: "Quais conhecimentos dispomos sobre o suicídio e como a Psicologia pode auxiliar no contexto escolar?", propondo também uma reflexão acerca desse grave problema social, contextualizando a situação do estado piauiense e promovendo um diálogo sobre alguns possíveis direcionamentos no campo da Psicologia Escolar.

**"O psicólogo escolar e a formação continuada: um relato de experiências"**, escrito por Helen Santana Mangureira de Souza e Christiane Camilo Pires, vem trazendo uma experiência de participação do psicólogo escolar em momentos de formação continuada de profissionais da educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - Campus Rondonópolis, além refletir sobre as possibilidades deste profissional neste contexto.

Chegamos a metade do Volume, com o capítulo "**Relações de Trabalho e a Educação Profissional: concepções de professores de um Instituto Federal**", de Sofia Urt, que tem por objetivo, analisar como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, concebem a proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), verificando os aspectos ideológicos em suas concepções e a presença e/ou ausência de reflexões críticas sobre o trabalho e a educação profissional.

O trabalho de Vanessa Conceição Alves dos Santos, Sidclay Bezerra de Souza e Alessandra Xavier de Moraes, intitulado "**Clima Escolar e suas possibilidades: transitando entre a estrutura e ação**", reflete acerca da temática do Clima Escolar, que tem se revelado como uma resposta às diversas problemáticas educacionais, tornando-se alvo de um número crescente de investigações pelas potencialidades que a sua promoção contempla em termos de intervenção e prevenção no âmbito da educação tecnológica.

Seguidamente, o Capítulo VIII traz a colaboração "**Intervenção em grupo no contexto escolar: uma forma de prevenir e promover saúde mental**", de autoria de Hellen Cristina de Oliveira Alves. O texto baseia-se na experiência da autora com a intervenção em grupo no contexto escolar com adolescentes, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)/Campus São Raimundo Nonato, onde serão discutidas algumas estratégias e metodologias implementadas no referido Campus que se mostram eficazes no manejo de questões cognitivas, emocionais e comportamentais de adolescentes.

Ao introduzir-se em uma das práticas interventivas mais presentes e importantes no cotidiano do psicólogo escolar, temos a prática descrita no Capítulo IX, "**A orientação profissional na Rede Federal: relatos de uma experiência no Distrito Federal**", de Lorena Silva Costa. Objetiva-se nessa etapa da obra, descrever uma prática de intervenção em psicologia escolar realizada com alunos do ensino médio integrado ao curso técnico em um campus do Distrito Federal, como forma de reflexão das possibilidades de atuação do psicólogo na orientação profissional como forma institucional de concretude da política de educação profissional.

Dando prosseguimento aos trabalhos realizados sobre orientações profissionais, temos o título **"Orientação Profissional para adolescentes: uma experiência do IFC Campus Santa Rosa do Sul"**, de Cintia Luzana da Rosa e Claudio Luiz Melo da Luz, o qual desvela o projeto de extensão de orientação profissional realizado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Santa Rosa do Sul, numa Escola de Ensino Básico de Santa Catarina.

Nossa penúltima colaboração, escrita por Daniele Schweickardt e Ana Luiza Portela Bittencourt, ganhou o título problematizador de **"Despindo Preconceitos na Escola"**, e vem trazendo a pauta da Diversidade, através do relato das práticas de diálogo sobre a diversidade realizados no ambiente escolar do IFSUL e os possíveis impactos da inclusão da referida temática na qualidade do ensino e nas relações estabelecidas entre os diferentes membros da comunidade escolar.

Encerramos essa nova etapa, com o texto atual **"Brincadeiras Perversas: Uma Leitura Psicanalítica do *Bullying* Escolar"**, de Aline Spaciari Matioli e Viviana Carola Velasco Martínez, que tem como propósito analisar, sob a perspectiva psicanalítica, o *bullying* escolar, fenômeno universalmente presente nas escolas, públicas ou privadas, nos diferentes níveis de ensino.

A publicação organizada pretende, de forma parcimoniosa, dar a tão necessária visibilidade à produção científica de modalidades de ensino tão relevantes nesse país. Esta presente obra, visa preservar a memória e legitimar o conhecimento gerado por essa comunidade de psicólogos e parceiros da educação, nesse contexto emergente e doravante, mais revelado e conhecido a partir de agora.

O conhecimento gerado nesse tão profícuo *locus*, se transformará em ciência acessível de ser refletida, reaplicada, discutida e até mesmo, superada. Ganhará, desse modo, eco nas vozes dos presentes autores, editores, demais colaboradores e leitores em geral, e nos conduzirá para outros momentos de criação, problematização e de crescimento da nossa ciência.

Os organizadores

O Lugar do Ensino Técnico  
nas Trajetórias de Carreira  
de Estudantes de um Instituto  
Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia

CAPÍTULO

1

*Fernanda Zatti  
Vera Lúcia Anzolin Bruch*

Fernanda Zatti  
Vera Lúcia Anzolin Bruch

O mundo do trabalho contemporâneo constituiu-se a partir de significativas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, decorrentes da transformação dos processos produtivos, sobretudo da diminuição da importância da produção industrial em massa e da valorização da acumulação flexível, que provocaram alterações nas relações entre capital e trabalho (HARVEY, 2006). Ademais, o processo de globalização e o avanço tecnológico que marcaram o início do século XXI abriram espaço para um novo olhar sobre o conceito de carreira, que passou a ser compreendida sob uma perspectiva mais dinâmica, acompanhando as mudanças culturais e socioeconômicas a partir da inter-relação de variáveis individuais, relacionais e contextuais (BARROS, 2010).

A concepção de carreira surgiu no interior das fábricas, e tradicionalmente definiu-se por um processo psicossocial associado às organizações (RIBEIRO, 2009; 2011). No entanto, conforme Ribeiro (2011), a carreira é um conceito que só pode ser compreendido se situado socio-historicamente na constituição do mundo do trabalho, que vem se transformando significativamente nas últimas décadas. Destarte, a carreira é um construto teórico e prático instituído nos primórdios do século XX para designar a progressão das pessoas no interior das empresas (dimensão objetiva dos planos organizacionais de carreira), que resultou, também, na configuração de sua dimensão subjetiva (desenvolvimento e trajetória psicossocial das pessoas no trabalho) (RIBEIRO, 2015). Assim, os novos modelos de carreira implicam a individualização das trajetórias profissionais, a autogestão e a autonomia, tanto em termos de condução como no desenvolvimento da carreira.

Na atual conjuntura, a grande ocorrência das mudanças no conteúdo e no contexto do trabalho impõe novas demandas aos trabalhadores, que precisam desenvolver novos repertórios comportamentais (MAGALHÃES, 2011), revisar constantemente sua atuação para a manutenção da empregabilidade (DUTRA, 1996),

desenvolver novas competências e criar oportunidades profissionais (NOTA et al., 2014). Essas transformações, que marcam o contexto contemporâneo, e a progressiva heterogeneização, flexibilização e complexificação do mundo do trabalho, impactam na construção das trajetórias profissionais e configuraram novas formas e modelos de carreira (RIBEIRO, 2009).

Frente a este cenário, o processo educacional, seja informal ou formal, não pode ficar alheio aos problemas do emprego, nem pode se restringir a preparar ou capacitar o cidadão para apenas um emprego. Pelo contrário, o processo educativo deve contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, incentivando e educando para a prática da participação individual e coletiva, sendo orientado para aprender a pensar e para o aprender a aprender (ALVES; VIEIRA, 1995).

Importa considerar que, especialmente na última década, diversas políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino técnico e superior vêm sendo implantados no país. Desse modo, o número de instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, bem como a oferta de cursos, têm aumentado significativamente, principalmente em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos e em regiões historicamente desassistidas pela educação pública. Aliada a isso, a criação de programas e ações governamentais tem oportunizado a muitos estudantes o acesso ao ensino técnico e superior.

Desta feita, no que diz respeito à educação profissional, entendida como o conjunto de ações educativas para a formação e o aperfeiçoamento profissional, que incluem a qualificação profissional, o ensino técnico de nível médio e a graduação tecnológica (NERI, 2014), diversas mudanças ocorreram ao longo do século XX. A promulgação da Lei nº 11.892 de 2008 foi um marco significativo que resultou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). Atualmente, a rede federal compõe-se de 40 Institutos Federais, constituídos por 603 *campi* distribuídos em 26 estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2014).

Em que pese o aumento progressivo no número de cursos e estudantes no ensino técnico, ainda se constata pouca representatividade desta modalidade em estudos relativos a trajetórias de carreira ou a contextos educacionais de formação.

Partindo da definição de carreira como uma construção subjetiva, constituída por significações atribuídas a memórias passadas, experiências presentes e aspirações futuras (SAVICKAS, 2005), objetivou-se, neste estudo, investigar o lugar do ensino técnico nas trajetórias de carreira de estudantes de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, buscou-se compreender as motivações da escolha por um curso técnico, as experiências vivenciadas durante a formação e as aspirações e expectativas futuras dos participantes da pesquisa no contexto de suas carreiras.

## MÉTODO

Trata-se de um estudo de campo, de caráter descritivo, realizado com estudantes de quatro cursos técnicos ofertados em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no norte do estado do Rio Grande do Sul. Os cursos frequentados pelos participantes são todos subsequentes ao Ensino Médio, quais sejam: curso técnico em Agroindústria, curso técnico em Mecânica, curso técnico em Vendas e curso técnico em Vestuário.

Participaram da pesquisa 97 estudantes, com idade média de 27 anos. Em termos ocupacionais, 81,4% trabalhavam. No que diz respeito à escolarização progressa, 80,4% concluíram o Ensino Médio em escola pública. Dentre os participantes que completaram o Ensino Médio em instituição particular, apenas um cursou na modalidade de Ensino Regular, tendo os demais cursado Ensino Técnico ou Educação para Jovens e Adultos. Ao todo, 21,6% dos participantes concluíram o Ensino Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, que englobaram questionamentos referentes a três temas centrais no contexto dos objetivos deste estudo: a escolha pelo curso técnico, vivências na formação técnica e expectativas futuras. Tendo em vista os propósitos da pesquisa, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, e a análise dos

dados obtidos foi baseada na metodologia de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977).

Antes da coleta de dados, entrou-se em contato com o responsável pela instituição, que autorizou a realização do estudo. Depois, agendou-se a aplicação dos questionários de pesquisa. Assim, nos dias e horários agendados, e com o consentimento dos docentes, realizou-se a coleta dos dados. Os participantes responderam aos instrumentos em aplicações realizadas coletivamente em sala de aula. Cada sessão de aplicação foi precedida de uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo. A participação no estudo foi voluntária, atentando-se aos preceitos éticos envolvidos no contexto da pesquisa com seres humanos e com prévia aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### A ESCOLHA PELO CURSO TÉCNICO

A escolha por um curso técnico esteve associada, sobretudo, à percepção de necessidade de formação frente às demandas colocadas pelo mercado de trabalho. Assim, a continuidade dos estudos nesta modalidade vinculou-se à busca por profissionalização e especialização em uma área, visando à qualificação para o trabalho. Além disso, a percepção de carência de profissionais técnicos no mercado, aliada a um campo de trabalho abrangente, constituíram-se em motivadores para a escolha de um curso técnico subsequente ao Ensino Médio.

Do mesmo modo, o formato do curso técnico, em sua essência com duração reduzida e conhecimentos voltados à prática, constituiu mais uma das razões para a escolha da modalidade, que, assim, esteve associada à busca por retornos financeiros mais imediatos. A gratuidade do curso e a natureza da instituição (pública e federal) também se revelaram fatores importantes na busca pelo curso.

Importa considerar que alguns participantes, inclusive, relataram já terem progredido profissionalmente ou conseguido um emprego em função do curso.

A formação técnica é almejada também por sua aplicabilidade ao trabalho, tanto para os participantes já inseridos no mercado de trabalho quanto para os que buscam uma inserção profissional. Os estudantes já inseridos na esfera laboral visam, ainda, ao aperfeiçoamento técnico e à estabilidade no emprego, bem como a oportunidades de crescimento profissional. Evidencia-se, portanto, a ideia de que o curso viabiliza novas oportunidades e pode constituir-se em um diferencial competitivo no mercado de trabalho. A formação buscada é vista, ainda, como uma forma de obter um trabalho “mais complexo” (P10), “menos pesado e repetitivo” (P23) e “não muito braçal” (P81).

Ademais, os participantes percebem o curso técnico como um passo inicial em direção à realização de um curso superior. Isto porque possibilitaria uma inserção mais rápida no mercado de trabalho e, assim, tornaria viável financeiramente o ingresso em um curso superior. Entretanto, há também os que afirmaram perceber o curso técnico como um meio de conhecer melhor a área de atuação, e assim contar com mais elementos para a posterior escolha de uma graduação, sendo um “pontapé inicial” (P32) diante da indecisão quanto ao curso a ser realizado.

A narrativa do participante P40 ilustra como o curso, ao possibilitar novamente o acesso à educação, resgatou o seu desejo de estudar: “O curso vai me ajudar a encontrar o meu caminho. A importância do curso na minha trajetória profissional é muito grande porque recuperei a autoestima e a vontade de estudar”. Assim, observa-se que em muitos casos a continuidade dos estudos foi adiada em função da necessidade de priorizar atividades produtivas mantenedoras. Nesse ponto, cabe considerar que o trabalho pode dificultar a escolarização, ao passo em que a ausência de trabalho também pode impedir a escolarização. Essa situação evidencia as incompatibilidades entre estudo e trabalho, isto é, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho (VARGAS; PAULA, 2013). De modo geral, fica evidente, portanto, a busca por uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, bem como por crescimento

profissional e aumento salarial. A formação técnica é tida como um meio de viabilizar a ascensão profissional e social, como mostra o relato do participante P80: “[...] O objetivo de ter uma vida um pouco melhor que meus pais”.

A análise das razões que levaram os estudantes a optar por um curso técnico revela, sobretudo, a percepção da necessidade de formação, que motiva a procura por profissionalização e especialização. A expectativa também é de utilização dos conhecimentos adquiridos no emprego atual, inserção ou crescimento profissional. Identifica-se, portanto, a percepção de responsabilidade pessoal frente à gestão das carreiras, consoante à demanda por profissionais com formação cada vez mais elevada, independente da atividade realizada (NASCIMENTO; FRANÇA, 2004). Nesse sentido, os dados obtidos vão ao encontro de estudos anteriores (MACIEL, 2005; SIMÕES, 2007), que descrevem que muitos estudantes já trabalham na área do curso técnico e buscam uma ascensão profissional, e, conseqüentemente, maior remuneração a partir desta formação.

Algumas questões relacionadas ao perfil sociodemográfico dos participantes também se evidenciaram, dentre elas a busca por uma inserção mais rápida no mercado de trabalho como forma de obter condições para a realização de um curso superior, bem como a expectativa de que a formação possibilite melhores condições de vida. Assim, a necessidade de aquisição de competências para enfrentar um mercado de trabalho instável e cada vez mais seletivo e excludente, aliada às transformações das ocupações e profissões, trouxe de volta aos bancos escolares uma população já adulta. Além disso, uma escolarização avançada e o ingresso no ensino superior se relacionam à expectativa de melhores condições de vida, aumento de renda e ascensão social (AMARAL; OLIVEIRA, 2011; SOARES, 2002).

Importa considerar que a idade média dos participantes (27 anos) é considerada alta em comparação ao público que, *a priori*, ingressaria em cursos subsequentes ao Ensino Médio, sendo superior, também, à média de idade nacional dos estudantes universitários (INEP, 2015). Soma-se a isso o fato de que 81,4% dos participantes trabalham, tendo que conciliar diferentes tarefas inerentes aos papéis de estudante e trabalhador. Desta forma, a busca por realização pessoal, melhor remuneração ou emprego, valorização e *status* pessoal, com predominância de

opção por cursos ligados ao trabalho atual ou pretendido pelo indivíduo, são descritos como fatores que motivam o trabalhador-estudante a buscar uma formação (GUIMARÃES, 2006).

A escolha de uma profissão é um processo que implica uma multiplicidade de fatores de natureza social, econômica, política, educacional, familiar e psicológica (SOARES, 2002). Ocorrendo de uma forma ocasional e desarticulada, a escolha pode dificultar ou até impedir a formulação de projetos profissionais consistentes (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003). Além disso, pode desencadear conflitos, resultantes das experiências dissociadas durante a formação, levando o estudante a buscar outras escolhas profissionais ou, até mesmo, uma atuação profissional nova e dissociada de sua formação (ARAÚJO; SARRIERA, 2004).

No que diz respeito ao curso escolhido, o interesse pela área de atuação foi descrito como razão de escolha por 55,7% dos participantes. Do mesmo modo, a atuação profissional prévia na área esteve entre os motivos de escolha para 25,8% dos estudantes. Nesses casos, o curso é visto como um meio para, através da qualificação, garantir a estabilidade no emprego e agregar conhecimentos para colocar em prática na função que desempenham atualmente, como ilustra o relato da participante P22: "Trabalho há oito anos na indústria de alimentos e os conhecimentos aqui adquiridos são para o cargo na minha profissão".

A proximidade ou similaridade percebida com o curso superior almejado também esteve entre os motivadores da escolha do curso técnico realizado. Nesses casos, a escolha ocorreu em função da busca pela opção mais parecida com o curso que o estudante pretende realizar futuramente: "Meu objetivo é me tornar engenheiro agrônomo e o curso de Agroindústria é o mais parecido com tal curso" (P24), por não conhecer o curso pretendido: "Sempre tive interesse em comércio exterior, mas não sabia exatamente o que era, preferi fazer um curso relacionado à área e de curto prazo" (P32), ou pela relação com outro curso "Por ter relação com o curso de *Design* de Moda" (P64).

Com base no exposto, compreende-se que a escolha pelo curso se deu em virtude do interesse pela área de atuação ou desejo de obter conhecimentos úteis às atividades profissionais realizadas, o que remete, novamente, a características do

perfil dos estudantes, em sua maioria já inseridos na esfera laboral. Nesse sentido, pode-se dizer que a maior parte dos participantes são trabalhadores-estudantes, pois desempenham atividade laboral ao mesmo tempo que estudam, de modo que sua condição de estudante é determinada pela condição de trabalhador (SOUSA; OLIVEIRA, 2008).

Simões (2007) realizou um estudo em que identificou que os jovens percebem que a profissão de nível técnico pode favorecer e qualificar a inserção no mercado de trabalho, possibilitando perseguir objetivos relacionados à educação e ao trabalho. Dentre esses objetivos, inclui-se a possibilidade de financiar o ensino superior que, devido à situação socioeconômica familiar, em alguns casos só poderá ser concretizada pelo trabalho remunerado do próprio estudante.

Importa mencionar, ainda, o fato de que 25,7% dos participantes declararam não ter conhecimento algum sobre o curso ao realizar a escolha. Dentre os que afirmaram possuir algum conhecimento, este foi, em sua maioria, definido como “muito pouco”, “uma pequena noção”, “pequeno conhecimento” e esteve relacionado, predominantemente, à área de atuação e ao campo de trabalho. Ademais, pode-se analisar que os relatos dos participantes que afirmaram ter escolhido o curso técnico por uma semelhança percebida com o curso superior almejado também demonstram fragilidades no que diz respeito à posse de informações, e desconhecimento quanto aos cursos e profissões. Nesta direção, a literatura aponta a disponibilidade de informações como um dos principais elementos que contribuem para uma escolha profissional mais consciente (FERRETI, 1988; CARVALHO, 1995; VILELA, 2003).

## VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO TÉCNICA

As expectativas em relação ao curso técnico foram correspondidas para 82,47% dos participantes. Como razões para tal, encontram-se a qualidade do ensino, a abrangência do conhecimento adquirido, a qualificação dos professores e a aplicabilidade prática dos conhecimentos. Houve, inclusive, relatos que descrevem que as expectativas foram além do esperado inicialmente: “Não esperava tanto na

verdade, acabei me surpreendendo com a grandeza da abrangência do curso” (P62). Observou-se, portanto, desconhecimento quanto à natureza e abrangência do curso técnico, evidenciando uma ideia prévia de superficialidade, que é muitas vezes percebida nas representações acerca deste nível de ensino. Para os que afirmaram que as expectativas não foram correspondidas, os motivos trazidos dizem respeito ao grau de dificuldade do curso, expectativas anteriores incoerentes com a realidade encontrada no curso e a percepção de falta de valorização do curso, associada, na visão dos participantes, ao seu desconhecimento em âmbito regional.

Dos participantes da pesquisa, 63,9% referiram enfrentar alguma dificuldade na realização do curso. Dentre os problemas mencionados, o pouco tempo para estudar e a dificuldade em conciliar horários de estudo e trabalho estiveram presentes nas respostas de 50% dos estudantes. Em seguida, dificuldades na aprendizagem também se apresentaram de forma saliente, constando nas respostas de 29% dos participantes. Além dessas, foram trazidas como dificuldades o cansaço devido à jornada de trabalho, dificuldades para realizar atividades extraclasse em função do tempo disponível, dificuldades pessoais, e, ainda, relativas ao deslocamento até a instituição.

A literatura tem abordado a falta de preparação no ensino básico (ALMEIDA; SOARES, 2003), dificuldades pessoais e falta de tempo para os estudos (SOUZA, 1993), cansaço, estresse, alimentação deficiente, problemas familiares e desânimo (SOUZA, 2001) como dificultadores nos processos de formação de estudantes trabalhadores. Ademais, a dificuldade de conciliar emprego e estudo tem levado muitos estudantes de universidades públicas a abandonar seus cursos, mesmo depois de passarem pelo difícil processo de seleção (SOARES, 2002).

Assim, as informações obtidas permitem identificar, no público pesquisado, algumas vulnerabilidades à evasão considerando causas que, segundo Tigrinho (2008), a literatura aborda para explicar o fenômeno. Isto porque 37,1% dos estudantes já pensaram em desistir do curso, por razões que também versam sobre dificuldades de aprendizagem, cansaço e a escassez de tempo para conciliar o estudo a outras atividades realizadas.

## EXPECTATIVAS FUTURAS

Em relação às expectativas futuras, o crescimento profissional esteve presente nas respostas de 30% dos participantes. Esse crescimento diz respeito à mudança no cargo atual e nas funções realizadas. Ao mesmo tempo, os discentes esperam reconhecimento em função da realização do curso técnico, o que se daria pela ocupação de vagas de nível técnico, valorização da qualificação no emprego atual, e acréscimos na remuneração. Além do exposto, também são expectativas trazidas pelos discentes o ingresso na área de formação, uma boa colocação profissional e estabilidade no emprego. Dos participantes, 91,7% pretendem atuar na área do curso após a sua conclusão.

Ao serem questionados acerca da pretensão de continuar estudando, a grande maioria, 91,7%, respondeu afirmativamente. Destes, 76,4% afirmaram que pretendem realizar um curso superior na área do curso que realizam.

Neste ponto, as expectativas relatadas pelos participantes permitem considerar a educação técnica uma estratégia não somente para a realização de projetos de vida e objetivos educacionais, mas, também, para o desenvolvimento da autonomia individual e promoção de inclusão social. Assim, a profissão de nível médio pode ser uma alternativa para a não interrupção das trajetórias educacionais, evitando a inserção no mercado de trabalho de maneira precária e desvalorizada (SIMÕES, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No escopo deste estudo, a busca por um curso técnico esteve intimamente relacionada às demandas atuais de formação e qualificação colocadas pelo mercado de trabalho. Nesse ponto, verificou-se que a procura por uma modalidade técnica de formação relaciona-se a determinadas características sociodemográficas dos participantes, que associam esta formação à possibilidade de melhores oportunidades profissionais e a consideram um passo inicial em direção à realização

de um curso superior. Em nível mais amplo, o curso técnico é visto como um meio para obtenção de melhores condições de vida.

O estudo apontou para a necessidade de atentar às características e necessidades dos estudantes do ensino técnico por meio da adoção de estratégias comprometidas com a realidade e com as particularidades de cada contexto. Esse aspecto revela uma importância ainda maior frente às políticas atuais de expansão do ensino técnico, cujas propostas apresentam-se como um desafio para as instituições que atendem a um público bastante heterogêneo, especialmente na modalidade subsequente ao Ensino Médio. Desse modo, considerar as especificidades e garantir a oferta de serviços de apoio aos estudantes, constituem alternativas que podem contribuir com a consecução dos objetivos de ampliação do acesso e de melhores condições de permanência e êxito no âmbito da formação profissional.

Diante disso, coloca-se como fundamental o desenvolvimento de ações institucionais que auxiliem na redução ou minimização de potenciais conflitos que envolvem a vivência simultânea de diferentes papéis e exige mobilização para a articulação e o ajustamento entre eles, podendo resultar em dificuldades e levar o estudante à evasão do curso. Ademais, práticas que estimulem a reflexão sobre projetos de vida e de carreira podem ser relevantes, tendo em vista que, muitas vezes, os estudantes foram impelidos pela necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho, realizando escolhas reativas que não puderam ser efetivamente pensadas e que, no momento atual, talvez possam ter novos direcionamentos.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 15-40.

ALVES, E.; VIEIRA, C. A. **Qualificação profissional**: uma proposta de política pública. Brasília/DF: IPEA, 1995.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, 2011, p. 21-42, 2011.

ARAÚJO, J. S.; SARRIERA, J. C. Redirecionamento da carreira profissional: uma análise compreensiva. In: SARRIERA, J. C. et al. **Desafios do mundo do trabalho**: orientação, inserção e mudanças. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 135-157.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. F. Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 165-175, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 4 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

CARVALHO, M. M. M. J. **Orientação profissional em grupo: teoria e técnica**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

DUTRA, J. S. **Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 1996.

FERRETI, C. J. **Opção, trabalho: trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004, p. 149-174.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

MACIEL, C. M. **O lugar da escola técnica frente às aspirações do mercado de trabalho**. 2005. 112 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MAGALHÃES, M. O. Quinta demanda-chave para a Orientação Profissional: como ajudar o indivíduo a entender e enfrentar as múltiplas transições em sua carreira? Enfoque transicional. In: RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, L. L. (Orgs.). **Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira – volume II: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos**. São Paulo: Vetor, 2011, p. 195-224.

NASCIMENTO, L. M. S.; FRANÇA, R. L. Ensino superior e mercado de trabalho: o impacto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho e o papel das IES na formação do trabalhador. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL "O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2004, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia, 2004. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC05.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

NERI, M. C. Onda jovem na educação profissional: determinantes e motivações. In: CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. (Orgs.). **Desafios à trajetória profissional de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: IPEA, 2014, p. 21-72.

NOTA, L.; GINEVRA, M. C.; SANTILLI, S.; SORESI, S. Contemporary Career Construction: The Role of Career Adaptability. In: Coetzee, M. (Ed.). **Psychosocial Career Meta-Capacities: Dynamics of Contemporary Career Development**. Gauteng: Springer International Publishing Switzerland, 2014, p. 247-263.

RIBEIRO, M. A. Carreira: transformações de uma concepção na teoria e na prática. In: RIBEIRO, M. A. **Psicologia e gestão de pessoas: reflexões críticas e temas afins (ética, competência e carreira)**. São Paulo: Vetor, 2009, p. 119-159.

RIBEIRO, M. A. As formas da estruturação da carreira na contemporaneidade: interfaces e articulações teórico-técnicas entre a Psicologia Organizacional e do Trabalho e a Orientação Profissional. In: ZANELLI, J. C.; SILVA, N.; TOLFO, S. R. (Orgs.). **Processos psicossociais nas organizações e no trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 305-325.

RIBEIRO, M. A. Carreira. In: BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. (Orgs.). **Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 154-161.

SAVICKAS, M. L. The theory and practice of career construction. In: BROWN, S. D.; LENT, R. W. (Eds.). **Career development and counselling: putting theory and research to work**. Hoboken, NJ: Wiley, 2005. cap. XX, p. 42-70.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica: A experiência na formação de jovens trabalhadores do Colégio Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007. 149 p.

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

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, v. 30, n. 1, p. 53-72, 2008.

SOUZA L. T. P. Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico. Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (INEP): Relatos de Pesquisas, Brasília, DF, 1993.

SOUZA, N. R. M. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho.** 2ª edição. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estatísticas e Informações, 2001.

TIGRINHO, L. M. V. Evasão Escolar nas Instituições de Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária**, São Paulo, v. 173, p. 1-14, 2008.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013.

VILELA, E. C. **Significado do Trabalho e Escolha acadêmico-profissional: um estudo com universitários primeiranistas.** 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.



Psicologia Escolar e o Campo de  
Estágio no Instituto Federal de  
Goiás: uma parceria em  
construção

CAPÍTULO

2

*Cintia Campos Ferreira  
Maraiza Oliveira Costa*

O estágio é considerado por Barbosa (2013) atividade relevante na formação em Psicologia, tendo em vista que “possibilita o exercício de articular os conhecimentos científicos com a realidade concreta de atuação” (p. 39). Essa autora ressalta que o acompanhamento do supervisor, a troca de experiência entre colegas e o frequente diálogo com a teoria são aspectos imprescindíveis a esta etapa formativa.

Guzzo, Costa e Sant’Ana (2009) também defendem a importância do estágio profissionalizante na formação básica dos estudantes de Psicologia. Para elas, é nesse momento que o futuro profissional convive com as especificidades de um determinado campo de atuação, suas realidades, suas dificuldades e seus desafios. Além disso, afirmam que é na vivência do estágio que eles dão um passo decisivo na experiência pessoal de se tornarem profissionais.

Tal como afirmam as autoras, o estágio pode ser uma experiência que oportuniza o conhecimento e o reconhecimento do papel do psicólogo no contexto educacional. Além de representar uma possibilidade de se deparar com uma realidade social complexa e diversa como a da escola pública.

A instituição pública cenário do presente trabalho é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Esse estabelecimento educacional foi criado em 2008 pela Lei Federal nº 11.892, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais. O IFG oferta educação gratuita em diferentes modalidades de ensino, desde educação integrada ao ensino médio até a pós-graduação<sup>1</sup>.

O IFG reúne 14 campi em diferentes cidades do Estado. O campus Goiânia conta com cerca de 4200 estudantes e está dividido em quatro departamentos de

---

<sup>1</sup>Este texto foi escrito com base em informações do site institucional do IFG:  
<http://www.ifg.edu.br/index.php/instituicao>

áreas acadêmicas, cada um dos quais contando, desde o ano de 2010, com o trabalho de uma psicóloga escolar. A atuação dessas profissionais direciona-se, prioritariamente, aos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Marco importante no trabalho da Psicologia Escolar na instituição foi a abertura como campo de estágio. No ano de 2012, as psicólogas escolares do campus Goiânia firmaram convênio com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e, em 2014, com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), para receber estagiários do curso de Psicologia.

De modo geral, as atividades realizadas pelos acadêmicos incluíam o acompanhamento das atividades institucionais realizadas pelas psicólogas escolares, tais como: acompanhamento da vida escolar dos estudantes, intervenções em sala, orientações a responsáveis, reuniões de equipe, colegiados, dentre outros. Além dessas ações cotidianas, os estagiários planejaram, em conjunto com as supervisoras, propostas de intervenção a partir da análise institucional que cada um realizou no início do estágio, aqui chamados de *projetos de intervenção em grupos*.

Em vista disso, o presente capítulo tem como objetivo relatar os principais projetos de intervenção realizados no período de 2012 a 2016 a partir da análise documental dos relatórios, dos artigos e dos projetos por eles elaborados ao final do estágio curricular obrigatório. O texto se inicia com uma exposição metodológica do trabalho, apresentando, em seguida, os principais projetos de intervenção desenvolvidos em cada ano e finaliza com algumas considerações e desafios percebidos ao longo da trajetória de supervisão de campo em Psicologia Escolar.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi análise documental dos relatórios, artigos e projetos elaborados pelos estagiários do ano de 2012 a 2016.

Na tabela abaixo, caracterizaram-se estes documentos a partir dos seguintes critérios: título e tipo do documento, autores, ano de realização do estágio, período

aproximado de cumprimento das atividades e a instituição universitária à qual o acadêmico estava vinculado.

**Tabela I:** Descrição dos documentos

TÍTULO DO DOCUMENTO	TIPO DE DOCUMENTO	AUTORES	ANO DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	PERÍODO APROXIMADO DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	UNIVERSIDADE
Relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar	Relatório de estágio	MONTALVÃ O, L. A.; CASTRO, T. C.	2012	12 meses	UFG
A Psicologia no Instituto Federal de Goiás: relatório de estágio supervisionado	Relatório de estágio	PALLA, A. C. F.; MENDONÇA, G. S.	2013	12 meses	UFG
Um estudo sobre a reprovação escolar em uma instituição pública.	Artigo	DEUS, M. G. R. de.	2014	6 meses	PUC GOIAS
Articulações entre teoria e prática da Psicologia Escolar: um diálogo possível?	Artigo	DAVID, M. M.	2014	12 meses	PUC GOIAS
Ações preventivas em Psicologia Escolar	Artigo	CÂNDICO, G. S.	2016	6 meses	PUC GOIAS
Temas básicos para viver em sociedade	Projeto	MOTA, C. B. F.; MACEDO, J. D. F.	2016	12 meses	UFG

Em cada um desses documentos foram descritas e analisadas diversas ações realizadas pelos acadêmicos ao longo do período de estágio. Embora se reconheça a importância de todas essas experiências, optou-se por descrever, no presente

estudo, apenas os projetos de intervenção desenvolvidos pelos estagiários e pelas supervisoras, ou seja, ações planejadas para serem realizadas com grupos de estudantes ou responsáveis do campus Goiânia do IFG que transcendem as atividades inerentes à atuação cotidiana do psicólogo escolar.

Vale ressaltar que o estágio e a elaboração desses documentos contaram com a orientação de toda a equipe de Psicologia Escolar do campus Goiânia, bem como das professoras supervisoras de estágio vinculadas à Universidade Federal de Goiás e à Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

## O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR 2012-2016

Neste tópico serão apresentados os projetos de intervenção, separados por ano de estágio. Na primeira parte de cada descrição serão especificados o título do projeto, a metodologia utilizada, o público-alvo e o objetivo geral. Na segunda parte serão expostos, brevemente, os resultados institucionais conquistados.

### ANO DE 2012

No ano de 2012 foram realizados três projetos com as seguintes temáticas: orientação profissional, formação política de jovens e avaliação institucional.

- ✓ **Orientação profissional:** com o apoio das supervisoras, os estagiários realizaram os projetos intitulados *Projeto de Orientação Profissional* e, depois, *Projeto de Vida e Escolha Profissional*. Essas intervenções aconteceram quinzenalmente junto a alunos dos terceiros e quartos anos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e tiveram como objetivo propor discussões sobre: autoconhecimento, processo de escolha profissional, influência da família e características gerais das profissões.

Com relação aos resultados, os participantes afirmaram que o projeto proporcionou subsídios para a escolha profissional. As vivências em grupo

permitiram que ampliassem o conhecimento sobre seus próprios interesses, bem como conscientizarem sobre a percepção do outro a respeito de si (MONTALVÃO; CASTRO, 2013).

- ✓ **Formação Política de jovens:** essa intervenção foi realizada em formato de curso intitulado *O papel da juventude na transformação da sociedade: conscientização, organização e ação*, o qual foi desenvolvido a partir dos seguintes módulos temáticos: 1. Como funciona a sociedade; 2. Mídia e Ideologia; 3. Identidade e Preconceito e 4. Formas de Organização Política. Cada módulo foi dividido em dois momentos, sendo o primeiro direcionado à discussão teórica e o segundo às vivências e atividades práticas. Os encontros foram realizados quinzenalmente e a metodologia se deu a partir de rodas de conversa, mesas-redondas, debates, oficinas e visita a campo. O público-alvo foram alunos dos cursos técnicos integrados (MONTALVÃO; CASTRO, 2013).  
Ao final do trabalho, percebeu-se que o principal objetivo foi atingido: a promoção de novos espaços dialógicos de formação e reflexão que trouxessem uma apreensão crítica da sociedade capitalista e que contemplassem conflitos e questionamentos pertinentes ao próprio processo de escolarização (MONTALVÃO; CASTRO, 2013).
- ✓ **Avaliação Institucional:** os estagiários e as supervisoras elaboraram um questionário de avaliação para que os alunos formandos do curso técnico integrado refletissem sobre sua experiência na instituição. O formulário foi elaborado a partir de três eixos: 1. Avaliação geral do campus Goiânia do IFG; 2. Avaliação pedagógica do curso e 3. Avaliação subjetiva da experiência vivida pelo estudante durante os quatro anos do Ensino Médio integrado ao Técnico. Os resultados desse projeto foram importantes para a instituição, tendo em vista que elucidou aspectos fundamentais do processo formativo dos estudantes, desde questões relacionadas à estrutura física, à assistência estudantil e ao material didático até aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem (MONTALVÃO; CASTRO, 2013).

## ANO DE 2013

No ano de 2013 foram realizados dois projetos com as seguintes temáticas: grupos operativos e orientação profissional.

- ✓ **Grupos operativos:** os estagiários realizaram o projeto *A subjetivação do estudante no processo de escolarização no Instituto Federal de Goiás*, a partir de três grupos operativos<sup>2</sup>. Os objetivos foram possibilitar uma reflexão sobre o processo formativo no IFG e proporcionar um compartilhamento de experiências entre os alunos dos terceiros e quartos anos dos cursos técnicos integrados. Os grupos foram realizados semanalmente e as atividades desenvolvidas a partir das seguintes perguntas norteadoras: 1. Como vocês avaliam a formação do curso técnico integrado no IFG? 2. Como a relação com os professores interfere na formação de vocês? 3. Como as ações dos alunos interferem no contexto formativo do IFG? (PALLA; MENDONÇA, 2013).

Os grupos operativos resultaram em uma oportunidade para os participantes externalizarem seus sentimentos e dificuldades em relação à instituição. Além disso, o projeto possibilitou uma análise geral da formação nos cursos técnicos integrados do IFG. Esta análise diagnóstica foi apresentada, em reuniões de colegiado dos Departamentos de Áreas Acadêmicas, à direção do campus, a professores e técnicos administrativos (PALLA; MENDONÇA, 2013).

- ✓ **Orientação profissional:** tendo em vista os bons resultados obtidos nos projetos de orientação profissional realizados no ano anterior, os próprios estudantes do IFG solicitaram a realização desse projeto no ano de 2013. Desse modo, com o apoio das supervisoras, os estagiários realizaram o *Projeto de Vida e Escolha Profissional*. Este aconteceu semanalmente e contou com a participação de alunos concluintes dos cursos técnicos integrados. Assim como no ano anterior, discutiram-se "temas como escolha da profissão, projetos

---

<sup>2</sup> "Grupos operativos constituem uma técnica desenvolvida por Pichon-Rivière, a qual consiste em um dispositivo de investigação e intervenção que fomenta a troca de representações e experiências do coletivo no âmbito cognitivo e afetivo" (PALLA; MENDONÇA, 2013, p. 29).

futuros para suas vidas, o trabalho na sociedade atual, o mundo do trabalho, o prazer e o sofrimento no trabalho” (PALLA; MENDONÇA, 2013, p. 27).

Os participantes avaliaram bem o projeto e relataram que as vivências contribuíram para o conhecimento de questões relacionadas ao mundo do trabalho e da escolha da profissão.

## ANO DE 2014

No ano de 2014, foram realizados dois projetos com as seguintes temáticas: reprovação escolar; cinema e psicologia.

- ✓ **Reprovação escolar:** o projeto *Grupo de Acompanhamento com Alunos Retidos*<sup>3</sup> contou com a participação dos estudantes dos cursos técnicos integrados em eletrônica e eletrotécnica que haviam sido reprovados no primeiro ano do curso. Foram realizadas rodas de conversas semanais, visando a compreender os motivos que os levaram à reprovação (DEUS, 2014).  
O projeto oportunizou aos participantes refletirem sobre a importância do hábito de estudo, bem como construir novas significações para o enfrentamento das dificuldades por eles relatadas. Os resultados também possibilitaram às psicólogas escolares compreenderem a multiplicidade de fatores relacionados à reprovação.
- ✓ **Cinema e Psicologia:** o projeto intitulado *CinePsi* ocorreu mensalmente e contou com a participação de alunos dos diferentes níveis de ensino. Teve como objetivo criar um espaço de reflexão sobre temas polêmicos em nossa sociedade, através da exibição de filmes. Foram debatidas temáticas como relacionamento interpessoal, sexualidade, drogas, família, violência, dentre outros (DAVID, 2014).

---

<sup>3</sup>De acordo com o artigo 10º do Regulamento Acadêmico dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio do IFG (2011) “o aluno que reprovar em mais de 02 (duas) disciplinas ficará retido na série, sendo obrigatória a frequência regular às aulas nas disciplinas em que ficou reprovado e facultativa nas demais disciplinas” (p. 6).

Os resultados avaliativos revelaram-se satisfatórios. De acordo com os participantes, o projeto proporcionou uma oportunidade de reflexão sobre temas diversos, possibilitando-lhes dialogar a partir de diferentes pontos de vista e realidades (DAVID, 2014).

#### ANO DE 2016<sup>4</sup>

No ano de 2016, foram realizados dois projetos, com as seguintes temáticas: vivendo a adolescência e convivência em sociedade.

- ✓ **Vivendo a adolescência:** o projeto designado *Trocando Ideias* ocorreu semanalmente por meio de seminários interativos ministrados por profissionais convidados. Teve como público-alvo alunos ingressantes dos cursos técnicos integrados. Objetivou-se proporcionar um espaço de discussão de temas contemporâneos, bem como o compartilhamento de experiências e a construção de conhecimentos sobre os seguintes assuntos: autoconhecimento, sexualidade, orientação profissional, *bullying*, valores, vida e morte, superação, crenças, DST e métodos contraceptivos (CÂNDIDO, 2016).

O projeto foi avaliado por meio de enquetes *online* nas quais os participantes expressaram sua opinião sobre cada encontro. De forma geral, a avaliação foi positiva e demonstrou a necessidade de a equipe de Psicologia promover continuamente no cenário escolar debates direcionados a esse público-alvo.

- ✓ **Convivência em sociedade:** o projeto *Temas básicos para viver em sociedade* se desenvolveu semanalmente e os participantes foram estudantes dos cursos técnicos integrados. A metodologia utilizada se deu por meio de rodas de conversa, exposição de vídeos e perguntas instigadoras sobre os seguintes tópicos: o que é ser humano?; Cultura, sociedade e política: onde estou?; Relações interpessoais: quem está a minha volta?; Divergências ideológicas e relacionamentos: por que conviver com quem me incomoda? O objetivo desse

---

<sup>4</sup> No ano de 2015 não se recebeu estagiários nem da Universidade Federal de Goiás e nem da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

projeto foi promover reflexões sobre aspectos importantes da vida em sociedade, tais como cultura e política (MOTA; MACEDO, 2016).

Em geral, os alunos avaliaram positivamente o projeto, entendendo que algumas conquistas ocorreram nas relações entre os estudantes no que diz respeito a aspectos intersubjetivos e institucionais, contribuindo também para seu desempenho acadêmico no processo (MOTA; MACEDO, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo relatar algumas das experiências vividas pelos estagiários em Psicologia Escolar no período de 2012 a 2016. A partir dos projetos elucidados buscou-se mapear a trajetória não somente de cada estagiário, como também a história da construção da Psicologia Escolar no campus Goiânia do IFG.

Embora essa trajetória seja permeada por constantes desafios, optou-se por destacar, neste estudo, as conquistas logradas a partir da abertura do campo de estágio. Dentre elas destaca-se aqui: 1. O crescimento profissional das supervisoras de estágio; 2. A oportunidade de articulação entre a teoria a prática e 3. O desenvolvimento da Psicologia Escolar.

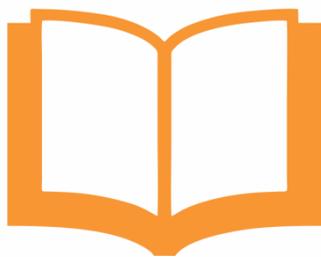
**1. Crescimento profissional das supervisoras de estágio:** a supervisão de estágio e a parceria na execução de cada um dos projetos desenvolvidos possibilitaram momentos de mútuo aprendizado entre supervisoras e estagiários. O acadêmico traz consigo uma visão de mundo e de Psicologia únicas. Desse modo, o convívio com cada um deles transforma-se em uma experiência nova em Psicologia Escolar. Ou seja, o cotidiano de supervisão propicia a reflexão da própria prática das psicólogas escolares.

**2. Oportunidade de articulação entre a teoria a prática:** os estagiários trazem consigo o conhecimento adquirido durante a formação acadêmica e o estágio se revela como um espaço viável de articulação entre a teoria e a prática. O

cotidiano escolar permite ao acadêmico transpor a teoria e ir em busca de uma relação inseparável entre estas.

**3. Desenvolvimento da Psicologia Escolar:** a abertura do campo de estágio tem fortalecido o processo de construção de uma Psicologia Escolar voltada para a totalidade institucional. Dito de outro modo, a execução de cada projeto amplia as perspectivas de atuação das psicólogas escolares, rompendo com as práticas individualizantes e aproximando-as da construção de uma Psicologia Escolar que busque a transformação.

Com este estudo, não se pretendeu estabelecer modelos a serem seguidos em futuros estágios, o intuito foi rememorar o processo de construção da Psicologia Escolar no campus Goiânia para, dentre outras razões, incentivar a abertura de novos campos de estágio em Psicologia Escolar; subsidiar futuros estagiários nesse campo de atuação e, por fim, contribuir para a construção de uma Psicologia Escolar mais crítica.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. M. **O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária.** 2013. 148p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

CÂNDIDO, G. S. **Ações preventivas em Psicologia Escolar.** Goiânia: PUC, 2016.

DAVID, M. M. **Articulações entre teoria e prática da Psicologia Escolar: um diálogo possível?** Goiânia: PUC, 2014.

DEUS, M. G. R. de. **Um estudo sobre a reprovação escolar em uma instituição pública.** Goiânia: PUC, 2014.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S. da; SANT'ANA, I. M. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.) **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação.** Campinas, SP: Alínea, 2009.

MOTA, C. B. F.; MACEDO, J. D. F. **Temas básicos para viver em sociedade.** Projeto de intervenção. Goiânia: IFG, 2016.

MONTALVÃO, L. A.; CASTRO, T. C. **Relatório de estágio supervisionado em Psicologia Escolar.** Goiânia: UFG, 2013.

PALLA, A. C. F.; MENDONÇA, G. S. **A Psicologia no Instituto Federal de Goiás: relatório de estágio supervisionado.** Goiânia: UFG, 2013.



O Lugar da Psicologia no Instituto  
Federal Farroupilha Campus  
São Vicente do Sul e a Participação  
na Rede Interna de Atendimento/  
Acompanhamento de Estudantes

CAPÍTULO

3

*Raquel de Wallau  
Janete Cordeiro Lorenzoni  
Neiva Ortiz*

Raquel de Wallau  
Janete Cordeiro Lorenzoni  
Neiva Ortiz

Um dos grandes desafios do Brasil, na contemporaneidade, no que tange à educação, é educar com qualidade social todos os cidadãos. Esta tarefa tem na escola pública seu principal e mais amplo espaço de construção (BRASIL, 2012) e é com esta finalidade que o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018

“propõe a construção participativa de um projeto de educação de qualidade social, buscando um ensino de excelência integrado ao contexto regional, preparando indivíduos para atuarem ativa e criticamente na transformação de si mesmos e da comunidade” (BRASIL, 2014).

A história do IFFar *campus* São Vicente do Sul é marcada por mudanças na estrutura administrativa, na orientação didático-pedagógica e na nomenclatura. Esta unidade educacional passou a ter a denominação atual a partir do final de 2008, mediante a promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008, p.01). No entanto, ela surgiu há pouco mais de seis décadas como escola Agrotécnica Federal trazendo consigo memórias e “vícios” em sua forma de atuação, que por vezes dificultam a possibilidade de um trabalho intersetorial.

Desde o início do trabalho como Psicóloga do *campus*, em meados de 2010, a busca pela melhoria das ações em prol dos estudantes tem sido constante. A realização de um curso de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, o Mestrado em Educação, ambos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a participação em congressos e encontros de psicólogos que atuam na área da educação somada à parceria de trabalho estabelecida com a Assistente Social e as Pedagogas, fomentaram a participação na organização das ações de

atendimento em rede, a qual pressupõe uma forma diferente de olhar e agir sobre as demandas, compartilhando a responsabilidade com o coletivo de profissionais, a fim de proporcionar um atendimento integral aos estudantes do IFFar *campus* SVS. Esta organização oportuniza uma nova forma de atuação também para a Psicologia.

O presente texto apresenta dados históricos do IFFar *campus* SVS, contextualiza o trabalho da psicóloga neste espaço educacional, descrevendo o percurso desta atuação e os desafios encontrados desde o ingresso no *campus* até a inserção na Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de estudantes.

## O IFFAR *CAMPUS* SÃO VICENTE DO SUL E A PSICOLOGIA NESTE CONTEXTO

O IFFar *campus* SVS possui sua sede no Município de São Vicente do Sul. A cidade dista 87 km de Santa Maria, onde está localizada a Reitoria do (IFFar), e 398 km da capital do estado, Porto Alegre (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015, p. 01). Segundo dados do Censo de 2010 do IBGE (2015), a área territorial do município é de 1.175,228 km<sup>2</sup> e em 2010 a população era estimada em 8.440 habitantes. A renda *per capita* média é de R\$ 458,00 (quatrocentos e cinquenta e oito reais).

Localiza-se a dois quilômetros do centro da cidade de São Vicente do Sul e possui uma área total de 332 hectares. A sede da instituição ocupa uma área de 97 hectares, sendo os outros 235 hectares ocupados pela fazenda-escola situada a 15 km da sede, com acesso pela RS 640 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015b, p. 01).

A criação deste *campus* ocorreu através de Termo de Acordo firmado entre a União e o então município de General Vargas, em 17 de novembro de 1954, recebendo a denominação de Escola de Iniciação Agrícola. Este termo foi publicado no Diário Oficial de 30/11/1954, "em conformidade com os Artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 e janeiro de 1947, que instalou o Ensino Agrícola no Brasil, e os dispositivos do Decreto Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946"

(INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2015a, p. 01). Conforme o mesmo documento, em seus 62 anos, a instituição passou por mudanças em sua nomenclatura, administração, orientação didático-pedagógica e oferta de novos cursos. Dentre as modificações, o Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, quando recebeu a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, e o Decreto n. 5.773 de 2006, que elevou a instituição à condição de Instituição de Ensino Superior, configuram-se os últimos momentos anteriores à criação do IFFar. Isto ocorreu a partir da integração das unidades educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. No final do ano de 2008, através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, o *campus* São Vicente do Sul passou a ser uma unidade do IFFar, juntamente com os *campi* Alegrete, Santo Augusto, Júlio de Castilhos, São Borja, Panambi, Santa Rosa e Núcleo Agrícola de Jaguari. Além destes, na segunda fase de expansão da Rede Federal, o Núcleo Agrícola de Jaguari tornou-se um *campus*, juntamente com outras três unidades, os *campi* Santo Ângelo, Frederico Westphalen e *campus* Avançado de Uruguaiana.

Tal como é possível verificar em Instituto Federal Farroupilha (2015a), esta unidade educacional oferta o ensino em diversos níveis e modalidades, procurando atender a demanda local e regional e de acordo com as finalidades e características instituídas pela lei que cria os Institutos Federais.

O ingresso como Psicóloga no IFFar *campus* SVS ocorreu em agosto de 2010. Até aquele momento, já se passavam dez anos da formatura em Psicologia. A formação ampla do curso que possibilita a atuação profissional nas diversas áreas da Psicologia, somada à experiência profissional anterior à entrada no *campus*, realizada em ambiente diferenciado do escolar e mais voltado à atuação clínica, incentivaram a reflexão sobre como deveria ser a prática no ambiente escolar.

A partir das expectativas em relação à instituição e ao trabalho a ser desenvolvido naquele ambiente, houve a busca por leituras a respeito da atuação

do psicólogo escolar, o que possibilitou pensar sobre algumas questões, tais como o enfrentamento aos atendimentos individuais, priorizando trabalhos em grupo, e ações conjuntas com a equipe pedagógica, ou seja, no desenvolvimento de práticas focadas no contexto educacional como um todo.

Chegando lá, fui recebida pela responsável pelo Setor de Gestão de Pessoas que, em seguida à formalização de questões de ordem burocrática, encaminhou-me à direção geral para uma conversa inicial. O diretor em exercício naquele momento relatou-me que estavam à minha espera, visto que a Psicóloga que ocupava o cargo havia solicitado transferência e só seria liberada com a minha entrada em efetivo exercício. Disse, ainda, num tom de brincadeira: “esperamos que você fique, que se enraíze aqui [...]. Você já é a quarta psicóloga”. Tais palavras suscitaram alguns questionamentos sobre qual o lugar que existia para a Psicologia naquela instituição e por que havia alta rotatividade de psicólogas neste local, questões que com o tempo foram obtendo respostas.

O espaço físico demarcado para a psicóloga era uma sala junto ao Centro de Saúde da instituição, considerado um braço do Setor de Assistência ao Educando, que, por sua vez, é vinculado à Diretoria de Ensino. Este Centro de Saúde foi concebido numa época em que na instituição havia apenas médico, dentista e uma auxiliar de enfermagem prestando serviços “curativos” na área da saúde. O prédio contava com uma sala de atendimento médico, uma destinada ao atendimento odontológico, uma recepção, uma sala de procedimentos e uma sala de observação, além de um banheiro. A antiga sala de observação foi destinada à psicóloga, que chegou quando o prédio “da saúde” já estava construído. O acesso a esta sala não é adequado, necessitando atravessar a sala de procedimentos que hoje também serve de observação e de depósito de medicamentos básicos, para se chegar nela. A lotação dos psicólogos em determinados setores dos Institutos Federais dá “uma pista acerca da expectativa de atuação do psicólogo [...]” (PREDIGER, 2010, p. 56).

Além de o espaço físico demonstrar o lugar que a psicologia possuía na instituição – um lugar pouco valorizado, de difícil acesso e destinado à realização de “ações curativas” –, nos espaços subjetivos, onde as relações entre todos os integrantes da comunidade escolar se estabelecem, observou-se a existência de

restrições ao acesso da psicologia. Esta situação foi percebida ao adentrar estes espaços mais complexos da escola, “o território existencial em que a diversidade de vínculos e de ações faz diferença facultando múltiplas possibilidades” (CONSELHO FEDERAL PSICOLOGIA, 2014, p. 39), onde o profissional da psicologia pode auxiliar, através da problematização, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação de qualidade e dos serviços prestados junto ao setor de assistência ao educando. Frequentemente era possível ouvir dos colegas mais antigos que “tem coisas que não vão mudar, que sempre foram assim e que não mudam mais”, sinalizando que esforços no sentido de mudanças seriam inúteis.

O descrédito em relação aos estudantes, percebidos quando um servidor disse: “essa gurizada de hoje em dia, não quer nada com nada, no meu tempo era bem diferente”, enfatizam a dificuldade em acompanhar as mudanças ocorridas tanto em relação à educação, quanto em relação às gerações, não conseguindo admitir que o estudante de hoje não seja o mesmo estudante, nem o mesmo jovem da sua época e que a educação também requer novas práticas. Este saudosismo em relação às escolas e à educação de outrora é lembrado no documento orientador das práticas em psicologia escolar (CONSELHO FEDERAL PSICOLOGIA, 2014), que alerta para a necessidade de o mesmo ser reconhecido a partir do contexto em que fora vivenciado, meados do século passado, uma época em que as mudanças ocorriam mais lentamente e que a indisciplina e as inquietações com o aprendizado não exigiam preocupações maiores.

Nesse contexto havia um pedido especial da instituição para o trabalho da psicóloga: a “prioridade de atendimento ao aluno”. Isto porque, segundo a direção, as psicólogas anteriores realizavam atendimentos aos servidores e também aos terceirizados, havendo assim um distanciamento do foco, que, segundo o solicitante, é o aluno.

Mediante tal solicitação, tendo entendido que a ideia era que se realizassem atendimentos clínicos, apresentei a proposta de realizar um trabalho aliado à equipe pedagógica, aos docentes e colegas do departamento de assistência ao educando, setores estes apresentados a mim como área de atuação imediata. O objetivo desta proposta era diminuir os atendimentos individuais, que pela quantidade de registros

eram numerosos, e realizar um trabalho que pudesse abranger a coletividade, ou pelo menos uma parte maior do que aquela que vinha sendo contemplada até então, transformando os pedidos em propostas de intervenção mais amplas e com a participação de outros profissionais, conforme descreve Peretta (2014), ouvindo, discutindo e problematizando os encaminhamentos.

A aproximação com a equipe pedagógica proporcionou a “abertura de portas” para a realização de ações junto aos docentes, discentes e diretorias. Esta relação de trabalho sempre se deu de forma amistosa, facilitando o fluxo de informações e trocas de experiências no sentido de subsidiar e aprimorar as práticas, bem como superar as dificuldades.

Com um corpo docente formado por um número em torno de cem profissionais das mais diversas áreas, houve certa dificuldade em realizar trabalhos que envolviam a todos. Com maior frequência a atenção voltava-se àqueles que atuavam no ensino médio, visto que é o nível de ensino com maior número de demandas. É para este nível que são realizados os Conselhos de Classe, onde juntamente com os professores e a equipe pedagógica discutem-se as demandas, buscando estratégias de atuação conjunta para a superação da condição expressa como sendo o “problema”.

No setor de Assistência ao Educando, as demandas individuais eram frequentes, principalmente em início de ano letivo. Dificuldades de adaptação, problemas relacionados à convivência, à saudade de casa, constrangimentos relacionados às brincadeiras entre “bixos” e veteranos, eram as queixas predominantes. Ao realizar a escuta pontual, percebia-se que os casos eram reiterados e os atendimentos de forma individualizada dificilmente resolviam as situações que eram advindas de um contexto maior. Assim, os casos eram debatidos com os demais colegas do setor a fim de que pudesse ser encontrada uma maneira de resolver a situação de forma mais abrangente e eficaz.

A partir daí organizaram-se reuniões com os estudantes da moradia estudantil, divididos por blocos de apartamentos, com a presença de toda a equipe do setor. A partir destes encontros, percebeu-se uma maior abertura do setor para receber as queixas e um encorajamento dos usuários da moradia em buscar seus

direitos junto ao setor responsável, o que antes parecia ser motivo de constrangimento para alguns. Apesar da predominância de relatos de problemas e dificuldades em relação à moradia estudantil, a atitude de realizar as reuniões era elogiada por alguns dos usuários, que no momento da primeira convocação revelaram-se apreensivos sobre os motivos para sua realização, imaginando ser mais uma reunião “para levar mijada”. Tais ações servem para ilustrar uma parte do trabalho que fora desenvolvido nos três primeiros anos de atuação como psicóloga no IFFar *campus SVS*.

Na busca constante de formação e aperfeiçoamento, a realização da Licenciatura no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2012 e metade de 2013, foi fundamental para a ampliação de conhecimentos na área de educação e, em especial, de educação profissional, vindo a servir de incentivo para a realização do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Práticas Escolares e Políticas Públicas (2013-2015). Tal situação também é compreendida a partir de Souza (2009), quando considera que os conhecimentos psicológicos na área educacional necessitam de constante construção, revisitação, crítica, superação com vistas a “dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das dimensões de formação do sujeito humano” (SOUZA, 2009, p.182).

No início do ano de 2014 e até o final de 2015, licenciei-me por dois anos para a realização do mestrado. Não havendo a possibilidade de contratação de psicólogo substituto, este período ficou desassistido deste profissional, porém, não sem o olhar atento de alguns outros profissionais da área da educação que realizaram os encaminhamentos necessários à rede municipal de atenção básica.

No decorrer do ano de 2014 foi nomeada a primeira Assistente Social no *campus*. Esta profissional e uma das Pedagogas do IFFar *campus SVS* foram as idealizadoras da rede interna de atendimento/acompanhamento de estudantes, objeto deste relato de experiência.

## METODOLOGIA

O percurso metodológico utilizado neste artigo constitui-se de um estudo teórico-reflexivo aproximando-se da abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2007), trabalha com a interpretação da realidade social, onde “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21). O estudo teórico enfoca o papel do psicólogo escolar na perspectiva histórico-crítica, o trabalho multiprofissional em rede, numa perspectiva social e de busca de atendimento integral aos estudantes, conforme previsão do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar, e fundamenta as reflexões sobre o contexto histórico da instituição em questão, a trajetória profissional da psicóloga nesta instituição de Educação Profissional e Tecnológica e a implantação/implementação da Rede de Atendimento/Acompanhamento aos estudantes.

Em virtude de a Rede, foco deste artigo, se tratar de um projeto em implantação e implementação, no IFFar *campus* SVS, ainda não há dados suficientes para caracterizar este estudo como uma pesquisa propriamente dita, configurando-se, portanto, em um relato de experiência preliminar sobre uma prática profissional em rede multidisciplinar.

## A REDE INTERNA DE ATENDIMENTO/ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTES

As profissionais que trabalham diariamente com as demandas dos estudantes observaram que estas chegavam à instituição por várias “portas” de acolhimento e atendimento, tais como Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), Psicóloga, Assistente Social, Serviço de Saúde. De acordo com a especificidade da situação, encaminhava-se a solicitação/necessidade para outro profissional ou serviço. Nesse processo, perceberam-se lacunas que poderiam ocasionar a duplicidade de

atendimentos, morosidade na resolução de situações importantes ou até mesmo a não resolução. O fluxo das ações realizadas e o retorno aos interessados daquilo que fora executado ficavam, por vezes, comprometidos.

Para além do atendimento, identificou-se que as informações ficavam segregadas no setor ou serviço que realizava o acolhimento, não havendo rotina de compartilhamento de dados que poderiam contribuir com o trabalho dos outros profissionais. Percebeu-se dificuldade de interação e interlocução entre os sujeitos envolvidos, dificultando o trabalho intersetorial e interdisciplinar.

De acordo com a política de atendimento aos discentes, descrita no PDI 2014 – 2018 (BRASIL, 2014)

{ [...] as atividades de apoio ao estudante devem atender a demandas de caráter pedagógico, psicológico, social, entre outros, através do atendimento individual e/ou em grupos, com vistas à promoção, à qualificação e à ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2014, p.158).

Ao considerar esta política de atendimento aos discentes, a Assistente Social e uma das pedagogas da instituição organizaram um projeto de trabalho multidisciplinar, intitulado "Rede Interna de atendimento/acompanhamento aos estudantes do IFFar *campus SVS*". Esta Rede possui três principais objetivos: a) organizar a rede interna de atendimento/acompanhamento aos estudantes em uma planilha, proporcionando uma visão holística aos profissionais envolvidos; b) reconhecer o grupo de profissionais que realizam atendimentos aos estudantes, bem como as suas competências e ações desenvolvidas; c) promover um espaço de diálogo entre os profissionais envolvidos na rede para reflexão e organização dos serviços, como também o fluxo de atendimento.

A Rede então é compreendida como uma política de atendimento e traz para o contexto da instituição a responsabilização de todos os profissionais no encaminhamento às demandas discentes. É um processo de qualificação e profissionalização dos atendimentos, o que garante a continuidade do trabalho com capacidade de gerir, flexibilizar, compartilhar e construir conhecimentos,

promovendo ações articuladas. Ainda, oportuniza espaços de diálogo, construção e compartilhamento de saberes.

Segundo Faleiros (1999) a rede:



É uma articulação de atores em torno, vamos nos expressar assim, de uma questão disputada, de uma questão ao mesmo tempo política, social, profundamente complexa e processualmente dialética. Trabalhar em rede é muito mais difícil do que empreender a mudança de comportamento, [...]. É a superação do voluntarismo e do determinismo, da impotência diante da estrutura e da onipotência da crença de tudo poder mudar. [...] Trata-se de uma teoria relacional do poder, de uma teoria relacional de construção da trajetória. (FALEIROS, 1999, p. 25).

Nesse exercício é necessário vencer o sentimento de “tudo eu posso”, que acaba afastando o sujeito da realidade. Ao lado do “tudo eu posso”, surge o “nada posso”, emergindo o sentimento de impotência frente a uma demanda ou ação mais complexa.

Também o processo de competição negativa resulta na necessidade individual do “ser mais”, implicando na diminuição do “outro” para ser reconhecido como único detentor do conhecimento específico, surgindo o espaço de disputa interna e a destruição do espaço de compartilhamento dos conhecimentos (TÜRCK, 2002).

Reafirmando a complexidade na organização e desenvolvimento desses processos, Faleiros (1999) enfatiza que “não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico”. (FALEIROS, 1999, p. 26)

No IFFar *campus* SVS a Rede é formada pelos profissionais lotados na Coordenação de Assistência Estudantil (Coordenadora, Assistente Social, Assistente de Alunos, Psicóloga e Serviço de Saúde), na Direção de Ensino (Serviço de Atendimento ao Aluno – SAP e Coordenadores de Cursos/Eixos) e Coordenação de Ações Inclusivas (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE,

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI e Núcleo de Gênero e Diversidade) e que atuam no atendimento aos estudantes.

Cada profissional que realiza atendimento faz seu registro em uma planilha *on line*, disponibilizada pelo aplicativo *Google Drive*, que permite a todos(a s) os(as) profissionais da rede editar seus apontamentos – respeitado o sigilo das informações –, bem como visualizar os registros já efetivados por outros, possibilitando uma visão ampla do histórico de atendimentos/acompanhamentos de cada estudante.

Tal forma de organização do fluxo de informações promove a formação de uma verdadeira rede de sujeitos e ações com capacidade de promover diálogos e reflexões em busca da excelência do trabalho, que tem como foco principal o acolhimento, a permanência e o êxito dos estudantes, o que está em consonância com alguns dos desafios do psicólogo escolar descritos no Documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”:



[...] planejar e compor ações continuadas; [...] considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-las a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial; [...] produzir distanciamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o) no sentido de desenvolver práticas coletivas (CRP, 2013, p. 67).

Dessa forma, o envolvimento da psicóloga na Rede Interna ocorre mediante a interlocução com os demais profissionais, integrando os conhecimentos de cada área e transformando as ações em uma nova forma de intervenção no espaço escolar.

Corriqueiramente, identificam-se duas principais vias de acesso à psicóloga do *campus*: a procura espontânea do estudante e o encaminhamento, que pode ser realizado por qualquer servidor do *campus* ou ainda por um familiar. Realizada a escuta inicial, busca-se compartilhar informações pertinentes com a equipe com o intuito de problematizar e planejar ações de encaminhamento para a situação acolhida, seja ela de aprendizagem, emocional, socioeconômica, de saúde, entre outras.

Durante o período de participação na Rede Interna, é notável a maior proximidade com a assistente social e as pedagogas, que são as profissionais que já atuavam de forma articulada, mesmo antes da organização do Projeto, e que, diante da compreensão da importância do trabalho em equipe, sentem-se afinadas com a proposta, “alimentando” a planilha com maior frequência e procurando os demais membros para a problematização das demandas recebidas.

Diante do que foi exposto, se pode depreender que os dois primeiros objetivos já fazem parte da realidade das ações executadas e possuem o mesmo viés de entendimento dos psicólogos da área escolar e educacional, qual seja, “conhecer o ponto de vista de todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização; construir uma parceria efetiva com a instituição escolar para análises permanentes do cotidiano considerando a troca de informações e experiências” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 69).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

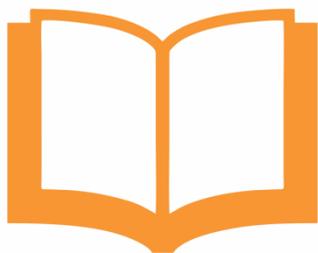
A Rede Interna de Atendimento/Acompanhamento de estudantes é uma metodologia de trabalho em fase de desenvolvimento, que foi idealizada por profissionais que buscam o aperfeiçoamento de suas ações de atendimento/accompanhamento de estudantes dentro do contexto do IFFar *campus* São Vicente do Sul, através do compartilhamento em rede dos registros dos atendimentos, respeitadas as questões éticas.

Na medida em que a Rede é acionada, os profissionais socializam entre si as competências e habilidades de cada um, criam vínculos de trabalho, fortalecendo-se como equipe. As ações realizadas por todos e por cada um ficam visíveis na rede para os demais membros que a compõem, bem como ao corpo docente, tornando possível que todos conheçam quais as ações já foram executadas perante a demanda dos estudantes e quais os encaminhamentos realizados. A planilha da rede proporciona visibilidade ao significativo trabalho que a equipe desenvolve com os estudantes da instituição.

Esta metodologia de trabalho encontra-se estreitamente ligada à visão ampliada do atendimento do psicólogo escolar, permitindo a realização de ações conjuntas entre os profissionais sobre o contexto no qual os estudantes e a instituição se inserem e as demandas emergem.

Na prática, observa-se que o pleno funcionamento da Rede Interna depende não só do comprometimento de cada profissional que dela faz parte, mas também da abertura de um espaço institucional que possibilite a realização de encontros entre os profissionais, a fim de que a Rede se efetive de fato. O desafio a ser enfrentado é a criação de um horário semanal ou quinzenal para reuniões periódicas entre os membros da equipe multidisciplinar.

Enfim, depreende-se que o trabalho organizado em rede qualifica o atendimento aos estudantes, pois a soma de saberes dos profissionais que a compõem contribui para o estudo de alternativas e planejamento de estratégias que possam ser mais eficientes em cada uma das situações que se apresentam.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 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, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 09 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: 2012. Acesso em: 30 de nov. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**, Santa Maria, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <<http://www.cfp.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

FALEIROS, V.de P. **Estratégias em Serviço Social**. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431980&idtema=16&search=rio-grande-do-sul|sao-vicente-do-sul|sintese-das-informacoes>>. Acesso em: 05. jun.2015.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Histórico**. São Vicente do Sul, 2015. Disponível em: <[www.svs.iffarroupilha.edu.br /site/conteudo.php?cat=15](http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=15)> . Acesso em: 03 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Localização**. São Vicente do Sul, 2015b. Disponível em: <[www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=68](http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=68)>. Acesso em: 03 mai. 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERETTA, A. A. C. S.; et. al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. São Paulo, v. 18, n. 1, p.293-301, Janeiro-Abril, 2014.

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

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. São Paulo, v.13, n. 1, p. 179-182. Janeiro-Junho, 2009.

TÜRCK, M. da G. M.G. **Rede Interna e Rede social: o desafio permanente na teia das relações sociais**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Tomo, 2002.

Reflexões de uma  
Psicóloga Escolar no Ensino  
Superior: uma análise de  
como os testes psicológicos  
podem auxiliar na  
identificação e prevenção  
do suicídio

*Ana Maria Batista Correia*

CAPÍTULO

4



O país atravessa um momento bem conturbado mesclado de crises políticas, epidemias de (dengue, zica vírus, chikungunya, crianças com microcefalia), inflação alta, desemprego, perda da credibilidade de investidores estrangeiros, enfim, uma série de problemas sociais. Diante desse cenário conflitante e desolador, um grave problema vem sendo deixado de lado. O suicídio.

Atuando como psicóloga escolar do ensino fundamental, por três anos, e posteriormente, desde o ano de 2014, como psicóloga do ensino universitário, pode-se observar que esse ato de autoextermínio sempre chamou a atenção. Mas, sobretudo, na vivencia universitária esse problema se torna mais sério, haja vista seja nessa fase da vida jovem e adulta, recém-saída da adolescência, que os atos de suicídio se concretizam como "aparentemente, uma estratégia real e efetiva" de fuga dos sofrimentos psíquicos. Essa inferência se dá pelo fato de que a maior parte dos casos ocorre entre jovens, particularmente na faixa etária de 20 a 29 anos. (PASSOS, 2013).

Graças ao período de experiência como psicóloga do Campus Amílcar Ferreira Sobral, da Universidade Federal do Piauí, em Floriano, atuando no setor de psicologia que é responsável por prestar apoio ao estudante, que em sua maioria busca o serviço por problemas relacionados a sintomas depressivos. A partir de tais vivências obteve-se como produto do trabalho de conclusão do curso MBA em Avaliação Psicológica do Instituto de pós-graduação (IPOG), o que apresentamos na presente pesquisa.

Tivemos contato com alguns dados pertinentes ao assunto a partir do jornal local da cidade de Floriano que lista, várias notícias referentes ao assunto (FLORIANONEWS, 2013,2015). Um rapaz chamado M.O., de 26 anos cometeu suicídio por enforcamento com um lençol em 06/11/2013. Aproximadamente um mês mais tarde, outro jovem, L.C., de 18 anos também cometeu suicídio da mesma forma. Em cinco de janeiro de 2015, mais uma jovem, dessa vez de 14 anos, S.R.O., teria tirado a própria

vida, a causa da morte não foi divulgada, bem como os motivos que levaram a jovem e os outros dois rapazes a cometerem tal ato.

Tais situações instigaram a pesquisadora a fazer alguns questionamentos: "Quais conhecimentos dispomos sobre o suicídio e como a Psicologia pode auxiliar?" A partir desse problema de pesquisa, propomos uma reflexão acerca desse grave problema social, o suicídio, contextualizando a situação do estado piauiense e promovendo um diálogo sobre alguns possíveis direcionamentos no campo da Psicologia Escolar. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa do tipo bibliográfica.

Apresentamos como objetivo geral desse trabalho: Promover um breve levantamento de revisão bibliográfica sobre o tema, e como objetivos específicos: Contextualizar o fenômeno do suicídio e sua relação com o transtorno mental depressivo, Apresentar alguns apontamentos sobre suicídios no Piauí, Discutir sobre o lugar da Psicologia Escolar no enfrentamento ao suicídio e ainda, Apresentar alguns dos testes para diagnóstico da depressão e rastreamento do suicídio no Ensino Superior.

Para alcance dos objetivos apontados, o relato da pesquisa será dividido em quatro partes: a primeira corresponde a corrente introdução; a segunda parte é a descrição da metodologia empregada na pesquisa; a terceira constitui o desenvolvimento, que apresenta tópicos de discussão baseado nos entendimentos de autores diversos que auxiliam no alcance de nossos objetivos de pesquisa. Esse tópico se subdivide em outros cinco subtópicos: O suicídio, depressão, os casos de suicídio no Piauí, "E o psicólogo escolar nessa história, onde fica?", em seguida, o tópico intitulado Avaliação Psicológica – A contribuição de alguns instrumentos para diagnóstico de depressão e rastreamento de ideação suicida no Ensino Superior.

A discussão proposta apresenta uma relevância não apenas para a os profissionais psicólogos, mas para a própria sociedade, pois, o suicídio ocorre com maior frequência entre jovens. De acordo com o primeiro relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre prevenção ao suicídio, mais de 800 mil pessoas cometem suicídio por ano no mundo, o que representa uma morte a cada 40 segundos, ou seja, essa prática vem matando mais que guerras e homicídios juntos. (GELBERT, 2015)

Nos últimos anos temos visto um aumento nos índices de suicídio no mundo inteiro, mas em contrapartida, estima-se que o coeficiente real de suicídio, de acordo com

Parente et al (2007, p.378): "atinge quatro vezes mais que os registros oficiais, devido à dificuldade em identificar se a morte foi de causa intencional ou acidental", o que dificulta a subnotificação das mortes por suicídio. Isso está associado também ao preconceito ou vergonha que a família possui, e a causa da morte acaba entrando nas estatísticas de acidentes ou homicídio. (GRANDO, 2010; PARENTE et al, 2007)

Esperamos que o presente estudo possa instigar mais pesquisas em campo, sobretudo nas universidades, uma vez que, o estudante e o jovem fazem parte das grossas estatísticas de suicídio no Brasil. Em estudo realizado em duas escolas médicas, no sertão do Cariri, Ceará, observou-se alta prevalência de depressão em estudantes de medicina. (PAULA et al, 2014) Outra pesquisa, realizada em seis instituições de ensino superior, em São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, revela que muitos estudantes universitários pesquisados vivenciam sofrimento psicológico significativo e se tornam mais vulneráveis a transtornos mentais tais como, estresse, depressão e ansiedade. (PADOVANI et al, 2014) Esses achados revelam a importância de investigação junto a esse público, principalmente direcionada a depressão e suicídio.

As pesquisas nessa área são exíguas, sobretudo no estado do Piauí, em que as taxas de morte são consideradas altas. São poucos os estudos desenvolvidos, com destaque para a pesquisa de Damião et al (2011) que faz um estudo comparativo sobre as representações sociais de adolescentes em Teresina e Natal, e também a pesquisa epidemiológica de Parente et al (2007) que realizaram um levantamento caracterológico dos casos de suicídio em Teresina. Pesquisas em outras cidades do interior do estado não foram encontradas, embora muitos casos ocorram nesses locais.

Responder ao problema de pesquisa proposto poderá auxiliar outros profissionais psicólogos a se apropriarem de suas ferramentas científicas e se posicionarem diante desse problema, que muitos consideram ser de saúde pública. Entretanto, não pretendemos exaurir todo o assunto, mas despertar reflexões no sentido de uma atuação focada no problema do suicídio e da depressão, vislumbrando o uso de testes psicológicos por psicólogos escolares a fim de futuros levantamentos e ações de acompanhamento de alunos.

## MÉTODO

Para alcance do objetivo pretendido, bem como para responder ao problema norteador desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, consultando revistas científicas na base de dados do Scielo, através de pesquisas relacionadas ao "suicídio no Piauí", "relatório OMS suicídio", "depressão em universitários" e "avaliação psicológica depressão" no site do Google, além de pesquisas a livros e jornais em meios eletrônicos. O período dedicado à coleta de dados se deu durante os meses de janeiro e fevereiro de 2016.

## DESENVOLVIMENTO

O presente tópico de nosso artigo apresenta os pontos de nossa discussão bibliográfica, em que abordaremos os seguintes subtópicos: o suicídio, depressão, os casos de suicídio no Piauí, "E o psicólogo escolar nessa história, onde fica?", em seguida, o tópico intitulado Avaliação Psicológica – A contribuição de alguns instrumentos para diagnóstico de depressão e rastreamento de ideação suicida no Ensino Superior.

## O SUICÍDIO

O suicídio como problema de saúde pública vem atraindo a atenção de diversos profissionais, embora ainda seja considerado um assunto de difícil compreensão, mesmo porque por muito tempo a sociedade tinha mais dificuldade em saber sua existência, em virtude das famílias esconderem e mesmo influenciada pelas igrejas que condenavam e negavam a realização de missas para os mortos. Essa prática era sinônimo de vergonha, e causava medo de contágio, pois, é comum quando um caso ocorre, outros aconteçam depois.

Inspirados pelo conceito clássico de Durkheim (1897, p.167), temos que suicídio é: "todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato

positivo ou negativo praticado pela própria vítima, ato que a vítima sabia dever produzir este resultado". Ou seja, a pessoa possui a intenção de ceifar a própria vida, seja de modo direto ou indireto. Para Kaplan et al (2002), o ato de suicidar-se constitui para a pessoa a resolução de um problema que causa sofrimento, e que relaciona-se a necessidades não satisfeitas, sentimentos de desesperança e desamparo, necessidade de fuga e sinais de extrema angústia.

Um dos últimos relatórios da OMS (Organização Mundial de Saúde) informa que uma das maiores causas de tentativas de suicídio é a depressão. Além disso, o órgão alega que 75% dos casos ocorrem com mais frequência em países de renda média e baixa. Enquanto que dados de 2001 também da OMS apresentavam o suicídio como a terceira posição entre as causas mais comuns de morte na população mundial, os dados mais atuais revelam que subiu uma posição. Ranking nada admirável e que indica falhas na busca por políticas de prevenção mundial. Isso também foi evidência relatada no último relatório da mesma organização, que alerta para o fato de poucos países terem realmente buscado meios eficazes para lutar contra o suicídio. (WHO, 2001; GELBERT, 2015)

Na verdade, todos os tipos de perturbações do humor têm sido associados aos comportamentos suicidas. A depressão e os seus sintomas (tristeza, letargia, ansiedade, irritabilidade, perturbações do sono e da alimentação) indicam investigação devido o potencial risco de suicídio. Os indivíduos que cometem suicídio sofrem frequentemente com maiores problemas ambientais do que os seus colegas não suicidas, incluindo histórias de abuso, problemas familiares, questões culturais, dificuldades de relação interpessoal, e exposição a stress extremo ou crônico. Em conjunto com o humor depressivo, esta carga ambiental aumenta a probabilidade de suicídio. Na verdade, o sentimento de desesperança decorrente de circunstâncias difíceis da vida constitui um indicador ainda mais potente do risco de suicídio do que a depressão por si mesma. (OMS, 2006)

Para a diretora da ONG britânica denominada "Samaritanos", que se especializa na prevenção de suicídios, Ruth Sunderland (apud PERASSO, 2015) o suicídio é um assunto complexo, em que não existe uma razão única que faz alguém

decidir se matar. Além disso, o suicídio juvenil é ainda menos estudado e compreendido

Diante o exposto, chamamos atenção para um assunto muito importante que precisa ser mais divulgado na sociedade, os chamados fatores de risco e de proteção para o suicídio. A OMS (2006) descreve alguns fatores existentes na vida das pessoas, que podem ser considerados protetivos, que evitam o suicídio, ou de risco, que podem favorecer a ocorrência do suicídio. Elencamos a seguir os fatores de proteção: Apoio da família, de amigos e de outros relacionamentos significativos; Crenças religiosas, culturais, e étnicas; Envolvimento na comunidade; Uma vida social satisfatória; Integração social como, por exemplo, através do trabalho e do uso construtivo do tempo de lazer e Acesso a serviços e cuidados de saúde mental.

Segundo a instituição, apesar de tais fatores de proteção não eliminarem o risco de suicídio, podem contrabalançar o peso imposto por circunstâncias difíceis da vida. Entre os fatores, ou situações de risco pontuamos: Estatuto socioeconômico e nível de educação baixos; Perda de emprego; Stress social; Problemas com o funcionamento da família, relações sociais, e sistemas de apoio; Trauma, tal como abuso físico e sexual; Perdas pessoais; Perturbações mentais tais como depressão, perturbações da personalidade, esquizofrenia, e abuso de álcool e de substâncias; Sentimentos de baixa autoestima ou de desesperança; Questões de orientação sexual (tais como homossexualidade); Comportamentos idiossincráticos (tais como estilo cognitivo e estrutura de personalidade); Pouco discernimento e falta de controle da impulsividade, além de comportamentos autodestrutivos; Poucas competências para enfrentar problemas; Doença física e dor crônica; Exposição ao suicídio de outras pessoas; Acesso a meios para conseguir fazer-se mal; Acontecimentos destrutivos e violentos (tais como guerra ou desastres catastróficos).

De acordo com o manual para conselheiros que atuam área, desenvolvido pela OMS (2006), os fatores de risco considerados mais importantes incluem a ideação persistente sobre fazer-se mal e planos definidos e preparações para cometer suicídio. Assim, os maiores riscos apresentam-se quando um indivíduo tem

os meios, a oportunidade, um plano específico para consumir o suicídio, e a falta de algo ou alguém que o detenha.

Mas há gatilhos que podem ser sutis como mudanças no ambiente familiar ou escolar, passando por crises de identidade sexual. Por isso, os especialistas recomendam prestar atenção nos sinais iniciais. E, não por acaso, a mais recente campanha dos Samaritanos<sup>5</sup> foi dirigida a estudantes britânicos iniciando o período letivo nas universidades. Também se recomenda atenção a questões com o *bullying*, incluindo suas manifestações pela internet. Especialistas também argumentam que o sensacionalismo na mídia pode encorajar imitações. "Neste caso, um efeito positivo inverso seria encorajar as pessoas a procurar ajuda", argumenta Sutherland. Grupos envolvidos com a questão também argumentam que o suicídio deveria se tornar uma questão de saúde pública. No entanto, apenas 28 países têm estratégias nacionais de prevenção. (PERASSO, 2015)

Afinal, o suicídio vai muito além da depressão, ele significa que a sociedade está doente, precisa rever a si mesma, em seus sintomas, crenças e valores, com isso precisamos revalorizar a vida e para isso, todos precisam se informar mais e divulgar os meios que existem para que as pessoas que pensam em suicídio possam ser ajudadas e assim consigam dar um novo significado a suas vidas.

A seguir falaremos sobre o transtorno de humor geralmente associado às ideias suicidas para que possamos ampliar o entendimento da questão.

## DEPRESSÃO

O suicídio em si mesmo não é doença, bem como não corresponde necessariamente à manifestação de uma doença, mas transtornos mentais constituem-se em um importante fator associado com o suicídio. Conforme OMS (2000) os estudos, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países

---

<sup>5</sup> Entidade da Inglaterra com pessoas disponíveis a aconselhar e apoiar pessoas em seus problemas existenciais. Esse grupo inspirou jovens brasileiros a criarem também um grupo voluntário, o CVV, que aconselha pessoas que pensam no suicídio no Brasil. Mais informações no site: <http://www.mobilizacaosocial.com.br/profiles/blogs/dia-mundial-de-preven-o-do-suic-dio-entenda-como-tudo-come-ou>

subdesenvolvidos, revelam prevalência total de transtornos mentais de 80 a 100% em casos de suicídios com êxito letal.

A depressão tem uma prevalência alta na população geral e, infelizmente, não é reconhecida por muitos como uma doença. Estima-se que 30% dos pacientes vistos por um médico (clínico geral) sofram de depressão. (OMS, 2000)

Para Monteiro et al (2007), o termo depressão tem sido empregado para descrever tanto um estado afetivo normal quanto uma tristeza aparente, um sintoma, ou transtornos associados. A tristeza constitui uma resposta às situações de perda, derrota ou outros desapontamentos. As situações de perda podem, por meio do retraimento, causar danos cognitivos, fisiológicos e comportamentais.

De acordo com Damião et al (2011), adolescentes deprimidos não se apresentam sempre tristes, mas irritáveis e instáveis, propensos a crises de raiva e comportamentos destrutivos. Outras características próprias dos adolescentes com sintomatologia depressiva seriam o prejuízo no desempenho escolar, baixa autoestima, ideias e tentativas de suicídio; nessa população, em especial, esses pensamentos costumam apresentar alta letalidade e graves problemas de comportamento. A depressão se caracteriza como um transtorno de humor, que abrange fatores cognitivos, comportamentais, fisiológicos, sociais, econômicos, religiosos entre outros, estando presente em diversos distúrbios emocionais.

É importante que as famílias fiquem atentas para os sintomas depressivos e sejam capazes de identificar mudanças significativas nos comportamentos de filhos, cônjuges e parentes, pois, ao contrário do que muitos acreditam, pessoas que pensam em matar-se muitas vezes deixam pistas, e a ideação suicida constitui um sintoma depressivo que indica que a pessoa desistiu de viver, perdeu suas esperanças em si, no mundo e no futuro.

## OS CASOS DE SUICÍDIO NO PIAUÍ

Dados do Ministério da Saúde indicam que desde 2000, a capital piauiense, Teresina, é a primeira capital do nordeste em suicídios, e a segunda do Brasil, com

índices que apontam 14,4 suicídios para cada grupo de 100 mil habitantes. Perde apenas para Boa Vista, em Roraima, com 15,7 suicídios para cada 100 mil habitantes entre a população jovem de 15 a 24 anos. O estado piauiense é o que apresenta maior número de casos, que aumentaram significativamente 221,7% em dez anos. (PASSOS, 2013)

Considera-se que Teresina é uma cidade moderna em visão de mundo, que é projetada para o futuro, mas ao mesmo tempo, não oferece boas oportunidades para a população, não agrega a todos, o que afeta de modo especial às pessoas mais frágeis. (PASSOS, 2013)

Sobre o quadro geral de suicídios, tomando por base a cidade de Teresina, evidenciou-se que a maior ocorrência é do gênero masculino, sendo essa diferença bem alta. O que pode estar relacionado aos fatores protetores mais presentes nas mulheres, como maior religiosidade, menor prevalência de alcoolismo, e postura mais flexível diante de aptidões sociais. Aliado a isso o fato de as mulheres buscarem muito mais ajuda profissional em momentos de crise. (PARENTE et al, 2007)

Apesar de a OMS (2015) indicar que a tendência mundial seja o grande número de idosos a se suicidarem, a realidade piauiense revela que a maior parte dos casos ocorre entre jovens, particularmente na faixa etária de 20 a 29 anos. (PASSOS, 2013)

A pesquisa de Parente *et al* (2007) revela que no aspecto estado civil, os solteiros parecem estar mais expostos, em relação a outros grupos, o que indica que o isolamento social pode constituir um fator de risco para suicídio. E sobre as ocupações os mesmos autores apresentam que a maior parte são estudantes, seguidos dos que trabalham na construção, depois os aposentados e por último os desempregados.

Ante o exposto, ressaltamos o papel fundamental dos psicólogos escolares nas Instituições de Ensino Superior, bem como das próprias entidades e seus professores, a fim de buscarem compreender melhor o fenômeno da depressão e do suicídio em estudantes universitários, por meio da Política de Assistência ao Estudante. Trata-se de um problema que atinge diretamente esses sujeitos e em

tempos de crise é evidente como os índices de suicídio tendem a aumentar. As investigações se fazem necessárias e todos precisam se envolver.

Outro dado importante no Piauí é que tem crescido o número de pessoas com depressão adquiridas no ambiente de trabalho, o que é favorecido pelas pressões cotidianas por resultados, a competitividade, a jornada excessiva e o estresse no ambiente. No primeiro trimestre de 2015, 147 trabalhadores se afastaram por motivo de depressão, que resultou no aumento de auxílios doença e até mesmo em aposentadorias devido a esse mal. (SOUSA, 2015)

Apesar das altas taxas no Piauí, os estudos ainda estão em desenvolvimento, como aponta pesquisa de Parente et al (2007, p. 378): "A carência de pesquisas sobre suicídio e a subnotificação dos casos é uma realidade presente no Estado do Piauí, onde não se localizam referências bibliográficas em arquivos eletrônicos e revistas de alcance científico sobre o fenômeno". Os autores atribuem como uma das dificuldades para esse registro à presença de preconceito por parte das famílias, que evitam falar abertamente sobre a situação.

Diante dos fatos apontados, compreendemos que a situação do Piauí é preocupante e que mais iniciativas precisam ser ampliadas. O problema afeta toda sociedade, e ações podem ser desenvolvidas a partir de: palestras nas universidades, capacitação da mídia local por profissionais das universidades, entre outras.

## "E O PSICÓLOGO ESCOLAR NESSA HISTÓRIA, ONDE FICA?"

A problemática do suicídio no Brasil, como vimos, é uma responsabilidade de saúde pública. Assim, instigamos a reflexão sobre esse problema como algo transcendente a atuação do psicólogo clínico. Os psicólogos escolares precisam estar engajados nessas discussões e promover ações que priorizem o estudo e o enfrentamento da situação. A caminhada pelo ensino superior revela que assim como a depressão tem sido uma causa crescente para afastamento funcional dos

trabalhadores, ela pode estar também associada ao trancamento de matrícula nos cursos e mesmo desistências da graduação.

Infelizmente não dispomos de dados sobre a relação entre depressão e evasão no ensino superior, a não ser o conhecimento empírico da realidade na UFPI (Universidade Federal do Piauí). Mas para aclarar a discussão, propomos nesse tópico iniciar com uma breve reflexão sobre a atribuição do profissional psicólogo escolar, para posteriormente discutir as ações que a categoria de psicólogo em geral tem promovido diante da compreensão do fenômeno suicídio.

Desenvolvendo uma espécie de linha do tempo, buscou-se o documento que orienta a linha de ação para o profissional que atua no Campus da UFPI de Floriano, e evidenciaram-se alguns pontos interessantes para a atuação, de acordo com o proposto no edital 06/2013 (UFPI, 2013, p. 5) que fala das atribuições dos cargos no âmbito da Instituição, cabe ao psicólogo:



Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação. Diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura. Investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes. Desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme o texto, o psicólogo escolar pode desenvolver muitas atividades dentro da Universidade, dentre elas, a pesquisa, o diagnóstico, com ações individuais e coletivas. Embora seja um desenho de cargo bastante genérico e vago, que até mesmo dá margem a discussões filosóficas e metodológicas, quando utiliza termos como "cura". Cabe ressaltar que o psicólogo Escolar, conforme o texto do documento pode atuar com pesquisa e ações que atendam interesses da coletividade. Essa concepção nos instiga a buscar outros entendimentos da atribuição desse profissional na educação, afinal, será esse o entendimento da maioria?

No documento produzido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014, p. 9) a descrição da atribuição do psicólogo é a mesma, entretanto, existe um anexo que descreve as "atividades típicas do cargo" e serão apresentadas algumas a seguir:



- Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional.  
(...)
- Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança.
- Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador.
- Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores.

Essa descrição complica o entendimento sobre a atuação do psicólogo Escolar, uma vez que, propõe ações de Psicologia Organizacional ou de recursos humanos. Em linhas gerais, a atuação do profissional nas Instituições de Ensino Superior precisa ser melhor desenhada, afinal, intervir na realidade Escolar, junto às relações entre professor e aluno já requer inúmeros conhecimentos técnicos. Assumir outras atividades, ainda mais tidas como típicas do profissional, não ajuda a aperfeiçoar suas ações.

De acordo com o Catálogo Brasileiro de Ocupações (BRASIL, 2002), o psicólogo Escolar atua na educação por meio de pesquisas e diagnósticos, estudando as técnicas de ensino, com base nas teorias de aprendizagem e considerando os ritmos de desenvolvimento individuais. Participa também dos processos de orientação vocacional, utilizando testes de sondagem de aptidões e outros métodos, esse profissional também, planeja e executa pesquisas sobre o processo de ensino aprendizagem, e características psicossociais da clientela, com a finalidade de participar na construção dos projetos políticos pedagógicos, fundamentando a atuação crítica do psicólogo.

Dessa forma, pode ser visto que, a atuação do psicólogo Escolar necessita de conhecimentos das áreas de personalidade e psicodiagnóstico, mas ao mesmo tempo preocupa-se com o contexto social, político e pedagógico, a fim de que o conhecimento psicológico contribua para a educação. Outro ponto importante é a necessidade do profissional envolver-se com a pesquisa e com o domínio do conhecimento dos testes psicológicos, para que estes sejam utilizados de modo ético e que auxilie no conhecimento da realidade estudantil.

Para Marinho-Araujo e Bisinoto (2011, p. 3), a ênfase formativa da Educação Superior não se reduz a uma qualificação somente técnica, pois é baseada, sobretudo, no compromisso ético e político com a realidade histórica e social. E é nesse sentido que teremos nossa definição do papel do psicólogo no Ensino Superior, que pode ser verificada no trecho a seguir:

{ (...) o psicólogo escolar, no interior da Educação Superior, deve ter clareza sobre duas importantes dimensões para uma atuação competente: a fundamentação teóricoconceitual acerca do desenvolvimento psicológico humano, em especial do sujeito adulto, e o planejamento intencional de ações práticas, coletivamente ampliadas nos âmbitos institucional e sociopolítico das IES.

Assim, as autoras indicam caminhos possíveis para essa prática do psicólogo escolar no Ensino Superior. Esse caminho precisa partir de nosso entendimento teórico sobre o desenvolvimento humano, a fim de planejar ações de intervenção, e assim interferir na realidade universitária.

É nesse sentido que pensar sobre o suicídio na universidade é necessário, considerando-o como um problema de ordem complexa, multi causal, que vem afetando muito público jovem e pode desistir da busca pela profissionalização devido ao transtorno depressivo. Podemos começar agora a refletir sobre o que tem sido discutido na Psicologia acerca do suicídio.

Netto (2013) alerta para o que os psicólogos estão realmente fazendo no que tange ao problema do suicídio, instigando a reflexão de que os profissionais estão mais empenhados em garantir a sobrevivência das pessoas com ideação

suicida, do que propriamente buscar entender os motivos nas entrelinhas dos suicídios. O autor chama também a atenção para o fato de querer tratar as pessoas individualmente quando se trata de um problema social.

De acordo com Werlang (2013), é necessário compreender o sofrimento, a fim de entender como se chega ao ato do suicídio. Entender na perspectiva da pessoa que pensa no suicídio, e de seus familiares e amigos, que serão afetados. Então cabe ao psicólogo, exercer sua capacidade de empatia, aliado aos conhecimentos técnicos e científicos que respaldam o seu pensar e agir na sociedade. Pois lidar com o suicídio traz consequências devastadoras no âmbito social. Além disso, despertam as questões do próprio psicólogo que precisa estar preparado emocionalmente e tecnicamente sobre as questões da morte e do morrer.

Para Rigo (2013) a clínica do suicídio é composta de muitos desafios que dizem respeito não apenas ao paciente, mas também aos seus familiares e a equipe de saúde que o assiste. Diante de um tema como o suicídio, carregado de tabus religiosos e morais, o psicólogo terá de enfrentar não apenas os obstáculos clínicos com o paciente, mas vai precisar lidar com o desconhecimento do fenômeno e o despreparo emocional tanto da família, como da equipe de saúde. Ainda conforme Rigo (2013), o psicólogo diante de alguém que decide morrer, deve antes de tudo acolher a dor e o sofrimento da pessoa, através de uma escuta atenta e sem julgamentos. Para enfrentar esse desafio a autora sugere que se tenha ânimo, em que cada letra da palavra indica uma ação que o psicólogo deve ter: atenção, neutralidade, interesse e motivação. Assim, o psicólogo possui uma implicação profunda no processo de ajuda e aconselhamento a pessoas potencialmente suicidas.

Para o psicólogo então, é importante criar recursos internos que visem a realização desse trabalho. Tavares (2013) afirma ainda a necessidade de buscar suporte externo, ou seja, buscar suporte relacional de colegas e supervisores, além do institucional, que deve prover condições necessárias para a atenção a pessoas em risco. Assim a tarefa pode se tornar menos pesada, à medida que o profissional pode compartilhar anseios, dúvidas e estudos.

Consoante com esse entendimento sobre o preparo do psicólogo, segundo Zana e Kovács (2013), a vida do profissional que trabalha com saúde mental demanda intensa mobilização psíquica, haja vista que o paciente o confronta com ansiedades e conflitos, e quando esse profissional está diante de casos de pacientes com ideação ou histórico de tentativa de suicídio, essa mobilização leva ao contato mais profundo consigo mesmo, suas angústias e dúvidas. O trabalho exige nesse caso, ainda mais do profissional, não apenas em conhecimentos técnicos, mas no sentido de rever suas próprias crenças sobre morte, ou seus sentimentos gerados pela situação de suicídio.

A questão dos cuidados psicológicos é fundamental quando se trata da questão desta questão. No suicídio, Bastos (2009) esclarece haver uma tendência à autodestruição, que está inserida em um contínuo existencial. Que se apresenta por diferentes graus de destrutividade. No primeiro, são apenas fantasias inconscientes sobre a morte de si mesmo presentes em todas as pessoas; No segundo a pessoa chega a colocar sua vida em risco; E no terceiro grau de a pessoa apresenta grande desejo em matar-se. No que se refere ao terceiro grau de autodestrutividade, como há grande probabilidade do suicídio se concretizar, o autor recomenda o trabalho de uma equipe multiprofissional que inclua, além do psicólogo, outros profissionais, e a presença do grupo familiar.

Assim, a questão vai além dos espaços de um consultório clínico, mas precisa envolver a sociedade e um dos espaços em que podemos debater essa questão são as Instituições de Ensino Superior, que recebem tantos jovens.

Um ponto que necessita de reflexão na prática do psicólogo é o aspecto ético sobre o sigilo profissional. Zana e Kovács (2013), a partir de entrevistas com psicólogos, apontam que o suicídio mobiliza o psicólogo, do ponto de vista pessoal e profissional. Assim em caso de ideação suicida, o Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005) recomenda que seja possível quebrar o sigilo, entretanto, a questão gera um conflito para o profissional. Por lado, há a preocupação com o bem estar e a vida do paciente e o risco de tomar atitudes precipitadas, prejudicando a continuidade do processo terapêutico, já que este é baseado num vínculo de confiança, que pode ficar ameaçado diante da quebra de sigilo.

Todas as questões suscitadas sobre a atuação do psicólogo nos induzem a pensar que o profissional precisa analisar a questão do suicídio como um problema de ordem social, que ultrapassa os limites do consultório na clínica, mas perpassam vários campos de atuação como a psicologia: escolar, organizacional, hospitalar, social, jurídica, ou seja, todos os espaços de atuação precisam ser reavaliados no sentido de esta classe profissional buscar um entendimento mútuo sobre o problema, bem como buscar estratégias de enfrentamento.

Um dos conhecimentos técnicos são os testes psicológicos como instrumentos eficazes no diagnóstico de doenças como a depressão, bem como, no rastreamento de ideação suicida. Assim, a seguir, essa discussão é desenvolvida.

## AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA – A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS INSTRUMENTOS PARA DIAGNÓSTICO DE DEPRESSÃO E RASTREIO DE IDEAÇÃO SUICIDA NA UNIVERSIDADE

Para Souza Filho *et al* (2006, p.480) desde os primeiros estudos da Psicologia como disciplina científica, as tentativas para realizar diferenciações de variáveis psicológicas eram constantes e foi nesse contexto que surgiram os testes psicológicos que segundo os autores: "assumiram caráter emblemático da Psicologia", ou seja, passaram a ser uma espécie de marca registrada sobre o fazer do psicólogo, já que a figura do profissional tem sido vista sempre associada a aplicação de testes pelo público em geral.

Anastasi e Urbina (2000) esclarecem que teste psicológico corresponde a medida padronizada e objetiva de uma amostra comportamental. Assim, constitui instrumento capaz de revelar a existência de sintomas depressivos, auxiliando em possíveis construções de hipóteses diagnósticas, desta maneira auxiliam o tratamento.

A contribuição dos testes psicológicos pode ocorrer em diversas áreas, como descrevem Souza Filho *et al* (2006, p.480): "Os testes psicológicos têm fornecido contribuições tanto no campo teórico, em pesquisas básicas e aplicadas, como

também no campo prático, onde são fundamentais na realização de diagnósticos, seleções e classificações, orientações e treinamentos.". Então, as possibilidades de utilização são muito amplas, ultrapassando inclusive os limites das quatro paredes do ambiente da clínica, decorrendo a possibilidade de aplicação coletiva, em ambientes como escolas, universidades, institutos tecnológicos, empresas, entre outros.

Segundo Ely et al (2014) dos instrumentos aprovados pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI<sup>6</sup>), são 127 testes existentes e dentre estes 11 se destinam a avaliar o construto depressão, o que para os autores é um número expressivo quando comparado ao construto ansiedade que dispõe de um único teste. Porém, ressaltamos que nenhum dos instrumentos expressivos (como HTP, Zulliger, etc) destina-se apenas a avaliar sintomas depressivos. Apenas três testes de autorrelato avaliam exclusivamente os sintomas depressivos, o BDI I, o BDI II e a EBADEP A. Assim, para alcançar o objetivo proposto para nossa pesquisa, entendemos que a apresentação dos testes Inventário de Depressão de Beck Versão II (BDI II) (falar-se-á sucintamente da versão I) e a Escala Baptista de Depressão Versão Adulto (EBADEP A) será suficiente, visto que muitas pesquisas vêm sendo realizadas com esses testes no Brasil (ELY et al, 2014; BAPTISTA, CARNEIRO e SISTO, 2010; BAPTISTA, CARDOSO e GOMES, 2012; PARANHOS, ARGIMON e WERLANG, 2010; GONDIN et al, 2007; BIGHETTI, ALVES E BAPTISTA, 2014, dentre outros).

O Inventário de Depressão de Beck versão II é uma escala de autorrelato, composta de 21 itens, que avaliam a existência de sintomas de depressão e tem sido amplamente utilizado na investigação da intensidade dos sintomas depressivos, tanto em clínica como em pesquisas. A Escala Beck constitui-se do Inventário de Depressão de Beck (BDI), Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), Escala de Desesperança de Beck (BHS) e Escala de Ideação Suicida (BSI). Foi desenvolvida por Beck e colegas do Departamento de Psiquiatria da Universidade de Pennsylvania, em 1961. No Brasil, sua versão foi validada por Cunha, constando

---

<sup>6</sup> SATEPSI: Sistema elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia para atuar na análise de testes utilizados no Brasil. Mais informações no site: [www.pol.org.br/satepsi](http://www.pol.org.br/satepsi)

manual com instruções para administração, escore e interpretação. (VIEIRA, FAY e SILVA, 2007)

O instrumento é adequado para uso com pacientes psiquiátricos, contudo, tem sido amplamente usado na clínica, em pesquisa com pacientes não psiquiátricos e na população geral. Além disso, diversos estudos de validação têm sido realizados. (GONDIN et al 2007)

No BDI versão I a escala é indicada para pessoas na faixa etária entre 17 e 80 anos, já na versão II a faixa etária se estende dos 13 anos até a terceira idade (ELY et al, 2014). Geralmente as pessoas levam cinco a dez minutos para responder, mas a escala não possui limite de tempo para responder e pode ser aplicado de modo individual ou coletivo, o que possibilita seu uso em pesquisas nas universidades. Sobre mais detalhes descritivos desse teste, segue a explicação de Ely et al (2014, p. 421):



Os itens foram criados com base na descrição de sintomas comuns da depressão e na observação de atitudes e comportamentos de pacientes com esse quadro. O manual do teste fornece uma indicação das médias para grupos específicos (subgrupos psiquiátricos, com queixa médica, e da população geral), o que torna a avaliação mais detalhada e adequada a pessoas em situações distintas.

Ante o exposto o BDI II parece estar cumprindo com sua função em auxiliar no processo diagnóstico da depressão, a medida que fornece avaliações detalhadas e adequadas, além de apresentar uma série de estudos de validade bastante abrangentes. Além disso, possibilita a aplicação na população geral, identificando com maior segurança os sintomas depressivos. Vale ressaltar que esse inventário apresenta a vantagem de por meio de uma escala específica, avaliar sentimentos e pensamentos relacionados ao risco de suicídio.

De acordo com Paranhos et al (2007), a nova edição do BDI I, o BDI II objetivou conseguir uma maior aderência dos critérios diagnósticos para episódios de depressão maior, segundo os critérios do DSM IV, além de se destinar a medir a intensidade da depressão tanto em pacientes psiquiátricos como em pessoas da

população geral. Essa escala auxilia o psicólogo a avaliar a severidade da depressão, fornecendo dados sobre os pensamentos negativos.

Esses instrumentos de avaliação que visam medir a intensidade de sintomas de depressão possuem papel de destaque no meio clínico e na pesquisa, pois são capazes de avaliar sentimentos subjetivos e de autopercepção, algo importante para auxiliar no diagnóstico formal da depressão e que são difíceis de serem identificados apenas em avaliação clínica. (PARANHOS et al, 2007)

A EBADEP é outra opção de escala de autorrelato que pode ser utilizada. Corresponde a um conjunto de descritores é idealizado com base no Manual de Diagnóstico de Saúde Mental IV (DSM IV), Classificação Internacional de Doenças (CID 10), teoria cognitivo comportamental de Beck, e teoria comportamental de Fester. (BAPTISTA, CARNEIRO e SISTO, 2010)

A escala possui 45 itens, cada um composto por uma frase positiva e negativa, tendo como opção de resposta uma escala do tipo Likert de 4 pontos. O sujeito deve responder como se sente diante de situações que são propostas de acordo com os indicadores de depressão. Em sua última versão são utilizados 28 indicadores de depressão (como desesperança e queda na produtividade), o que permite ao avaliador, segundo Ely et al (2014), identificar de forma mais ampla o grau de comprometimento do avaliado.

Então, esta opção em testagem psicológica corresponde a uma útil estratégia para diagnóstico de depressão, tanto em pessoas que buscam o psicólogo com essa queixa, como também na população em geral, por meio de pesquisas que visem identificar para informar a sociedade como também para prevenir possíveis casos de suicídio através de tratamentos.

Em face dos testes apresentados, podemos afirmar que os profissionais da Psicologia Escolar dispõem de recursos válidos e fidedignos que respaldam sua atuação diante dos casos de suicídio, assim, nossa discussão revela que muito pode ser feito no âmbito das IESs.

Afinal, ressaltamos que além dos testes mencionados, dispomos ainda de testes de personalidade (escalas, inventários e testes projetivos), que uma avaliação psicológica não deve ser realizada apenas com uso de um teste, mas que o exame

pode ser um ótimo instrumento para rastreio e auxílio a possíveis intervenções. Contudo, são poucas as produções voltadas unicamente para a problemática do suicídio. Em sua maioria, como vimos são testes voltados para depressão, o que precisa ser ampliado e reavaliado.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa norteou-se pelo problema: Quais conhecimentos dispomos sobre o suicídio e como a Psicologia Escolar pode auxiliar? A partir de tais problemas de pesquisa, propomos uma reflexão acerca do grave situação social, o suicídio, contextualizando a situação do estado piauiense e promovendo um diálogo sobre alguns possíveis direcionamentos no campo da Psicologia Escolar.

Nesse momento podemos afirmar que foi possível alcançar a resposta a questão norteadora, em vista da discussão desenvolvida ao longo dos cinco tópicos percorridos. De início, vimos que as pesquisas desenvolvidas pela OMS revelam dados preocupantes sobre a questão do suicídio. Levam-nos a pensar que ainda precisamos avançar bastante, principalmente nas políticas públicas voltadas a essa temática, com atuações fortes na prevenção.

Afinal, o suicídio vai muito além da depressão, ele significa que a sociedade está doente, precisa rever a si mesma, crenças e valores. Precisamos revalorizar a vida, e para isso, todos precisam se informar mais e divulgar os meios que existem para que as pessoas que pensam em suicídio possam ser ajudadas, e assim consigam ressignificar suas vidas.

Nesse ínterim, a situação do Piauí é preocupante e mais iniciativas precisam ser desenvolvidas. O poder público precisa reagir diante o aumento de casos nos últimos anos. O problema afeta a sociedade, mas poderá ser reparado caso as iniciativas ocorram, seja prevenindo, a partir da promoção de ações que ocorram durante todo o ano dentro das próprias instituições de ensino superior, afinal a função social dessas instituições é divulgar conhecimento e promover pesquisas.

Todas as questões suscitadas sobre a atuação do psicólogo nos induzem a pensar que o profissional precisa analisar a questão do suicídio como um problema de ordem social, que ultrapassa os limites do consultório na clínica. A área da Psicologia Escolar deve rever sua atuação, buscando ações coletivas que transcendam os muros da escola e das universidades. Esse profissional enquanto grupo deve buscar um entendimento comum sobre o problema, bem como estabelecer estratégias de enfrentamento que atinjam a sociedade e a mídia. Os testes psicológicos devem ser vistos como conhecimentos exclusivos do psicólogo, e que podem auxiliar para o progresso coletivo, na luta contra o suicídio.

Para isso, o profissional deve compreender que ele não pode resolver o problema sozinho, precisa muitas vezes compartilhar com colegas suas dificuldades, e mesmo atuar em equipe, sem esquecer que necessita investir em sua própria qualidade de vida, estando bem como pessoa, pois o trabalho com pessoas com pensamentos suicidas pode ser bastante difícil e exigente, exigindo conhecimento teórico, e conhecimento de si.

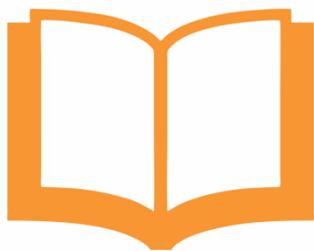
Um dos conhecimentos técnicos necessários para o psicólogo que trabalha na área é reconhecer a importância dos testes psicológicos como instrumentos eficazes no diagnóstico de doenças como a depressão, bem como no rastreamento de ideação suicida.

Os profissionais da Psicologia dispõem de recursos válidos e fidedignos que respaldam sua atuação diante dos casos deste mal, assim, nossa discussão revela que muito pode ser feito, pois, além dos testes mencionados (BDI II e EBADEP A), dispomos ainda de testes de personalidade. Enfatizamos que o uso de um teste não deve ser feito de modo indiscriminado, mas com responsabilidade e ética, o teste pode ser um ótimo instrumento para rastreamento e auxílio a possíveis intervenções.

A discussão aqui proposta, sobre suicídio, sobre o Piauí e sobre como a Psicologia Escolar pode contribuir com a questão e visa despertar a reflexão de todos os envolvidos com esse problema de saúde. Acreditamos ainda que a presente pesquisa poderá auxiliar outros profissionais psicólogos a se familiarizarem e se apropriarem de algumas ferramentas científicas, a fim de se posicionarem diante desse problema de saúde pública. Entretanto, não pretendemos exaurir todo o assunto, mas

despertar reflexões no sentido de uma atuação focada no problema do suicídio e da depressão, no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

Desta maneira finalizamos a análise sugerindo, que outras pesquisas sejam desenvolvidas na esfera da sociedade piauiense, sobretudo, nas universidades, e escolas, haja vista o grande número de jovens estudantes que entram nas estatísticas, com a finalidade de promover intervenções no que visam conscientizar a comunidade sobre as graves consequências do suicídio e acabam afetando tantas outras vidas.



## REFERÊNCIAS

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BASTOS, R. L. Suicídios, psicologia e vínculos: uma leitura psicossocial. *Psicologia USP, São Paulo*, v. 20, n. 1, janeiro/março, p. 67-92, 2009.

BISORÃO, Alonso. Rapaz de 26 anos comete suicídio em Floriano-PI. **Florianonews**, Floriano (PI), 06 nov. 2013. Disponível em < <http://alonsobisorao.blogspot.com.br/>> Acesso em 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Mais um jovem morre por enforcamento em Floriano. **Florianonews**, Floriano (PI), 03 dez. 2013. Disponível em < <http://alonsobisorao.blogspot.com.br/>> Acesso em 18 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Estudante de 14 anos é encontrada morta em FLORIANO-PI. **Florianonews**, Floriano (PI), 03 dez. 2013. Disponível em < <http://alonsobisorao.blogspot.com.br/>> Acesso em 19 fev. 2016.

BRASIL. **Classificação brasileira de ocupações: CBO**. Brasília: MTE, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005.

DAMIÃO, N.F. COUTINHO, M.P.L. CAROLINO, Z.C.G. e RIBEIRO, K.C.S. Representações sociais da depressão no ensino médio – um estudo sobre duas capitais. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), 114-124, 2011.

ELY, P. NUNES, M. CARVALHO, L.F. Avaliação psicológica da depressão: levantamento de testes expressivos e autorrelato no Brasil. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 3, p. 419-

426,dez. 2014 . Disponível em  
<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712014000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000300014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 fev. 2016.

GELBERT, Laura. OMS: suicídio causa uma morte a cada quarenta segundos no mundo. **EBC**, Brasil, 10 set. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/saude/2015/09/oms-suicidio-causa-uma-morte-cada-40-segundos-no-mundo>>. Acesso em 06 fev. 2016.

GRANDO, Carolina P. O suicídio na pauta jornalística. **Observatório da imprensa**, São Paulo, 29 jun. 2010, Edição 596, ISSN 1519-7670. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/o-suicidio-na-pauta-jornalistica/>>. Acesso em 29 jan. 2016.

KAPLAN, H.I., SADOCK, B. e GREBB J. **Compêndio de psiquiatria: ciências de comportamento e psiquiatria clínica**. 7ª ed. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 2002.

MONTEIRO, Fabiana Ribeiro; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; ARAUJO, Ludgleydson Fernandes de. Sintomatologia depressiva em adolescentes do ensino médio: um estudo das representações sociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 224-235, jun. 2007 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 jan. 2016.

NETTO, Nilson B. Suicídio: uma questão de saúde pública e um desafio para a psicologia clínica. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **O suicídio e os desafios para a Psicologia**. CFP: Brasília, 2013. p.15-24

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Prevenção do suicídio** – um recurso para conselheiros. Genebra: OMS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Prevenção do suicídio: um manual para médicos clínicos gerais**. Genebra: OMS, 2000.

PADOVANI, Ricardo da Costa et al . Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 02-10, jun. 2014 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872014000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872014000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>.

PARENTE, Adriana da Cunha Menezes et al . Caracterização dos casos de suicídio em uma capital do Nordeste Brasileiro. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 60, n. 4, p. 377-381, Aug. 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672007000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672007000400003&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000400003>.

PAULA, Juliane dos Anjos de et al . Prevalência e fatores associados à depressão em estudantes de medicina. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo , v. 24, n. 3, p. 274-281, 2014 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822014000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822014000300006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 nov. 2016.

PERASSO, Valéria. OMS: suicídio já mata mais jovens que o HIV em todo o mundo. **BBC**, \_\_, 22 de setembro de 2015. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150922\\_suicidio\\_jo](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150922_suicidio_jo)>. Acesso em 26 jan. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. Núcleo de Estudos e Prevenção ao Suicídio é criado em Teresina: O fenômeno do suicídio é um grave problema de saúde pública. **PORTALPMT**, Teresina, 09 set. 2015. Disponível em <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Nucleo-de-Estudos-e-Prevencao-ao-Suicidio-e-criado-em-Teresina/8317>. Acesso em 15 jan. 2016.

RIGO, Soraya Carvalho. Suicídio: uma questão de saúde pública e um desafio para a psicologia clínica. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **O suicídio e os desafios para a Psicologia**. CFP: Brasília, 2013. p. 30-42

SOUSA, Graciane. Piauí: INSS gasta quase um milhão com pagamento a pessoas com depressão. **CIDADEVERDE**, Teresina, 17 abr. 2015. Disponível em <http://cidadeverde.com/noticias/190600/piaui-inss-gasta-quase-r-1-milhao-com-pagamento-a-pessoas-com-depressao>. Acesso em 20 jan. 2016.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de; BELO, Raquel; GOUVEIA, Valdiney Veloso. Testes psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000-2004. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 26, n. 3, p. 478-489, set. 2006 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000300011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 04 mar. 2016.

SOUZA, E. R., MINAYO, M. C. S., & MALAQUIAS, J. V. Suicide among young people in selected Brazilian state capitals. *Cadernos de Saúde Pública*, 18(3), 673-683, 2002.

TAVARES, Marcelo da S. A. Suicídio: uma questão de saúde pública e um desafio para a psicologia clínica. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **O suicídio e os desafios para a Psicologia**. CFP: Brasília, 2013. p 55-58.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Descrição das atividades dos cargos**. Paraná: UFPR, 2014. Disponível em <[http://www.progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/2014\\_progepe/descricao\\_cargos](http://www.progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/2014_progepe/descricao_cargos)>. Acessado em 21 de novembro de 2016.

VIEIRA, Carolina; FAY, Eliane da Silva Moreira; NEIVA-SILVA, Lucas. Avaliação psicológica, neuropsicológica e recursos em neuroimagem: novas perspectivas em saúde mental. *Aletheia*, Canoas, n. 26, p. 181-195, dez. 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942007000200015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200015&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 04 mar. 2016.

WERLANG, Blanca. Suicídio: uma questão de saúde pública e um desafio para a psicologia clínica. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **O suicídio e os desafios para a Psicologia**. CFP: Brasília, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Prevention of suicidal behaviors: a task for all**. In: World Health Organization. *Mental and behavioral disorders*. Geneva (SWT): WHO, 2001.

ZANA, A.R.O. KOVACS, M.J. O Psicólogo e o atendimento a pacientes com ideação ou tentativa de suicídio. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.13, n.3, terceiro quadrimestre de 2013. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/issue/view/649>. Acesso em 10 jan. 2016.

A man with dark hair, wearing a light-colored button-down shirt and dark trousers, is sitting on a set of stairs. He is holding a large, yellow book or folder and looking down at it with a slight smile. The background is a warm, orange-toned gradient.

# O psicólogo escolar e a formação continuada: um relato de experiências

## CAPÍTULO 5

*Helen Santana Mangueira de Souza  
Christiane Camilo Pires*

Helen Santana Mangueira de Souza  
Christiane Camilo Pires

**A**tualmente, o trabalho do psicólogo nas instituições escolares têm se diversificado, e diferentemente de períodos anteriores onde o foco se centrava no aluno, há relatos de trabalhos com professores, trabalho com as famílias, mediação de relações interpessoais, encaminhamentos para serviços especializados, escuta individual, visita domiciliar, psicoterapia de grupo e psicoterapia breve (MEDEIROS, AQUINO, 2011), ações com projetos, oficinas, intervenções em situações de sala de aula, e participação em reuniões de pais (AQUINO et al, 2015).

A respeito das possibilidades de trabalho com professores, os momentos de formação continuada demonstram-se profícuos para interação entre os profissionais da educação, troca de experiências, construção de novas práticas e aperfeiçoamento do processo educativo.

A questão da formação continuada de profissionais da educação está presente no cotidiano das instituições educativas. A necessidade constante de reflexão sobre, e a partir da prática é uma das premissas para a construção da práxis pedagógica.

O conceito de práxis em Freire (1987, 2001, 2002) refere-se a um movimento constante de ação-reflexão-ação que deve pautar as ações críticas. Neste sentido, para o autor, os educadores devem transformar suas ações em práxis. Para Freire (1967), a educação é prática da liberdade. Seu fim último deve ser a conscientização do ser humano sobre seu mundo e seu papel na história, deve ser a promoção de autorreflexão e da vocação ontológica do ser humano de ser mais, deve possibilitar a passagem da consciência ingênua à consciência crítica e essa função social da educação se cumpre pela e na práxis.

Assim, as instituições educativas devem proporcionar momentos coletivos que possibilitem reflexões acerca do desenvolvimento pedagógico na escola, de

como alcançar a finalidade da educação, de como construir um processo pedagógico emancipador, que possibilitem transformar as ações pedagógicas em práxis. Diversos são os conhecimentos necessários para tal objetivo, dentre eles encontram-se os saberes psicológicos.

Deste modo o objetivo do presente texto é apresentar uma experiência de participação do psicólogo escolar em momentos de formação continuada de profissionais da educação e refletir sobre as possibilidades deste profissional neste contexto.

Para tanto, o presente artigo está ancorado nas proposições de Freire (1987, 2001, 2002) acerca do objetivo fundamental da educação, que é a libertação, a emancipação e a autonomia: libertação das condições sub-humanas às quais os explorados pelo capital são submetidos nas relações de trabalho e poder; emancipação no sentido de se constituírem enquanto seres humanos por meio do diálogo com o outro e do aprender uns com os outros, mediados pelo mundo e, conquistando, a autonomia sobre a própria vida e a vida social, tornando-se sujeitos da própria História, pois isso se refere, sim, à construção da história social, que é feita pelos homens, que é um espaço de possibilidades e não de determinações.

Com relação às contribuições do campo da Psicologia para a formação de educadores, referencio-me às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski<sup>7</sup> (1979, 1995, 1993, 2000) que compreende o ser humano como constituído na interface da história natural (materialismo dialético) e da história do homem (materialismo histórico). Deste modo, o homem é capaz de agir intencionalmente e criar para além da situação imediata, apresentando funções psicológicas superiores, como a linguagem, a criação de conceitos, dentre outras, diferentemente dos demais animais.

As posições comuns aos pensamentos freireano e vigotskiano dizem respeito à concepção de homem como um ser em transformação, produto e processo do movimento dialético das relações socioculturais nas quais se encontra

---

<sup>7</sup> Existem diversas grafias utilizadas para se referir ao autor: Vygotsky; Vygotski, Vigotskii, Vigotskji, Vigotsky. Optei pela grafia Vigotski pois é a que tem sido utilizada pelas traduções diretamente do russo para o português, e representa uma tentativa de aproximação à obra original do autor.

imerso, um ser social, ativo e histórico (ALVES, 2012). A autora afirma, ainda, que as semelhanças nas teorias de Freire e Vigotski se devem a uma utopia comum: fazer da práxis humana uma práxis crítica e transformadora, práxis a partir da qual se constituem o humano e o mundo, num processo dialético e ininterrupto, tendo como horizonte a criação de relações sociais justas e democráticas.

## DESAFIOS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

O atual cenário educacional dispõe de complexos problemas os quais a Educação deve se atentar: vivemos a era das dúvidas, as certezas que existiam na modernidade são colocadas sob suspeita em uma pós-modernidade que se constrói na linguagem e que limita as ações coletivas amplas, pois pressupõe que as verdades são válidas apenas em determinados contextos para uma comunidade local (DELLA FONTE, 2010; DUARTE, 2004; MACLAREN, 2009). Vivemos em um Estado capitalista sob influência da ideologia neoliberal que interfere diretamente nos modos de gestão escolar e influência nos fins aos quais a educação deve se propor, a forma como deve se organizar, o currículo que deve seguir, o perfil profissional dos educadores, e que significa os sujeitos pela produtividade, compreendendo-os como responsáveis por seu próprio sucesso/fracasso escolar e social (AFONSO, 2001; BALL, 2001, 2005; BEECH, 2009), enfim, somos partícipes de uma sociedade multicultural, que exige novas formas de se lidar com a educação e com a formação de professores (ARROYO, 2011; GADOTTI, 1995; SEVERINO, 2001).

Deste modo somos permanentemente desafiados a visitar e revisitar nossas teorias e práticas nos diversos contextos socioculturais e dentre eles no contexto educacional. Dentre as mudanças históricas que auxiliaram na necessidade de revisão das práticas pedagógicas nos contextos educacionais, está a necessidade de se oferecer uma “Educação para todos”, que foi intensificada a partir da assinatura da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), quando diversos países assumiram tal compromisso, diante disso, tornou-se uma diretiva mundial a reorganização dos sistemas escolares para garantir o acesso de todos à educação. O Brasil como

signatário da assembleia, passou a repensar seu modelo educacional e a formular políticas públicas que pudessem permitir a escolarização de todos.

Neste sentido, em 2001 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL-MEC, 2001) que explicitam mudanças em componentes do processo escolar para possibilitar o ingresso de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE)<sup>8</sup>, tais como: a organização da escola, o currículo, a metodologia de ensino, atividades extracurriculares, uso de estratégias diferenciadas, pressupostos teóricos (OLIVEIRA; LEITE, 2010).

As discussões acerca dos direitos da pessoa humana, independentemente de raça, credo, gênero, classe, orientação sexual também adentram a cena educacional em decorrência de intensos movimentos mundiais em defesa das minorias a partir da década de 60, após as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial e a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (SEESP/MEC, 2004).

Nas décadas de 80 e 90 a diversidade passou a ser foco das discussões, passou-se a constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades. Temas como orientação sexual e diversidade de gênero, minorias étnicas, sociais e ações afirmativas tornam-se foco de discussões e adentram o campo educacional. Assim, o paradigma educacional anterior que mantinha as populações minoritárias em regime de segregação social, mesmo que em processo de atenção educacional ou terapêutica, não condizia com o direito ao acesso e participação na vida em sociedade, além de impedir que esta aprenda a administrar a convivência respeitosa com a diversidade (SEESP/MEC, 2004).

Assim há uma passagem para um Paradigma de Suportes, no qual a diversidade é considerada como fator de enriquecimento social e que subsidia uma

---

<sup>8</sup> Alunos com Necessidades Educacionais Específicas são aqueles que, durante o processo educacional, apresentam: "[...](1) dificuldades acentuadas de aprendizagens ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (2) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; (3) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceito, procedimentos e atitudes" (BRASIL-MEC, 2001, p.17).

nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida em sociedade (SEESP/MEC, 2004).

Neste cenário, é preciso pensar novas formas de se ver a Educação, os sujeitos, a sociedade e a formação de professores. Isso significa reavaliar as teorias/práticas sob as quais nos pautamos, para responder aos novos desafios.

A compreensão dialética da realidade, e nela a educacional, nos permite observar a necessidade constante de formação. De acordo com Freire, (2002, p. 34) “é na inconclusão de ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, nesta direção Carvalho (2005, p. 49) afirma que “o ser humano se caracteriza por estar em permanente transformação e movimento de busca e que a educação se constitui como prática social, vinculada a uma constante construção de ser da pessoa humana”.

Enquanto locus de educação intencional, as escolas devem promover espaços de discussão coletiva acerca de suas necessidades, de sua organização e principalmente de suas práticas pedagógicas, a fim de potencializar a função social da escola: a contribuição para o processo de humanização. Nesse entendimento, Carvalho (2005, p. 219) observa que

{ [...] o trabalho, a formação contínua e a autoformação, articuladamente e de forma essencial, são compreendidos como dimensões nucleares para a reflexão da prática docente, sobretudo para que os educadores possam perceber as contradições entre aquilo que pensam e aquilo que realizam no cotidiano escolar.

Sobre como deve se constituir a formação de educadores Freire (1991, p.80) na Secretaria de Educação de São Paulo, aponta:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano;
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;

- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, como se dá o processo de conhecer;
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
- 7) A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- 8) A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- 9) A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que quer.

Neste sentido a formação do professor está “centrada na escola” e essa formação deve estar baseada no “diálogo e na reflexão, visando à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político pedagógico” (GADOTTI, 2005, p. 33).

Devem ser partícipes dos processos de formação continuada todos os atores que trabalham com a educação, independentemente do cargo ocupado, assim sendo tanto professores como técnicos educacionais devem adentrar ao processo contínuo de visão e revisão de suas práxis.

Diversos conhecimentos são necessários para a construção de uma práxis que contribua para alcançar a função social da educação, dentre eles estão os conhecimentos psicológicos, que são de fundamental importância para uma formação/atuação crítica.

## A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A Psicologia Educacional é aqui entendida como uma área da Psicologia que tem por objeto os fenômenos educacionais, estes, por sua vez, são compreendidos como processos pelos quais o homem é humanizado. Esta compreensão parte do pressuposto de que “o homem torna-se humanizado por seu pertencimento

histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo [...] a sociabilidade e a historicidade são constitutivas do ser humano” (ANTUNES, 2007, p. 469).

A contribuição da Psicologia Educacional na formação de professores deve ir além da apresentação das teorias psicológicas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, deve proporcionar ao educando/educador, uma visão de ser humano transformador de realidades, que se constrói na cultura, mas que a transforma. Ser dialético, contraditório, antagônico, mas inacabado, num incessante processo de aprendizagem e desenvolvimento. Deve subsidiar a práxis pedagógica buscando a construção de relações humanas solidárias, pautadas no respeito e na justiça social.

Acerca da formação de professores, Severino (2001, p. 146) afirma:



Estamos inseridos numa sociedade concreta, historicamente determinada, intensamente alienadora. Como não é possível, só pela eficácia da educação, transformar radicalmente essas condições, a prática educativa deve dar um decidido passo na consolidação das forças construtivas das mediações[...] a educação deve ajudar o educador a desvendar as máscaras ideológicas de sua atividade, para que não se torne força de reprodução social, mas se efetive como elemento dinâmico na transformação da sociedade no momento em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e manutenção de sua existência material.

A preparação do educador deve torná-lo um profissional qualificado, consciente do significado da educação, para que estenda essa consciência aos educandos e contribua para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

Assim, a formação dos profissionais da Educação deve articular três grandes perspectivas, igualmente relevantes: os conteúdos específicos, as habilidades técnicas e as relações situacionais. Os primeiros dizem respeito à cultura científica em geral e à assimilação do processo de produção do conhecimento para dominar um acervo cultural específico. As habilidades técnicas referem-se às habilidades didáticas e ao domínio dos instrumentos técnico-metodológicos da profissão. As relações situacionais partem do fato de que o homem é um ser social, um ser de relações (SEVERINO, 2001).

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski permite a compreensão das diversas perspectivas que perpassam a formação de professores, especialmente as duas últimas, que dizem respeito às habilidades técnicas e às relações situacionais.

A concepção do ser humano enquanto ser dialético-cultural, atravessado pelas condições de sua existência histórica, que permitem a sua constituição especificamente humana, possibilita vislumbrar um ser humano ativo, construtor de realidades, sempre com possibilidades, por meio da interação, de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa concepção converge ao pensamento de Freire a respeito da vocação do ser humano em ser mais, e do seu inacabamento, seu permanente processo de aprendizagem.

Estas concepções têm implicações no contexto escolar, pois contribuem para uma nova visão do educando, como ser histórico e social, que sempre é capaz de aprender e se desenvolver em uma situação de interação social. A partir destas concepções, as práticas devem propiciar ao educando as condições para seu desenvolvimento.

Vigotski nos diz, ainda, que, embora se parta do desenvolvimento real, é necessário superá-lo. Em direção semelhante, Freire entende que o papel da escola é transformar a consciência ingênua em consciência crítica, possibilitando ao educando o acesso aos meios de produção do conhecimento. Desse modo, a escola deve oportunizar ao educando a aquisição de ferramentas simbólicas que lhe permitam compreender e transformar o mundo, em direção a um contexto mais justo e solidário. Não se trata apenas de “transmitir” determinados conhecimentos, como se o educando fosse uma caixa onde mecanicamente se guardassem os conteúdos, ou, como diria Freire, tratar o conhecimento como uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber.

Na concepção histórico-cultural, é necessário tratar a realidade e, portanto, o conhecimento com a devida historicidade e dialeticidade, compreendendo as contradições e movimentos da realidade que sempre se transforma. Assim, é

possível compreender o educando como ser ativo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As concepções de Vigotski questionam, também, o modelo de exclusão adotado até recentemente na educação formal, que segregava os deficientes e as pessoas consideradas atrasadas mentalmente, ou que simplesmente não acompanhavam a turma, já que propõe que as aprendizagens são necessárias para o desenvolvimento, e, nesse sentido, mesmo quem possui alguma necessidade específica pode aprender e se desenvolver, opondo-se às crenças de que, se não se tem o desenvolvimento necessário, não se pode aprender.

O pensamento de Vigotski, no que se refere à questão da exclusão, é semelhante à posição de Freire (1987), que também a questiona, porém, pelo fator classe social, pois se acreditava que os pobres não poderiam aprender, conforme destacou Patto (1990, 1991) ao tratar da teoria do deficit cultural.

Na questão da exclusão subjacente ao modelo de educação constituído, os psicólogos liberais foram corresponsáveis por essa segregação ao testar e classificar alunos e formar classes homogêneas, entendendo que, deste modo, o ensino-aprendizagem ocorria de forma mais "eficaz".

Porém, houve uma resignificação da atuação do psicólogo escolar e um movimento de questionamento das teorias presentes no interior da Psicologia da Educação. Com a introdução no contexto brasileiro das teorias histórico-culturais e, notadamente, da obra de Vigotski, a Psicologia Escolar, que já estava em reconstrução, encontra um terreno fértil para a produção de teorias/práticas críticas.

Baseado na teoria histórico-cultural, a sociedade chega à compreensão da diversidade como fator que enriquece e humaniza a sociedade. Essa compreensão influenciou significativamente o paradigma da inclusão. Na escola contemporânea, o respeito às diferenças deve ser a base da atuação pedagógica.

Neste sentido, a Psicologia Educacional na formação de professores tem a função de contribuir para a construção da práxis pedagógica por meio da reflexão acerca do ser humano, em toda a sua complexidade.

Diante do exposto, compreendo que a Psicologia Educacional, sob bases histórico-culturais, pode contribuir para práticas humanizadoras que atendam ao objetivo emancipador da educação.

## ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diversos são os momentos em que ocorre a formação continuada: conversas informais, consultorias, fóruns de discussão em grupos de trabalho, conselhos de classe, porém há alguns espaços que são sistematicamente organizados com tal fim. O IFMT denota a importância destes espaços corroborando com sua organização haja vista que define como uma de suas metas propiciar a formação continuada para seus profissionais, conforme estabelecido em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – 2014/2018.

No Campus Rondonópolis as “Semanas Pedagógicas”, que iniciam os trabalhos de um ano letivo, as “Reuniões Pedagógicas”, que estabelecem “momentos de reflexão, decisão e revisão das práticas educativas na perspectiva de obter a visão geral do processo acadêmico, dos cursos e seus atores”, conforme definição da Organização Didática (IFMT, 2014), e o “Projeto de Formação Continuada”, que oferta encontros de estudos ao longo do ano, são todos intencionalmente organizados para discutir temas relevantes à comunidade escolar.

Em duas oportunidades foi possível a participação da psicóloga, como palestrante, nestes espaços no Campus: em 2015 com a temática concepções de educação participando do Projeto de Formação Continuada, e em 2016 com a temática relações interpessoais durante a Semana Pedagógica. Além disso, durante as Reuniões Pedagógicas tem contribuído com o debate neste espaço de diálogo e decisões.

A temática “Concepções de Educação” surge da necessidade, verificada nos conselhos de classe, de uma compreensão teórica das práticas adotadas pelos professores: nos modelo de aula, métodos de avaliação e concepções de aprendizagem. O desafio de garantir uma educação inclusiva perpassa pela

necessidade de se compreender os sujeitos em suas totalidades e diferenças. Deste modo foram apresentadas algumas concepções de educação a partir dos trabalhos de Oliveira (2006), Contreras (2002), Rios (2001), Severino (2001) e Woolfolk (2000).

No ano seguinte, em 2016, a psicóloga é chamada para tratar da temática “Relações Interpessoais”, isto porque havia se verificado durante o ano anterior uma dificuldade nas relações entre professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizado, seja pela compreensão de que o professor é o detentor do saber e o aluno um receptor de informações, ou pela crença de que determinados alunos são “incapazes”, “não aprendem” ou “não tem jeito”.

Deste modo a psicóloga preparou uma dinâmica em que os professores, agrupados, foram convidados a fazer questões e desafios para outros grupos, porém a tarefa que exigiram ao outro grupo posteriormente foi direcionada ao próprio grupo que a formulou. Neste sentido foram chamados a refletir “Quando elaboramos as questões, elas foram fáceis ou difíceis? Ao elaborar a tarefa, ela foi pensada para facilitar ou dificultar a sua realização? O quanto nós pensamos em colaborar entre grupos distintos?”. Após a vivência, foi apresentada a teoria da aprendizagem de Vigotski (1979, 1995, 1993, 2000), que desmistifica a impossibilidade de aprendizado e reforça o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Após as apresentações alguns professores passaram a procurar a psicóloga com mais frequência, tentando construir juntos maneiras de possibilitar o aprendizado aos alunos que não se adaptaram aos modelos tradicionais. Deste modo, juntamente à equipe pedagógica foram traçados modelos de avaliação diferenciados, métodos de estudos particularizados que possibilitaram a aprendizagem de diversos alunos.

Porém outros professores continuaram trabalhando do mesmo modo, e assim obtendo os mesmos resultados. Em vista disto, há uma necessidade constante de construção de diálogos, entre os professores, coordenações, equipes pedagógicas, pais e alunos para se criar mecanismos que possibilitem uma educação para todos e assim cumpram a função social da escola em um processo educativo emancipador.

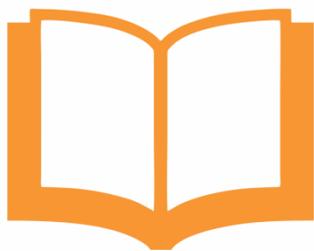
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, a atuação deste profissional no campo educacional deve se pautar pela democratização do ensino, na inclusão, na garantia de direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da Educação, num compromisso político que envolve a construção de uma escola participativa, que possibilite o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2013).

Ainda de acordo com o documento, para que esta prática se efetive, é necessário ao psicólogo “conhecer as direções éticas e políticas que norteiam o cotidiano escolar” (CFP, 2013, p. 31). Nesse sentido, é necessário conhecer de educação, entendê-la em seu processo dialético com a sociedade, a economia, as políticas internacionais, as propostas de sociedade, enfim, nas suas diversas dimensões, para conseguir responder às perguntas: escola para quê? Escola para quem?

Tendo claros os objetivos e a função social da educação, são necessários diversos saberes para que a prática educativa possa cumprir seu papel, e neste sentido a psicologia e o psicólogo escolar tem uma função significativa.

A respeito dos processos de formação continuada, o psicólogo deve se utilizar dos diferentes espaços em que os mesmos ocorrem para realizar seu trabalho e deste modo possibilitar e potencializar os processos educativos.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. IN: **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 75, 2001. p. 14-29.

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. V. 6, n11. **Cadernos de Psicopedagogia**, 2007.

AQUINO, F. S. B; LINS, R.P.S.; CAVALCANTE, L. A.; GOMES, A. R. **Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas**. Vol 19, n. 1.Revista ABRAPEE: São Paulo, 2015. p. 71-78.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n 2, 2001. p.99-116.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n 2, 2009.p.32-50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica./Secretaria de Educação Especial**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Recuperado em: 20/04/2016.

CARVALHO, A. de L. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUfmt, 2005.

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

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELLA FONTE, S. S. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores associados, 2010.

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas/SP: Autores associados, 2004.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Versão digitalizada, 2002. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338). Acesso em: 14/10/2013.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Pedagogia da *práxis***. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com Sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/IFMT – 2014/2018**, Resolução Nº 27 de 30 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática do IFMT**, Resolução nº 104 de 15 de dezembro de 2014.

MACLAREN, P. A pedagogia crítica e o pensamento marxista. In: SILVA, Maria Vieira; CORBALÁN, M. A. (orgs). **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas/SP: Alínea, 2009.

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

OLIVEIRA, M.A.; LEITE, L.P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. Vol 21. Nº 49. *Paidéia*: 2011.

OLIVEIRA, I. A. Filosofia: teorias e práticas na educação brasileira. In: OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. ONU: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Recuperado em: 20/04/2016.

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

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

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEESP/MEC. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOUZA, H.S.M. **Formação de Professores: Um diálogo com a Psicologia Educacional**. Dissertação - UFMT. Rondonópolis-MT, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. IN: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.p.303-313.

VIGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. IN: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.p.139-168.

VIGOTSKI, L. S. Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. IN: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.p.91-118.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. Tradução de MARENITCH, A.; FREITAS, L.C. n 71. Educação e Sociedade: 2000.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

A hand is shown in the upper right corner, drawing a white sine wave on a dark orange chalkboard. The background of the entire page is a gradient of orange, with a white curved shape on the left side.

Relações de Trabalho e a  
Educação Profissional:  
concepções de professores  
de um Instituto Federal

CAPÍTULO

6

*Sofia Urt*

O presente trabalho é um recorte da nossa dissertação de mestrado em Psicologia. Realizamos uma pesquisa na qual tivemos por objetivo analisar como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS concebem a proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Especificamente, verificamos os aspectos ideológicos em suas concepções e a presença e/ou ausência de reflexões críticas sobre o trabalho e a educação profissional.

A realização desta pesquisa foi motivada em razão das reflexões suscitadas pela leitura da obra de Maria Helena Souza Patto (1984) – *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* –, realizada no transcorrer da disciplina de Psicologia Escolar, na Graduação. Impactou-nos a ênfase dada pela referida autora sobre a oferta da educação profissional a ser destinada, pelo Estado, aos “menos favorecidos”, em dispositivos legais, além da histórica divisão do trabalho no Brasil ser marcada pela dualidade da oferta de educação aos dominantes e dominados.

Essas reflexões foram retomadas pelo fato de termos iniciado nosso trabalho em uma Instituição Federal de Educação Profissional - o IFMS, o que nos instigou a curiosidade em saber o que pensam os servidores dessa instituição, sobretudo, os professores, sobre sua proposta de educação, seus destinatários e demandantes.

Assim, nossa atuação como psicóloga no IFMS, desde 2012, motivou a escolha do local, além de suas particularidades, dentre elas: a existência da instituição coincidir com a promulgação da lei de criação dos institutos federais. Logo, os servidores efetivos de áreas fim e meio – docentes e técnicos administrativos, respectivamente –, em sua maioria, não conhecem a história do ensino profissionalizante no Brasil, suas transformações e redefinições de objetivos, ao longo de mais de cem anos, e a nova institucionalidade atribuída à rede de educação profissional.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário eletrônico estruturado com respostas fechadas, baseado na Escala Formação e Trabalho de Meneses (2007), que contemplou os seguintes temas da referida escala, dentre outros: concepção de trabalho; valor dado à educação escolar e ao trabalho; e adaptação à ideologia do mundo administrado. A análise das respostas foi realizada pelo método quantitativo, por meio de estatística de somatório simples e pelo método qualitativo, à luz do nosso referencial teórico, fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade e em autores que também realizam uma leitura crítica sobre a educação profissional no Brasil.

## AS TRANSFORMAÇÕES E REDEFINIÇÕES DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional, no Brasil, ainda possui o viés histórico de ser destinada às classes menos favorecidas e, como consequência, há uma tendência em se desprestigiar o ensino profissionalizante. No entanto, sua proposta sofreu modificações no decorrer do processo histórico, mas ainda prevalece sua finalidade de municiar a reprodução do capital.

Os atuais representantes da oferta da educação profissional, em destaque, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008, com a reestruturação da Rede de Educação Profissional Tecnológica, até então, constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Dom Pedro II.

Para melhor esclarecer os objetivos formalizados pela educação profissional, considerando as transformações e redefinições sofridas, ao longo dos anos, entendemos ser necessário compreender o seu processo histórico, em nosso país.

No Brasil Colônia, a mão de obra utilizada nos engenhos de açúcar – transição entre o processo artesanal e industrial – era de trabalho escravo. De

acordo com Kuenzer (1988), na Primeira República, nos primórdios da Educação Profissional, a criação da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, não tinha por objetivo a formação de mão de obra qualificada para o mercado, pois, naquele momento, ainda não havia um processo de industrialização significativa. Assim, a finalidade da Educação Profissional era evitar a vadiagem dos marginalizados (pobres, ex-escravos, cegos, surdos, órfãos, loucos, aleijados), com o argumento político de que o Estado estava ofertando às camadas pobres a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Segundo os autores Oliveira (2012) e Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), as Escolas de Aprendizes Artífices (origem da rede federal de educação profissional no Brasil) foram transformadas, em 1930, nos Liceus Industriais.

A Constituição brasileira de 1937 representa o marco legal que determinou como dever do Estado a fundação de instituições públicas de ensino, em todos os graus, ao legislar que, em primeiro lugar, deveria ser ofertado o ensino pré-vocacional e profissional às classes menos favorecidas.

Patto (1984), em seu estudo sobre os aspectos ideológicos presentes na Psicologia Escolar, observa que, no momento histórico da promulgação da Constituição de 1937, o ensino primário gratuito configurava-se como aparelho ideológico do Estado, que só se finalizava no ensino superior, para o qual o ensino técnico não habilitava, pois apenas qualificava os trabalhadores para aumentar a produtividade e, conseqüentemente, a mais-valia dos trabalhadores. A autora aponta que esse ensino profissional foi efetivado, em 1942, por meio da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

No mesmo ano de criação do sistema 'S'<sup>9</sup>, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, e, em 1959, nas Escolas Técnicas Federais, na prerrogativa de autarquias. Posteriormente, foram sendo constituídas as

---

<sup>9</sup> Denominação dada ao conjunto de instituições que atuam no atendimento das categorias profissionais, financiadas pelos trabalhadores e empresas.

escolas agrotécnicas, conforme explicam Oliveira (2012) e Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010).

Segundo a observação de Patto (1984), a aprovação, em 1961, da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao equiparar todos os ensinos médios, fez com que o ensino técnico passasse a habilitar, formalmente, o prosseguimento no ensino superior. Essa mesma lei privilegiou o ensino privado em detrimento do público, oferecendo condições de sua manutenção. Por essa razão, o ensino privado veio a oferecer cursos de ensino médio profissionalizante, noturnos, de nível inferior, para atender à classe trabalhadora, aspirando uma falsa mobilidade social, pela tão falseada possibilidade de ingresso na universidade.

Concordamos com a autora, no que se refere às condições desiguais entre estudantes da classe dominante e estudantes trabalhadores; esses, geralmente em razão das condições objetivas, obtêm rendimento inferior àqueles que se dedicam somente à sua formação escolar, além da adequação realizada pelos professores, das aulas e conteúdos, considerando tais especificidades. A “democratização” do ensino, no Brasil, acaba por nivelar “por baixo” os conteúdos, a fim de atingir a maioria. É o que explica Crochík (2011), ao afirmar que esse tipo de ajuste para facilitar o aprendizado vem sendo uma tendência na educação, o que dificulta que o sujeito apreenda o mundo por si mesmo e se desenvolva, cognitivamente, ao superar a resistência necessária para essa apreensão:



Uma outra tendência na educação, que se dirige à facilitação do aprendizado, pela redução do conteúdo à suposta capacidade de adequação do saber a cada faixa etária ou nível cultural do ouvinte, também reduz o espaço entre o objeto a ser apreendido e o sujeito. Este último é negado a *priori*. A perda desta distância produz, também de uma forma aparente, o imediato, ou seja, a impressão de que o mundo não oferece resistências para ser apreendido, quando foi nesta própria resistência que o sujeito do saber pode ser desenvolvido. Dessa maneira, a escola aprende pelo aluno<sup>17</sup>; na perspectiva que facilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas, finge-se que o aluno aprende por si mesmo. (CROCHÍK, 2011, p. 110).

Ademais, observa-se a visão idealizada, que superestima a escola, como se essa possibilitasse, efetivamente, a formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho - crítica realizada por Manfredi (2002), ao discorrer sobre a educação profissional no Brasil. Acreditamos, também, que a peneira do vestibular nada mais é que uma forma de menos pessoas qualificadas requisitarem seus espaços no mundo profissional, pois da forma como está organizado, não há lugar para todos. E, naquele período, de modo falseado, foi posto em legislação como se fosse possível, tanto a formação profissional de nível médio e superior para todos, quanto o ingresso no mercado de trabalho, decorrente dessa qualificação.

De 1978 a 1990, algumas escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A partir de 1998, por meio de Decretos de lei, o governo federal passou a responsabilidade dessa modalidade aos Estados, municípios e instituições privadas. Assim, às escolas técnicas federais e aos CEFETs coube a responsabilidade em ofertar o ensino médio e superior. Outra mudança ocorreu em 2005, quando o ensino profissional foi retomado pelo governo federal, sob o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Uma nova reestruturação aconteceu com o advento da Lei 11.892, em 2008. Assim, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF. Essa lei estabeleceu uma nova proposta de ensino, visando uma atuação integrada, sistêmica e com base na territorialidade, por ser referenciada regionalmente.

Na defesa dessa proposta de ensino, Pacheco (2008, p. 4) afirma que o objetivo central da Educação Profissional Tecnológica (EPT) “[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto”. Assim, os autores Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) apontam que a construção de uma visão de formação profissional e do trabalho deve ir além do atendimento restrito às necessidades do mercado, pois deve contribuir para a democratização do conhecimento e do fortalecimento da cidadania dos trabalhadores, em todas as formas e campos, o quê seria um dos grandes desafios da EPT.

Apesar de ser atribuída uma nova proposta de qualificação profissional ao ensino oferecido pelos IFs, seu objetivo maior não deixa de ser o de injetar, no mercado de trabalho, mão de obra treinada e qualificada, principalmente para atender à indústria e ao setor de serviços. Assim sendo, prevalece a lógica da superexploração do trabalho, do aumento da mais-valia, que guarda relação com a conformação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, segundo Ciavatta (2006), há um caráter político e ideológico presente na constituição e na nova conformação desse segmento de ensino no Brasil. Esse caráter fica expresso, ao tentar viabilizar profissionais qualificados aos donos do capital e, ao mesmo tempo, em querer garantir aos sujeitos-cidadãos a inclusão, o desenvolvimento social e a emancipação, o que também é defendido pelos autores, idealizadores e legisladores. Frente a tais considerações, a autora indaga como é possível formar um profissional qualificado para o mercado, em que os trabalhadores são alienados, e querer, concomitantemente, a sua emancipação.

Fica evidente, nos dizeres dessa pesquisadora, a contradição que tem feito parte de nossa sociedade, pois, em tese, a formação integrada, proposta ao ensino técnico e profissional, deveria superar a dicotomia que divide o trabalho entre quem executa e quem planeja, pensa e dirige. Ou seja, nos moldes do modelo taylorizado, esse tipo de formação para o trabalho fica limitado à sua operacionalidade simplificada, e “esconde” os conhecimentos e a origem tecnológica e científica, que acabam por levar à expropriação histórico-social do trabalho e de seus produtos.

Para Crochík (1998), a sociedade regida pela racionalidade tecnológica altera a qualidade em quantidade e a subjetividade em algo técnico. De um lado, determinada pelo terreno público, com o trabalho fragmentado nas várias especialidades e nas montagens em série; de outro, pelo terreno privado (que se encontra invadido pelo público), dividindo-se na recorrência a vários especialistas, que a relacionam pela normalidade científica. Assim como nos vários modelos ofertados pelos professores, pais e meios de comunicação de massa, a consciência direciona-se para o imediato, uma vez que identifica a prática possível com a prática contemporânea submetida à técnica.

Será possível essa nova proposta de ensino? Kuenzer (1988) reafirma que a divisão do trabalho, no sistema capitalista, também dividiu a união da teoria com a prática implementada na educação. A preparação para o sistema produtivo, sobretudo aos pobres e marginalizados, mesmo com todo trabalho instrumental possuindo uma dimensão intelectual e vice-versa, conduz ao aprendizado de atividades restritas à aquisição de modos de fazer. Assim, já existe uma sequência preestabelecida que dificulta a compreensão do processo como um todo, da ciência incorporada à máquina e também da ideologia presente no sistema vigente.

Nos argumentos concernentes à formação humana, a nova proposta da EPT anuncia a necessidade de garantir ao adulto, jovem e adolescente uma formação completa. Com isso, estariam integrados, de forma digna, à sociedade.

As finalidades dessa proposta são descritas no artigo 6º da Lei de Criação dos Institutos, dentre elas: formar e qualificar cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia; propiciar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; produzir inovações e adaptações tecnológicas para atender às demandas sociais regionais; integrar e verticalizar o ensino, da educação básica à superior, otimizando a infraestrutura e a força de trabalho; orientar a oferta formativa, com base nos arranjos produtivos locais, e identificar suas potencialidades; ser centro de excelência na oferta do ensino de ciências gerais e aplicadas, e estimular o espírito crítico para investigação empírica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico, o corporativismo e a produção cultural; produzir, desenvolver e transferir tecnologias sociais.

A análise das finalidades dos Institutos Federais leva-nos à reflexão de que os mecanismos legais, em nosso país, são usualmente empregados para dar cabo às mazelas socioeconômicas da sociedade; assim, desse excerto, podemos observar a magnitude do que se espera do papel a ser cumprido pela educação profissional, ofertada nos IFs, num ímpeto de megalomania do Estado, como explícito na legislação e, conseqüentemente, nas propostas estabelecidas. A lei é promulgada, mas pode não ser efetivada, em razão do tipo de educação, voltada para a instrumentalização das pessoas, que retira o essencial: pensar e refletir. Questão

complexa e que nos leva a pensar sobre a lógica pela qual está regida a sociedade. As leis fazem parte do primado pela forma, que predomina em nossa sociedade, conforme explica Crochík (2011).

Ao comentarem a legislação da educação profissional, os autores Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) justificam sua proposta: o estreitamento das relações entre os IFs e a territorialidade dar-se-á por meio da oferta da educação básica, privilegiando os cursos de ensino médio, integrados ao ensino técnico profissionalizante, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelados, na área de ciência e tecnologia, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e, ainda, a formação continuada dos trabalhadores.

Logo, nos institutos, além de cursos técnicos e superiores tecnológicos de curta duração, são também oferecidos cursos superiores de licenciatura, notoriamente, Matemática, Biologia, Química e Física (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010). O objetivo desses cursos é a formação de docentes para suprir a necessidade de mão de obra no ensino básico e técnico-tecnológico, em razão da carência de tais profissionais, cuja causa remete à histórica desvalorização dos professores.

Esses autores esclarecem, ainda, que essa oferta de ensino, em todos os níveis, servirá para propiciar a verticalização do ensino, pois no mesmo espaço institucional poder-se-á constituir vínculos em diferentes níveis de formação e modalidades de ensino. O profissional, por sua vez, deve buscar metodologias que se apliquem melhor a cada um desses contextos, no sentido de não fragmentar o ensino. Diante dessa organização proposta, podemos afirmar que esses autores não consideram as condições objetivas da sociedade, ao endereçar aos professores, a necessidade de se apropriarem de técnicas que os instrumentalizem para dar conta de atender, no mesmo espaço institucional, diferentes níveis e modalidades de ensino.

De acordo com o objetivo de nossa pesquisa, nesse sentido, ao propormos a reflexão sobre a ideologia presente na avaliação realizada pelos professores sobre a educação profissional e tecnológica e, especificamente, sobre os aspectos relacionados ao valor dado ao trabalho e à educação, sobre as atitudes valorizadas

no trabalho e questões afeitas às relações afetivas no trabalho, entendemos que também é preciso pensar sobre os aspectos constitutivos da subjetividade desse profissional e sobre os possíveis espaços existentes na sociedade para que se possa discutir, pensar e levar o sujeito a ter autonomia.

Com isso, concordamos com Crochík (2011), ao afirmar que para estudarmos a subjetividade é preciso pensar que a sua constituição provém das condições objetivas da sociedade, o que não significa reduzir o objeto à determinação social. Segundo o autor, a subjetividade dos indivíduos é formada pela interiorização da cultura. Assim, a cultura dominante interfere nas concepções dos sujeitos. A constituição da subjetividade decorre das condições objetivas da vida, porém não está reduzida a essas.

O autor prossegue discutindo que a principal função da cultura é defender os homens das ameaças da natureza e de si mesmos – pois o homem também é natureza e mais que natureza –, e de estabelecer regras de convívio social. A formação do indivíduo e de sua subjetividade deve proporcionar a diferenciação, mas as contradições da sociedade atual têm feito com que o indivíduo se confunda com o meio, adapte-se a esse e o reproduza, onde opera a ideologia.

Assim, esclarece Crochík (2011, p. 103) que quando a cultura não cumpre seu papel é “tão ameaçadora quanto a natureza que pretendeu enfrentar”. O projeto da cultura deve levar o indivíduo a superar as condições concretas, apropriar-se delas e se tornar emancipado e autônomo, para que possa entender o peso da ideologia existente em sua vida. Sobre a emancipação do indivíduo, diz Adorno (2008):



No interior da sociedade repressiva a emancipação do indivíduo não somente o beneficia como igualmente o prejudica. Ver-se livre da sociedade rouba-lhe a força para a liberdade. Pois, por mais real que ele possa ser em relação com outros, concebido como absoluto ele não passa de abstração. Ele não tem conteúdo algum que não seja socialmente constituído, nenhum impulso que transcenda a sociedade que não seja dirigido a levar adiante a condição da sociedade. (ADORNO, 2008, p. 146).

Considerando o papel da ideologia no sistema atual, na formação do indivíduo e na constituição de sua subjetividade é relevante investigar em que medida as concepções dos professores são referenciadas pela ideologia dominante e conformadas à lógica capitalista. Compreendemos que a introjeção e a reprodução da ideologia, a fim de manter o *status quo* dos interesses de determinados grupos sociais, dificulta o entendimento e a percepção daquilo que há de irreal e contraditório na sociedade, fato este que pode ser observado nas contradições manifestadas no processo desta pesquisa, por meio das escolhas indicadas pelos professores no instrumento.

No entanto, possuímos espaços para a reflexão das contradições existentes e um desses *locus*, por excelência, são as instituições de formação escolar. Assim, ainda que exista o peso da ideologia, não podemos subestimar a existência de concepções críticas dos professores, que também foram manifestadas em suas respostas ao questionário, bem como em suas atuações junto aos estudantes e comunidade que, em coerência com essas, ampliam os espaços de reflexão.

## CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO SOBRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para a consecução do que nos propusemos analisar em nossa pesquisa e com o objetivo de atingirmos a maior quantidade possível de participantes, dentre o universo à época da aplicação da pesquisa, de 271 professores, lotados em 7 municípios do Estado, escolhemos um instrumento baseado em uma escala de atitudes (questionário estruturado fechado), para preenchimento *online*, que foi respondido por 20% desses professores. No presente artigo, apresentaremos a síntese das análises das respostas.

A análise dos dados revelou que os professores participantes estão de algum modo adaptados à ideologia do mundo administrado e, ao mesmo tempo, suas respostas revelam que não concordam nem discordam totalmente sobre as possibilidades de autonomia, liberdade e obtenção de sucesso na vida em nossa

sociedade. Dessa forma, não se identificam totalmente com a lógica do pensamento liberal. Mesmo que apresentem pensamentos contraditórios, pondera-se que no cruzamento de dados foi revelado que os sujeitos que possuem concepções mais adaptadas, também se identificam mais com a lógica do sistema capitalista.

Sobre as atitudes valorizadas no trabalho para os professores, verificou-se que é necessário o processo de participação política na sociedade e que consideram não ser a carreira mais importante do que o que ocorre na sociedade. Porém, suas respostas revelam que há diferença em relação à valorização dada aos trabalhadores que pensam e aos que executam, evidenciando a defesa da sociedade de classes.

No que se refere ao valor dado à educação e ao trabalho, os professores acreditam que a realização profissional independe da formação escolar e que essa não deve implicar no desenvolvimento de atitudes de subserviência, pois suas respostas revelaram que possuem a concepção crítica de que a formação escolar deve permitir o desenvolvimento do pensamento questionador que, por sua vez, pode ser limitado pela experiência proporcionada, exclusivamente, pelo trabalho.

Sobre as concepções do trabalho, os professores concordam e discordam parcialmente que a forma como o trabalho está organizado, impossibilita ao trabalhador ter atitudes de autonomia e expressar seus desejos e interesses. No entanto, a maioria dos professores concordou que o trabalho permite a autonomia do sujeito, o que nos chamou a atenção, pois revelou a contraditoriedade em suas concepções, por não concordarem nem discordarem totalmente sobre as possibilidades de liberdade e autonomia em nossa sociedade.

Do mesmo modo, foram as respostas dos professores sobre as pessoas serem livres e expressarem sua criatividade e conhecimento no trabalho, embora essas competências sejam requisitadas, pois concordam e discordam parcialmente dessa afirmação. Contudo, há o entendimento dos professores de o trabalho ser sempre uma forma de gratificação e realização pessoal, expressando o desconhecimento das condições objetivas dadas no mundo do trabalho. Assim, pudemos identificar a predominância de um entendimento alienado sobre o trabalho.

Foi possível verificar também que os professores não pensaram, criticamente, sobre as condições precárias do trabalho na sociedade atual, e que valorizam a lógica presente no processo de gestão do trabalho da atualidade, no que se refere às competências requeridas de flexibilidade e inovação, valorizando, dessa forma, tais atitudes no desempenho do trabalho. Assim, podemos observar que os sujeitos da pesquisa mostram-se conformados à ideologia vigente, no entanto, também possuem uma concepção crítica, pois não consideram que a sociedade oferece as mesmas oportunidades para todos. Além disso, dão importância à formação escolar comparada à experiência profissional.

Em relação às concepções dos professores sobre as finalidades da educação profissional ofertada nos Institutos Federais, foi possível identificar que são favoráveis à sua proposta, bem como sobre as condições de execução e o resultado do trabalho do professor que atua nesse segmento de ensino. Em síntese, os professores concordam com a proposta da educação profissional e acreditam que ela se efetive.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel da ideologia no sistema atual, na formação do indivíduo e na constituição de sua subjetividade, as análises dos resultados mostraram que os professores possuem concepções críticas sobre o trabalho e a educação profissional, mas também são referenciadas pela ideologia dominante e conformadas à lógica capitalista, principalmente em relação às possibilidades de efetivação da educação profissional.

Ainda que as respostas dos professores em algumas questões indiquem concepções críticas, ao mesmo tempo, expressam concordância com atitudes de defesa de adaptação à sociedade. Desse modo, apesar de revelarem em suas respostas um pensamento crítico, ele não deixa de ser contraditório. Além disso, os itens em que predominam respostas com tendências questionadoras relacionam-se a temas que atingem, diretamente, aos seus interesses e necessidades como

trabalhadores, e prevaleceu a preocupação com a defesa de atitudes indicativas de individualidade. Assim, tais resultados nos conduzem a refletir sobre a preocupação dos professores com o trabalho em si, ou seja, sem pensarem na oposição sistemática ao que está posto na sociedade. Especificamente, pode-se aludir que deixam de questionar o que ocorre com a educação profissional e o seu significado na formação dos alunos.

Contudo, reconhecemos que estamos inseridos em um mundo administrado e que isso faz com que seja difícil pensar em suas contradições, e em outras possibilidades de existência. Dessa forma, acabamos por reproduzir o que é ideologicamente imposto e nos adaptamos para a autoconservação. Entretanto, sabemos das reminiscências na consciência de que aquilo que há de aparente na sociedade não condiz com a realidade e, assim, pode operar a reflexão e o esclarecimento dessas contradições, e do aparato da racionalidade tecnológica para a manutenção da ordem atual.

A educação, de modo geral, deve possibilitar o esclarecimento e a formação técnica, para a emancipação e garantir a melhor operacionalização do mundo. Assim sendo, não desconsideramos a importância da qualificação profissional, apenas destacamos o fato de que essa deve também possibilitar uma formação de trabalhadores, sejam técnicos, tecnólogos, bacharéis, licenciados, etc., para o entendimento da exploração e das injustiças a que estamos submetidos nesta sociedade, devendo possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico.

Não tivemos a pretensão de esgotar o tema nesta pesquisa, pois as discussões e perspectivas sobre os limites e possibilidades da educação profissional são inúmeras. E se para estudar o indivíduo e a sociedade se faz necessário o conhecimento de diversas disciplinas como arte, literatura, sociologia, filosofia, psicologia, entre outras, essas devem, necessariamente, permear toda e qualquer formação, seja técnica ou acadêmica, para possibilitar a reflexão sobre o existente e, conseqüentemente, a ação para modificá-lo.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

ClAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, out. 2006, pp. 911-934. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CROCHÍK J. L. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Brasília: Junqueira & Marin, 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

MANFREDI, S. M. **História da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

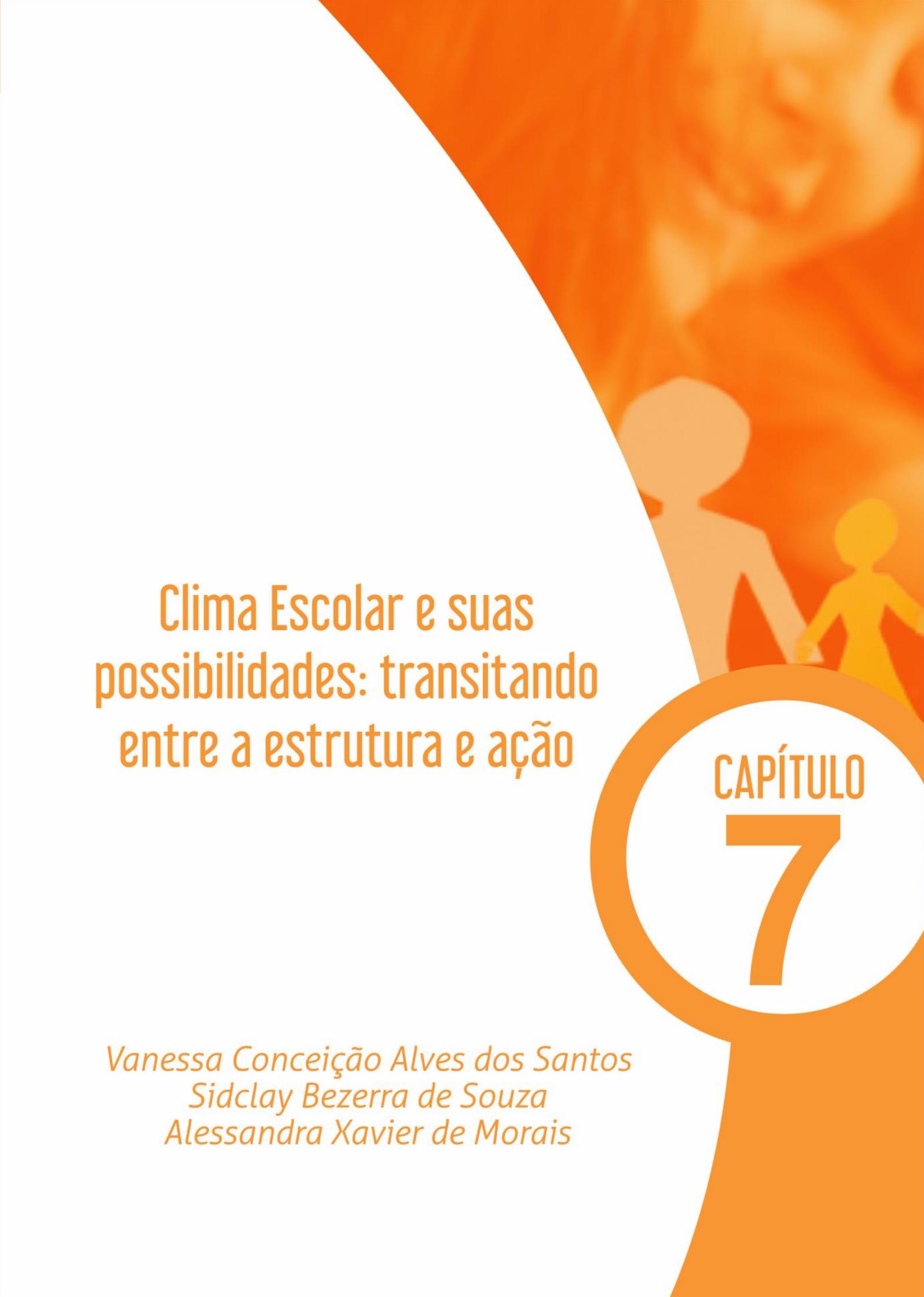
MENESES, B. M. **Juventude, Formação e Trabalho**: um estudo com jovens das camadas populares. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, R. R. **Uma metodologia para avaliação do grau de satisfação de qualidade de vida no trabalho dos professores da educação básica, técnica e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Santa Bárbara d`Oeste, 2012.

PACHECO, E. M. **Bases para uma Política Nacional de EPT**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1429>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.



Clima Escolar e suas  
possibilidades: transitando  
entre a estrutura e ação

CAPÍTULO

7

*Vanessa Conceição Alves dos Santos  
Sidclay Bezerra de Souza  
Alessandra Xavier de Moraes*

Vanessa Conceição Alves dos Santos  
Sidclay Bezerra de Souza  
Alessandra Xavier de Moraes

## ENTENDENDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA NA REDE FEDERAL

A Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil destaca-se como uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e reformulada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Percorrida uma trajetória de mais de um século, a educação profissional firma-se como resultado do reconhecimento de dois dos direitos básicos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, como retrata a Constituição Federal (1988), em seu Art. 227, quando cita a absoluta prioridade no direito subjetivo à profissionalização.

A educação profissional pública federal ganhou força a partir do ano de 2006, por meio do processo de expansão e de interiorização, e em 2008, pela Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Partindo do entendimento de que o Plano de Expansão da Rede é uma política de inclusão social, o Ministério da Educação instituiu a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tratam do Programa Nacional da Assistência Estudantil – PNAES, como forma de legitimar o acesso à educação, à permanência e êxito.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, compete à Diretoria de Assistência ao Estudante - DAE o desenvolvimento de programas e ações que são caracterizados e concretizados

como uma oportunidade para promover um ambiente acolhedor e potencializador da aprendizagem, de integração dos estudantes e, ao mesmo tempo, da criação de vínculos. Estes programas e ações viabilizam o reconhecimento da complexidade da história de vida dos estudantes e do contexto social em que eles estão inseridos (MARTÍNEZ, 2010). Neste sentido, enquanto um órgão de gestão escolar, a DAE assume um papel mediador entre as políticas educacionais instituídas pelo Ministério da Educação e a sua aplicabilidade no contexto do IFPE, sendo essencial para compreender os processos e condições de aprendizagem e desenvolvimento estudantil.

## DA REALIDADE DO IFPE À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Fundamentada em uma história construída há mais de 100 anos, a Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil, teve seu início em 1909, com a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, passando por transformações, reconfigurações e incorporações institucionais. Vinculado à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, o IFPE oferece uma proposta inédita de ensino verticalizado, articulando, num só lugar, 54 cursos que atendem cerca de 17.500 mil estudantes em diferentes níveis e modalidades de formação: ensino médio, técnico, superior nas modalidades Tecnológico, Licenciatura e Bacharelado, além de cursos de Especialização e Mestrado. Ainda estão inseridos os cursos voltados a Educação de Jovens e Adultos (Proeja), os de Formação Inicial e Continuada (FIC) e os de Qualificação Profissional.

Atualmente, com 16 *campi* distribuídos do litoral ao sertão de Pernambuco, mais uma ampla rede de Educação a Distância, formada por 17 polos, o IFPE alia seu viés profissionalizante de origem, vocacionado a atender às demandas do mercado produtivo e da indústria, ao desenvolvimento do saber científico, como também a uma formação humanística. Mais do que profissionais, a grande preocupação do IFPE enquanto instituição educacional é formar cidadãos, cientistas, indivíduos aptos não

só a integrar com excelência a cadeia produtiva, mas a transformá-la, contribuindo assim, para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico da região a sua volta.

Em atendimento ao que consta na Lei nº 9.394/96, existe atualmente no Brasil, uma gama de projetos visando à expansão da Rede Federal no número de escolas profissionalizantes e oferta de cursos que atendam a demanda regional. Sobre os níveis de educação profissional, Freitas (2010) define:

- 1** **1) *Nível Básico*:** como sendo aquele direcionado às pessoas independente do grau de instrução; destaca-se também por não possuir regulamentação curricular, todavia confere ao estudante o certificado de qualificação profissional. Observa-se que esse nível visa atender as situações emergenciais do mercado de trabalho, sendo oferecido por instituições como programa de qualificação, profissionalização e reprofissionalização;
- 2** **2) *Nível Técnico*:** recomendado para pessoas que possuam o nível de instrução ofertado no ensino médio, podendo ser realizado por qualquer instituição de ensino com autorização prévia das Secretarias Estaduais de Educação; trata-se de um nível da educação profissional regulamentada e possui organização curricular própria, podendo ser oferecida de maneira integrada, concomitante ou sequencial ao ensino médio; outra característica é que as disciplinas são agrupadas por módulos e, na conclusão do curso, é emitido o diploma de técnico na área específica;
- 3** **3) *Nível Tecnológico*:** realizado apenas por Instituição de Ensino Superior, como faculdades ou universidades, os cursos destinam-se à formação tanto de graduação, quanto de pós-graduação; os cursos deste nível devem ser estruturados para atender aos diversos setores da economia; direcionando-se à formação em atividades específicas no trabalho e conferindo ao concluinte o diploma de tecnólogo.

Dito em outras palavras, compreende-se como principal objetivo da Rede de Educação Profissional e Tecnológica a oferta de cursos direcionados para o acesso ao mercado de trabalho de pessoas que buscam ampliar suas qualificações de modo

mais imediato. Entretanto, esta busca por qualificações profissionais é, muitas vezes, marcada por uma relação dicotômica de permanência e evasão por parte dos estudantes, destacando-se como uma das principais causas a realidade social em que os alunos estão inseridos. Tal realidade, caracteriza-se como um desafio e aspecto preocupante.

Neste sentido, a evasão acaba por influenciar no baixo rendimento do sistema educativo, ocasionada por dois aspectos, conforme propõe Romanelli (2010). Segundo a autora, a primeira causa está relacionada com as questões sociais e econômicas e que levam as famílias, sobretudo aos estudantes, a abrirem mão da continuação dos estudos por necessidade financeira, ausência de recursos para mantê-los nas atividades educacionais diárias, bem como pelo fato da família necessitar obter recursos imediatos para o próprio sustento ou até mesmo não perceber a importância da permanência do estudante e a sua consequente evolução na vida escolar. Ainda no entendimento da autora, a segunda causa pode ser influenciada pela falta de sintonia da instituição escolar com a realidade do estudante, aumentando ainda mais o seu desinteresse em permanecer no seu percurso escolar.

Sob uma perspectiva semelhante, pesquisadores (DORE; LÜSCHER, 2011; DORE, SALES; CASTRO, 2014), apontam que as principais causas da evasão na Educação Profissional e Tecnológica podem ser compreendidas dentro dos aspectos estruturais (localização da residência, transporte, estágio); econômicos (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); culturais (influência de crenças e hábitos); sociais (problemas de relacionamento); conjunturais (saúde, não gostar do curso, não adaptação); e educacionais (despreparo dos alunos).

Ao analisar estudos relativos à evasão escolar, apesar de não identificarmos um conceito homogêneo, autores como Tinto (1975), passou a abordar o modelo de integração do estudante, destacando que a decisão de evadir-se é tomada em função da falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição, sendo esta integração influenciada pelas características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos antes do início do curso, demarcando a existência de uma dimensão

motivacional por parte dos estudantes que podem contribuir para a evasão escolar. A título de exemplo, segundo o Relatório do Tribunal de Contas da União (2013), é possível verificar na Tabela 1 as percentagens relativamente aos dados brutos da evasão escolar em território nacional da Rede Federal.

**Tabela 1.** Taxa de Evasão Escolar em território nacional da Rede Federal de Ciclos de Matrícula<sup>10</sup> iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.

NÍVEIS DE ENSINO	QUANTIDADE DE ALUNOS DOS CURSOS	TAXA DE EVASÃO (%)
<i>Nível Médio</i>		
Proeja	5.836	24%
Subsequente	59.871	18.9%
Integrado	16.066	6.4%
<i>Nível Superior</i>		
Licenciatura	3.084	8.7%
Bacharelado	2.538	4%
Tecnólogo	21.762	5.8%

**Fonte:** Relatório do Tribunal de Contas da União, 2013, elaborado a partir dos dados brutos extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Os dados reportados pelo TCU (2013) demonstram, assim, a complexidade educacional no cumprimento da sua função social. Ou seja, sua incumbência implica na articulação de ações que considerem o atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional. Os dados referem-se a ciclo de matrículas que terminaram até o primeiro semestre de 2011.

No que se refere à questão da permanência na escola ou mesmo à continuidade dos estudos num nível de Ensino Superior, o quantitativo de projetos

<sup>10</sup> Ciclos de Matrícula representa uma agregação de cursos: por exemplo, o ciclo de matrícula do curso médio integrado de química de determinado *Campus* abrange todos os cursos (diurnos, noturnos, integrais e a distância) médios integrados de química ministrado nesse *Campus* (TCU, 2013, p. 12)

que atendam o direito garantido nas políticas educacionais apresenta-se insuficiente, despontando, por conseguinte na problemática da evasão (ou da não permanência) na escola. De um modo geral, o reconhecimento das causas da evasão implica na implementação de ações educativas diferenciadas em função das características dos estudantes a partir de um ponto de vista macro e micro contextual, não se limitando, especificamente, ao problema em si (MARTÍNEZ, 2010), mas que proporcionem aos estudantes permanecerem envolvidos com o seu processo de aprendizagem.

O Regimento Geral do IFPE de 2012, na resolução nº 046, define a DAE como:



Órgão da Reitoria responsável por promover e assistir à comunidade estudantil, planejando, propondo, supervisionando, apoiando e acompanhando os programas nas áreas sociais, cultural, técnica, científica, esportiva e política.

Tal Regimento, no Art. 58, assiná-la, entre outras, as seguintes competências:



- I - acompanhar o desempenho acadêmico do corpo discente;
- II - propor e coordenar as ações com vistas à minimização da evasão acadêmica;
- III - **propor e coordenar os programas de apoio psicopedagógico ao estudante;**
- IV - propor e coordenar ações para redução da influência dos fatores socioeconômicos no desempenho do corpo discente;
- VI - propor diretrizes e coordenar a atuação dos programas institucionais relacionados com a assistência estudantil;
- VII - **propor diretrizes e acompanhar os programas de apoio psicopedagógico ao estudante;**
- IX - **propor diretrizes e coordenar o desenvolvimento de programas e ações de assistência estudantil no âmbito do IFPE, com vistas à minimização da evasão acadêmica e à redução da influência dos fatores socioeconômicos no desempenho acadêmico do corpo discente.**

As múltiplas competências da DAE desvelam sua relevância que vão além do contexto institucional. Ou seja, sua pertinência se configura para além das fronteiras

da organização escolar. Destacam-se acima em negrito (grifo nosso), as que demandam maior prioridade de ações preventivas e acompanhamento conforme as atribuições do psicólogo no âmbito da Reitoria. Mais especificamente, fica ao encargo deste profissional propor um conjunto de medidas a serem executadas nos *campi* pelos psicólogos lotados nas Coordenações de Assistência Estudantil ou instâncias equivalentes. Tais Coordenações são constituídas por uma equipe multiprofissional, dentre eles: Assistentes Sociais, Nutricionistas, Pedagogos, Psicólogos, bem como outros profissionais da educação e saúde. Nesta perspectiva, a atuação do psicólogo vem, na sua especificidade, somar-se ao trabalho desenvolvido em conjunto com outros profissionais, contribuindo para o trabalho intenso, criativo, ativo e eficiente, dadas as demandas do processo educativo e que a equipe tem que coordenar e realizar na sua condição de equipe multiprofissional. Assim, a relação entre os profissionais de Psicologia que atuam nos diferentes contextos (Reitoria e *campi*) permite uma ampliação muito mais abrangente daquilo que podem fazer os psicólogos na instituição escolar, apontada por Martínez (2010), como uma forma de atuação emergente por considerar a dimensão psicossocial da escola.

Diante desta realidade, o IFPE através da Diretoria de Assistência Estudantil - DAE em conjunto com as Coordenações de Assistência Estudantil dos *campi* ou instâncias equivalentes tem somado esforços no sentido de desenvolver um conjunto de programas e ações, destacando-se, nomeadamente, a Proposta da Política de Assistência Estudantil do IFPE, vigente desde 2012.

Considerando a política de democratização do acesso ao ensino, o perfil dos ingressantes no IFPE tem se alterado e outra grande preocupação diz respeito aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Compreende-se que a vulnerabilidade social resulta de diversos fatores, nomeadamente:



"[...] da ausência de renda ou de renda mínima; do trabalho informal e/ou sazonal, do trabalho precário e do desemprego; das dificuldades de acesso aos serviços e equipamentos públicos e de seu atendimento insatisfatório; da perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e/ou de relações sócio familiares; e dos mais variados tipos de preconceitos e discriminações." (SÃO PAULO, SECRETARIA ESTADUAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2009, p. 14).

Objetivando viabilizar a igualdade de oportunidades, bem como contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras por parte dos estudantes (Parágrafo Único do Art. 4, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010), a DAE sugere que cada *campus* do IFPE disponibilize o mínimo de 60% do seu orçamento para os Programas Específicos. Destacando-se, entre estes, o Programa Bolsa Permanência que é um auxílio financeiro concedido aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. A título de exemplo, de acordo com balanço da Gestão de 2015 foram beneficiados um total de 5.688 estudantes.

Além do atendimento às necessidades desse público prioritário, consta dentre as políticas inclusivas do IFPE Programas Universais que contemplam todos os estudantes das diversas modalidades presenciais de ensino destacando-se, em particular, o Programa Biopsicossocial cujo objetivo visa "desenvolver ações de prevenção, promoção e atenção biopsicossocial" (Proposta da Política de Assistência Estudantil, 2012, p.31). Ao analisarmos as propostas educacionais atuais, é notória a existência de avanços e melhorias com relação às políticas públicas voltadas à educação e é neste sentido que o desenvolvimento de uma proposta política de assistência educacional interna surge como resposta aos problemas concretos que se expressam na escola ou na comunidade onde a instituição está inserida (MARTÍNEZ, 2010).

Almejando a constante e contínua melhoria dos serviços prestados aos estudantes do IFPE, a DAE, em parceria com as Coordenações e/ou representantes de cada *Campus*, tem reformulado um conjunto de programas e ações de assistência estudantil. Tal reformulação inclui uma nova configuração do Programa

Biopsicossocial cuja proposta pretende abranger, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018, ações e temáticas pertinentes à Educação Permanente em Saúde, Orientação Profissional e de Carreiras, Integração da Família ao Processo Educativo, Acompanhamento e Monitoramento do Desempenho Acadêmico Estudantil, Promoção em Saúde Mental e Qualidade de Vida dos Estudantes, Apoio e Incentivo às Aprendizagens e Promoção da Qualidade de Vida com Ênfase nos Aspectos Nutricionais. Tais iniciativas, inseridas no âmbito do Programa Biopsicossocial são extremamente necessárias. Como se evidencia no estudo de Tian, Zhao e Huebner (2015), as instituições escolares podem contribuir para o sentimento de pertença e bem-estar dos estudantes na medida em que funcionam como ambientes psicologicamente saudáveis e atendem às necessidades dos alunos. Desta forma, cientes e comprometidos com a relevância das políticas educacionais, como ainda a ampliação dos programas de intervenção psicoeducacional, destaca-se também a necessidade de ações direcionadas à qualidade do clima escolar. Este por sua vez, caracteriza-se como uma oportunidade preventiva diante da variedade de demandas que emergem nos contextos educativos.

## CLIMA ESCOLAR: POSSIBILIDADES FUTURAS

Tendo em consideração as diversas problemáticas que as instituições educacionais têm se deparado, tais como a evasão e a busca por mecanismos satisfatórios de inclusão através da adoção de políticas educacionais e ações afirmativas, anteriormente reportadas, a temática do Clima Escolar tem se revelado como uma proposta de intervenção transversal aos mais diversos problemas, sem que necessitemos fazer narrativas exaustivas sobre os atores ou pesquisas (CHRISPINO; DUSI, 2008). De um modo geral, a definição do Clima Escolar envolve a percepção dos estudantes dentro e fora da sala de aula (RANKIN; REASON, 2008; RYDER; MITCHELL, 2013) sobre os elementos estruturais, sociais, pessoais e que estão integrados num processo dinâmico (CERE, 1993).

A temática do clima escolar tem surgido como uma resposta às diversas problemáticas educacionais, tornando-se alvo de um número crescente de investigações pelas potencialidades que a sua promoção contempla em termos de intervenção e prevenção (HART; FELLABAUM, 2008; WORTHINGTON, 2008). A título de exemplo, em recente pesquisa desenvolvida por Souza (2016), foi possível verificar que uma baixa percepção das variáveis estudadas sobre o Clima, especificamente o suporte e recepção institucional, acolhimento e integração, bem como o sentimento de bem-estar, maior a tendência dos estudantes se envolverem em situações de violência entre pares, especificamente em casos de *cyberbullying*, seja no papel de vítima, agressor ou observador. Ademais, num estudo realizado com estudantes chineses revelam que a percepção negativa do Clima Escolar foi uma variável preditora da ideação e tentativa de suicídio (LI et al., 2016).

Por outro lado, a literatura especializada tem demonstrado que a percepção positiva do Clima Escolar afeta a qualidade da aprendizagem dos estudantes (JOHNSON; BURKE; GIELEN, 2011; RANKIN; REASON, 2008). No estudo desenvolvido por Thompson et al., (2007) verificou-se que o sucesso acadêmico, ou mesmo a permanência e êxito, estava associado aos sentimentos de vínculo e pertença à instituição. Ou seja, os resultados nos permitem inferir que o Clima Escolar positivo pode contribuir para um melhor desempenho e integração por parte dos estudantes, bem como prevenir situações de violência entre os estudantes.

Além do até então referido, se verifica de um modo geral, que a percepção positiva do Clima Escolar por parte dos estudantes são fatores de proteção no que se refere aos comportamentos antissociais (HAYNES; COMER, 1993), das condutas agressivas por parte dos estudantes (MARTINS, 2005), podendo ainda influenciar na percepção de um ambiente seguro (CHI et al, 2010). Não podemos deixar de explicitar, conforme argumenta Martins (2005), que um fator de proteção nos sugere alguma reflexão sobre as características educacionais que promovem as aprendizagens num Clima de boa convivência. Assim, acreditamos na importância de fortalecer as relações entre todos os membros da comunidade educativa, com o objetivo de melhorar o Clima nas instituições educacionais uma vez que a existência de relações sociais adequadas contribui na criação de um Clima Escolar positivo e,

consequentemente, na saúde mental dos estudantes, caracterizando-se como oportunidade para os mesmos encontrarem um ambiente potencializador da aprendizagem e que fomente a criação de vínculos satisfatórios. Destacamos, neste sentido, a importância da promoção de um Clima Escolar positivo e saudável (MAKARA; MADJAR, 2015), que se concretize através da sua organização, capacidade de implementação de regras, qualificação constante dos seus docentes face à realidade dos estudantes e suas necessidades. Um Clima Escolar que inclua políticas, procedimentos, instalações, programas e serviços que sejam visivelmente acolhedores, inclusivos e que seja capaz de fazer a diferença na forma como os estudantes se adaptam à vida escolar e acadêmica (TETREULT et al., 2013). Um Clima propenso a fomentar as potencialidades intelectuais, as competências sociais o ajustamento e bem-estar, tendo como ponto de partida as condições biopsicossociais dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentado um breve histórico da Rede Federal no Brasil, sua função social na educação, assim como seus principais objetivos e propostas, e considerando o crescente registro de acesso nos últimos anos ao Ensino Profissional Tecnológico, percebe-se a importância de conhecer a “nova” composição do público de estudantes, para que as instituições da Rede possam atender às suas características e necessidades, pormenorizando e principalmente propondo medidas de combate ao número de evadidos, e, por conseguinte, a obtenção da permanência e êxito, de acordo com o proposto pelas políticas institucionais voltadas ao corpo discente com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Neste sentido, diante das considerações tecidas ao longo deste capítulo, enquanto profissionais da psicologia inseridos num contexto educacional, acreditamos que às vezes, a correlação de dois projetos ou de duas políticas públicas resulta em consequências muito maiores do que a soma dos dois, alcançando, na verdade, uma relação exponencial (CHRISPINO; DUSI, 2008). Sob esta

perspectiva, acreditamos que seja relevante a ampliação do conhecimento sobre o Clima Escolar como oportunidade de compreender a percepção dos estudantes sobre o ambiente educacional em que estão inseridos, neste caso, o IFPE. Sugerimos, assim, a prática de ações educacionais que envolvam, futuramente, a implementação e acompanhamento direcionadas ao Clima Escolar positivo e que sejam capazes de contribuir de um modo macro no contexto do IFPE, abarcando atores diversos, desde as Pró-reitorias às Diretorias sistêmicas.

Desta forma esperamos ter contribuído na apresentação das práticas psicológicas educativas na esfera dos Institutos Federais. Uma atuação realizada através de uma reflexão crítica, pautada na sensibilidade e profissionalismo, integrada numa equipe multiprofissional, mas que supera os desafios a partir de uma gama de estratégias de trabalho por meio de uma cooperação criativa e eficaz, visando o bem-estar psicológico de todos os envolvidos nesse cenário educacional.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 jul.2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez.2008. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 29 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>> Acesso em: 17 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2012.

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

CERE. Evaluar el contexto educativo. **Documento de Estudio**. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco, 1993.

CHI, S. C. S.; HUANG, C. Y.; CHANG, A. Safety climate and relational conflict in the eyes of team members: Examining the role of need for closure. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 38, n. 1, p. 103-114, 2010.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez.2008.

DORE, R.; SALES, P.E.N.; CASTRO, T. L. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, R. (Org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2014. p. 379-413.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. C. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set. 2011.

FREITAS, A. **A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio: a experiência do Centro Paula Souza**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2010.

HART, J.; FELLABAUM, J. Analyzing campus climate studies: Seeking to define and understand. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, p. 222-234, 2008.

HAYNES, N. M.; COMER, J. P. The Yale School Development Program: process, outcomes, and policy implications. **Urban Education**, v. 28, n. 2, p. 166-199, 1993.  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO - IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Recife, 2015. 283 p.

\_\_\_\_\_. **Proposta da Política de Assistência Estudantil**. Recife, 2012. 38 p.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 46 de 2012**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Recife, 2012. 43 p.

JOHNSON, S. L.; BURKE, J. G.; GIELEN, A. C. Prioritizing the School Environment in School Violence Prevention Efforts. **Journal of School Health**, v. 81, n. 6, p. 331-340, 2011.

LI, D.; BAO, Z.; LI, X.; WANG, Y. Perceived School Climate and Chinese Adolescents' Suicidal Ideation and Suicide Attempts: The Mediating Role of Sleep Quality. **Journal of School Health**, v. 86, n. 2, p. 75-83, 2016.

MAKARA, K. A.; MADJAR, N. The role of goal structures and peer climate in trajectories of social achievement goals during high school. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 4, p. 473-488, 2015.

MARTINS, M. J. D. Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. **Análise Psicológica**, v. 23, n. 2, p. 129-135, 2005.

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

RANKIN, S.; REASON, R. Transformational Tapestry Model: A comprehensive approach to transforming campus climate. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, p. 262-274, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RYDER, A. J.; MITCHELL, J. J. Measuring campus climate for personal and social responsibility. **New Directions for Higher Education**, n. 164, p. 31-48, 2013.  
SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social. **São Paulo capacita CRAS**, v. 1, 2009, 92 p.

SOUZA, S. B. **Cyberbullying: a violência virtu@l conectada ao mundo real dos estudantes em contextos universitários do Brasil e Portugal**. 2016. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório da Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional**. Data da Sessão: 13/3/2013. Código eletrônico para localização na página do TCU na Internet: AC-0506-08/13-P.

TETREAUULT, P. A.; FETTE, R.; MEIDLINGER, P. C.; HOPE, D. Perceptions of Campus Climate by Sexual Minorities. **Journal of Homosexuality**, v. 60, n. 7, p. 947-64, 2013.

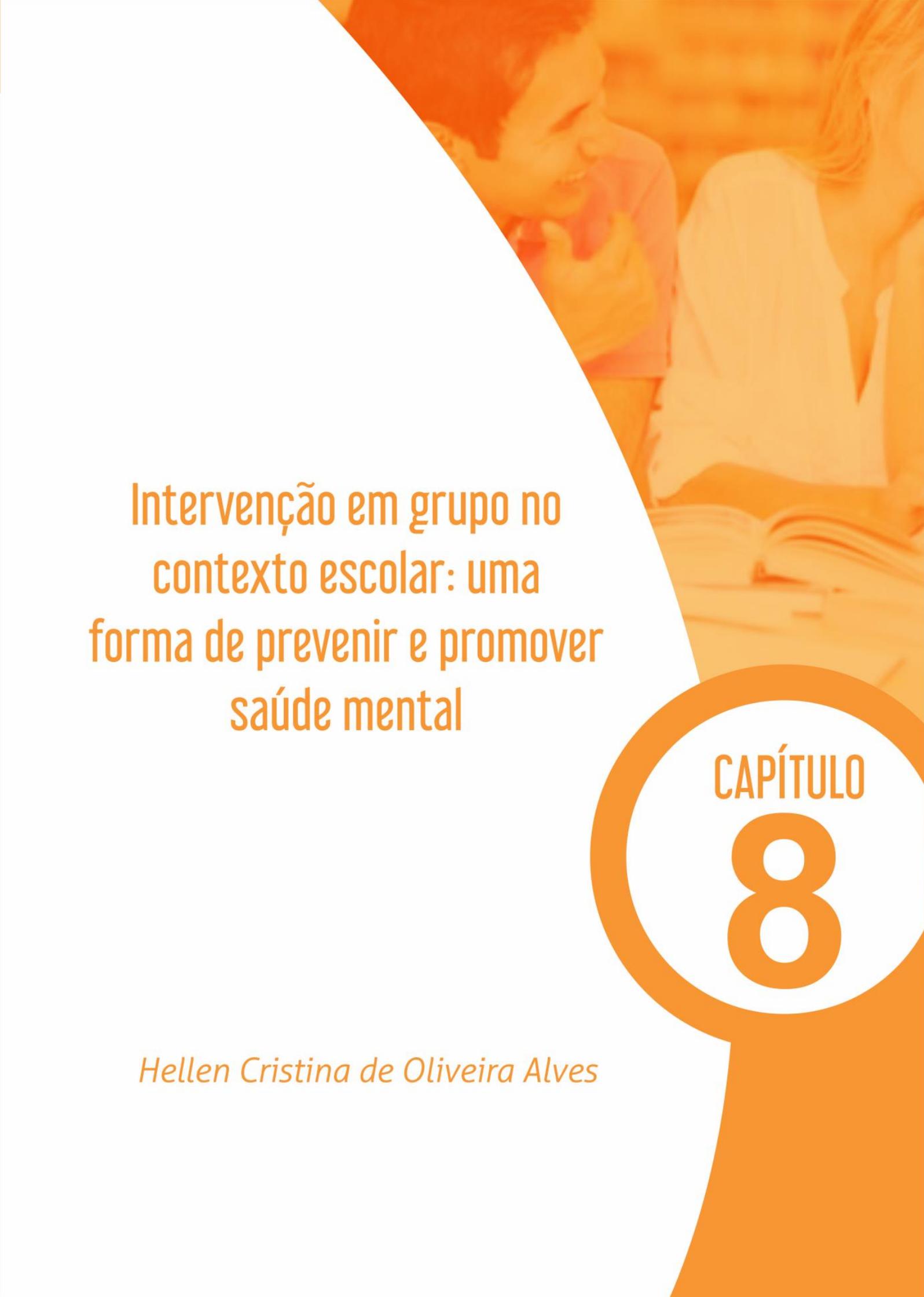
TIAN, L.; ZHAO, J.; HUEBNER, E. S. School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. **Journal of Adolescence**, v. 45, p. 138-148, 2015.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n.1, p. 89-125, 1975.

THOMPSON, D. E.; ORR, B.; THOMPSON, C.; GROVER, K. Examining students' perceptions of their first-semester experience at a major land-grant institution. **College Student Journal**, v. 41, n. 3, p. 640-648, 2007.

TORRES, L. L. Cultura organizacional em contexto escolar. In: LIMA, L.; SILVA, E.; TORRES, L.; SÁ, V.; ESTÊVÃO, C. (Orgs). **Perspectivas de análise organizacional das escolas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão: 2011. p. 109-152.

WORTHINGTON, R. L. Measurement and assessment in campus climate research: A scientific imperative. **Journal of Diversity in Higher Education**, v. 1, n. 4, p. 201-203, 2008.



Intervenção em grupo no  
contexto escolar: uma  
forma de prevenir e promover  
saúde mental

CAPÍTULO

8

*Hellen Cristina de Oliveira Alves*

**D**erivada do latim *adolescere*, a palavra “adolescência” significa “crescer”. Essa etapa do desenvolvimento humano é compreendida como uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta. Devido ao adolescente ainda não ter repertório para fazer uso adequado de recursos protetores contra os riscos presentes em seu ambiente social, pode ser considerado um período de vulnerabilidade.

A intervenção a fim de promover saúde a adolescentes envolve a participação de diversos personagens em diferentes contextos e dentre eles está a escola. No ambiente escolar surgem, se desenvolvem e/ou se mantêm uma série de aspectos relativos a saúde. E esse ambiente pode ser utilizado como estratégia preventiva e de promoção à saúde mental.

Este capítulo baseia-se na experiência da autora com a intervenção em grupo no contexto escolar com adolescentes, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)/Campus São Raimundo Nonato. O processo grupal se desenvolve conforme as variáveis presentes em cada grupo e, portanto, o capítulo buscará integrar literatura e experiência com grupos para oferecer considerações sobre a prática de intervenção em grupo em escolas.

Serão discutidas aqui algumas estratégias e metodologias implementadas e que se mostram eficazes no manejo de questões cognitivas, emocionais e comportamentais de adolescentes.

## ADOLESCÊNCIA

A puberdade, que tem início mais cedo em meninas (8 a 13 anos) do que em meninos (9 a 14 anos), é a fase do desenvolvimento humano caracterizada pelo amadurecimento dos órgãos sexuais, preparando o indivíduo para a reprodução.

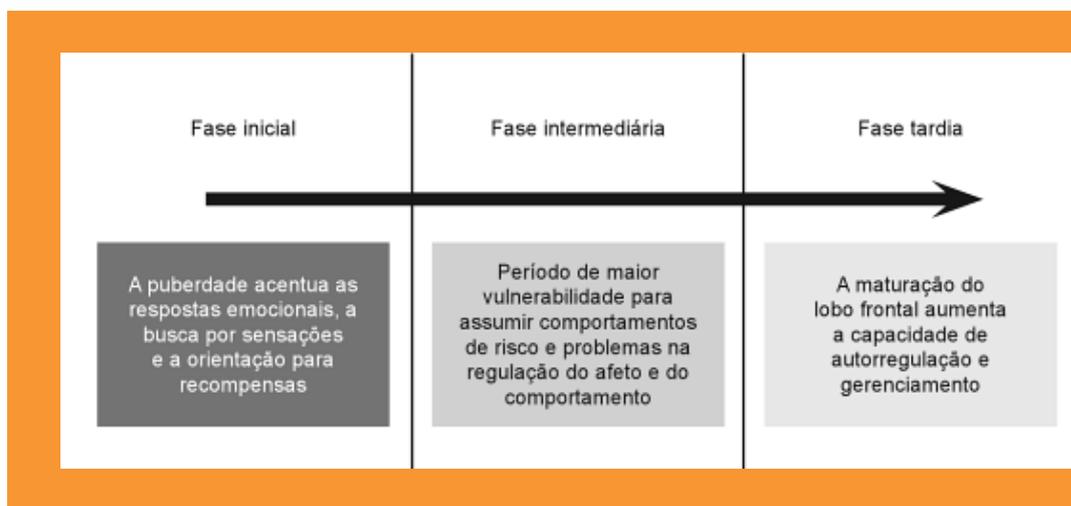
Com a puberdade, tem-se o início da adolescência, que é o estágio da vida entre a infância e a idade adulta. Esse período de transição é caracterizado por mudanças biológicas, cognitivas e psicossociais significativas. Sua conclusão acontece quando assumimos plenamente um papel adulto, por volta da segunda década de vida.

Bressan et al afirmam que:

O desenvolvimento humano é caracterizado por uma série de transformações físicas e psicológicas que levam o indivíduo a ter competência para interagir com o mundo de uma forma produtiva e independente. Ao longo desse processo, aspectos como o amadurecimento de padrões de raciocínio, de interação social e hábitos de vida são, por si só, desafiadores, e as crescentes responsabilidades da vida tornam essa trajetória ainda mais complexa. (BRESSAN et al, 2014, p. 38)

Papalia e Feldman (2013) afirmam que na adolescência há oportunidade de crescimento em competência cognitiva e social, maior autonomia, autoestima e intimidade. Nas interações, aprendem-se habilidades de liderança, cooperação e regras. Para tanto, é necessário um equilíbrio entre as redes familiares, a escola e a comunidade. Ainda assim, não se pode esquecer os riscos que estão presentes nessa fase, que incluem rompimento de regras, explosões emocionais e propensão a comportamentos de risco.

Steinberg (2005) divide a adolescência em três fases, como mostra a figura abaixo:



Conforme a Secretaria Nacional de Juventude, no Brasil há cerca de 51,3 milhões de jovens e adolescentes. A saúde é um tema relevante em frente aos riscos comuns a esse público derivados da imaturidade cerebral do adolescente.

A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE 2015) revelou a experimentação precoce de drogas (tabaco – 18,4%; álcool – 55,5%; e drogas ilícitas -9%). Segundo a Pesquisa, 16,4% dos adolescentes experimentaram um sentimento de solidão e 4,3% relataram não ter nenhum amigo.

Como Bauman referenda, a sociedade atual não pensa a longo prazo. Com sua busca pelo prazer individual e imediato não consegue traduzir seus desejos em um projeto de longa duração e de trabalho duro e intenso para a humanidade. As rápidas transformações evidenciam incertezas e dúvidas e a adolescência é cada vez mais precoce, na urgência da construção de novas identificações e da vivência de uma nova etapa do processo de individualização.

Ações promotoras e preventivas no âmbito da saúde para adolescentes são, então, de grande relevância para o desenvolvimento de adultos saudáveis.

## SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

A educação é obrigatória, direito de todos e dever do Estado e da família desde a Constituição Federal de 1988. Mais que isso, o acesso à escola é uma necessidade social. E não se pode falar em aprendizagem sem considerar o aspecto sócio emocional, o que torna a saúde mental uma questão escolar.

Segundo Vieira et al (2014), 10 a 20% das crianças e adolescentes brasileiros apresentam algum tipo de transtorno mental. E além da alta prevalência, o Índice de Incapacidade por Doença (Global Burden of Disease da Organização Mundial de Saúde - OMS) avalia os transtornos psiquiátricos como o mais prejudicial entre os problemas médicos na população entre 10 e 24 anos de idade.

E os transtornos mentais têm relações estreitas com problemas de aprendizagem, com a evasão escolar e também com envolvimento precoce com drogas e com a criminalidade.

Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5:

Um Transtorno Mental é uma Síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos Mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. (DSM-5, p. 20)

Para além da definição de transtorno mental do DSM V, considera-se o processo entre saúde e doença como um *continuum*. A saúde mental aqui é vista como algo muito mais rico do que o enfoque exclusivo nas doenças mentais, considerando-se, assim, a promoção e prevenção de transtornos mentais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A promoção de saúde ocorre [...] por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável, da eficácia da sociedade na garantia de implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade da vida e dos serviços de saúde. (BRASIL, 1997)

A promoção de saúde mental acontece, portanto, em ações que estimulam as potencialidades do indivíduo, fortalecendo os aspectos saudáveis. A prevenção, por sua vez, é a atividade relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem os transtornos. São estratégias que buscam impedir que o transtorno se instale ou ao menos reduzir o impacto dos transtornos na vida de uma pessoa.

Para Vieira et al:

A literatura em saúde mental tem identificado a escola como um lugar estratégico e privilegiado na implementação de políticas de saúde pública para jovens, passando a destacá-lo como principal núcleo de promoção e prevenção de saúde mental para crianças e adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de riscos ligados à saúde mental. (VIEIRA et al, 2014, p. 16)

As escolas concentram a maior parte da população jovem, são mais acessíveis do que os serviços de saúde mental e não são marcadas por estigmas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), e da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o tema saúde passa a ser integrado como um tema transversal, permeando todo o currículo escolar. Em congruência com os princípios de promoção de saúde em escolas indicados pela OMS, busca-se a sustentação da saúde e do aprendizado, auxiliando a escola a se tornar um ambiente saudável.

Vieira et al definem princípios das Escolas Promotoras de Saúde:

- 1) Ter visão ampla de todos os aspectos da escola, provendo um ambiente saudável e que favorece a aprendizagem.
- 2) Dar importância à estética da escola, assim como ao efeito psicológico direto que ela tem sobre professores e alunos.
- 3) Fundamentar-se em um modelo de saúde que inclua a interação dos aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais.
- 4) Promover a participação ativa de alunos e alunas.
- 5) Reconhecer que os conteúdos de saúde devem ser necessariamente incluídos nas diferentes áreas curriculares.
- 6) Entender que o desenvolvimento da autoestima e da autonomia pessoal é fundamental para a promoção da saúde.
- 7) Valorizar a promoção da saúde na escola para todos.
- 8) Ter visão ampla dos serviços de saúde que tenham interface com a escola.
- 9) Reforçar o desenvolvimento de estilos saudáveis de vida que ofereçam opções viáveis e atraentes para a prática de ações que promovam a saúde.
- 10) Favorecer a participação ativa dos educadores na elaboração do projeto pedagógico da educação para a saúde.
- 11) Buscar estabelecer inter-relações na elaboração do projeto escolar. (VIEIRA et al, 2014, p. 18)

No campo específico da saúde mental, a Comissão Europeia, no European Pact for Mental Health and Well-being (World Health Organization, 2008), definiu como urgente a inserção estratégica da saúde mental nas atividades curriculares e extracurriculares das escolas. Um relacionamento mais estreito entre saúde e educação permite uma democratização de saberes, fator primordial para a saúde coletiva.

O sistema escolar passa, portanto, a ser o principal núcleo de promoção e prevenção de saúde mental para adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e na redução de fatores de risco ligados à saúde mental.

## INTERVENÇÃO EM GRUPO EM ESCOLAS

A utilização da intervenção em grupo possibilita a participação de um número maior de indivíduos, havendo economia de recursos financeiros e humanos. Para pensarmos intervenção em grupo, há que se considerar que o grupo é um sistema no qual as técnicas serão administradas e precisam ser adaptadas àquele contexto. Portanto, as técnicas devem ser utilizadas sempre considerando os fatores do processo grupal que interagindo entre si continuamente, modificam a experiência do grupo para os membros.

A autorização dos pais e o assentimento dos adolescentes a partir dos 12 anos são aspectos éticos de extrema relevância para a seleção dos participantes. Para aumentar a adesão, as informações sobre o grupo, objetivos a serem alcançados e a exposição dos benefícios e riscos devem ser explicitados. O convite para a participação ser realizado pelo próprio terapeuta tem se mostrado eficaz visto que possibilita o início do estabelecimento de *rapport* e a dissolução de eventuais dúvidas.

A seleção dos participantes também exige alguns cuidados para agrupá-los conforme necessidades similares ou complementares e deve levar em conta o objetivo do grupo: apoio, psicoeducação, orientação e treinamento. As regras que estarão presentes durante os encontros devem ser acordadas com os integrantes. A criação conjunta dessas regras e a execução auxiliam na redução de comportamentos sociais inadequados.

Depois de formado o grupo, deve-se atentar para a evasão e as faltas. Para efetivar a participação, são necessárias ações junto aos participantes, pais e professores. A realização dos encontros na própria escola, no contra turno escolar, a ludicidade e atratividade das ações e a presença do terapeuta no cotidiano dos

participantes, além da informação aos pais e professores sobre datas e horários dos encontros e conscientização sobre a importância do comparecimento a todas as reuniões, tem ocasionado maior adesão.

Iniciar o grupo com atividades de apresentação e quebra-gelo cria um ambiente mais familiar e favorece a coesão grupal e o estabelecimento de vínculo com o terapeuta e com os demais participantes. Para a formação de uma identidade grupal, os participantes podem ser estimulados a escolher um nome e um personagem para o grupo, o que incentiva também a espontaneidade, a criatividade e treino de resolução de problemas (para a escolha do nome e personagem).

Atividades de intervenção tendem a ser mais efetivas quanto mais dinâmicas e lúdicas forem. Para trabalhar as emoções, são utilizados o Baralho das Emoções, o vulcão da raiva, o uso de máscaras, o desenho do local das emoções, o jogo “Batata Quente” e a dinâmica “Troca de papéis”. Para entender sobre a assertividade e os prejuízos dos comportamentos passivos e agressivos, utiliza-se metáforas e encenações. Técnicas de relaxamento e hipnose também são utilizadas para ensinar aos alunos a estabilizarem emoções.

Existem inúmeros programas destinados a promover a competência acadêmica em adolescentes por meio de estratégias. Muitas vezes, uma das vias mais fortes para o fracasso escolar são as crenças inadequadas, os pensamentos negativos sobre o mau desempenho que são baseados em uma história de fracasso escolar. Isso pode influenciar os alunos a se comportar de maneira que reforcem esses pensamentos negativos e aumentem suas chances de fracasso real. A psicoeducação é realizada por meio de balões que representam pensamentos, corações representando sentimentos e balões de ação, comportamentos.

Realizar a modificação de pensamentos disfuncionais e de regras e crenças inadequadas e desenvolver estratégias para a resolução de problemas, comunicação empática e assertiva geram saúde e bem-estar. Ao ajudar os alunos a controlar os processos de pensamento, tem também um impacto direto sobre a aprendizagem do aluno; portanto, impactando positivamente não só na saúde mental como na vida acadêmica.

Os grupos, portanto, consistem em reuniões de 50 minutos nas quais são realizados psicoeducação, treinamento de habilidades sociais e solução de problemas, planejamento de atividades prazerosas, técnicas de relaxamento, reestruturação cognitiva e automonitoramento.

Alunos encaminhados por apresentarem dificuldades comportamentais apresentaram uma mudança positiva na auto percepção do comportamento e de autocontrole. Melhorias nos relacionamentos intra e interpessoais também são percebidas, e as alterações parecem ser duradouras e generalizadas, se estendendo para além da sala de aula a outros aspectos do funcionamento do indivíduo.

Melhoras nos índices de comportamento são percebidas também pelos professores e houve o aumento do desempenho acadêmico de 72% dos participantes, com aumento da assiduidade e a participação em sala de aula.

Pode-se reeducar os alunos para enfrentar seus pensamentos disfuncionais e, conseqüentemente, os sintomas de sofrimento emocional e comportamentos disfuncionais serão reduzidos.

## CONCLUSÃO

A adolescência é um período da vida com alta incidência de problemas de saúde que devem ser alvo de medidas preventivas e promotoras de saúde.

O contexto escolar traz muitas vantagens ao cuidado em saúde mental, como baixo custo do serviço, maior acessibilidade e atendimento de um número maior de pessoas. A intervenção em grupo em escolas age preventivamente, melhora os desempenhos acadêmicos dos adolescentes, além de poderem abordar uma grande variedade de transtornos de saúde mental.

Mesmo havendo muitos avanços, são necessárias pesquisas mais robustas no Brasil que verifiquem os ganhos do tratamento a longo prazo e os benefícios acadêmicos.



## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BECK, Judith S. **Terapia Cognitiva – teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BIELING, P J.; MCCABE, R E.; ANTONY, M M. e cols. **Terapia Cognitivo Comportamental em Grupos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 30 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: SEF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 30 de setembro de 2015.

BRASWELL, L.; KENDALL, P. C. Cognitive-behavioral therapy with youth. In K. S. Dobson (Ed.) **Handbook of cognitive-behavioral therapies**. New York: The Guilford Press, 2001, 2nd ed., p. 246-294.

BRESSAN, Rodrigo A.; KIELING, Christian; ESTANISLAU, Gustavo M.; MARI, Jair J. Promoção da Saúde Mental e Prevenção de Transtornos Mentais no Contexto Escolar. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (Org.) **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p.37-47.

DAUNIC, Ann P.; SMITH, Stephen W.; BRANK, Eve M.; PENFIELD, Randall D. Classroom-based cognitive-behavioral intervention to prevent aggression: Efficacy and social validity. **Journal of School Psychology**, 44(2), 2006, p. 123-139.

GRAHAM, P. Cognitive behavior therapies for children: Passing fashion or here to stay? **Child and Adolescent Mental Health**, 2005, 10, 57-62.

HALL, R. J.; HUGHES, J. N. Cognitive-behavioral approaches in the schools: An overview. In J. N. Hughes, e R. J. Hall (Eds.) **Cognitive Behavioral Psychology in the Schools: A Comprehensive Handbook**, New York: The Guilford Press, 1989, p. 1-11.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LEVISKY, David L. Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In: LEVISKY (org.). **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p 21-44.

OUTEIRAL; José. **Adolescer**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2008.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013, 12 ed.

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. **Agenda Juventude Brasil 2013**. Brasília: SNJ, 2014.

SQUIRES, Garry; CADDICK, Katie. Using group cognitive behavioural therapy intervention in school settings with pupils who have externalizing behavioural difficulties: an unexpected result. **Emotional and Behavioural Difficulties**. Vol. 17, March 2012, p. 25-45.

SQUIRES, Garry. Using Cognitive Behavioural Psychology with Groups of Pupils to Improve Self-Control of Behaviour. **Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology**. Volume 17, Issue 4, 2001, p. 317-335.

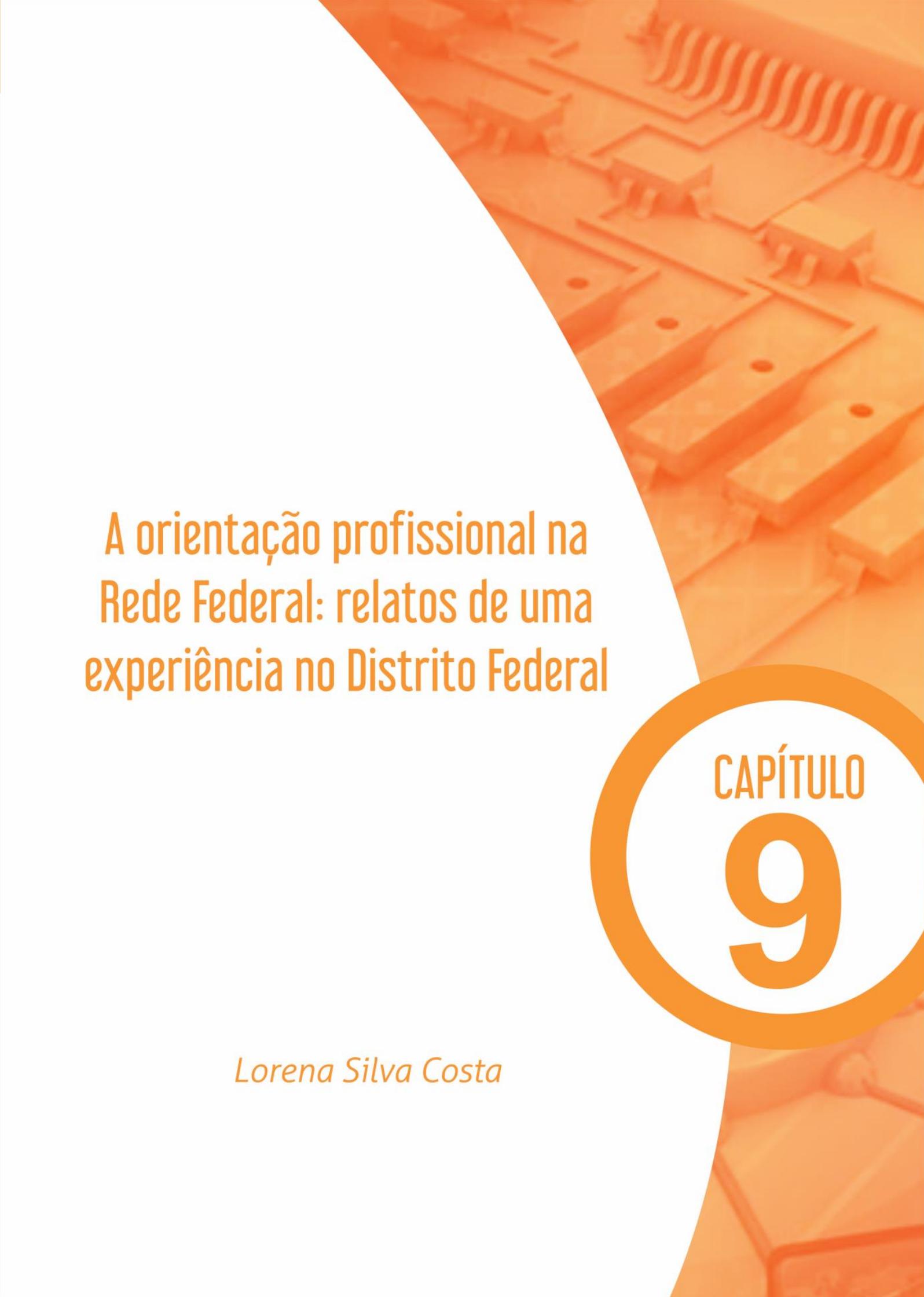
STEINBERG, L. Cognitive and affective development in adolescence. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 9, n. 2, p. 69-74, 2005.

VIEIRA, Marlene A.; ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A.; BORDIN, Isabel A. Saúde Mental na Escola. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (Org.) **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 13-23.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **European Pact for Mental Health and Well-being: EU high-level conference**. Geneva: WHO, 2008. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/docs/pact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf)>. Acesso em 30 de setembro de 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Burden of Disease Study 2010**. 2012 Dez 13. Disponível em: <<http://www.thelancet.com/themed/global-burden-of-disease>>. Acesso em 30 de setembro de 2015.

ZYROMSKI, Brett; JOSEPH, Arline Edwards. Utilizing Cognitive Behavioral Interventions to Positively Impact Academic Achievement in Middle School Students. **Journal of School Counseling**, v6, n15, 2008.



A orientação profissional na  
Rede Federal: relatos de uma  
experiência no Distrito Federal

CAPÍTULO

9

*Lorena Silva Costa*

A inserção da psicologia no campo educacional tem sido alvo de diversas reflexões ao longo dos anos, desse modo, se revelando um espaço fértil para produção técnica e científica em psicologia. Com o avanço na compreensão ético-política e do compromisso social na atuação psicológica, foram tecidas críticas à postura clínica, de atuação individualista e descontextualizada, que vinha sendo praticada em espaços educativos, propondo em contrapartida uma ação institucional, com foco no sucesso escolar e no desenvolvimento humano, como forma da profissão se inserir no contexto levando em consideração aspectos histórico-culturais na construção dos fenômenos psicológicos (MARINHO-ARAUJO, 2014; MARINHO-ARAUJO e FEITOSA, 2016; PATTO, 1999; SOUZA, PETRONI, DUGNANI, 2011; ALMEIDA, 2010; VIANA, 2016; YAMAMOTO, 2012; GODIM, 2010).

E é nesse cenário de possibilidades criativas de inserção profissional, que a psicologia escolar é convidada a ingressar na discussão de políticas públicas educacionais, e no caso específico da Rede Federal de Educação, a política de educação profissional e tecnológica.

Desse modo, é objetivo desse capítulo descrever uma prática de intervenção em psicologia escolar realizada com alunos do ensino médio integrado ao curso técnico em um campus do Distrito Federal, como forma de reflexão das possibilidades de atuação do psicólogo no contexto educativo.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Apesar do acesso à educação profissional ser considerada um direito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em função do decreto nº2.208/97 foi eximido qualquer sistema de ensino público da responsabilidade de oferta-la e financia-la. Contudo, apenas as instituições da rede federal de educação tecnológica

puderam desempenhar esse papel em razão do orçamento próprio para cumprimento de suas finalidades (RAMOS,2010).

Além da necessidade social inquestionável, a política de educação profissional carece da obrigatoriedade e do princípio da universalização presentes na educação básica, indicando uma ruptura histórica no ensino brasileiro (RAMOS,2010).

A Lei nº 11.892/2008 foi responsável pela criação dos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o objetivo de articular a política de educação profissional a nível nacional, garantindo a oferta de diferentes níveis e modalidades de ensino e a expansão da rede por meio de uma estrutura administrativa multicampus e com currículo diverso (BRASIL, 2014; BRASIL, 2008; MARINHO-ARAÚJO E FEITOSA, 2016; BATISTA; MULLER, 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; KUENZER, 2006; KUENZER; LIMA, 2013; LIMA FILHO, 2010; OTRANTO, 2010, 2013; RAMOS, 2011; RUIZ, 2010).)

A atuação e expansão da rede federal de educação indicam a necessidade proeminente da educação básica se vincular à prática social através das dimensões do trabalho, ciência e cultura, como princípio educativo, demonstrando assim um projeto de ensino médio na perspectiva da formação unitária e politécnica. O papel do ensino médio seria o de recuperar a relação entre conhecimento e prática de trabalho, não promovendo uma formação especialista, mas sim politécnica (RAMOS,2010).



(...) em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS,2010, p.44).

Nesse ponto cabe resgatar as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder, descritas na orientação da ONU para a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI; Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (RAMOS,2010).

O projeto pedagógico deve contemplar aspectos práticos voltados a inserção do sujeito na sociedade e construção de cidadania, assumindo que “preparar para a vida” significa desenvolver habilidades e potencialidades humanas de modo a promover a inserção social. Sobre esse aspecto, a rede federal de educação propõe um projeto de ensino médio centrado na pessoa humana e na sua relação com as intempéries do mundo contemporâneo, superando o enfoque no mercado de trabalho descontextualizado do sujeito que ali atua (RAMOS,2010).

Non sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído. (RAMOS,2010 p. 48).

Para alcançar esses objetivos apresentados no acompanhamento de demandas educativas que surgem no percurso de escolarização dos alunos, os Institutos prevêm em sua estrutura administrativa áreas vinculadas à política de ensino e extensão para responder os diversos níveis de Assistência ao aluno. Uma das ações implementadas diz respeito à concretização da Política de Assistência Estudantil – PNAES, documento orientador a nível nacional de ações que visam assegurar o acesso, permanência e sucesso escolar, cabendo a uma equipe multidisciplinar a sua execução e monitoramento.

No Distrito Federal, a Política de Assistência Estudantil aprovada prevê uma equipe mínima de três assistentes de aluno, um psicólogo, um assistente social e um pedagogo para compor a coordenação de assistência estudantil e inclusão social – CDAE, setor responsável por programas de promoção ao sucesso escolar.

A inserção da psicologia nos campi ocorre através da atuação nessa coordenação, sendo regulamentada pela nota técnica 001/2016-PREN/IFB, em que são propostas ações descritivas do serviço psicológico na Instituição Federal.

## ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTRATÉGIA DE CONCRETUDE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Uma das possibilidades interventivas descritas na regulamentação técnica da PREN/IFB(2016) sobre o trabalho psicológico é a orientação profissional/vocacional. Conforme apresenta LEHMAN (2010, Apud Santos, 1987), a orientação profissional passou por quatro estágios ao longo de sua história, sendo em um primeiro momento *informativo*, depois *psicométrico* em que valorizava mais as características pessoais em detrimento da diversidade do mercado, *clínico* em que focava o papel ativo do indivíduo e por fim *político e social*, incluindo assim o contexto sociopolítico e as complexas configurações sociais decorrentes disso para a escolha pessoal.

A mudança de paradigma ocorrida com o processo de orientação profissional incutiu a difícil reconciliação entre o indivíduo, o sistema educacional e o mercado de trabalho, sendo o campo atualmente ampliado para além do ensino médio, envolvendo adultos empregados, desempregados, aposentados e outros (LEHMAN, 2010).

Desse modo, compreende-se que as crises profissionais ressurgem de diferentes momentos da vida, e que as realizações humanas precisam de autenticidade social em uma complexa relação entre a dialética do Ser e o Fazer (LEHMAN, 2010).

Portanto, para LEHMAN (2010) o papel do orientador profissional é



(...) resgatar o individuo das tendências de valor de uso (vinculo alienado) dando sentido à relação do individuo com seu trabalho, assim como o de lhe devolver as atividades que lhe produzem efeito sobre o mundo (modificações da natureza, objetos novos, produtos culturais, relações sociais, etc.) e que são seguidas por um reconhecimento próprio, ou seja, pelo reconhecimento e pela recuperação daquilo que é criado. (p.21)

Cabe, portanto, resgatar a autenticidade no fazer profissional, auxiliando no desenvolvimento de uma identidade interiorizada e coerente com as expectativas contemporâneas. É resgatar o indivíduo envolvido em um processo profundo de incompreensão e de perda de sentido (LEHMAN, 2010).

O conceito de identidade é central na psicologia social, por refletir uma das mais sensíveis preocupações da disciplina: a relação entre o coletivo e o individual. Apesar de inicialmente, o conceito de identidade ser associado a uma noção de estabilidade, os estudos contemporâneos indicam que os sujeitos se identificam com uma série de questões que lhe são apresentadas ao longo da vida (HALL, 2006), possibilitando assim uma compreensão de identidades como *estratégias de relação*.

Desse modo, assumir que identidades funcionam como estratégias de relação é compreender o aspecto profundamente relacional com o qual demarcamos posicionamentos na dimensão coletiva e individual.

A noção de estabilidade presentes na concepção moderna ruíram na pós modernidade. Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX, gerando uma fragmentação dos marcadores culturais de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, haviam fornecido sólido terreno para indivíduos sociais. Estas transformações alcançaram as identidades pessoais abalando a idéia de estabilidade, e integração que antes se faziam presentes (HALL, 2006).

Estes abalos alcançam o mundo do trabalho, promovendo a exaltação do modismo, do passageiro e flexível, afetando a relação que o homem tem com o trabalho e as próprias políticas organizacionais. Desse modo, não há mais como estabelecer critérios previsíveis para crescimento profissional (LEHMAN, 2010; UVALDO e SILVA, 2010).

Nem mesmo as organizações conseguem manter um modelo definido de cargos e funções, o que acarreta na associação do indivíduo a um processo de atualização contínua, cuja realização e inserção competitiva no mercado são responsabilidade exclusivamente do sujeito (LEHMAN, 2010; UVALDO e SILVA, 2010).

E nesse cenário urge a questão: como refletir sobre habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho cujo modelo profissional é o de um sujeito superqualificado? (LEHMAN, 2010).

Enquanto psicólogos inseridos no contexto escolar, sensíveis às mudanças paradigmáticas na nossa atuação, é importante propor modelos de intervenção que respeitem características histórico-culturais no processo de formação da subjetividade humana e propiciem recursos para o desenvolvimento humano de forma integral (MARINHO-ARAUJO, 2014; MARINHO-ARAUJO e FEITOSA, 2016; PATTO, 1999; SOUZA, PETRONI, DUGNANI, 2011; ALMEIDA, 2010; VIANA, 2016; YAMAMOTO, 2012;).

Desse modo, e considerando a necessidade de atender a demanda que se configura no espaço educativo de forma institucional e preventiva, o serviço de psicologia na Rede Federal utiliza a orientação profissional como forma de atender às necessidades da política de educação profissional e tecnológica atreladas ao ensino e extensão.

## UMA EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL

Partindo da realidade do serviço psicológico prestado em um Instituto Federal do Distrito Federal, a orientação profissional é uma das atividades desenvolvidas pelo serviço de psicologia, para alunos do ensino médio integrado, técnico subsequente e alunos do superior.

Foi proposto um projeto de orientação profissional no início do ano de 2015, momento em que começou a ser oferecido o acompanhamento psicológico na instituição através da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social-CDAE. Como forma de incorporar a orientação profissional para além da escuta psicológica e não menosprezando essa ação, o projeto propunha ações de oficina de orientação profissional e elaboração de plano de carreira com três encontros e metodologia específica para o ensino médio, técnico subsequente e superior, acompanhamento individual e feira de estágio e profissões. As ações eram

desenvolvidas em parceria com a Coordenação de Estágio, e respectiva Coordenação de Curso.

As coordenações demonstraram interesse imediato no projeto, indicando que existia a necessidade de acompanhar os alunos em função da evasão escolar e ainda da ausência de perfil para seguir o curso escolhido. Este pensamento indica a compreensão institucional de que caberia ao aluno se adequar ao curso, não havendo espaço para negociações entre ambos.

No início do ano letivo, o projeto foi apresentado para os alunos, com dia e horário definidos previamente. Os interessados poderiam procurar o serviço de psicologia para se inscrever no projeto. Ao formar grupos de dez alunos, os encontros foram iniciados e junto com eles, rodas de conversa sobre o tema da empregabilidade e projeto de vida.

As oficinas tinham dois objetivos, em um momento a reflexão coletiva sobre os anseios frente ao futuro e escolha profissional, sensibilizando os alunos para atividades institucionais para além da sala de aula e a sua relação com a inserção no mundo do trabalho, e também a coleta de informações pertinentes às coordenações de curso e estágio para elaboração de adequações no currículo e suporte os alunos.

No primeiro encontro com os alunos, era solicitado que a coordenação pedagógica estivesse presente na roda de conversa que tinha o objetivo de apresentação do grupo, levantamento de necessidades e expectativas individuais e trajetória na instituição. Os grupos conectavam informações referentes ao mercado de trabalho proposto, interesses pessoais, autoconhecimento, habilidades e objetivo no momento de vida.

Neste processo de descoberta característico da adolescência, são refletidos interesses (áreas pelas quais o jovem demonstra maior motivação e gosto) e aptidões (as atuais capacidades dos jovens nas diferentes áreas). São colocadas em perspectiva as expectativas e os receios, as características individuais e os requisitos das atividades profissionais, para que no processo de construção da identidade vocacional figurem "motivações" intelectuais, afetivas e emocionais integradas na identidade pessoal de cada um.

Para os alunos do ensino médio foram propostas as seguintes atividades

## CRONOGRAMA PREVISTO DOS ENCONTROS

<b>1º</b> ENCONTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação do grupo e anseios frente à escolha Profissional. Promover reflexão sobre seu momento de vida e seus projetos futuros</li> <li>✓ Roda de conversa sobre trajetória academia</li> <li>✓ Construção da árvore da vida.</li> </ul>
<b>2º</b> ENCONTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividades de autoconhecimento, com objetivo de descoberta de potencialidade e limites pessoais, expectativas sociais e relacionais.</li> </ul>
<b>3º</b> ENCONTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividades que ampliem a consciência e responsabilização pessoal. Contextualizar os anseios pessoais e possibilidades institucionais.</li> <li>✓ Elaborar proposta de atividade para feira de estágio e profissões</li> <li>✓ Encerramento.</li> </ul>

Para os alunos do ensino técnico subsequente e superior reconhece-se que as angústias frente à inserção no mercado de trabalho somam-se às fantasias pessoais, aspectos concretos de capacitação, gestão de tempo e organização de metas, o que auxilia em um diagnóstico do alcance do curso escolhido frente às realidades do mercado de trabalho. Com base nisto, a oficina se propôs a oferecer um espaço de escuta das angústias, levantamento de necessidades e ampliação da consciência sobre o curso, habilidades necessárias e criação de um plano de carreira.

## CRONOGRAMA PREVISTO

<b>1º</b> Encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proporcionar um espaço de escuta e levantamento de necessidades frente à inserção no mercado de trabalho, resgate das habilidades pessoais e expectativas futuras.</li> </ul>
<b>2º</b> Encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover uma reflexão sobre Plano de carreira</li> <li>✓ Mapeamento de oportunidades de empregabilidade no curso escolhido</li> </ul>

Durante os encontros foi possível estabelecer um contato mais próximo com os alunos, onde os temas, mediados pela convivência, puderam ser explorados

através de atividades lúdicas em grupo e rodas de conversa, com exibição de curtas metragens.

Como forma de sintetizar as reflexões propostas nos grupos e oferecer um espaço institucional para debate sobre inserção no mercado de trabalho, a **Feira de Estágio e Profissões** se caracteriza como um espaço rico para criação de atividades diversas que pudessem envolver a comunidade escolar e que fosse construída a partir dos tensionamentos observados nas oficinas vocacionais e profissionais.

Nesta feira, foram ofertadas: **oficinas temáticas** para alunos interessados nos temas de organização de currículo e preparação para entrevista de emprego; **rodas de conversa** com profissionais convidados para auxiliar os alunos na escolha profissional, reconhecendo em trajetórias diversas as possibilidades e desafios na atuação profissional; **mesas redondas** sobre empregabilidade dos cursos oferecidos na instituição, publicizando as ofertas e apresentando o perfil profissional esperado para aquela atuação.

A organização da feira estava sendo realizada em parceria com a coordenação de estágio e coordenação pedagógica, como uma atividade previamente esperada no calendário acadêmico. As informações decorrentes do processo de acompanhamento dos alunos no projeto eram encaminhadas via relatório para as citadas coordenações, como forma de subsidio para uma reflexão sobre a relação sobre a implementação da política de educação profissional e adequação curricular e de extensão.

Apesar do interesse da instituição, foi percebido que os alunos buscavam na oficina uma resposta individualizada para o problema da dúvida e inserção profissional. Ao serem convocados a pensar o planejamento do curso de forma ativa, muitos abandonavam as atividades. Dois grupos de orientação ao ensino médio não foram concluídos conforme previa a proposta. Havia uma expectativa comum de que caberia a instituição à resolução dessas questões, não se percebendo ativos no processo de construção profissional.

Ainda nos grupos que concluíram os encontros, o não engajamento em propostas coletivas de reflexão e mudança institucional também foi notado. Afirmaram os benefícios pessoais de participarem da feira e da oficina, mas não

estavam disponíveis de forma consistente para articular a execução em parceria com as coordenações, o que para a instituição se tornou um indicativo de desleixo. Esse sentido gerou uma perda de interesse das coordenações em participar das atividades, deixando apenas para o serviço de psicologia sua execução.

Ao realizar a execução do projeto de forma coletiva com demais coordenações, foi possível acompanhar a compreensão ideológica quanto ao perfil profissional que a instituição estava formando, inserção no mercado de trabalho e aproveitamento acadêmico. Nas reuniões de planejamento e entrega de relatórios após as oficinas, foi possível a reflexão com os gestores quanto aos temas perpendiculares ao mercado de trabalho, como violência contra a mulher no serviço agrário, a necessidade de orientação e acompanhamento de gestão de tempo e planejamento de estudo aos alunos da instituição, já que, em função das muitas atividades (projetos, aulas, visitas técnicas, atendimentos com professores), os alunos encontravam-se sobrecarregados e sem controle pessoal de seu desenvolvimento acadêmico.

Essas percepções possibilitam a abertura de novas ações de intervenção institucional, como oficinas de planejamento de estudo, orientação a professores quanto ao formato do atendimento individual ao aluno, e palestras sobre violência contra a mulher no espaço educativo, ações possíveis graças à abertura inicial da orientação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação profissional como forma institucional de concretude da política de educação profissional é uma possibilidade de atuação em que o psicólogo poderá promover escuta psicológica, alívio emocional, mapear necessidades educativas e fornecer aos gestores informações pertinentes quanto ao desenvolvimento educacional dos alunos.

Como descrito por LEHMAN (2010), o orientador poderá ser um profissional de outras áreas para além da psicológica, o que indica uma possibilidade de atuação

multidisciplinar. Contudo, enquanto psicólogos, poderemos contribuir no desenvolvimento humano, promovendo espaços de autonomia e autenticidade no processo educativo, tornando os sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

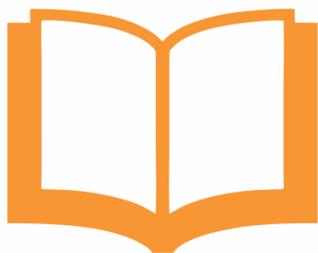
O trabalho em andamento possibilitou a abertura de novas zonas de sentido, quanto à sensação de pertencimento dos alunos - processo de tornar-se sujeito nas relações educativas estabelecidas até então. Cabe neste momento resgatar González Rey (2005), quando descreve a subjetividade como um sistema complexo produzido de forma simultânea e recursiva no nível individual e social.

Partindo desse resgate, os processos de subjetivação individual estarão sempre articulados com sistemas de relações sociais, com expressão em um nível individual e no nível social. Portanto, os sentidos subjetivos resultantes das interações sociais que os alunos estabelecem com a escola, as coordenações e o seu contexto familiar vão orientar sua postura acadêmica. Esta irá impactar em outros sujeitos no contexto escolar, estabelecendo assim uma complexa configuração de sentidos que, enquanto psicólogos, devemos nos atentar (GONZALEZ REY, 2005).

A falta de engajamento dos alunos nos espaços decisórios disponibilizados pela instituição (rodas de conversa sobre a feira, reuniões com representantes de turmas) foi interpretada pelas gestões como desmotivação, apatia e até descaso o que resultou na indisponibilidade em dialogar.

Desse modo, há de se considerar as características histórico-culturais da construção das subjetividades dos alunos atendidos pela Instituição, considerando aspectos de classe, etnia e gênero, que influenciam na compreensão da percepção de si por parte dos alunos e constroem suas respostas afetivas.

Partindo do exposto, promover espaços de subjetivação, pertencimento e desenvolvimento humano torna-se um dos objetivos possíveis com a intervenção psicológica no contexto relatado. O projeto de acompanhamento necessita inflar e incorporar ações de acolhimento dos novos alunos, para elaboração de planejamento e gestão de tempo, oportunizar espaços de participação e diálogo com a gestão, ampliando assim a compreensão dos alunos como sujeitos ativos na construção da sua escolarização.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. (Org.) *Psicologia Escolar. Ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas SP : Editora Alínea, 2010.

BASTOS, A. V. B.S. ; GODIM, M. G.; BORGES-ANDRADE, B, J. E. As mudanças no exercício profissional da psicologia no Brasil. In: BASTOS, A. V. B.; GODIM, D. M. G. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Artmed. 2010. p. 419-444.

BATISTA, E. L. ; MÜLLER, M. T. *A educação profissional no Brasil*. Campinas: Alínea editora, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.091, 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.352, 11 de outubro de 2006**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11352.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, 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. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de Ética Profissional.** Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <<http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigoetica.pdf>>. Acesso em: Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Ofício Circular nº 2005/CGGP/SAA/SE MEC, 28 de novembro de 2005.** Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13256>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v.24, n.82, p.93-130.

GODIM, S. M. G. et al.. A identidade do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, Godim, S. M. G. (Org.), 2010. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Artmed, 2010. p.223-246.

GONZÁLES REY, F. A emergência do sujeito e a subjetividade: sua implicação para a psicologia social. \_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social. A emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, p.123-177, 2005.

\_\_\_\_\_. O conceito de subjetividade social e seu significado para as diferentes esferas da psicologia. In: **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005, p.199-221.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Nota técnica nº001/2016 – PREN/IFB.** Regulamenta as atribuições dos psicólogos lotados nas Coordenações de Assistência Estudantil e Inclusão Social-CDAE no âmbito do Distrito Federal.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos de 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

\_\_\_\_\_. ; LIMA, H. R. de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação**, v. 38, n.3, p. 523-535, 2013.

LEHMAN, Y. P. Orientação profissional na Pós Modernidade. In: LEVENFUS, R.S. ; SOARES, D. H. P. **Orientação vocacional ocupacional**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 19-30.

LIMA FILHO, D. L. Universidade Tecnológica e re definição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**; Porto Alegre: Artmed. 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R. (Org.). **Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública**; Campinas SP: Alínea, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. FEITOSA, L. R. C. Psicologia Escolar nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional. In: VIANA, M. N. FRANCISCHINI, R. (Org.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?**; Brasília DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

MOEIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008, p. 38-66.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, v.22, n.2, p. 122-135, 2013.

\_\_\_\_\_. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, vol. I, p. 89-108, jan./jun. 2010.

PATTO, M.H. S. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAMOS, M. N. **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado. Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. **Educação profissional e**

tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RUIZ, A. I. Ensino médio, educação profissional: Outros caminhos para a mudança. **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 341-352, 2010.

SOUZA, V. L. T. ; PETRONI, A. P. ; DUGNANI, L. A. C.. A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. ; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.), **Psicologia escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas: Átomo. 2011.

UVALDO, M. C. C. ; SILVA, F. F. Escola e escolha profissional. Um olhar sobre a construção de projetos profissionais. In: LEVENFUS, R.S.; SOARES, D. H. P. **Orientação vocacional ocupacional**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.31-37.

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar In: VIANA, M. N. FRANCISCHINI, R. (Org.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?**; Brasília DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

VILELA, J.; FERREIRA, A. A. L. ; PORTUGAL, F. T.A inversão das massas: a psicologia entre o controle e a resistência. In: **História da psicologia: rumos e percursos**. Nau. 2008. p. 441-462.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA. T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes. 2000. p. 7-72.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.32, p,6-17. 2012. Edição especial.



Orientação Profissional para  
adolescentes: uma experiência  
do IFC Campus Santa Rosa do Sul

CAPÍTULO  
**10**

*Cintia Luzana da Rosa  
Claudio Luiz Melo da Luz*

Cintia Luzana da Rosa  
Claudio Luiz Melo da Luz

A escolha profissional se apresenta como necessidade para a maioria dos adolescentes. Nos dias atuais, quando há uma diversidade cada vez maior de profissões, fazer essa escolha torna-se ainda mais complexo. Além disso, o adolescente está passando por um momento de transformações físicas, psíquicas e sociais e, em meio a essas transformações, precisa fazer uma escolha profissional.

Compreendendo este momento como crucial e percebendo a carência de trabalhos ofertados para atender esta demanda, busca-se demonstrar, através de um estudo de caso, a importância de uma orientação profissional para os adolescentes, as relações que influenciam a escolha profissional, aspectos da orientação profissional no Brasil e na escola pública.

Os adolescentes pesquisados participaram de um projeto de extensão realizado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Santa Rosa do Sul numa Escola de Ensino Básico de Santa Catarina. O projeto se desenvolveu em encontros semanais realizados no contraturno das aulas. Durante oito semanas foram realizados encontros, onde foram tratados temas relacionados à escolha de uma profissão.

## ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

A Orientação Profissional (OP) vem se desenvolvendo desde o início do século XX, mas de forma bastante lenta. De acordo com Bock e Bock (2005), a finalidade da OP destinava-se principalmente a traçar um perfil dos sujeitos e encontrar atividades profissionais que se adequassem a este perfil. Nestes modelos, os testes de interesse e de aptidões tornavam-se imprescindíveis, já que era necessário utilizar instrumentos que pudessem relacionar o perfil psicológico ao perfil profissional das diferentes profissões.

No Brasil, a orientação profissional também surgiu a partir do trabalho, como descrevem Lisboa e Soares:

A Orientação Vocacional (OV), historicamente vinculada ao desempenho do trabalho humano como fim e constituída como campo de atuação nesta área, firmou-se no Brasil a partir de 1924 pelo trabalho de Seleção e Orientação dos alunos matriculados no curso de mecânica, no Liceu de Artes e Ofício por responsabilidade do Prof. Roberto Mange. (2000, p. 12).

Percebe-se que nesta época, a Orientação era tratada como Vocacional (OV) e não Profissional (OP) como tem sido tratada atualmente. Academicamente, a disciplina de orientação vocacional teve início em 1962 com a regulamentação do curso de psicologia, mais tarde passou a fazer parte do curso de pedagogia, inserida na parte de Orientação Educacional (LISBOA; SOARES, 2000).

De 1924 até os dias atuais muitas formas de compreender e intervir foram se desenvolvendo. Várias abordagens tentam dar conta da demanda apresentada nos diversos setores a que a orientação profissional se destina. Dentre as principais abordagens encontram-se a Abordagem Educacional, a Abordagem Clínica e a Abordagem Organizacional. (LISBOA; SOARES, 2000)

Nos últimos anos, surgiu uma nova concepção de Orientação Profissional alicerçada nos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica, que entende que o ser humano não nasce pronto, "ele é um ser constituído ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais, engendradas pela humanidade". (AGUIAR; BOCK; OZELA, 2001, p. 166)

Desse modo, o adolescente também passa a ser visto como um sujeito ativo, social e histórico, que se constitui através das mediações sociais, e que suas capacidades e aptidões também são formadas através da atividade sobre o mundo, não existindo então, capacidades inatas que os impeçam ou permitam fazer algo (BOCK; BOCK, 2005). Esta compreensão da adolescência implica no modo como o mesmo se posiciona diante da sociedade, assim como, no modo como faz suas escolhas.

Dentro desta perspectiva, considera-se que a escolha realizada pelo adolescente determina-se por muitos elementos, os quais estão no mundo social e cultural e que são internalizados, influenciando então, em suas escolhas. Porém, além dos aspectos sociais, outros terão que ser considerados. Não se pode negar que além do social, transformações físicas e psíquicas também contribuem para tornar este momento um pouco mais complexo. Mas é chegada a hora e a escolha profissional surge como uma necessidade para todos os jovens, e, em meio a essas transformações ele precisa fazer uma escolha. E para que esta escolha seja realizada de forma a ampliar as possibilidades de acerto, é fundamental que o adolescente faça algumas reflexões.

## A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA

Como citado anteriormente, uma das abordagens da Orientação Profissional é a Educacional. Esta Abordagem “Caracteriza-se por ser um trabalho realizado com crianças e adolescentes e está normalmente vinculado ao ensino fundamental e médio e universidades” (LISBOA; SORES, 2000, p. 25).

Para Lisboa e Soares a escola deveria ir além do repasse de teorias:



A escola é definida como o espaço onde o aluno desenvolve suas potencialidades cognitivo-afetivas e sociais, e seu objetivo seria não só fornecer conhecimentos teóricos, mas também preparar para o trabalho, oferecendo uma formação adequada para o ingresso no mundo profissional. (2000, p. 25).

A maioria das escolas públicas não tem conseguido oferecer a seus alunos algum tipo de orientação profissional ou preparação para o trabalho. Acabam, muitas vezes, privilegiando os conteúdos, principalmente por conta dos vestibulares.

É também papel da escola trabalhar a Orientação profissional, principalmente, porque através dela é possível levar o jovem a refletir sobre sua condição e seu papel na sociedade, possibilitando sua emancipação. Leventus e Soares afirmam que:

Nada mais coerente que a escola, desde sempre e em vários níveis do seu currículo, preocupe-se com a orientação profissional de seus alunos e que o faça de forma abrangente, garantindo a eles a possibilidade de se tornarem, efetivamente, agentes de mudança e construtores de uma sociedade mais ética, justa e mais humana. (2010, p. 63).

Entende-se que o ensino médio não é obrigatório, porém o Estado deve oportunizá-lo. Assim, ressalta-se, ainda, que a Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que “O Estado tem o dever de ofertar a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. (BRASIL, 1988, art. 208).

Referindo-se à importância da orientação profissional no ensino médio, Leventus e Soares afirmam que “A OP é um trabalho extremamente necessário e deveria compor obrigatoriamente os currículos escolares – pelo menos durante todo o ensino médio – pois é notório o quanto a falta de informações redundante em escolhas equivocadas.” (2010, p. 118).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que “A educação escolar compõe-se de educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, ou seja, o ensino médio é uma etapa final da educação básica”. (BRASIL, 1996, art. 21).

Quanto à orientação profissional, a LDB estabelece “A orientação para o trabalho como diretriz para conteúdos curriculares da educação básica”. (BRASIL, 1996, art. 27). Ainda afirma a LDB que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1996, art. 1º). Segundo a proposta curricular para as escolas de educação básica de Santa Catarina, o ser humano é social e histórico, em cujo âmbito teórico significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. De acordo com a proposta curricular para as escolas de educação básica de Santa Catarina, “Em termos de conhecimento produzido no decorrer do tempo, esta proposta curricular parte do pressuposto de que o mesmo é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado”. (SANTA CATARINA, 2008, p. 14).

Assim, considerando os referenciais anteriormente descritos, entende-se, *a priori*, que professores e orientadores educacionais possam se basear na orientação profissional alicerçada nos pressupostos teóricos da psicologia sócio-histórica, que entende que o ser humano não nasce pronto, além de ser necessário conhecer a identidade do adolescente, seu núcleo familiar e relações sociais para se propor práticas relacionadas à orientação profissional.

## A ADOLESCÊNCIA E AS RELAÇÕES QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Na adolescência as relações sociais são ampliadas. Muitos autores colocam a sociabilidade como uma das características mais evidentes da adolescência, tendo importância fundamental no processo de transição para o mundo adulto e conseqüentemente para a escolha de uma profissão. Segundo Fierro "Importantes elementos evolutivos da identidade pessoal possuem componentes de relação social; e as relações sociais, por sua vez, desempenham um papel na gênese dessa mesma identidade". (1995, p. 299).

Para Mansão (2000, p. 85), a formação da identidade pessoal está ligada a identidade profissional:



O momento da escolha da profissão coincide com a fase do desenvolvimento na qual o jovem está se descobrindo novamente. É quando ele está definindo sua identidade: quem ele quer ser e quem ele não quer ser. Desse modo, pode-se afirmar que a identidade ocupacional é formada em paralelo à identidade pessoal.

Neste processo de relações o adolescente tem a oportunidade de fazer suas escolhas e de se identificar com atitudes e valores, os quais muitas vezes se diferenciam do que lhe foi apresentado até então. Ainda segundo Fierro,

A adolescência, também é o momento em que o indivíduo consolida tanto suas competências específicas quanto sua competência ou capacidade geral diante do mundo, da realidade, do entorno social,

estabelecendo sua adaptação e ajustes que ainda não são definitivos, mas são os que mais duram durante sua vida, nessa idade, consuma-se o processo de interiorização das pautas culturais e de valor, aperfeiçoando-se a aquisição de habilidades técnicas, comunicativas e, em geral, sociais. (1995, p. 301)

Se por um lado o adolescente estabelece novas relações sociais, por outro vai se distanciando do núcleo familiar. Porém, Isso não caracteriza o abandono à família, mas sim a busca do adolescente por sua autonomia, tão necessária em seu futuro como adulto.

A família é considerada o primeiro grupo de mediação do indivíduo. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 249) "é na família que se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos da criança e do adolescente: o direito aos cuidados essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social".

Marcelli e Braconnier (1999, p. 303) colocam que o adolescente "com vigor reclama sua autonomia e individualidade, mas que permanece ainda profundamente dependente do contexto familiar de sua infância". Ou seja, ao mesmo tempo em que necessita de maior liberdade, depende ainda da família, e, essa dependência, não se constitui apenas econômica, mas psíquica e afetiva também.

Para Bee (1997, p. 359) "nem o aumento temporário dos conflitos familiares, nem o 'distanciamento' dos pais parecem significar que o apego emocional subjacente do jovem para com os pais tenha desaparecido, ou enfraquecido sobremaneira."

O adolescente pode mudar seu comportamento diante dos pais e familiares por estar passando por um processo de maturação e novas experiências, porém, a família continua tendo importância fundamental em sua vida, podendo contribuir como ninguém para que o adolescente enfrente essas mudanças da forma mais harmoniosa possível, tendo a família como um referencial, onde receba carinho e compreensão. Novamente citamos Fierro que afirma que:



O adolescente, de qualquer maneira, continua tendo uma enorme demanda de afeto e de carinho por parte dos pais, em um grau não inferior ao da infância. Pode se mostrar intratável e esquivo diante de algumas manifestações desse carinho, quando os adultos em seu afeto, adotam ares de superproteção, mas ainda então, o adolescente precisa dele [...]. (1995, p. 301)

Nesse sentido, é importante estar atento não somente às mudanças do adolescente para com sua família, mas também ao modo como a família está para este adolescente.

Segundo Passos (2008, p. 41), “os embates entre gerações precisam ser compreendidos levando em conta a dinâmica vivida pelo indivíduo e por todos da família”. As mudanças sociais e culturais delinearam novas configurações familiares. Essas transformações podem dificultar a definição dos papéis desempenhados por cada um nas relações, o que pode vir a interferir nas trocas afetivas. Passos afirma:



Como parte do cenário, a família tem absorvido esse vazio relacional. Seus movimentos são marcados por grande vulnerabilidade, e as funções internas perdem cada vez mais consistência. Os pais revelam dificuldades no exercício de suas funções, e, em consequência, não conseguem reconhecer simbolicamente seus filhos, tampouco atender às demandas destes. Nesse contexto, “o processo de filiação torna-se frágil e as referências parentais são empobrecidas lançando crianças e adolescentes à deriva na busca incessante de um ‘porto seguro’”. (2008, p. 45).

Não se pode depositar no adolescente, toda a culpa ou responsabilidade por possíveis afastamentos da família, ou pela intensificação das relações conflituosas. A relação se estabelece com o outro, de modo que, é preciso repensar cada posição e verificar as necessidades de cada um. O fato é que a família continua sendo fundamental para formação do adolescente, porém é necessário que se estabeleça uma relação recíproca de respeito, sinceridade, carinho, diálogo e principalmente amor.

Outro ponto importante a ser tratado quando se fala dos fatores que influenciam os adolescentes é a relação com os amigos. Para Fierro (1995, p. 300) “paralelamente à emancipação em relação à família, o adolescente estabelece laços mais estreitos com o grupo de companheiros.” As relações de amizade têm um papel importante para autoestima do adolescente. Nessa relação ele experimenta a sensação de ser aceito por outros que se encontram na condição de igual. Já pra Grinspun:



[...] as amizades representam para eles o presente, o pertencimento a um clã com o qual se identificam, seja uma galera, uma tribo, seja simplesmente um grupo. O amigo trás a afirmação necessária para a auto-estima do jovem pelo fato de ser aceito por seus pares. (2008, p. 36)

Assim como o grupo de amigos, as relações amorosas também influenciam nesse processo de expansão. Através das relações amorosas os adolescentes passam por novas vivências e experimentam novos sentimentos.

Entre uma história e outra o adolescente vai se experimentando e lapidando suas habilidades relacionais, ora influenciando ora sendo influenciado. Porém, o que se espera, é que essa dialética relacional lhe proporcione o alcance de maturidade emocional para viver um relacionamento afetivo adulto, saudável e com características mais duradouras.

Desse modo, segundo Bock e Bock (2005), nessas relações, primeiramente entre pais e filhos e futuramente de forma mais ampla na sociedade, criam-se expectativas que são internalizadas pelos filhos, que se apropriam delas e que mais tarde, no momento de realizar a escolha profissional, serão revividas e ressignificadas contribuindo para a elaboração do projeto profissional do adolescente.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como já foi mencionado anteriormente, esta pesquisa trata-se de um estudo de caso referente a um projeto de orientação profissional, sendo assim, os dados serão apresentados através do relato dos encontros.

Neste primeiro encontro os alunos foram recepcionados e demonstravam grande expectativa, já que a maioria deles não havia tido contado com nenhum processo de orientação profissional. Soares nos coloca que "Os jovens sentem-se desamparados em relação à escola, pois esta não responde, na maioria das vezes, às suas necessidades de participação no mundo social, político e econômico" (2002, p. 61). Isso se faz claro nas expressões e falas dos adolescentes: "*eu nunca participei de orientação profissional*" (A3), "*na verdade eu não sei, mas é para ajudar a escolher a profissão né*" (A8), "*eu vim porque eu quero saber que profissão seguir*" (A5).

Inicialmente o projeto foi apresentado e estas dúvidas foram sendo esclarecidas. Após a apresentação do projeto, iniciamos a apresentação dos membros do grupo. Utilizamos para isso uma técnica de apresentação através de recortes de revistas. Neste processo os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre características pessoais e se apresentarem para os colegas. Desse modo, falaram um pouco sobre suas vidas, sobre suas identificações, o que possibilitou a cada um pensar um pouco sobre si mesmo. Mas este processo foi difícil para os participantes, surgiam frases como: "*eu não sei do que gosto...*" (A2) "*ai, é difícil...*" (A7) "*eu não consigo achar nenhuma figura que me identifique...*" (A1).

O processo de autoconhecimento não é trabalhado na escola, Soares afirma que:



A escola não tem estimulado o processo de autoconhecimento, interiorização e reflexão pessoal no jovem. Em sala de aula, não são discutidas questões como: quem sou eu?, o que eu quero?, do que gosto?, por que gosto?, como me sinto realizando algo? etc. São tratados apenas conteúdos teóricos de biologia, física, química e matemática, principalmente porque estes são os mais valorizados socialmente [...]. (2002, p. 21).

Assim, o processo de orientação profissional é a oportunidade para o autoconhecimento, para pensar a respeito das diferentes identificações, levando os participantes a refletir sobre semelhanças e diferenças que surgiram, procurando relacioná-las ao mundo do trabalho.

Ao final deste primeiro encontro reforçamos os objetivos do trabalho, definimos um cronograma e estabelecemos as regras de funcionamento do grupo. É muito importante esclarecer e firmar um contrato de respeito e sigilo com relação às informações que serão expostas pelos participantes, para que os mesmos se sintam a vontade para se expressarem.

O Objetivo principal do segundo encontro foi o autoconhecimento. Para isso, foi utilizada a técnica "Curtigrama" onde os participantes deveriam elencar e discutir sobre as atividades que cada um gosta de executar, bem como refletir sobre os sentimentos relacionados com essas atividades. A realização dessa atividade levou cada participante a se conhecer melhor por meio de uma conscientização do seu cotidiano.

Nos relatos, observaram-se as seguintes revelações: *"Ah! o que realmente gosto e faço é tão pouco"*, (A10). *"a maioria das coisas que a gente faz não gosta, mas tem que fazer, tipo estudar..."* (A9). *"cantar, isso é uma coisa que eu gosto e faço, mas eu sei que não dá pra me sustentar cantando"* (A4).

Esta atividade foi muito rica e através da troca eles puderam perceber que mesmo escolhendo uma profissão que gostam podem ter que realizar alguma atividade não tão prazerosa assim. De acordo com Leventus e Soares,

 Pensar em um projeto que considere o que se gosta de fazer não significa ter prazer o tempo todo. Qualquer que seja a atividade profissional escolhida, haverá sempre um preço a se pagar, algum esforço e, por que não dizer, algum tipo de sacrifício a se fazer. (2010, p. 85)

Neste encontro os participantes também realizaram o Teste de Frases Incompletas para Orientação Profissional apresentado por Bohoslavsky. Segundo Neiva (2010, p. 225), este teste "pode ser classificado como um teste projetivo,

facilita o diagnóstico e a compreensão da dinâmica do processo de escolha profissional”. Por meio desta atividade foi possível discutir conteúdos relacionados a valores, interesses, habilidades, influências, ansiedades com relação à escolha e expectativas com relação ao futuro. Assim, diante dos pontos considerados neste encontro, os participantes refletiram também sobre a responsabilidade de exercer uma profissão.

Soares afirma que:



O trabalho ocupa grande parte do tempo das pessoas, é essencial a sua escolha ter sido consciente e coerente com os interesses e necessidades pessoais para que ele seja realizado eficientemente. Uma pessoa exercendo com motivação e prazer está se realizando pessoalmente, como também prestando um serviço de melhor qualidade à sociedade. Embora a escolha profissional seja responsabilidade de cada um, as consequências da decisão têm inúmeras implicações sociais. (2002, p. 22).

No terceiro encontro buscamos novamente estimular o autoconhecimento e refletir sobre o projeto de vida pessoal e profissional. Os participantes deveriam desenhar uma linha do tempo com acontecimentos importantes de suas vidas até o momento atual, bem como seus planos pessoais e profissionais (projeto de vida), buscando responder aos seguintes questionamentos: Como eu vejo meu passado até o momento atual? Qual a profissão que imaginava para mim quando era criança? O que espero para meu futuro profissional? Como imagino meu futuro daqui a dez anos? O que estou fazendo agora (presente) para alcançar meu objetivo?

Ainda segundo Soares,



Escolher o que se quer ser no futuro implica conhecer o que fomos, as influências sofridas na infância, os fatos mais marcantes em nossa vida até o momento e a definição de um estilo de vida, pois o trabalho escolhido vai possibilitar ou não realizar essas expectativas. (2002, p. 24).

Esta atividade possibilitou a constatação de que o futuro dos participantes depende muito do que estão fazendo agora, no presente, da dedicação aos estudos, de suas escolhas e suas consequências. Possibilitou uma reflexão sobre a construção e responsabilidade sobre sua própria história, não delegando ao acaso ou ao destino os rumos que sua vida poderá tomar.

O quarto encontro tinha como objetivo refletir sobre as etapas dos processos decisórios e sentimentos envolvidos no processo de escolha. Por meio da "técnica dos bombons" os participantes puderam, através da escolha de um bombom da caixa, exercitar o processo de escolha. Esta atividade simples possibilitou as seguintes falas e reflexões: "*Eu não quero esse porque eu não conheço*", (A6). "*este eu gosto por que é de amendoim*", (A9). "*pode pegar dois?*", (A5). "*ah, eu não sei por que escolhi esse*" (A2). "*eu escolhi este aqui porque foi o que sobrou*" (A7). A cada frase mencionada fazíamos uma associação à escolha da profissão, de modo que foi possível abordar temas como resistência ao desconhecido, limitação de vagas nas universidades, escolhas feitas ao acaso, privilégio, sorte, preconceito com relação às profissões. Desse modo foram abordados os motivos e sentimentos envolvidos no processo de escolha.

Segundo Soares (2002), são vários os fatores que interferem na escolha profissional, dentre eles, fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos.

No quinto encontro buscamos identificar e avaliar de forma mais direta aspectos pessoais e sociais que influenciam na escolha profissional. Através da técnica "Gráfico da minha vida" os participantes destacaram alguns fatos significativos de suas vidas e a idade em que ocorreram, relacionando aquele momento de vida aos seus gostos pessoais e as alternativas profissionais. Surgiram comentários como: "*...com 10 anos de idade eu queria ser enfermeira...*" (A10). Nesta época a participante tinha sido internada em um hospital. Outro participante coloca: "*...eu queria ser do exército, meu primo estava no exército*" (A4), ou ainda: "*Eu queria ser apresentadora de TV.*" (A8).

Soares afirma ainda que:



Ao solicitar à pessoa para se imaginar daqui a dez anos, dá-se a ela a oportunidade de pensar no futuro e colocar-se no lugar de algum profissional, visualizando seus sentimentos, sua vida, sua rotina, em geral expressos segundo conceitos como experiências, satisfação, realização, gratificação e o que ela espera alcançar no seu futuro. (2002, p. 174).

Através da exposição de cada participante foi possível identificar sob que influências eles estavam naquele momento. Trazendo isso para o momento presente eles puderam refletir sobre os diversos elementos que influenciam na escolha profissional. Neste encontro os participantes também responderam a um inventário profissional, cujo resultado seria entregue no último encontro.

Possibilitar o conhecimento das profissões foi o objetivo do sexto encontro, o qual foi trabalhado através do jogo das profissões. Nesta atividade os participantes tiveram contato com cartões que descreviam diversas profissões, tanto universitárias quanto de cursos técnicos. Puderam ter uma visão um pouco mais ampla das diversas profissões, as principais atividades desempenhadas por cada profissional e as disciplinas que deveriam ser cursadas nos respectivos cursos. Também foi oportunizada aos participantes a visualização de vídeos sobre as profissões que estão em alta no mercado, bem como formas de ingresso em cursos técnicos e universidades.

A quantidade de profissões é muito vasta, de modo que seria impossível aprofundar o conhecimento sobre cada uma. Por isso, para Leventus e Soares:



Investe-se, então, no incentivo à busca de conhecimento, instrumentalizando os orientandos para a leitura crítica das informações obtidas através de diferentes meios (guias, revistas, jornais e TV, visitas a empresas, entrevistas com profissionais, etc.) (2010, p. 75).

Os participantes demonstraram conhecer muito pouco sobre as profissões, até mesmo sobre as quais já estavam inclinados a escolher. Foram orientados então a explorar de diversas formas o maior número de profissões possíveis, pois quanto

mais conhecerem sobre as profissões mais condições terão de fazer uma escolha acertada.

No sétimo encontro o objetivo foi refletir sobre o mundo do trabalho e sua função social, bem como o mercado de trabalho na atualidade. Inicialmente foi repassado informações sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da primeira Revolução Industrial até os dias atuais. Foram apresentados vídeos mostrando o trabalho em diferentes épocas com o intuito de refletir com os participantes sobre as habilidades exigidas dos trabalhadores em cada momento histórico.

Leventus e Soares colocam que um dos objetivos principais da orientação profissional é:

{ Propiciar a reflexão acerca das relações homem-trabalho-sociedade, favorecendo a compreensão do papel social que cada profissional exerce em um determinado cenário (como algo que não está dado de saída, mas que se constrói continuamente na relação dialética entre o profissional e a comunidade) e possibilitando a superação da postura individualista passiva pela postura cooperativa e comprometida com o outro. (2010, p. 68).

Outro tema destacado neste encontro foi o de valores pessoais. O mesmo foi abordado através de uma dinâmica que possibilitava a reflexão sobre a origem dos nossos valores pessoais e qual a relação entre a escolha da futura profissão e os princípios de vida. O que foi solicitado nessa dinâmica permitiu que os participantes percebessem que eles não estariam fazendo apenas a escolha de uma profissão, mas determinando um estilo de vida.

Neste sentido, Leventus e Soares colocam que:

{ [...] pensar em projeto ideal, é então, pensar em alguma atividade possível dentro das habilidades já adquiridas, no desenvolvimento de novas habilidades, no aprendizado constante, na utilidade da tarefa, nos retornos do trabalho e no respeito ao perfil pessoal. (2010, p. 85).

No oitavo e último encontro foi realizada a devolução do inventário profissional. Para alguns participantes o resultado do inventário foi uma surpresa, provocando ainda mais dúvidas, para outros foi reconfortante, já que os resultados vieram ao encontro de suas expectativas.

De acordo com Soares:



Não adianta aplicar todos os testes e conhecer todas as aptidões, interesses e traços de personalidade de uma pessoa se esses dados não forem integrados à sua história de vida, sua motivação pessoal, sua constelação familiar, seus anseios e desejos, seus valores pessoais e culturais, e seus projetos de futuro. Estes dados acabam sendo mais importantes no momento da decisão do que conhecimentos obtidos por testes. (2002, p. 172).

Outro ponto tratado nesse último encontro foi a avaliação do processo de orientação profissional, feedback e fechamento. Foi aplicado um questionário de avaliação e realizado uma dinâmica com o intuito de receber um feedback de todo projeto. Finalizamos com uma pequena confraternização e distribuição de bombons com mensagens de estímulo às novas experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação profissional não é uma ação constante nas escolas, principalmente em escola pública. Porém sabe-se que existe uma demanda bastante grande que poderia ser atendida neste momento delicado da escolha de uma profissão.

Considerando essa realidade, a referida pesquisa se propôs, através de um estudo de caso, demonstrar a importância de uma orientação profissional para os adolescentes do ensino médio.

Buscou-se inicialmente, investigar as principais dificuldades encontradas pelos adolescentes no processo de escolha profissional. Neste aspecto, verifica-se que há uma enorme necessidade de se discutir e explorar junto aos adolescentes, temas relacionados à escolha profissional, sobretudo, abordando o

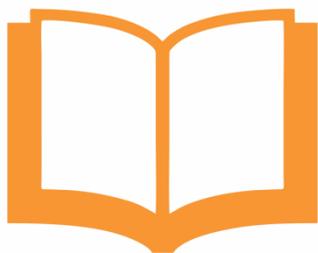
autoconhecimento. Este tema normalmente não é tratado nas disciplinas curriculares e tem especial relevância quando se trata de fazer uma escolha tão pessoal, como é, a escolha de uma profissão. Os dados apontam também para uma dificuldade em expressar o que se sabe sobre si mesmo, demonstrando a necessidade de se tratar de forma especial, processos de comunicação.

Identificar, dentre os temas abordados, quais foram os mais apreciados pelos adolescentes também esteve entre os objetivos desta pesquisa. Foi possível constatar, que os temas relacionados ao trabalho e mercado de trabalho estão entre os mais apreciados pelos adolescentes, especialmente quando se trata de orientações relacionadas a comportamento organizacional, a como se comportarem num ambiente de trabalho, numa entrevista de emprego e questões de relações humanas.

Considerando este momento como crucial para a escolha de uma profissão, faz-se necessário a organização de projetos curriculares ou extracurriculares que venham a atender a demanda apresentada pelos adolescentes.

Com essa pesquisa podemos concluir que há necessidade de melhorias no processo de orientação profissional da instituição de ensino pesquisada. Nestes termos, o que se observa é uma carência de trabalhos voltados à orientação profissional. Com exceção do projeto em estudo, não existe na instituição, nenhum outro que se faça, para auxiliar os adolescentes do ensino médio no processo de escolha profissional.

Desse modo, respondendo à questão que norteou este estudo, pode-se afirmar de forma categórica a importância de se realizar orientação profissional para os adolescentes do ensino médio.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira; BOCK, Ana M. Bahia; OZELLA, Sérgio. A Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça Marchina; FURTADO, Odair; (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BEE, Helen. **O Ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOCK, Silvio Duarte. BOCK, Ana M. B. Orientação Profissional: uma abordagem Sócio-Histórica. In: **Revista Mexicana de orientação educativa**. Nº 5, março-junho de 2005.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

FIERRO, Alfredo. Relações sociais na adolescência. In: COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRINSPUN, MírianPaura S. Zippin. A razão dos afetos. In: **O Olhar adolescente: os incríveis anos de transição para a vida adulta**. Vol. 4. São Paulo: Duetto, 2008.

LEVENTUS, Rosane Schotgues. SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação vocacional ocupacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LISBOA, Marilú D. SOARES, Dulce H. P. **Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores.** São Paulo: Summus, 2000.

MANSÃO, Camélia S. Murgu. Ampliando os rumos da orientação profissional no novo século: uma experiência na 8ª série do ensino fundamental. In: LISBOA, Marilú D. SOARES, Dulce H. P. **Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores.** São Paulo: Summus, 2000.

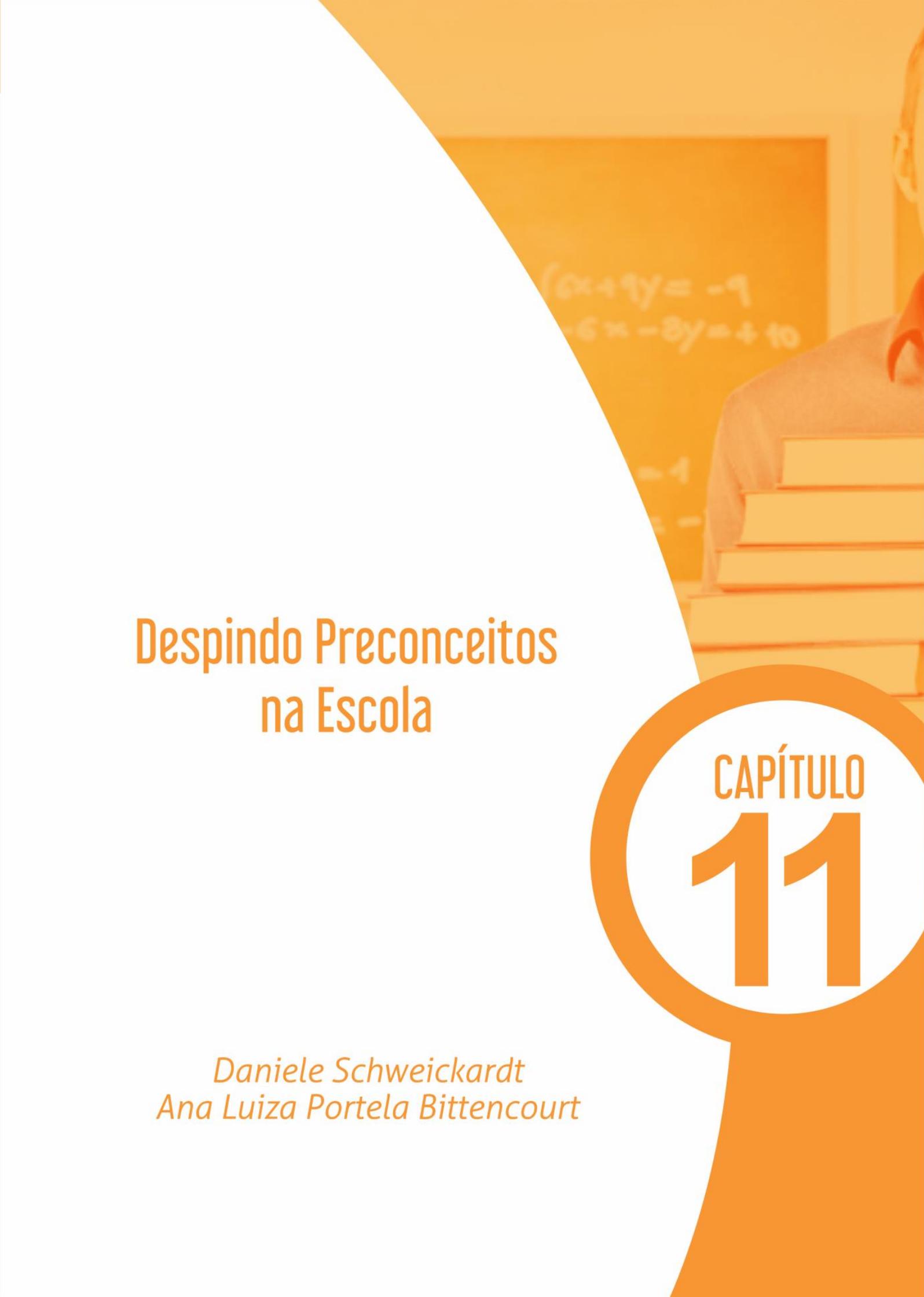
MARCELLI, Daniel; BRACONIER, A. **Manual de psicopatologia do adolescente.** Porto Alegre: Artes Médicas: São Paulo: Masson, 1989.

NEIVA, Kathia Maria Costa. Teste de frases incompletas para orientação profissional. In: LEVENTUS, Rosane Schotgues. SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação vocacional ocupacional.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 225-236.

PASSOS, Maria Consuelo. Laços de família. In: **O Olhar adolescente: os incríveis anos de transição para a vida adulta.** Vol. 2. São Paulo: Duetto, 2008.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina.** Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>. Acessado em: 28-03-13.

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



# Despindo Preconceitos na Escola

## CAPÍTULO 11

*Daniele Schweickardt  
Ana Luiza Portela Bittencourt*

Daniele Schweickardt  
Ana Luiza Portela Bittencourt

O tema "diversidade" é assunto amplamente debatido em diversos setores da sociedade atual. Tem-se observado, atualmente, a maior ocorrência de manifestos contra posturas agressivas, antes consideradas "normais", a membros de diferentes minorias. Tais movimentos questionam e põem à prova atitudes que pareciam impregnadas culturalmente.

Esta mudança de postura social reflete-se em uma importante situação: grupos historicamente subjugados estão, cada vez mais, buscando a garantia dos seus direitos e da convivência harmônica e, principalmente, atuando no combate de manifestações de discriminação e preconceito. Ainda assim, infelizmente, observa-se que nossa sociedade ainda convive com barbáries provocadas pela intolerância ao diferente, pela ignorância frente aos direitos do outro e pelo ódio gratuito a elementos que se constituem como características pessoais do indivíduo.

Acredita-se que a promoção do diálogo sobre a intolerância, tão presente em nossa vida cotidiana, pode trazer benefícios em termos de promoção de saúde individual e coletiva. Considerando-se a perspectiva da Organização Mundial da Saúde, que define como promoção de saúde "o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo" (WHO, 1998, p.11), entende-se a escola como um espaço importante na viabilização deste debate.

O mesmo documento refere que



"A saúde é construída e vivida pelas pessoas dentro daquilo que fazem no seu dia-a-dia: onde elas aprendem, trabalham, divertem-se e amam. A saúde é construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida, e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção da saúde por todos os seus membros" (WHO, 1998, p.14-15).

Assim, ao incentivar o diálogo sobre assuntos e situações que permeiam o dia-a-dia dos estudantes e funcionários, como é o caso da diversidade humana em seus mais variados aspectos, acredita-se estar promovendo, junto a comunidade escolar, a auto observação e auto avaliação de seus padrões comportamentais. Este olhar, conseqüentemente, pode auxiliar estes sujeitos a atuarem de modo mais consciente em diferentes situações cotidianas, cuidando de si e dos outros e os empoderando para uma tomada de decisões mais consciente, dentro dos diferentes cenários em que estão inseridos. O presente capítulo visa abordar a relevância do diálogo sobre a diversidade no ambiente escolar e os possíveis impactos da inclusão da referida temática na qualidade do ensino e nas relações estabelecidas entre os diferentes membros da comunidade escolar.

## PERSPECTIVAS ATUAIS DAS POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL NO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

A sociedade brasileira é constituída e estruturada pela diversidade em suas múltiplas faces: diversidade étnica, religiosa, cultural, de gênero, dentre outras. Ao aceitarmos que a diversidade nos caracteriza, como sociedade e como indivíduos, somos motivados a encontrar formas de reconhecê-la, de modo a fazer com que ela possa ser um fator que enriquece a pluralidade dessa sociedade, ao mesmo tempo em que desestabiliza as persistentes relações de poder.

É importante ressaltar que o acesso à educação inclusiva e de qualidade é direito do cidadão brasileiro, um modelo econômico excludente, que reforça processos culturais marcados pela desigualdade, escravidão e autoritarismo pode acabar por afastar parcelas sociais do acesso à educação (Zenaide, 2008). A autora acredita que a educação em direitos humanos serve como uma efetiva forma de enfrentamento das diversas formas de intolerância que ainda são recorrentes na sociedade. Nesse contexto, a reflexão crítica das atitudes, das relações, das práticas sociais e institucionais e dos valores, que porventura violem os direitos ou prejudiquem a dignidade de qualquer pessoa, serve como objeto da educação em, e

para, os direitos humanos.

A preocupação com questões relativas à temática dos direitos humanos está inclusa nos Parâmetros Nacionais Curriculares, documento este redigido com a finalidade de "apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres." (Brasil, 1998, p.4). Para tanto, o próprio documento aponta a relevância da escola como espaço social que auxilie na construção de significados éticos necessários e constitutivos da cidadania, estimulando a autonomia dos estudantes, a segurança com relação a suas capacidades e a habilidade de interlocução em níveis mais complexos e diferenciados.

Zenaide (2008) afirma que a formação de uma cultura de direitos humanos requer a formação de uma consciência cidadã, bem como no fortalecimento de práticas individuais e sociais que reflitam em ações a favor da promoção e defesa dos direitos humanos, assim como da reparação das violações já efetivadas. Para a autora, "educar para o respeito à dignidade considerando as diversidades sociais, culturais e sexuais é um dos desafios postos à educação nesse novo contexto da vida brasileira" (Zenaide, 2008, p.15). No entanto, segundo o Ministério da Educação (MEC), pesquisas aplicadas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, durante as paradas do Orgulho LGBT nas capitais Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo, apontam altos índices de manifestação homofóbica nas escolas, sendo a escola e a universidade apontadas entre piores espaços de marginalização e exclusão da comunidade LGBT (Brasil, 2007, p.14).

O Brasil já avançou na implementação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva em, e para, os direitos humanos, de várias maneiras. Fortalecer a aplicação destas políticas é fundamental para que se altere os velhos paradigmas, autoritários e excludentes. É nesse processo de implementação, e gestão das políticas, que a escola deve fazer parte, como sujeito desse processo, por mais desafios e resistências que possam aparecer no caminho. A verdadeira democracia só ocorre com participação, com sujeitos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades no trato dos aspectos coletivos e públicos. Portanto, educação inclusiva não é concessão ou favor, mas sim direito e responsabilidade de todos.

## DIVERSIDADE E ESCOLA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Como observado, no contexto democrático, a escola tem, como um de seus desafios, educar e colaborar com a construção de uma cultura embasada no respeito e na inclusão de todos no espaço público. Tanto a escola, quanto a comunidade e o poder público, são instigados a mudarem seus parâmetros e práticas tradicionais estigmatizadores, para ações que promovam a inclusão como um princípio universal. Nesse sentido, a abordagem de diálogos voltados para a diversidade, bem como a oportunidade de espaços e ferramentas que permitam a reflexão em torno desta temática, contribui para o aprendizado da convivência social, democrática e cidadã, além de promover a igualdade de oportunidades, na integração e na inclusão social.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) enfoca a importância do modelo de inclusão como forma de enfrentar situações de exclusão que possam permear o contexto educacional. Neste documento, a educação é vista como direito de todos, independentemente de gênero, idade, etnia ou quaisquer outras características que diferenciam os indivíduos. É também reconhecida a relevância da universalização do acesso e a promoção da equidade na educação, sendo a qualidade do ambiente escolar diretamente relacionada à solidariedade e à capacidade de inclusão de todos (as) no acesso à educação formal. Aspectos como o isolamento, a precariedade das condições físicas e emocionais, a falta de serviços de saúde e a ausência de uma educação comunitária são fatores relevantes para avaliar a promoção de equidade no contexto escolar (UNICEF, 1990).

Para Revetria (2007), faz-se necessário um novo modelo de educação que tenha como pressuposto o respeito e o diálogo com o outro, bem como o respeito às diferenças e aos direitos humanos. O convívio entre pessoas diferentes representam uma grande oportunidade de aprendizado, desde que estas estejam efetivamente incluídas e reconhecidas como pessoas de direitos e deveres. Reconhecer qualquer ser humano como ser de direitos pode parecer óbvio, inclusive uma discussão já ultrapassada, porém, num ambiente, ou relação, onde há alguma forma de discriminação, há, inevitavelmente, o cerceamento desses direitos. Então, surge o

questionamento: quando há espaço para dialogar sobre a diversidade, a incidência de violência tende a ser menor?

Entende-se que o diálogo pode servir como uma ponte, que nos aproxima uns dos outros, através do reconhecimento das experiências vividas, das angústias e da troca de informações a respeito de tudo que nos diferencia. Possibilitar momentos onde o tema central seja a diversidade poderia auxiliar na promoção da prevenção das diversas formas de violência que muitos ainda sofrem. A escola pode ser considerada um espaço fundamental para fomentar tais trocas, pois permite a reflexão sobre o tema pelos atores envolvidos no cenário escolar, melhorando as relações, além de formar cidadãos cada vez mais conscientes e, talvez, aliados no combate às múltiplas formas de discriminação que ainda resistem nas relações atuais.

Observa-se que a consciência a respeito da diversidade existente entre os alunos ainda sofre resistência por parte de muitas instituições de ensino. O sistema educacional conservador insiste na eliminação das diferenças dos indivíduos, com o argumento de melhorar a qualidade do ensino em suas escolas, a tendência é estimular os estudantes a ignorar as diferenças, suas e daqueles com os quais convivem. Uma interessante referência desse conservadorismo pode ser vista no clipe e a letra da música "Another Brick In The Wall (1979), da banda britânica Pink Floyd, nele os alunos usam máscaras idênticas, sem face, marchando em fila, quem sabe retratando os objetivos da educação conservadora: moldar de forma segura e padronizada os tijolos (alunos de hoje, cidadãos de amanhã) que formariam o grande muro uniforme, destruindo qualquer possibilidade de individualidade e criatividade.

Não lidar com a diversidade é não perceber os inúmeros aspectos em que uns são diferentes dos outros, e transmitir a ideia de que as diferenças devem ficar "escondidas", ou, ser tratadas à parte, como algo que foge da norma. Esta realidade evidencia a dificuldade ainda existente na convivência com pessoas que possuem características que as "diferem do padrão", em muitos casos expondo-as à exclusão e ao preconceito.

Com base nas leituras realizadas pode-se inferir que, a escola que acolhe a

diversidade é aquela em que todos se sentem respeitados e principalmente, reconhecidos nas suas diferenças. Ela não é indiferente às diferenças. E este é o ambiente ideal para desenvolver um ensino de qualidade, já que intolerância ao diferente é um grande obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem, pois os talentos e habilidades de cada um variam de acordo com suas tendências naturais, misturados às suas histórias de vida.

Portanto, o que melhor caracteriza a escola que educa para, e pela, diversidade é o esforço que ela despende no sentido de modificar as atitudes com relação às diferenças entre os estudantes, atitudes estas que ultrapassam o âmbito escolar impactando também nas famílias e na comunidade (Mantoan, 2016). Para que tal fim seja alcançado, a autora ressalta ser importante que a escola trabalhe no sentido de motivar o aluno a conhecer, a tomar consciência de si mesmo e do seu entorno.

A autora provoca também a refletir sobre o que é uma “educação de qualidade” indicando a importância de considerar que tal compreensão se modifica através do espaço e tempo, principalmente analisando as transformações da sociedade contemporânea, frente às novas demandas sociais. Assim, as instituições de ensino constantemente se deparam com inúmeros e novos desafios. Entre os desafios hoje postos está o de estabelecer melhores condições para atender e compreender a diversidade dos indivíduos que delas fazem parte. Compreender, respeitar, e principalmente assumir essa diversidade é requisito indispensável para romper barreiras que dificultam o processo de aprendizagem.

## ESPAÇOS E FERRAMENTAS PARA DIALOGAR SOBRE A DIVERSIDADE

Uma das possibilidades de trabalho junto à comunidade escolar para debate de temas relativos à diversidade é a oferta de espaços grupais de debate. O termo “grupo” pode ser definido como um conjunto de indivíduos, interdependentes entre si, que estão reunidos buscando atingir objetivos comuns: os indivíduos visam estabelecer um relacionamento interpessoal satisfatório, durante a vivência grupal,

e principalmente o entendimento de que não é obrigatório “amar” todas as pessoas desse grupo, mas sim a responsabilidade de compreender e ter empatia por todos (Leviski, 2001). Ou seja, colocar-se no lugar do outro para assim compreendê-lo, e conseqüentemente respeitá-lo, independentemente de suas características ou condições.

Leviski (2001) aponta um conjunto de aspectos que podem ser trabalhados junto a diferentes grupos. Conforme o autor, o trabalho em grupo pode incentivar a reflexão, integrar pessoas e levá-las a pensar sobre diferentes aspectos de sua vida, como seus medos, angústias, necessidades, relacionamentos, etc. Outros elementos que podem ser trabalhados no grupo, de acordo com o autor são:

- ✓ promover o reconhecimento dos limites de cada um em relação aos demais;
- ✓ promover o reconhecimento das capacidades e limitações de cada um;
- ✓ debater direitos e deveres;
- ✓ dialogar sobre semelhança e diferenças com os outros;
- ✓ desenvolver a capacidade de ter consideração e empatia pelos demais;

Acima de tudo, quando se considera a temática aqui debatida, é importante que os grupos provoquem o debate e a reflexão a respeito da relevância da participação de todos com o objetivo de construir um ambiente escolar mais inclusivo, e por conseqüência, uma sociedade onde a diversidade é vista, percebida. As diferenças existem, mas elas não definem ninguém como “melhor” ou “pior”.

Assim, no ambiente escolar considera-se relevante propor como objetivo do trabalho junto aos diferentes grupos que dele participam a promoção do diálogo e a desconstrução do silêncio e da omissão frente a situações de discriminação e preconceito. Provocar os participantes a respeito do tipo de cidadão que cada um deseja ser, o que cada um entende por “empatia”, quais as situações do cotidiano que os incomodam são algumas das indagações possíveis.

Com base nesta perspectiva é que foi proposta no Instituto Federal Sul-Rio-

Grandense (IFSUL), câmpus Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, a implementação do Núcleo de Diversidade e Gênero (NUGED). No referido câmpus o NUGED ganhou o nome fantasia NUDI e o lema “despindo preconceitos”, sendo formado por servidores técnicos administrativos e professores.

Dada a importância da preservação de boas relações sociais entre os diferentes grupos que compõem o ambiente escolar, bem como da criação de espaços que promovam a saúde mental desses sujeitos, observou-se a necessidade de traçar estratégias de ação junto aos diferentes atores do contexto escolar (alunos, professores e funcionários). Apesar de não ser um núcleo de implementação compulsória nos câmpus que compõem o IFSUL, entende-se como de extrema relevância a constituição deste espaço, a fim de promover ações como as aqui referidas.

Assim, o NUDI nasceu da percepção da importância da promoção do respeito e tolerância com relação a diferentes questões postas em nossa prática e vivências diárias, como aquelas relativas a gênero, raça, orientação sexual, religiosidade, entre outras. Através da constituição do núcleo foi possível pleitear espaços delimitados de trabalho junto a comunidade escolar.

Desde sua implementação, ainda recente, diferentes atividades já foram propostas, organizou-se intervenções de curta duração adaptadas para o espaço de sala de aula e incentivou-se a oferta de oficinas com o intuito de aproximar servidores e alunos, promover a saúde física e psíquica, o cuidado de si e a reflexão sobre as relações. Hoje são ofertadas no câmpus oficinas de meditação, yoga e Lian Gong (Ginástica Terapêutica Chinesa) e um espaço de massagem terapêutica. Tem-se ainda utilizado espaços diversos com a Mostra Venâncio-aiense de Cultura e Inovação (MOVACI), promovida anualmente pelo IFSUL Venâncio Aires, para contatar profissionais que realizam intervenções artísticas que possam contribuir com a proposta do NUDI.

Observou-se que todas estas atividades têm tido uma boa recepção por parte da comunidade escolar. Além disso, com a indicação de servidores interessados na promoção de debates sobre diversidade, os alunos e servidores

puderam identificar pessoas de referência com as quais dialogar, ou mesmo denunciar situações de violação de direitos.

## CONCLUSÃO

A reflexão estabelecida no presente capítulo mostra ser possível identificar a relevância de constantes e permanentes debates sobre a diversidade, não só na escola, mas em quaisquer grupos sociais. O espaço escolar tende a ser privilegiado neste sentido, pois, como já possui o compromisso de formar cidadãos para o mundo, tem, por natureza, capacidade de organizar estes diálogos.

Esta temática não é assunto recente, já que é possível identificar nas bibliografias a extensa preocupação em levar para a sala de aula assuntos que provoquem o aluno, no sentido de fazer com que ele reflita sobre suas relações, e principalmente suas ações, seja na escola, na família, no grupo de amigos e demais relações interpessoais. Todas estas reflexões visam um objetivo maior, que é o de conduzir a transformação de uma sociedade tradicionalmente marcada pela exclusão. Percebe-se que, com a promoção de debates sobre a diversidade, é possível também a melhoria dos próprios espaços escolares: ambiente mais acolhedor, melhoria do desempenho escolar, e a redução das múltiplas manifestações de violência dentro deste ambiente que tem também a missão de promover a harmonia entre os que nele convivem.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diferentes diferenças – Educação de qualidade para todos. Brasília: MEC/ SECAD, 2007.

LEVISKI, David L. (Org.). Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MANTOAN, T. E. Maria. Por uma escola para todos. Disponível em <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>> . Acesso em: 02 de março de 2016.

REVETRIA, I. Maria. Um colégio aberto a la diversidade. **Revista Nuevamérica**, n. 114, 2007.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para todos: Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Health Promotion Glossary. Geneva: WHO, 1998.

ZENAIDE, N. T. Maria. A escola e o seu papel social: uma educação inclusiva, não sexista e não homofóbica. In: GENTLE, M. Ivanilda; GUIMARÃES, M. G. Valéria; ZENAIDE, N. T. Maria. (Orgs). Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 234 - 252.



# Brincadeiras Perversas: Uma Leitura Psicanalítica do Bullying Escolar

CAPÍTULO

12

*Aline Spaciari Matioli  
Viviana Carola Velasco Martínez*

Aline Spaciari Matioli  
Viviana Carola Velasco Martínez

**E**ste capítulo, sobre as práticas em psicologia escolar, tem como propósito analisar, sob a perspectiva psicanalítica, o *bullying* escolar, fenômeno universalmente presente nas escolas, públicas ou privadas, nos diferentes níveis de ensino. De forma geral, compreende-se o *bullying* como uma ação dirigida ao outro, de caráter agressivo e persistente, praticado com a intenção de ferir ou ofender a vítima. Seus efeitos podem ser devastadores, a curto ou longo prazo, provocando sintomas físicos, psicológicos, com diversas consequências sociais.

Entende-se, ainda, a vivência do *bullying* escolar como um evento potencialmente traumático capaz de provocar grande sofrimento psíquico às vítimas, no que se refere à impossibilidade do sujeito dar conta do excesso pulsional gerado a partir do fato. Nessa perspectiva, o *bullying* é abordado como uma forma de assédio, marcado pela presença da sexualidade perversa-polimorfa nessa relação de violência e assimetria que se estabelece entre estudantes no meio escolar. Tal evento será mais ou menos traumático, supõe-se, pela atuação dos outros no entorno da vítima, os quais poderão oferecer amparo e assistentes de tradução capazes de auxiliar na elaboração do trauma vivido ou, mesmo, poderão intensificar o sofrimento, quando ignoram o pedido de socorro da vítima. A inspiração para esta reflexão advém de um projeto de escuta de jovens vítimas de *bullying* escolar desenvolvido em uma instituição pública de ensino.

### DA INSPIRAÇÃO: PROJETO "VAMOS FALAR SOBRE BULLYING?":

Do trabalho no câmpus de uma instituição federal de ensino nasceram as reflexões que se seguem acerca do *bullying*. Como em qualquer outra instituição de educação, foi possível encontrar as mesmas mazelas e seus desdobramentos, por exemplo, em torno do baixo rendimento escolar, problemas de evasão, como

também, o ambiente escolar constitui palco de manifestações de atos de violência entre seus atores sociais. Nas escolas, as agressões materializam-se nas relações entre os pares por meio do fenômeno do *bullying*, considerado a principal forma de violência presente no meio escolar.

A partir de uma necessidade prática decorrente do aumento no número de casos de *bullying* entre os alunos foi desenvolvido um projeto com vistas à discussão da temática de forma coletiva, intitulado: "Vamos falar sobre *bullying*?". O objetivo geral do projeto era conscientizar os alunos acerca dos danos que tal prática pode acarretar para a vítima de forma a reduzir os casos. A metodologia consistiu na realização de grupos de discussão sobre o tema, no contraturno, em seis encontros quinzenais com duas horas de duração, limitado a doze participantes. O número reduzido de integrantes objetivou proporcionar um espaço de discussão adequado para que todos fossem capazes de discutir criticamente o assunto, como também expressar suas vivências pessoais. As atividades desenvolvidas foram: debates, estudos de caso, análise de filmes, entrevistas semiestruturadas com servidores e alunos, elaboração de material informativo para a distribuição e publicidade do tema aos demais alunos do câmpus.

Destaca-se que todos os doze participantes inscritos voluntariamente para participar do projeto relataram ter sido vítimas de *bullying* na escola, em algum momento de suas vidas. Interessante a esse respeito, é que o grupo funcionou como uma fonte de recursos tradutivos para o excesso, oferecendo uma oportunidade para elaborar as vivências de violências sofridas, em sua maioria, sozinhos, em passado distante ou recente. Assim, o grupo passou a assumir uma função terapêutica<sup>11</sup> de escuta e de apoio às vítimas, por meio do acolhimento oferecido não somente pela psicóloga que o coordenava, mas também pela postura empática dos demais membros do grupo. Os encontros se mostraram muito ricos, com

---

<sup>11</sup> Esta função terapêutica do grupo, como possibilidade, exigiu que se fizessem maiores esclarecimentos, para os participantes, sobretudo do que poderia ser mobilizado. Assim, os alunos assinaram um termo de compromisso antes da inserção no grupo, cujo teor previa a possibilidade da emergência de sentimentos aflitivos frente à lembrança do *bullying* vivido ou presenciado. O sigilo e o respeito frente à história dos colegas eram premissas para participação, as quais foram prontamente aceitas pelos integrantes do grupo.

exposição de experiências pessoais, percepções e reflexões críticas por parte dos alunos.

## BULLYING: DEFINIÇÃO E CONSEQUÊNCIAS

O *bullying* é um tema recente em termos de pesquisas científicas, porém não é um fenômeno novo nos ambientes escolares. De início, acreditava-se que as agressões de um aluno infligidas a outro, no ambiente escolar, não passavam de “brincadeiras” normais entre os estudantes. As primeiras investigações sobre o tema iniciaram-se em 1970, na Suécia e na Dinamarca. Entretanto, estudos sistematizados sobre a violência entre estudantes tiveram início apenas a partir dos anos 80, após o suicídio de três meninos, entre 10 e 14 anos de idade, cuja causa provável foram os maus-tratos e humilhações das quais foram vítimas em uma escola da Noruega. Dan Olweus, pioneiro nas pesquisas sobre o tema, confere um nome, *bullying*, para essa modalidade de violência e uma definição específica: atos agressivos, gratuitos e intencionais contra uma vítima, por tempo prolongado, marcado pelo desequilíbrio de poder (FREIRE E AIRES, 2012).

Leymann (1996, apud SABATINE, 2015) se refere às expressões *mobbing*, *bullying* e *psychoterror* para designar, de modo geral, o ato de humilhar, prejudicar, depreciar alguém diante uma situação. No entanto, o autor destaca o *bullying* das outras formas, pois corresponde a comportamentos de crianças e adolescentes, pautados em agressões psíquicas, físicas e também na ameaça. Já o *mobbing*, continua o autor, por ser uma forma de agressão mais sutil, é mais praticado por adultos, dentro de uma relação assimétrica de poder, hierarquia e força, que visa destruir o outro lentamente.

De toda maneira, pode-se pensar no *bullying* como um fenômeno capaz de ocorrer em qualquer ambiente em que as pessoas interajam entre si, sendo, contudo, bastante presente no meio escolar. Segundo as pesquisas mencionadas por Schultz (et al, 2012), quase metade das crianças brasileiras já sofreram algum tipo de *bullying* na escola e, o que é mais surpreendente, essa prática teria

acontecido, na maioria das vezes, dentro da sala de aula. O que isso significa? A omissão dos professores? A indiscriminação entre um ato agressivo e brincadeiras? Um desmentido?

De origem inglesa, a palavra *bullying* deriva do verbo *to bully*, que significa agredir, atacar e intimidar alguém. De forma geral, o *bullying* define-se por atos de violência física ou verbal, praticados de forma intencional e repetitiva mesmo diante de sinais claros de desagrado por parte da pessoa alvo, deixando-a em estado de humilhação e sofrimento. Uma das práticas mais comuns nesse sentido é a atribuição de um apelido a vítima (FANTE, 2005 apud SCHUTZ et al, 2012). Conforme Maldonado (2011, p.14), o *bullying* caracteriza-se por “agressões repetitivas, feitas por uma pessoa ou um grupo que tem mais poder com a intenção de magoar, aterrorizar, intimidar, ameaçar, depreciar, excluir e prejudicar uma pessoa ou um grupo com menos poder”. Esse desequilíbrio de poder pode referir-se a maior força física, situação socioeconômica privilegiada, ou qualquer outra diferença que marca uma assimetria de condições entre a vítima e o agressor. Seus efeitos podem ser imediatos ou em longo prazo, causando prejuízos ao desenvolvimento psicológico e social das vítimas. Tal dissimetria seria capaz, supõe-se, de reatualizar no aqui-agora da sala de aula, o que Laplanche (1987) nomeia de Situação Antropológica Fundamental (SAF), em razão da assimetria de condições entre o agressor e a vítima, conforme será discutido adiante.

As principais modalidades de *bullying* são: o físico e o verbal. O primeiro caracteriza-se por agressões como chutes, pontapés, empurrões e socos, assim como o roubo ou dano a pertences que, por vezes, não são considerados formas de *bullying* pelos pares ou pelas autoridades escolares. O segundo é marcado por insultos, intimidações, piadas de mau gosto, escárnio, xingamentos, atribuição de apelidos ofensivos, além de comentários racistas ou homofóbicos (SILVA, 2010).

Hodiernamente, estamos diante de uma nova modalidade, o *cyberbullying*, que toma o ciberespaço como palco para manifestações de violência, sobretudo a racial, de orientação sexual e de gênero (MALDONADO, 2011). Roupagem mais atual

do fenômeno, o *cyberbullying*<sup>12</sup> caracteriza-se por ataques praticados por meio eletrônico, como difamações, mentiras, postagens de fotos, comentários ou vídeos constrangedores divulgados através das diversas tecnologias de comunicação. Percebe-se que nessa modalidade, o autor protege-se pelo anonimato, falsos apelidos ou páginas falsas em redes sociais (*profile fakes*). Os efeitos dessa prática são devastadores, à medida que ultrapassam os limites da escola pelo caráter multiplicador da internet, capaz de disseminar a injúria ou ofensa em dimensões incomensuráveis, fato que potencializa os sentimentos de humilhação e vergonha da vítima, que não encontra refúgio nem mesmo em seu próprio lar. Não se pode esquecer o caso de Júlia Rebeca que, ao descobrir a divulgação de um vídeo seu fazendo sexo com outras garotas, comete suicídio aos 17 anos de idade, em 2013<sup>13</sup>; ou mesmo a menina de Veranópolis que, também em 2013, tira a própria vida após ter suas fotos íntimas divulgadas nas redes pelo ex-namorado<sup>14</sup>.

Por outro lado, o *bullying* pode manifestar-se de forma direta ou indireta. A forma direta inclui agressões físicas e verbais. A forma indireta diz respeito à exclusão social, o isolamento e a difamação. Também conhecido como *bullying* relacional, essa modalidade é prevalente na puberdade e na adolescência, fase em que a aprovação dos pares torna-se essencial para a constituição da identidade. Bandeira e Hutz (2010) apontam para uma diferença de gênero em sua prática: o direto é mais praticado entre meninos, e o indireto entre meninas.

Destaca-se que entre meninas, em geral, o *bullying* é motivado por inveja ou ciúmes, sendo as fofocas, comentários maldosos e boatos os meios mais comumente utilizados para atacar a reputação da vítima (MALDONADO, 2011). Nesses casos é frequente a escolha de ex-amigas ou rivais como alvo. Tratar-se ia, pois, de uma espécie de vingança, uma retaliação perpetrada de forma sádica contra

---

<sup>12</sup> O *cyberbullying* é crime, punido nas esferas cível e criminal, podendo enquadrar-se como calúnia, difamação, injúria ou outros. A vítima pode imprimir as mensagens, salvar as imagens, capturar os vídeos e procurar a Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática para fazer a denúncia (MALDONADO, 2011).

<sup>13</sup> Duarte, L. Adolescente de 16 anos se suicida após ter fotos íntimas divulgadas na internet. **ZH Notícias**. 2013. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/11/adolescente-de-16-anos-de-veranopolis-se-suicida-apos-ter-fotos-intimas-divulgadas-na-internet-4338577.html>. Acesso em: 10 out. 2016

<sup>14</sup> SANTOS, E. Adolescente comete suicídio depois de ter fotos íntimas divulgadas no facebook. **Mundo das tribos**. 2013. Disponível em: <http://www.mundodastribos.com/adolescente-comete-suicidio-depois-de-ter-fotos-intimas-divulgadas-no-facebook.html>. Acesso em: 10 out. 2016

a pessoa alvo. A forma indireta é raramente identificada pelo entorno social, o que dificulta as denúncias e as intervenções da equipe escolar, fato que torna esta modalidade capaz de causar grande sofrimento psíquico à vítima, que se sente indefesa frente à violência invisível.

Há inúmeras consequências do *bullying* tais como prejuízos na esfera emocional, comportamental e física, as quais podem ser de curto, médio ou longo prazo, à medida que muitas vítimas carregam traumas que podem se refletir por toda a vida. Sobre os prejuízos na esfera emocional pode-se destacar: tristeza, irritabilidade, medo e vergonha; na esfera comportamental: isolamento, queda do rendimento escolar e evasão (SILVA, 2010); na esfera física: cefaleia, insônia, dor epigástrica, enurese noturna, além de casos graves com o surgimento de doenças ou transtornos psíquicos para os quais a vítima já tinha uma predisposição, em especial, se a vitimização for prolongada, tais como: anorexia, bulimia, depressão, pânico, a fatalidades como casos de suicídio (LOPES NETO, 2005).

E ainda, além dos graves danos à pessoa vítima do *bullying* há possibilidade de danos a terceiros, decorrente de reações dramáticas encenadas pelos sujeitos na tentativa, diga-se, pouco organizada, de dar conta do excesso pulsional gerado pelo evento traumático, tais como os casos de homicídio haja vista a conhecida "Tragédia de Realengo"<sup>15</sup> e, indo um pouco mais longe, o massacre de Columbine, nos Estados Unidos, onde dois jovens, Harris e Klebold matam e deixam feridos outros alunos, como vingança pelas humilhações sofridas<sup>16</sup>. Maldonado (2011) aponta o mesmo caminho, em que o desejo de vingança levaria a explosões de ódio e ataques violentos como uma forma de retaliação. Isso na sua forma extrema, contudo, o que ocorre comumente é a vítima se transformar, por sua vez, em agressora, como uma

---

<sup>15</sup> Em 7 de abril de 2011, Wellington Menezes, 23 anos, foi autor da maior tragédia em escolas brasileiras, atirando contra vários alunos em uma escola pública do Rio de Janeiro. A história ficou conhecida como "Tragédia de Realengo", cuja motivação é incerta, mas suspeita-se que seja decorrente do fato do jovem ter sido vítima de *bullying* escolar. É possível que a vivência do *bullying*, nesse caso, agiu como um desencadeador para um transtorno psicológico latente, que levou o jovem à prática dos homicídios, uma vez que o atirador escolheu como alvo a antiga escola onde estudava. Após o massacre, o jovem cometeu suicídio. Tragédia de Realengo. **G1**. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em: 05 out. 2016.

<sup>16</sup> FREITAS, J. 15 anos depois, massacre de Columbine é modelo para ataques. **Terra**. 2014. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/mundo/estados-unidos/15-anos-depois-massacre-de-columbine-e-modelo-para-ataques,0319ff16c8e65410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html>. Acesso em: 30 nov.2016

espécie de vingança. O revide, embora possa aliviar um pouco o sofrimento e fortalecer a vítima, na realidade é o indicativo de um sintoma, um sintoma que atinge as escolas.

## BRINCADEIRA PERVERSA-POLIMORFA: O *BULLYING* COMO TRAUMA

Parte-se do pressuposto que a vivência do *bullying* pode ser uma situação potencialmente traumática para a vítima. De forma sucinta, Freud (1920/1996) compreende o trauma como uma vivência excessiva experimentada pelo sujeito que é incapaz de integrá-la em uma cadeia representacional no aparelho psíquico. Trata-se de um excesso impossível de ser assimilado “que inunda e afoga o aparelho psíquico” (MOTY e LEZICA, 2005, p.91). As situações traumáticas são deveras variáveis. Aponta Freud (1926/1996) que as experiências de perdas são exemplos de situações traumáticas, como a perda da mãe, do seu amor e a perda dos objetos. Faz sentido pensar que a vivência do *bullying* também pode assumir características traumáticas à medida que o sujeito, atacado em suas qualidades físicas, morais ou de personalidade, tem sua autoestima destruída. Para o autor a autoestima expressa o tamanho do ego e este será determinado por vários elementos, em suas palavras:

Tudo o que uma pessoa possui ou realiza, todo o remanescente do sentimento primitivo de onipotência que sua experiência tenha confirmado, ajuda-o a aumentar a sua auto-estima [...] o fato de não ser amado reduz os sentimentos de auto-estima, enquanto o de ser amado os aumenta. (FREUD, 1914a/1996, p.104, sic)

Frente ao exposto, pode-se entender que a vivência do *bullying* inflige uma ferida ao narcisismo da vítima, decorrente do ataque ao ego ideal que perde seu valor quando humilhado e desvalorizado. Desse modo, o eu deixa de ser um objeto digno de amor, fato gerador de grande sofrimento psíquico, já que a pulsão excessiva decorrente desse ataque ao narcisismo pode dar causa a reações melancólicas, autorrecriminações ou autoacusações, quando, por exemplo, a vítima passa a se considerar merecedora das agressões. Esse retorno da pulsão contra o

próprio eu pode originar outros sintomas como as automutilações e mesmo os casos de suicídio.

Assim, “independente da sua origem, a situação traumática desemboca em uma ‘inundação’ do ego, que se torna incapaz de administrar uma situação traumática que vem reativar seu estado primitivo de ‘desamparo’” (BARANGER, BARANGER e MON, 1987, p.755). Tal desamparo é potencializado pela falta de reconhecimento do *bullying* enquanto uma violência, situação notável por meio das falhas das autoridades educacionais na identificação do problema. Tal fato pode ter causas diversas, desde a negação, a negligência, o desconhecimento ou a falta de percepção dos professores frente a situações de *bullying* na escola<sup>17</sup>. Em uma pesquisa realizada por Lopes Neto (2005), o autor aponta que 51% dos autores de *bullying* admitem não terem sido advertidos pelos adultos (pais e professores) quando da prática dos atos de violência.

Tal situação nos remete à ideia de desmentido na teoria do trauma de Ferenczi (1933/2011). Diante de uma situação traumática, como um abuso sexual, a criança procura ajuda entre os adultos, mas eles negam o acontecido, desmentem o fato deixando a criança totalmente desamparada diante do excesso pulsional do outro. E isso tem a ver com o *bullying*, que não deixa de ser uma das formas de abuso sexual, pois a vítima é colocada numa situação de passividade diante do excesso pulsional do outro.

Acrescenta-se ainda algo mais do traumático, em Ferenczi, para avançar. Para o autor, a criança age na relação com o adulto por meio da linguagem da ternura, enquanto o adulto é movido pela linguagem da paixão. Essa situação é denominada “confusão de línguas” entre os adultos e a criança, pano de fundo para a situação traumática. Para Ferenczi (1933/2011) o trauma patogênico processa-se em dois momentos. Em um primeiro momento, o adulto responderia às fabulações e brincadeiras infantis de forma excessiva, com sua sexualidade, pois está dominado

---

<sup>17</sup> Os alunos do projeto relataram que alguns professores intervêm quando presenciam cenas de *bullying*, comunicando a equipe multidisciplinar da instituição (composta por psicólogo, pedagogo, assistente social, técnico em assuntos educacionais, intérprete de libras e assistente de alunos), que vem tomando providências que consideram adequadas, como orientar, acolher, conscientizar ou encaminhar à direção. Porém, destacam que em outras escolas raramente houve intervenção por parte das autoridades escolares.

por suas paixões; temos aí o fato real, o abuso ou a sedução. Confusa frente ao abuso sofrido, a criança recorrerá a outro adulto em busca de respostas, acolhimento ou mesmo de um testemunho. Contudo, a sedução vivida pela criança será desacreditada por este adulto de sua confiança, fato que torna o trauma verdadeiramente patogênico.



O pior é a negação, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento ou até ser espancado e repreendido quando se manifesta a paralisia traumática do pensamento ou dos movimentos; é isso, sobretudo, o que torna o traumatismo patogênico (FERENCZI, 1931/2011, p.91).

Trata-se, pois, do desmentido ferencziano, segundo momento do trauma, marcado por uma espécie de desqualificação por parte do adulto, da experiência dolorosa vivida pela criança, daí o caráter traumático e desestruturante do fato. Assim, é possível pensar a vivência do *bullying* como um trauma pelo caráter excessivo da experiência vivida pela vítima, em uma situação assimétrica frente ao agressor, como uma espécie de reedição da situação traumática presente nas relações adulto-criança propostas por Ferenczi (1933/2011). Será visto adiante que essas ideias ferenczianas inspirarão Laplanche (1987), e sua Teoria da Sedução Generalizada, para falar da constituição do psiquismo feita de situações traumáticas advindas da alteridade.

Dessarte, nos casos de *bullying* escolar, a vítima da agressão, seja esta física, moral, psicológica ou sexual, é duplamente abusada. Sofre violência direta por parte do agressor, e é vítima da negligência, do despreparo ou da negação dos adultos de seu ambiente que não são capazes de reconhecer a gravidade da experiência por ela vivida. De forma análoga ao desmentido ferencziano, quando o adulto não acolhe a criança vítima do abuso, desqualificando sua experiência traumática, há nos casos de *bullying* escolar o desmentido dos professores, da equipe técnica, dos pais, ou seja, dos adultos que deveriam acolher essa criança ou esse adolescente que, sozinho e desamparado, não é capaz de dar conta dos excessos gerados a partir do abuso sofrido quando do *bullying*.

É possível destacar, ainda, outra modalidade de desmentido que torna ainda mais traumática a experiência vivida pelo sujeito alvo das agressões. Trata-se do desmentido das testemunhas, ou também chamados de espectadores, representados por aqueles que assistem as cenas de violência perpetradas contra a vítima. Muitos nada fazem frente às agressões presenciadas, comportam-se com indiferença e frieza, tem-se, aí, novo desmentido, marcado pela desqualificação coletiva da experiência dolorosa vivida.

Segundo Silva (2010), esses são os chamados espectadores passivos, postura essa que pode originar-se do receio em se tornarem as próximas vítimas. A autora destaca outros dois tipos de espectadores, os neutros e os ativos. Semelhante aos espectadores passivos, os neutros não intervêm para auxiliar a pessoa alvo por não se sensibilizarem frente à vítima, o que caracteriza uma omissão perversa que contribui para o aumento da violência. Os ativos são aqueles que “manifestam “apoio moral” aos agressores, com risadas e palavras de incentivo” (SILVA, 2010, p.46). Tais risos parecem ter duplo efeito: seduzem o agressor levando-o a repetir o ato; expressam o prazer sádico das testemunhas em assistir o sofrimento alheio com o qual são coniventes. Assim, é possível pensar em uma espécie de reprodução da cena primária, na qual a criança presencia uma cena excessiva, pois originária da sexualidade perversa-polimorfa do outro, mas diferente da cena primitiva freudiana que se refere à sexualidade parental descoberta traumáticamente pela criança pequena, no *bullying* escolar, esse sexual surge encoberto pela pulsão de destruição, o que não lhe tira o caráter abusivo, e, por isso, sexual.

A fim de avançar a compreensão sobre o tema, recorre-se a Freud (1921/1996), em “Psicologia de grupo e análise do ego”, artigo em que o autor faz uma análise das características psicológicas dos grupos, o que pode contribuir para a compreensão das atitudes das testemunhas do *bullying*. Para o autor, os membros de um grupo estão suscetíveis a processos psíquicos tais como a identificação, a exaltação das emoções, a redução da capacidade intelectual e a sugestão mútua, o que pode alterar sua conduta individual, assim “não é tão notável que vejamos um indivíduo num grupo fazendo ou aprovando coisas que teria evitado nas condições

normais de vida” (Freud, 1921/1996, p.95). Essa concepção freudiana remete às testemunhas do *bullying* que, em sala de aula, mostram apoio ao agressor (por meio de risadas ou cumplicidade), mas quando questionadas individualmente sobre a violência presenciada, expressam empatia para com a vítima e noções de moralidade que não apresentaram quando em grupo, inclusive, recriminando sua própria atitude ou relatando não saber a razão pela qual agiram daquela maneira. A violência, nesse caso, está para além da díade vítima-agressor, à medida que a testemunha também faz parte desse cenário. Frente a uma plateia omissa, os agressores sentem-se livres para repetir suas ações, a julgar pela impunidade dos atos. Faz-se necessário ressaltar que os papéis de vítima, agressor e testemunha não são cristalizados, podem variar conforme as circunstâncias (local, grupo, época) fato que demonstra a complexidade do fenômeno.

Outro desmentido, operado pela própria cultura, perdurou durante muitos anos. Como dito, tal violência, há muito praticada, só recentemente na história, recebeu um nome: *bullying*. E é também relativamente recente o reconhecimento do assédio<sup>18</sup> – uma espécie de *bullying* entre adultos – como um ato criminoso passível de punição. Por décadas essa violência não foi reconhecida, uma violência inominável. Daí, como pedir ajuda frente ao que não tem nome? O sujeito/aluno sofrendo do quê? Pelo quê? Por quê? Já que são só brincadeiras! Tratar-se-ia, portanto, de anos de um desmentido social partilhado por agentes educacionais, pais e membros da sociedade, capaz de inviabilizar as tentativas de metabolização ou elaboração do evento traumático, deixando restos por toda vida. Muitas vezes, e lamentavelmente, a piada, o apelido, a brincadeira de mau gosto, parte do próprio professor.

Mas a prática do *bullying* não aparece ao acaso, para entendê-la e subsidiá-la é possível recorrer ao que Laplanche (2005) nomeia de Situação Antropológica Fundamental, situação traumática própria das origens da constituição psíquica, apreendida como o primeiro momento de encontro entre um adulto e uma criança.

---

<sup>18</sup> A esse respeito, cf. o artigo de Sabatine, Martínez e Mello Neto (Uma escuta psicanalítica do assédio em Amélie Nothomb: possibilidades tradutivas do excesso, 2016, no prelo) sobre o assédio nas organizações e suas possibilidades tradutivas.

Tal situação é marcada pela assimetria de condições entre um adulto e uma criança, já que o primeiro relaciona-se a partir de seu inconsciente, enquanto a criança ainda constrói o seu. Nessa relação assimétrica o adulto destinará à criança mensagens enigmáticas, pois inconscientes e, por isso, sexuais, impossíveis de completa tradução devido aos poucos recursos de que dispõe a criança, deixando restos que serão recalcados e se constituirão em objetos fontes de pulsão.

Diferente de Freud, a pulsão para Laplanche (1988) é sempre sexual, seja ela de vida ou de morte, referente aos aspectos ligados ou desligados. Neste caso, a pulsão de destruição atuada na prática do *bullying* é também sexual, pois proveniente da sexualidade perversa-polimorfa do agressor. Semelhante à dissimetria existente na relação adulto-criança proposta por Laplanche, no *bullying*, a dissimetria é evidente, pois marcada por uma relação de poder entre o agressor e a vítima, em que o primeiro subjuga o segundo na tentativa de dominá-lo, humilhá-lo, destruí-lo (física, moral ou psicologicamente). Trata-se, assim, do sexual desligado, derivado da pulsão sexual de morte atuada sob a forma de sadismo dirigido à vítima tomada como objeto para satisfação pulsional do agressor. Nessa situação a vítima poderá assumir o papel passivo sem resistência, pois aceita o sofrimento perpetrado pelo outro, seja porque não tem saída, o medo é muito grande e o desamparo também, seja porque mobiliza o masoquismo moral<sup>19</sup> ao qual estaria sujeita.

Assim, frente ao traumático proveniente do *bullying* sofrido, são possíveis diversas manifestações de sofrimento psíquico desde sintomas menores como irritabilidade até intensa angústia, e mesmo ser o estopim para sintomas mais graves, de cunho depressivo, por exemplo, como já citado. Recentemente vêm ganhando destaque os casos de automutilações, ou também chamadas condutas autolesivas, sintoma importante e cada vez mais presente não apenas nos consultórios de psicologia, mas também, e ostensivamente, nas escolas e nas redes sociais.

---

<sup>19</sup> Há três formas de masoquismo: feminino, erógeno e moral. O masoquismo moral "se manifesta como uma sensação de culpa, em geral inconsciente" (Freud, 1924/2007, p.107). Este sentimento de culpa dá lugar à necessidade de punição e, desta forma, no caso das vítimas do *bullying*, perpetuar as agressões à medida que o sujeito pode considerar-se merecedor de tal sofrimento (mesmo que inconscientemente).

Entende-se automutilação como a prática de atos lesivos contra si mesmo, sem intenção suicida consciente, capaz de causar danos leves, moderados ou graves aos tecidos ou órgãos do corpo, feita com ou sem o uso de objetos perfurocortantes. Conforme Favazza e Rosenthal (1990) os atos lesivos são perpetrados com vistas ao alívio de sentimentos egodistônicos, tais como a raiva, a culpa, a frustração, com início, em geral, na adolescência. Segundo Matioli e Martínez (2016), dentre os vários sentidos que este sintoma pode assumir, os ferimentos autoinfligidos constituem uma espécie de retorno contra o próprio eu, da pulsão de destruição presente do aparelho psíquico, a qual pode tomar o eu como objeto desta pulsão, em especial, quando não há outros significantes que possam acolher a angústia daquele que sofre. Trata-se de uma reação possível da vítima do *bullying* diante do desmentido vivido nas suas relações.

Matioli e Martínez (2016) apontam a automutilação como uma forma precária de comunicação com os outros a sua volta, fato possível de ser aplicado nos casos de adolescentes vítimas de *bullying*, haja vista que muitos jovens têm dificuldade de pedir ajuda, assim, talvez, marcar o próprio corpo pode ser uma forma de comunicar sua dor, ou mesmo de tentar simbolizá-la. É importante dizer que a vivência do *bullying* pode ser um desencadeador possível para esse sintoma, mas não o único. No filme “*Um grito de socorro*”, analisado junto aos participantes do projeto “Vamos falar sobre *Bullying?*”, o protagonista é um adolescente alvo de repetidas agressões físicas e psicológicas por parte de três colegas de classe. Semelhante à vida real, o filme retrata a conivência das testemunhas que nada ou pouco fazem para lhe ajudar. O filme mostra que o jovem recorre às autolesões como forma de alívio para a angústia, porém, ao final, incapaz de dar conta do excesso pulsional decorrente da vivência traumática do *bullying*, sem outros recursos possíveis, comete suicídio para dar fim a sua dor. Essa obra, embora de ficção, representa um pouco do real vivido por muitos estudantes em suas escolas.

Por outro lado, o *bullying* praticado pelo agressor pode ser uma repetição atuada de experiências de violência vividas de forma traumática em tempos passados, reatualizada no momento atual. As situações traumáticas, conforme Baranger, Baranger e Mom (1987), alteram o equilíbrio pulsional, liberando a pulsão

de morte no psiquismo. Desse modo, na tentativa de dominá-la ou integrá-la em uma cadeia representacional, surge à compulsão a repetição. Para Freud (1914b/1996, p.165), como forma de elaborar o trauma vivido o sujeito reproduz, não como lembrança, mas como atuação, todavia “repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo”. De forma complementar, a inversão de papéis, de vítima para agressor, de passivo para o ativo é uma forma primitiva de elaboração traumática apontada por Freud (1920) quando descreve que, assumindo papel ativo, o sujeito é capaz de assenhorar-se de uma situação traumática minorando seus efeitos pelo controle fantasístico da situação. Tal hipótese de uma repetição respalda-se ainda em Laplanche (1987), como uma tentativa de elaboração da situação antropológica fundamental, a partir da mudança de posição, da passiva para a ativa. Portanto, à medida que o agressor abusa da vítima por meio de suas agressões, seduzindo-a e traumatizando-a, o faz pela proposição de um enigma que interrogaria a vítima: o que quer este outro de mim? Este outro que me agride e se satisfaz com a minha dor? O agressor torna-se, assim, o sedutor, não o mais o seduzido e procura sua própria satisfação pulsional, tomando um outro, sua vítima, como uma espécie de duplo de si mesmo para encenar tentativas tradutivas patológicas: o *bullying*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ABRINDO CAMINHOS PARA NOVAS PRÁTICAS

Há muito que analisar sobre o *bullying*, portanto não há pretensão de fechar as discussões em torno do tema, apenas provocar àqueles que podem atuar diretamente na redução dessa modalidade de violência entre estudantes no meio escolar – e, por que não dizer, no meio do universo adulto que a desmente – a refletir sobre sua prática. A prevenção ao *bullying* pode ser uma medida de saúde pública devido ao impacto que pode acarretar às vítimas, muitos irreparáveis, desde o abandono escolar, sintomas físicos, emocionais e outras formas de manifestações de sofrimento psíquico, como a instauração de quadros depressivos, a prática das autolesões, até o suicídio, esse, decorrente da falência completa dos recursos da

vítima para dar conta do excesso pulsional gerado a partir do *bullying*. Assim, é imprescindível compreender o fenômeno na sua complexidade para poder propor uma atuação precoce com vistas a sua prevenção ou redução nas instituições de educação do país. Isso inclui tocar mais fundo a ferida, e pensar também na participação e responsabilidade dos adultos, sobretudo porque os elementos da sua sexualidade perversa-polimorfa os colocam diretamente como cúmplices que desmentem o excesso e se satisfazem com ele.

Caberá ao psicólogo inserido nas instituições de ensino, muitas vezes, dar o primeiro passo nessa direção. Em sua atuação é mister considerar o *bullying* como um fenômeno multideterminado, haja vista a influência de fatores socioculturais, históricos e familiares, além dos individuais na prática do *bullying*, onde está implicada a sexualidade nos seus aspectos mais desorganizados e mortíferos, fato que demanda intervenções múltiplas. Dessa forma, um programa *antibullying* precisa se voltar, não apenas para a vítima, mas também para as testemunhas, sobretudo as que desmentem, e para o agressor, no intuito de poder falar o que se esconde atrás do anonimato, da indiferença e do sintoma. É necessário dar nome a esse tipo de violência traumatizante, tanto como um processo de simbolização do excesso, quanto como um processo de retificação dos diques internos e externos que devemos erguer e reerguer a favor da civilização. É necessário renúncias a esse tipo de satisfação perversa-polimorfa que nos leva ao adoecimento. Nesse sentido, é importante ressaltar que sua prevenção, combate e redução não são de competência exclusiva dos psicólogos, mas de todos os agentes do meio escolar que partilham da responsabilidade comum de promover uma educação inclusiva e cidadã, que combate estereótipos, preconceitos, discriminações e a violência.

É importante que o psicólogo, quando presente em uma instituição de ensino, sensibilize os demais agentes escolares para que todos possam compreender o fenômeno, seus personagens, efeitos e determinantes, evitando a naturalização desta violência no contexto escolar, de forma a reduzir ou evitar sua prática entre estudantes. Para tanto a identificação do fenômeno é de suma importância para ajudar aqueles que sofrem em silêncio, antes que danos maiores possam ocorrer. É sabido que muitas vítimas não pedem ajuda, pois receiam sofrer

retaliações mais graves do que a violência da qual vem sendo vítimas, outros temem ser vistos como pessoais frágeis, fracas ou incapazes de se defender. Tal fato mostra a importância de intervenções mais ativas dos educadores, sejam os professores, pedagogos, equipe técnica ou multidisciplinar, a julgar pela impossibilidade de muitos sujeitos conseguirem explicitar sua demanda de ajuda por vias mais organizadas, sem a necessidade de se fazer sintomas.

Diante da gravidade dos efeitos do *bullying*, apresenta-se, portanto, a necessidade de desenvolvimento de projetos que abordem esse tema junto à comunidade escolar, assim como foi feito por intermédio do projeto "Vamos falar sobre *Bullying*?". Em sua execução foi percebido que os grupos de discussões assumiram um caráter terapêutico, considerando-se a expressão de situações de violência vividas pelos alunos oportunizando um espaço de acolhimento, escuta, compartilhamento e ressignificação das experiências dolorosas vividas em tempos passados ou recentes. Sentimentos de raiva, medo, tristeza e outros foram nomeados e expressos em sua intensidade, o próprio grupo ofereceu "assistentes de tradução"<sup>20</sup> àqueles que relataram suas vivências, fato esse possível de auxiliá-los na retradução ou elaboração da agressão sofrida, agora por vias mais organizadas, através da palavra, não do sintoma ou da atuação.

A situação descrita remete às ideias de Laplanche (1993) acerca da tina, figura metafórica utilizada pelo autor para descrever a situação analítica como capaz de dar continência às pulsões do sujeito, em especial, aos seus aspectos mais regredidos. De forma semelhante, foi percebido que o grupo de discussões do projeto assumiu esta função, auxiliando os alunos no *a posteriori* do trauma vivido, a ressignificar sua experiência dolorosa, a fortalecê-los para que assim não se tornem futuros assediadores.

---

<sup>20</sup> Segundo Martens (2007), os "assistentes de tradução" se referem ao conjunto de mensagens (verbais ou não-verbais), ofertados pelo universo social em geral, pelo cultural, que age em contraponto ao processo de sedução. Tal assistência tradutiva auxilia o sujeito a traduzir o que recebe do outro de forma excessiva.



## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, C.M.; HUTZ, C.S. As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP.** v.14, n.1, p.131-138, 2010.

BARANGER, M.; BARANGER, W.; MOM, J. El trauma psíquica infantil de nosotros a Freud. Trauma puro, retroactividad y reconstrucción. **Rev. de Psicoanál.**, Buenos Aires: XLIV, n.4, 1987.

FAVASSA, A.R.; ROSENTHAL, R.J. Varieties of Pathological self-mutilation. **Rev. Behavioral Neurology**, n.3, p.77-85, 1990.

FERENCZI, S. (1931). Análise de crianças com adultos. **Obras Completas: Psicanálise IV.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. (1933). Confusão de línguas entre os adultos e a criança. **Obras Completas: Psicanálise IV.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREUD, S. (1914a). Sobre o narcisismo: uma introdução. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIV.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. (1914b). Recordar, repetir e elaborar. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XII.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996.

\_\_\_\_\_. (1920). Além do princípio do Prazer. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996.

\_\_\_\_\_. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996.

\_\_\_\_\_.(1924). O problema econômico do masoquismo. **Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente**, v.3: 1923-1938. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 2007.

\_\_\_\_\_.(1926). Inibição, sintoma e ansiedade. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. XX. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1996.

FREIRE, A. N.; AIRES, J.S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e enfrentamento do *Bullying*. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP**. v.16, n.1, jan/jun. p.55-60, 2012.

LAPLANCHE, J. **Novos fundamentos para a psicanálise**. Tradução: João Gama. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. A pulsão de morte na teoria da pulsão sexual. In: **Teoria da sedução generalizada e outros ensaios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

\_\_\_\_\_. **Problemáticas V: A tina: A transcendência da transferência**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Entrevista con Jean Laplanche, encuentro com Gisèle Danon y Didier Lauru. (Lorenza Escardó, Deborah Golergant, Trad.). **Rev. Alter**, n.1, dez. 2005.

LOPES NETO, A.A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.5, p.164-172, 2005.

MALDONADO, M.T. **Bullying e cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?**. São Paulo, 2011.

MARTENS, F. Para una validación sócio-clínica de la teoría de La seducción generalizada. (Lorenza Escardó, Deborah Golergant, Trad.). **Rev. Alter**, n. 3. fev. 2007.

MATIOLI, A.S. MARTÍNEZ, V.C.V. Automutilação: sobre as duas faces de um sintoma. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE SAÚDE MENTAL. Irati. **Anais...Irati**, Universidade do Centro Oeste. Departamento de Psicologia, 2006.

MOTY, B.; LEZICA, A. **Lo traumático, clínica y paradója**, vol.1. Buenos Aires: Biblos, 2005.

SABATINE, F. P. **Uma escuta psicanalítica do assédio moral e suas faces tradutivas: uma discussão entre o excesso e suas respostas a partir das vivências de Amélie Nothomb.** Dissertação de mestrado, Maringá, UEM, 2015.

SCHULTZ, N. C. W. et al. A compreensão sistêmica do bullying. *Rev. Psicol. Estud. Maringá*, v.17, n.2, p.247-254, june, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000200008>. Acesso em: 30 nov. 2016

SILVA, A.B.B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.



## SOBRE OS AUTORES

### FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto III da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia, Ciência Política e de Sociologia. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUED. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT *Psicologia e Política Educacional* da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

### MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: marileneproenca@gmail.com.

### ALESSANDRA XAVIER DE MORAIS

Doutoranda em Psicologia pela Universidad Del Salvador (USAL-Buenos Aires/ARG), mestre em Psicologia – área educação agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Psicóloga e parecerista externa de diversos Institutos Federais; E-mail: xavierdemorais@yahoo.com.br.

### ALINE SPACIARI MATIOLI

Psicóloga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Câmpus Ivaiporã, Mestre e doutoranda em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – núcleo de pesquisa em Psicanálise e Civilização, da Universidade Estadual de Maringá

(UEM). Participante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Civilização, UEM. E-mail: aline\_matioli@hotmail.com.

### ANA LUIZA PORTELA BITTENCOURT

Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Psicologia Hospitalar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Psicologia pela UFSM e Doutora em Medicina: Ciências Médicas pela UFRGS. E-mail: anabittencourt@gmail.com.br.

### ANA MARIA BATISTA CORREIA

Mestre em Educação (UFPI). Graduada em Psicologia. Especialista em Psicologia da Educação e Avaliação Psicológica. Atua como psicóloga escolar desde 2010. É psicóloga escolar na Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral desde 2014. E-mail: ana\_songs@yahoo.com.br.

### CHRISTIANE CAMILO PIRES

Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAFI/MT. Pedagoga, membro do Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP) e no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMT/*Campus* Rondonópolis. E-mail: christiane.pires@roo.ifmt.edu.br.

### CINTIA CAMPOS FERREIRA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Goiás (1996), Especialização em Psicopedagoga pela Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica (1998) e Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Católica Goiás. (2006). Atualmente é Psicóloga Escolar no Instituto Federal de Goiás, *Campus* Goiânia. Supervisora de Estágio em Psicologia Escolar pela Universidade Federal de Goiás e pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Foi professora Universitária no Instituto Aphonsiano de Ensino Superior de 2001 até 2015. E-mail: cintiacampospsi@hotmail.com.

### CINTIA LUZANA DA ROSA

Licenciada em Pedagogia pela UNESC (SC). Graduada em Psicologia pela UNISUL (SC). Especialista em Coordenação Pedagógica: Supervisão e Orientação Educacional pela FAEL (PR). Mestranda em Educação pela UNESC (SC). Servidora Pública do Instituto Federal Catarinense – IFC, há 21 anos, atualmente ocupando o cargo de Psicóloga. E-mail: cintia.rosa@santarosa.ifc.edu.br.

### CLAUDIO LUIZ MELO DA LUZ

Bacharel em Administração pela AEUDF (DF); licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi (SC); especialista em Administração pela UFLA (MG); mestre em Administração pela FURB (SC). Atuação profissional há 22 anos no Ministério da Educação (DF) e no Instituto Federal Catarinense (SC), atuando em gestão escolar/acadêmica. E-mail: [claudio.luz@santarosa.ifc.edu.br](mailto:claudio.luz@santarosa.ifc.edu.br).

### DANIELE SCHWEICKARDT

Graduada em Tecnologia em Secretariado pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e Especialista em Gestão Social: políticas públicas, redes e defesa de direitos pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). E-mail: [danielles@ifsul.edu.br](mailto:danielles@ifsul.edu.br).

### FERNANDA ZATTI

Graduada em Psicologia (2008) e pós-graduada em Psicologia Organizacional e do Trabalho (2011) e em Psicopedagogia (2013) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Erechim. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim. E-mail: [fernanda.zatti@outlook.com](mailto:fernanda.zatti@outlook.com).

### JANETE CORDEIRO LORENZONI

Assistente Social no IFFar *campus* SVS. Aluna especial do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (UNIFRA, 2016). Graduada em Serviço Social pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI, 2012). Especialista em Comunicação Social pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL, 1994). E-mail: [janete.lorenzoni@iffarroupilha.edu.br](mailto:janete.lorenzoni@iffarroupilha.edu.br).

### HELEN SANTANA MANGUEIRA DE SOUZA

Psicóloga no IFMT/*Campus* Rondonópolis – M<sup>a</sup>. em Educação (PPGEdu/UFMT), membro do Núcleo de Apoio Psicossocial Pedagógico (NAPP) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFMT/*Campus* Rondonópolis. E-mail: [helen.souza@roo.ifmt.edu.br](mailto:helen.souza@roo.ifmt.edu.br).

### HELLEN CRISTINA DE OLIVEIRA ALVES

Psicóloga. Mestranda em Educação pela Anne Sullivan University. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Neuropsicologia. Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental. Psicóloga do Instituto Federal do Piauí/IFPI, Campus São Raimundo

Nonato/PI. E-mail: hellencriss@gmail.com.

### LORENA SILVA COSTA

Bacharel em psicologia pelo Centro Universitário de Brasília. Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Estácio e concluindo a especialização em psicologia clínica pelo Instituto Brasiliense de Gestalt-Terapia. Atualmente é psicóloga escolar no Instituto federal de Brasília, campus Planaltina-DF. E-mail: lorena.costa@etfbsb.edu.br.

### MARAIZA OLIVEIRA COSTA

Possui graduação em Psicologia pela PUC-Goiás, em Pedagogia pela UFG e é mestre em Psicologia pela UFG. Já trabalhou na Secretaria Estadual de Educação, na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Assistência Social. Atualmente é psicóloga escolar no *Campus* Goiânia do Instituto Federal de Goiás. E-mail: maraizacosta@hotmail.com.

### NEIVA LÍLIAN FERREIRA ORTIZ

Pedagoga no IFFar *campus* SVS. Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática no Centro Universitário Franciscano em Santa Maria. (UNIFRA) Especialista em Psicopedagogia Institucional (URCAMP, 2003). Graduada em Pedagogia- Supervisão Escolar pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP, 2001). E-mail: neiva.ortiz@iffarroupilha.edu.br.

### RAQUEL DE WALLAU

Psicóloga no IFFar *campus* SVS. Mestre em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2015). Licenciada pelo Programa de Graduação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (UFSM, 2013), Especialista em Psicologia Clínica pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões *campus* Santo Ângelo (URI, 2005), Graduada em Psicologia (URI, 2000). E-mail: raquel.wallau@iffarroupilha.edu.br.

### SIDCLAY BEZERRA DE SOUZA

Doutor em Psicologia da Educação pela Fac. de Psicologia da Univ. de Lisboa (FP-ULisboa); Psicólogo; Pesquisador do Grupo de Investigação em Psicologia da Educação e Orientação (FP-ULisboa) e Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR) da Univ. Fed. de Juiz de Fora (UFJF); E-mail: ssouza@campus.ul.pt.

### SOFIA URT

Psicóloga e mestre em Psicologia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2015). Atualmente é psicóloga do IFMS e participante do Grupo de Estudos e

Pesquisa Formação do Indivíduo e Trabalho - GEFIT, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMS, atuando principalmente nos seguintes temas: a formação do indivíduo e trabalho e educação profissional. E-mail: sofia.urt@gmail.com.

### VANESSA CONCEIÇÃO ALVES DOS SANTOS

Doutoranda em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa (FP-ULisboa); Psicóloga; Pesquisadora; Revisora *Ad hoc* da Revista Ciência, Tecnologia e Humanidades (CIENTEC) e Professora Formadora da Educação a Distância do IFPE; E-mail: vanessa.santos@reitoria.ifpe.edu.br.

### VERA LUCIA ANZOLIN BRUCH

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo (1990), pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim (1999), título de coordenadora de grupo pela Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupo (SBDG) (2003), Mestrado em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009). Atualmente é professora do curso de Psicologia e psicóloga do serviço de Psicologia organizacional e do trabalho no setor de RH da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Erechim. E-mail: verabruch@uricer.edu.br.

### VIVIANA CAROLA VELASCO MARTÍNEZ

Professora doutora no curso de graduação e pós-graduação em Psicologia e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Civilização – LEPPSIC, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: vcvmartinez@hotmail.com.

