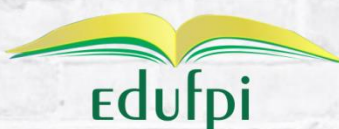


Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

12

Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 12

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 Social

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

FICHA CATALOGRÁFICA

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

N384

Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza. [Organizadores] – Teresina: EDUFPI, 2020.

12 v. 220p.: il. ; color.

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

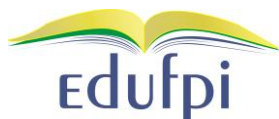
ISBN 978-85-509-0115-2 (obra completa)

ISBN 978-65-86171-34-1 (v.12)

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

CDD370.15

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



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil
Todos os Direitos Reservados



SUMÁRIO



CAPÍTULO 1 **21**

A inclusão escolar do idoso no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens E Adultos – PROEJA no IFSP, *Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros e Cibele Sales da Silva*

CAPÍTULO 2 **35**

O sofrimento psíquico da população LGBT em situação de cárcere: a educação profissional como possibilidade de transformação cidadã, *Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque e Rodrigo Josiman Serafim Barros*

CAPÍTULO 3 **52**

O papel da Terapia Comunitária Integrativa no enfrentamento das dificuldades da formação universitária na UTFPR, *Fernanda de Oliveira Pavão Mascarin*

CAPÍTULO 4 **65**

Crochetando vidas e pintando sonhos: uma experiência do Programa Mulheres Mil no IFMA - *campus Coelho Neto, Régea Silva Rodrigues, Aécio da Silva Martins e Breno de Oliveira Ferreira*

CAPÍTULO 5 **81**

Perspectiva de pais e responsáveis acerca da educação sexual no IFPA Campus Abaetetuba, *Marília Mota de Miranda, Emanuele Cordeiro Chaves e Aline Gonçalves Batista da Silva*

CAPÍTULO 6	96
Gerenciamento do acesso a redes sociais feito por pais de estudantes de cursos técnicos integrados do IFPB, <i>Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues e Hozana dos Santos Silva</i>	
CAPÍTULO 7	116
Acolhimento psicológico na assistência estudantil da UFAL: desafios para a Psicologia Escolar e Educacional, <i>Lucélia Maria Lima da Silva Gomes e Adélia Augusta Souto de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 8	131
Projeto Felicidade no IFSP Campus Caraguatatuba: Psicologia Positiva e Educação Emocional, <i>Teresa Cristina Cardoso Pereira Leite Daniel e Mariângela de Lara Moraes Daibert</i>	
CAPÍTULO 9	149
As perspectivas sociais e psicológicas sobre o trabalho pedagógico e as implicações na permanência dos estudantes no IF Farroupilha, <i>Rozieli Bovolini Silveira e Mariglei Severo Maraschin</i>	
CAPÍTULO 10	167
O psicólogo escolar diante das questões de saúde: resultados de uma pesquisa sobre o consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes de uma Instituição Federal de Ensino, <i>Henriett Marques Montanha e Helen Santana Manguiera de Souza</i>	
CAPÍTULO 11	184
Promoção de saúde mental através de uma abordagem vivencial no IFPA: um relato de experiência, <i>Paula Danielle Souza Monteiro e Estela Márcia França Aido Botelho</i>	
CAPÍTULO 12	199
Estratégias de aprendizagem no ensino técnico e superior: experiência de uma oficina de curta duração no IFRS, <i>Fernanda Zatti, Ana Paula Cervinski e Luan Rossetto</i>	
SOBRE OS AUTORES	213



PREFÁCIO

Na apresentação deste texto que é o décimo segundo volume de uma coletânea sobre a atuação do psicólogo escolar no contexto da educação profissional, tecnológica e do ensino superior, seus organizadores fazem referência à urgência de estudos e pesquisas que sensibilizem "para práticas críticas, emancipatórias e socialmente referenciadas nos diferentes contextos educacionais brasileiros", tal como uma leitura atenta nos permite depreender dos capítulos deste livro que me coube prefaciá-lo.

Seus autores tratam de temas variados:

- Inclusão do idoso através da educação de jovens e adultos;
- A educação profissional e a superação de sofrimento psíquico da população LGBT encarcerada;
- A terapia comunitária e a formação universitária;
- A arte e o aprendizado de técnicas de artesanato para garantir renda e visibilidade aos participantes;
- Relato de experiências em equipe multiprofissional enfocando a educação sexual junto a pais;
- Investigação e acompanhamento dos pais em relação ao uso das redes sociais pelos filhos;
- Desafios teórico-metodológicos e ético-políticos da psicologia escolar no atendimento a estudantes universitários;

- Oferta de disciplina para o desenvolvimento do autoconhecimento e autocontrole das emoções em um instituto federal, tendo o psicólogo como mediador;
- Análise e descrição do trabalho pedagógico realizado no ensino técnico na perspectiva social e psicológica (com referência à perspectiva crítica, ao materialismo histórico dialético e à psicologia histórico-cultural);
- Relato de investigação sobre o consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes de um instituto federal de ensino;
- Relato de experiência sobre o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento do estresse e o implemento de ações voltadas à saúde mental no processo de ensino e aprendizagem de alunos de instituição federal;
- Descrição de oficina visando ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, com ênfase em aspectos cognitivos e metacognitivos com alunos de instituição federal.

Esse conjunto de relatos de intervenção e investigação do psicólogo, ou até mesmo as análises de produção científica sobre os temas enfocados, ainda que por caminhos teóricos e metodológicos variados, revelam que uma prática crítica, emancipatória e socialmente referenciada põe finalidades ao trabalho do psicólogo que extrapolam o âmbito da psicologia. Exige a explicitação de outras dimensões do conhecimento que não aquelas de ordem meramente psicológica. São questões sociológicas, filosóficas, políticas, sem as quais a psicologia não se estabelece como um conhecimento da educação.

É importante estudar as grandes correntes e/ou teorias da psicologia, aplicá-las nas intervenções e investigações, desde que se possa entender o contexto no qual esses saberes foram elaborados, com que propósito seus autores os desenvolveram e a que dimensões do conhecimento sobre o homem respondem. Também é preciso entender porque algumas teorias

são privilegiadas em relação a outras, ou ainda porque são distorcidas em relação a seus pressupostos originais.

Questionar isso transforma o conteúdo e a forma da relação com o saber da psicologia (tanto do psicólogo, quanto de quem com ele trabalha), cria condição de liberdade/autonomia/autoria da ação profissional, o que permite superar a condição meramente técnica, para adotar uma postura investigativa de quem intervém na realidade para conhecê-la (a partir do conhecimento disponível), transformá-la (por meio da ação conjunta) e ao mesmo tempo transformar o conhecimento já existente.

Lembrando Vásquez (1977), a atividade consciente envolve a produção de conhecimentos e a produção de finalidades (objetivos para orientar a ação). É a finalidade que se constitui em causa da ação, a atividade cognitiva em si não impulsiona a ação. É por isso que o conhecimento que permite compreender as finalidades dos indivíduos e do próprio conhecimento pode garantir a atividade consciente... Mas, não é demais lembrar, nem todo o conhecimento é elaborado com essa preocupação.

Nesse contexto, embora ainda no âmbito da psicologia em geral e não especificamente da psicologia na educação, o grupo de estudos do LIEPPE¹ do qual faço parte, constituiu-se a partir da tese segundo a qual uma sólida formação teórico-prática que objetive explicitar/conhecer/propor os fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos do saber da psicologia, pode colocar o psicólogo em condições de transformar o trabalho da escola (naquilo que se refere aos temas da psicologia), no sentido da transmissão do saber historicamente elaborado (no que se refere à função da escola) e da superação da condição desumana imposta a adultos e crianças, professores, alunos e psicólogos, quando na escola apenas aprendem o que é preciso para manter a barbárie instituída.

¹ Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação, com sede no IPUSP e coordenado por Marilene Proença.

Essa tese só se efetiva no contexto de outra de igual importância, a competência teórico técnica deve estar sempre aliada a um compromisso político com a transformação da realidade da educação e da psicologia, no limite das possibilidades existentes para ambas nas circunstâncias atuais.

É preciso entender que a opção profissional delimita uma condição específica ao psicólogo e ao professor, ou seja, a condição de humanização destes profissionais passa a ser garantida na medida em que no seu local de trabalho eles promovam a condição de humanização daqueles com os quais se relacionam e deles próprios. Nesse caso, não se trata de um desejo ou opção particular, mas de uma necessidade histórica e coletiva.

É esse compromisso que defendemos como uma tese necessária à psicologia. No caso específico da atuação do psicólogo escolar, essas teses gerais assinalam espaços muito bem delimitados para a psicologia e para a educação.

A finalidade assumida para ambas é favorecer o processo de humanização e a apropriação da capacidade de pensamento crítico, por meio da educação da consciência do psicólogo - dimensão educativa de sua formação, e da consciência do professor - dimensão psicológica de sua formação.

À psicologia cabe a explicação de como a aprendizagem e o desenvolvimento permitem aos indivíduos, por meio da atividade educativa, tomar o controle consciente da realidade. Assim constitui-se a psicologia escolar e/ou da educação como uma condição para que a educação escolar possa dar conta de seu objeto, ou seja, a efetivação do ensino/aprendizagem por meio de recursos pedagógicos concretamente organizados pelo professor.

Portanto, as dimensões educativa e psicológica devem estar presentes na formação do professor e do psicólogo, uma vez que ambas encontram-se presentes no processo de humanização.

Esse debate, suscitado pelos organizadores da coletânea e pelos textos apresentados em seu último volume, torna-se extremamente relevante no momento em que a psicologia escolar brasileira tem publicada tanto as

referências técnicas para a atuação do profissional na educação básica, quanto a lei que dispõe sobre o serviço de psicologia escolar nas redes públicas de educação básica em nível nacional.

Diante da pergunta sobre o que é concretamente possível ao psicólogo fazer no contexto atual da educação escolar e do conhecimento teórico em psicologia, o debate aqui iniciado aponta para a importância da psicologia na educação, atribuindo-lhe um novo sentido, além de outro lugar ao psicólogo.

A leitura atenta dos capítulos do livro põe condições coletivas de respostas a essas questões.

Esse é o desejo dos autores. A contribuição dos leitores é fundamental.

Elenita de Ricio Tanamachi

Referência

VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



APRESENTAÇÃO

A coletânea **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"** chega ao seu Volume 12, aquele que consideramos a oclusão de um ciclo potente de trocas, aprendizados e divulgação de práticas profissionais que atuam na psicologia escolar e educacional em contextos da Educação Profissional e Tecnológica, e do Ensino Superior, em vários estados brasileiros.

Conforme apontado no texto de *Apresentação* do volume anterior (11), no ano de 2019 tivemos dois marcos importantes para a Psicologia Escolar e Educacional brasileira: 1) Em 30 de agosto, houve a publicação da segunda edição das Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica; e, 2) Em 12 de dezembro, foi publicada no Diário Oficial da União, a Lei 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

O segundo marco, podemos considerar um dos mais importantes para a Psicologia enquanto ciência e profissão, levando em conta sua importância histórica, política e legislativa para a classe e para o sistema educacional brasileiro. Com a publicação no Diário Oficial da União, a Lei nº 13.935/2019, pelo texto, as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para "atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais", que deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os sistemas de ensino têm um ano para implementação e cumprimento da nova lei.

A promulgação da Lei 13.935/2019 é uma das maiores conquistas para a política de educação básica, principalmente nessa conjuntura de retrocessos e desmontes diários de todas as políticas sociais. Por isso, em 2020, toda a mobilização e articulação que as categorias da psicologia e do serviço social vêm organizando ao longo dos últimos anos devem continuar, para que a lei seja implementada. Na prática, isso significa, por exemplo, promover novas ações que mostrem a importância e a urgência da inserção desses/as profissionais (assistentes sociais e psicólogos/as) na educação básica, dando destaque para as contribuições no desenvolvimento, na aprendizagem e no enfrentamento às questões e desafios do cotidiano escolar, em uma sociedade marcada profundamente pela desigualdade. (Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2019).

Por conseguinte, com o mesmo zelo e carinho dos volumes anteriores os organizadores **Fauston Negreiros** e **Marilene Proença**, selecionaram aqui, relevantes práticas e pesquisas presentes em todas as complexas e diferentes regiões do Brasil, notavelmente um volume de encerramento da coletânea em que estão presentes riquezas e diversidades, em que são reveladas atuações possíveis de serem articuladas e consolidadas em Institutos e Universidades Federais.

Para abrir os trabalhos do **Volume XII**, temos o capítulo intitulado “**A inclusão escolar do idoso no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens E Adultos – PROEJA no IFSP** escrito por *Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros* e *Cibele Sales da Silva*, se propõe a lançar pontos de reflexão sobre a interface psicossocial nos processos de inclusão no âmbito escolar, especialmente no cenário dos Institutos Federais, tendo como escopo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Apresenta-se inicialmente os marcos normativos da inserção da população idosa no contexto educacional, e outros dados que revelam a complexidade e dimensões peculiares dessa temática. Em um segundo momento, são

introduzidos parte da análise de alguns dados obtidos em uma pesquisa realizada em 2018 com estudantes idosos do Programa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo que revelou alguns efeitos desta modalidade de escolarização para este segmento populacional. Por fim, são levantadas algumas contribuições da psicologia escolar para a compreensão da inclusão. Fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a psicologia luta por uma proposta de ensino que ultrapassa o trabalho junto aos estudantes público-alvo da educação especial e amplia seu significado, repensando práticas que rompam com processos históricos de exclusão, democratizando os espaços, acolhendo e incluindo as diferenças no processo educativo.

O segundo capítulo **“O sofrimento psíquico da população LGBT em situação de cárcere: a educação profissional como possibilidade de transformação cidadã”** de autoria de *Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque* e *Rodrigo Josiman Serafim Barros*, por meio de uma pesquisa bibliográfica serviu como base para levantamento e análise de produção científica sobre o tema, aponta que a garantia à saúde é uma prerrogativa de todo brasileiro, respeitando-se gênero, identidade, raça/etnia, orientação e práticas afetivas e sexuais. Frente às modificações na nota técnica de saúde mental do atual governo federal (nº 11/2019) e ao Plano Nacional de Saúde do Sistema Penitenciário (PNSSP), no que tange às populações marginalizadas, como detentas transgênero, travestis e transexuais, institucionalizadas no sistema prisional masculino, percebe-se o descaso à saúde mental desse grupo; devido à escassez de legislações e dados científicos e de informações que subsidiem ações de saúde mental específicas a este grupo. Algumas experiências de oferta de educação técnica e/ou profissional vêm proporcionando a esta população, uma melhoria na saúde mental das detentas. Assim, é importante discutir como a oferta de educação técnica e/ou profissional à população LGBT pode contribuir para a melhoria da qualidade de saúde mental e diminuição de sofrimento psíquico dessa população.

De autoria de *Fernanda de Oliveira Pavão Mascarin*, o terceiro capítulo denominado **“O papel da Terapia Comunitária Integrativa no enfrentamento das dificuldades da formação universitária na UTFPR”**, conta a experiência da implantação de rodas de Terapia Comunitária Integrativa Sistêmica (TCI). A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que é uma instituição de Ensino Superior que foi criada a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) em Universidade, no ano de 2005. A equipe de profissionais do setor de atendimento a estudantes percebeu a semelhança nas problemáticas relatadas por vários estudantes e a dificuldade que os mesmos apresentam em compartilhar suas angústias e também suas estratégias de superação de dificuldades, o que levou os profissionais a pensarem em estratégias coletivas de intervenção, como a Terapia Comunitária Integrativa Sistêmica (TCI). Foram realizadas oito rodas de Terapia Comunitária Integrativa no câmpus, que atenderam cerca de 30 estudantes. Essas rodas trouxeram à tona 64 estratégias de enfrentamento, a maioria advindas de reflexões sobre as motivações do próprio comportamento dos/das participantes e voltadas para aspectos que a pessoa tem alguma possibilidade de mudar.

No capítulo 4, **“Crochetando vidas e pintando sonhos: uma experiência do Programa Mulheres Mil no IFMA - campus Coelho Neto”**, escrito por *Régea Silva Rodrigues, Aécio da Silva Martins e Breno de Oliveira Ferreira*, compartilha-se um relato de experiências do Programa Mulheres Mil que ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Coelho Neto. A proposta surgiu com o intuito de promover arte e facilitar técnicas de artesanato em um curso ofertado para quarenta mulheres em sua maioria negras, usuárias do Bolsa Família e moradoras da periferia. Além disso, discutir sobre saúde mental, feminismo, direitos e empoderamento feminino. Através de uma educação emancipadora e comprometida com a realidade local e as vulnerabilidades psicossociais do contexto do interior do Maranhão, foi possível promover visibilidade dessas mulheres e fomentar uma prática de geração de renda na cidade.

Em **“Perspectiva de pais e responsáveis acerca da educação sexual no IFPA Campus Abaetetuba”**, quinto capítulo da obra, de autoria de *Marília Mota de Miranda, Emanuele Cordeiro Chaves e Aline Gonçalves Batista da Silva*, trata-se de um relato de experiência, com abordagem transversal, quantitativa e qualitativa, acerca do levantamento realizado por profissionais da Psicologia, Enfermagem, Pedagogia e Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no município de Abaetetuba, interior do estado do Pará, sobre a perspectiva dos pais e responsáveis acerca da educação sexual na escola. Os achados revelaram que as temáticas pontuadas como mais importantes foram: infecções sexualmente transmissíveis (91,92%), uso de preservativos (65,66%) e gravidez na adolescência (62,63%). A maioria dos pais e responsáveis afirmou ter conversado ao longo da vida mais de três vezes com o filho acerca da temática (44,44%) e que participou de aulas sobre sexo/reprodução humana por diversas vezes (52,53%). Conclui-se que, de forma geral, os pais/responsáveis acreditam que a discussão sobre educação e sexualidade no ambiente escolar é necessária, de forma que possa oferecer orientação principalmente sobre as IST, gravidez na adolescência e o uso do preservativo, por meio de abordagens que predominantemente de caráter preventivo.

No capítulo 6, **“Gerenciamento do acesso a redes sociais feito por pais de estudantes de cursos técnicos integrados do IFPB”**, escrito por *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues e Hozana dos Santos Silva*, apresenta-se que as redes sociais digitais se caracterizam como espaços virtuais que permitem a aproximação entre indivíduos e o compartilhamento de informações. Portanto, este trabalho definido como uma pesquisa de campo, exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa e de corte transversal buscou investigar se os pais/responsáveis de estudantes matriculados em cursos técnicos-integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Câmpus Campina Grande acompanhavam os(as) filhos(as) no uso do computador/rede social e quais as estratégias utilizadas neste gerenciamento. Verificou-se, por meio dos resultados, que a grande

maioria dos pais acompanhavam o uso das redes sociais dos filhos de diversas formas, a exemplo da observação indefinida; da fiscalização do uso do computador/celular no momento do uso dos aparelhos midiáticos; do acompanhamento das redes sociais/postagens; através do acesso à senha dos aparelhos de mídia; pela limitação do tempo de acesso dos filhos(as); pelo acompanhamento furtivo do uso das mídias; acessando o celular/redes sociais dos filhos(as) sem restrição de senhas, códigos ou bloqueios; por intermédio do diálogo; pela identificação dos usuários com quem o filho(a) se comunica; perguntando a(o) filho(a) o que ele(a) faz; monitorando o rendimento escolar; usando o mesmo *login* de acesso à rede dos(as) filhos(as) e controlando os conteúdos de acesso dos(as) filhos(as). Sugere-se, em decorrência da importância estratégica do acompanhamento familiar sobre o uso de redes sociais por adolescentes, que o IFPB – Câmpus Campina Grande possa oferecer formação permanente aos pais/responsáveis pelos estudantes de cursos técnicos integrados sobre redes sociais, sobre potencialidades e perigos das redes sociais, assim como habilidades sociais fundamentais para convívio social.

Lucélia Maria Lima da Silva Gomes e Adélia Augusta Souto de Oliveira são autoras do sétimo capítulo denominado **“Acolhimento psicológico na assistência estudantil da UFAL: desafios para a Psicologia Escolar e Educacional”**, em que se apresenta um relato da atividade de acolhimento psicológico e seus desdobramentos, realizada no contexto da assistência estudantil de uma universidade federal localizada na Região Nordeste do Brasil, desde 2015. O acolhimento psicológico busca ampliar as costumeiras ações de distribuição de bolsas e auxílios. Assim, o setor de Psicologia da Pró-Reitoria Estudantil implantou os encaminhamentos à Rede de Atenção em Saúde Mental do Estado, a criação e uso do Guia de Atenção Psicossocial em Saúde Mental, as discussões de caso com a equipe interdisciplinar e as orientações a docentes e técnicos da instituição. Os resultados da experiência apontam para a importância da escuta qualificada e atendimento as demandas estudantis, bem como para promoção de espaços de potencialização.

Considera-se a necessidade de se aprimorar as estratégias na atuação psicológica frente às inúmeras demandas do universo estudantil, uma vez que se trata de um novo contexto de atuação que se apresenta com novos desafios teóricos, metodológicos, ético-políticos para o enfrentamento no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

No capítulo 8, **“Projeto Felicidade no IFSP Campus Caraguatatuba: Psicologia Positiva e Educação Emocional”**, com a autoria de *Teresa Cristina Cardoso Pereira Leite Daniel* e *Mariângela de Lara Moraes Daibert*, é descrito o Projeto Felicidade aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo – Campus Caraguatatuba, com alunos do Ensino Médio Integrado – formação técnica em Informática, no ano de 2019, coordenado pela psicóloga do Campus. O trabalho tem como base teórica a Educação Emocional e Psicologia Positiva, assim como o exemplo de experiências bem-sucedidas em Universidades onde a disciplina Felicidade é aplicada por professores e desenvolvidas na busca de ferramentas para trabalhar o autoconhecimento e o autocontrole das emoções dos alunos. Considerando que a felicidade é um caminho a ser trabalhado, uma construção que se faz, e na qual precisamos de atitude positiva, perante as dificuldades da vida, o grupo de alunos é chamado a reflexão, obtendo resultados positivos descritos no presente trabalho.

Em **“As perspectivas sociais e psicológicas sobre o trabalho pedagógico e as implicações na permanência dos estudantes no IF Farroupilha”**, capítulo nove da obra, as autoras *Rozieli Bovolini Silveira* e *Mariglei Severo Maraschin* explanam sobre as relações entre a permanência, o êxito e o Trabalho Pedagógico (TP) realizado no ensino técnico. Aborda-se a categoria do TP numa perspectiva social e psicológica, discutindo as relações sociais, mecanismos de inclusão e exclusão, a prática do encaminhamento, o fracasso escolar, contextualizando com as políticas educacionais em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa discussão será realizada a partir da vivência dos sujeitos de dois *campi* do IF Farroupilha em relação à implementação do Programa Permanência e Êxito (PPE). As

reflexões se basearam numa perspectiva crítica da educação e da psicologia, adotando o Materialismo Histórico e Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural como referenciais teóricos e metodológicos. Foram entrevistados os coordenadores do PPE e os coordenadores de eixo dos cursos técnicos, além dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Subsequentes. Com base na produção de dados foi possível compreender dois tipos de ações desenvolvidas, as ações práticas e ações reflexivas, que possuem caráter preventivo e corretivo.

O décimo capítulo, **“O psicólogo escolar diante das questões de saúde: resultados de uma pesquisa sobre o consumo de álcool e outras drogas entre adolescentes de uma Instituição Federal de Ensino”**, escrito por *Henriett Marques Montanha* e *Helen Santana Manguiera de Souza*, aborda que o uso de substâncias psicoativas tem origens históricas e diferentes significados em cada cultura, porém, o uso abusivo de substâncias psicoativas torna-se uma questão importante para o campo da educação e saúde públicas, em que os Psicólogos Escolares são chamados a intervir. O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou o consumo de álcool e outras drogas entre a comunidade escolar de um Instituto Federal no interior de Mato Grosso. Na pesquisa foi aplicada a versão simplificada do questionário DUSI (Drug Use Screening Inventory). Participaram do estudo 309 alunos, com idades entre 14 e 20 anos, devidamente matriculados no Ensino Médio Integrado (EMI), além de 42 alunos do período noturno, com idades entre 17 e 43 anos, que responderam à forma eletrônica do questionário. Os dados apontam para a prevalência do consumo de álcool (45%) e analgésicos (35%) entre os alunos do período noturno, que relataram uso durante o último mês. Quanto ao consumo de substâncias entre os estudantes do EMI, os resultados demonstram a prevalência do consumo de álcool (45%), analgésicos (38%) e tabaco (10%), cujos respondentes relataram uso durante o último mês. Os resultados são compatíveis com outras pesquisas realizadas na área, nacional e internacionalmente.

Em **“Promoção de saúde mental através de uma abordagem vivencial no IFPA: um relato de experiência”** de autoria de *Paula Danielle Souza Monteiro* e *Estela Márcia França Aido Botelho*, teve como objetivo desenvolver estratégias de enfrentamento ao estresse, implementando ações voltadas para a saúde mental, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA)/Campus Rural de Marabá (CRMB). Trata-se de um relato de experiência baseado no trabalho desenvolvido pela primeira autora, psicóloga do IFPA/CRMB, que realiza intervenções em grupo, com enfoque na promoção de saúde mental na adolescência. Participaram 08 educandos na faixa etária entre 16 e 21 anos, sendo 03 do sexo masculino e 05 do sexo feminino. Foram realizados dez encontros, semanais, com duração de 2 horas cada. Os principais resultados indicam que os educandos revelaram-se menos tensos, com sentimento de cuidar mais de si e do outro, sentindo-se mais confiante em si e maior autoestima corroborando a literatura. Observou-se mudanças comportamentais compatíveis com o objetivo de desenvolver estratégias de enfrentamento ao estresse no CRMB. Conclui-se que o contexto escolar pode sim ser um contexto estratégico para a promoção de saúde mental.

O capítulo final de nosso Volume XII, **“Estratégias de aprendizagem no ensino técnico e superior: experiência de uma oficina de curta duração no IFRS”**, escrito por *Fernanda Zatti*, *Ana Paula Cervinski* e *Luan Rossetto*, descreve a experiência de uma oficina de curta duração, realizada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que buscou abordar estratégias de aprendizagem, com ênfase em aspectos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processo de aprender de estudantes de cursos técnicos e superiores. O trabalho foi desenvolvido por meio de um único encontro grupal, com duração de três horas e trinta minutos, dos quais participaram 16 estudantes vinculados a diferentes fases de cursos técnicos e de graduação, sendo 9 homens e 7 mulheres. Durante os encontros foram utilizadas técnicas grupais e atividades expositivas, abordando temas como motivação, autoeficácia e estratégias de aprendizagem, buscando, em todas as

etapas estimular a autorreflexão. A experiência relatada permitiu corroborar a importância atribuída pelos estudantes ao tema, assim como suas percepções acerca da relevância da utilização de estratégias de aprendizagem visando um desempenho acadêmico mais satisfatório. Obteve-se uma avaliação geral positiva da oficina, com exceção do critério tempo de duração. As análises permitiram depreender que houve um aumento no repertório de estratégias de aprendizagem conhecidas pelos participantes, que também mencionaram a intenção de utilizá-las. Sugere-se a realização de estudos avaliação da efetividade da intervenção, bem como a ampliação da carga horária e do período de realização da oficina.

E assim, com o **Volume XII** finalizamos a coletânea "**Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**". Acreditamos que não apenas o presente livro possa colaborar com novos estudos e pesquisas sobre a atuação de psicólogos na Educação Profissional e Tecnológica, e do Ensino Superior, mas que toda a coleção possa também sensibilizar para práticas críticas, emancipatórias e socialmente referenciadas nos diferentes contextos educacionais brasileiros.

Os organizadores

A inclusão escolar do idoso no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens E Adultos – PROEJA no IFSP

CAPÍTULO

1

*Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros
Cibele Sales da Silva*

Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros
Cibele Sales da Silva

O presente capítulo se propõe a refletir sobre a interface psicossocial nos processos de inclusão no âmbito escolar, especialmente no contexto dos Institutos Federais, tendo como escopo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

A necessidade do delineamento da atuação do psicólogo no campo específico da Educação Profissional e Tecnológica a qual se insere nos objetivos desta coletânea é por si mesma desafiadora, pois trata-se de uma práxis em construção e inovadora no campo da psicologia escolar/educacional. Adentrar no campo da inclusão escolar articulada à velhice e profissionalização, dada a complexidade e dimensões peculiares dessa temática, nos provoca a ampliar esta compreensão e nos impele a pensar de modo conjunto com outros saberes e práticas que entremeiam nossa atuação.

A psicologia tem ampliado o entendimento da inclusão escolar, pautada nos Direitos Humanos, lutando por uma proposta de ensino que ultrapasse o trabalho junto aos estudantes público-alvo da educação especial (pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e ampliando seu significado repensando práticas que rompam com processos históricos de exclusão, democratizando os espaços, acolhendo e incluindo diferenças no processo educativo.

Nessa perspectiva, admitimos a educação como importante ferramenta na mudança do panorama que desprivilegia o idoso diante do preconceito que a sociedade capitalista carrega à concepção de que pouco

vale o ensino e a aprendizagem de um indivíduo alheio à cadeia produtiva, que em síntese não gerará lucratividade.

MARCOS NORMATIVOS DA INSERÇÃO DA POPULAÇÃO IDOSA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Educação de Jovens e Adultos está diretamente relacionada à questão social e à formação social, pois a sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi cravejada de desigualdades, injustiça social e infortúnios, atingindo uma considerável parcela da população.

A população considerada analfabeta é produto da maior parte da exclusão e vulnerabilidade social no país, pois no seu cotidiano arca com as consequências do subemprego, desemprego e falta de acesso ou desconhecimento de direitos, aumentando significativamente a desigualdade social.

A Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) (2018) evidencia que a população de idosos reflete nos maiores índices de analfabetismo, especialmente as mulheres, os negros e afrodescendentes, como exposto:



Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário.

(...) No grupo etário 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, amplia-se para 27,5%. Apesar de mais alto, o analfabetismo entre as pessoas de 60 anos ou mais de cor preta ou parda teve a maior redução entre 2016 e 2018 (3,2 p.p.) (IBGE, 2018).

Diante desta realidade, nota-se que o segmento idoso é o que mais necessita de ações governamentais no âmbito da educação, visto que apresenta o maior grupo etário de pessoas prejudicadas pela denominada

“exclusão educacional”. No entanto, a população de idosos é exatamente a que menos é assistida pelo poder público nas políticas educacionais vigentes.

O sistema educacional brasileiro foi estruturado com a lógica de produção propagada pela sociedade capitalista, ou seja, educa-se a criança para futuramente ser um trabalhador, o jovem e o adulto devem ser formados e profissionalizados para assumirem uma função específica dentro do campo produtivo. Ao idoso que se insere tardiamente no sistema educacional, com vistas à (re)inserção no mercado de trabalho, já em aparente desvantagem, onde entra nessa perspectiva?

De acordo com Silva (2018), as políticas de educação para a população idosa não se destacam na agenda governamental da sociedade capitalista, pois neste contexto, a velhice representa o trabalhador que se tornou improdutivo e ultrapassado, sendo necessário ceder seu lugar as gerações mais jovens de trabalhadores, dotadas de conhecimentos atualizados e de maior disposição para o trabalho.

Na Constituição Federal de 1988 o art. 208, I, define que é dever do Estado prestar educação escolar pública, sendo um direito social fundamental, garantindo a prestação da educação básica obrigatória e gratuita, também, àqueles que não puderam estudar na idade própria. De acordo com as legislações específicas, a educação formal para o segmento idoso limita-se à Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/1996 dispõe: “Art. 37 – A educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. No entanto Pinheiro (2005), refere que a LDB deixou de apresentar métodos e diretrizes para a educação da pessoa idosa, uma vez que nenhum artigo fora dedicado a essa educação. O Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03) prevê em seu capítulo V, Artigo 20, que o idoso tem o direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar situação de saúde. O artigo 21 rege que o Poder Público criará oportunidades

de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

Ainda conforme o capítulo V, art. 25, do Estatuto do Idoso, as instituições de educação superior oferecerão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou à distância, constituídos por atividades formais e não formais. O parágrafo único ressalta que o poder público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual. Nessa perspectiva evidencia que o acesso ao ensino para formação técnica e superior ainda não é contemplado como uma alternativa sólida na legislação vigente.

A educação converte-se em uma oportunidade para a participação social, assim como o retorno à escola renova o interesse pela qualidade formativa na educação. Considerar o idoso "improdutivo", levando em conta apenas o fator cronológico, sem considerar suas singularidades e particularidades, é um enquadramento limitado e preconceituoso. Diante disto, a velhice estigmatizada, obstaculiza qualquer investimento que beneficie esse segmento da população.

ELEMENTOS DE ANÁLISE DOS EFEITOS DO PROEJA NO COTIDIANO DE VIDA DE ESTUDANTES IDOSOS DO IFSP

Segundo Silva (2018) o ser humano aprende até o final da vida, encarando novos desafios e situações, sendo assim, atividades educativas possuem potencial imprescindível para contribuir a um processo de envelhecimento com significado.

A educação da população idosa não deve se limitar apenas a universidades de terceira idade e cursos de alfabetização, mas dispor de

condições para outras possibilidades como o ensino técnico, superior e pós-graduação, no sentido de ampliar o acesso e desmistificar certos paradigmas e preconceitos em relação ao envelhecimento.

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) apresenta como proposta a integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos no Brasil através Decreto N.º 5.840/2006, que têm como público-alvo jovens e adultos que retornam ao ambiente escolar e surge como uma alternativa para a população idosa, que busca profissionalização e novos modelos de aprendizagem.

Com o objetivo de atender à educação de jovens e adultos, as ações para implantação do PROEJA no IFSP, iniciaram-se no antigo CEFET-SP a partir da aprovação do Decreto nº 5478/2005. No Relatório de Gestão do exercício de 2005, consta a indicação do início da oferta de cursos desenvolvidos no âmbito do PROEJA para o ano de 2006. No documento foram descritos o perfil do público, idade de ingresso e modalidades de curso, bem como a aprovação dos cursos técnicos em Automação Industrial e Mecânica na modalidade de educação de adultos, na unidade descentralizada de Sertãozinho, com previsão de início para 2006. A oferta de cursos do Proeja começou a ser realizada a partir das unidades localizadas em São Paulo, Cubatão e Sertãozinho, posteriormente já transformado em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSP), houve a implantação nos campus Avaré e Capivari.

Em pesquisa realizada com estudantes acima de 60 anos do Proeja do IFSP, Campus São Paulo, Capivari, Cubatão e Avaré, sobre os efeitos do Programa no cotidiano de vida, evidenciou-se que a educação é uma potente ferramenta para o envelhecimento participativo para que o idoso possa exercer sua autonomia e cidadania, assim como adquirir novos aprendizados. (SILVA, 2018)

Os estudantes idosos do PROEJA e PROEJA FIC - Formação Inicial e Continuada, revelaram a quebra da velhice estigmatizada, demonstrando que

independentemente da idade, ainda possuem o interesse em obter uma formação técnica, para o alcance de melhorias na condição de vida. Ou seja, falar em um novo paradigma do envelhecimento, implica romper com a imagem que se tem da velhice como um período de perdas, declínio biológico, inatividade e falta de realizações.

Os efeitos positivos do Programa refletem no cotidiano de vida dessas pessoas, em diversos aspectos, como no aumento da autoestima, na melhora das condições de saúde física e psicológica, na ampliação das relações interpessoais, na promoção de maior expectativa de vida, autonomia e emancipação. O retorno aos meios educacionais aumenta seus espaços de convívio social, assim como estimula a busca por conhecimento, visto que a maioria desses sujeitos, demonstraram desejo de iniciar o ensino superior, potencializando a forma de relacionar-se com o mundo e fazer parte ativamente dele.

Outro ponto relevante da pesquisa em relação às expectativas e projeções para a integralização do curso, demonstra que os projetos de vida foram renovados, em busca da concretização de desejos e sonhos que não foram possíveis na juventude. Diante disso, é fundamental ao PROEJA e PROEJA FIC, enquanto alternativa para o segmento idoso, o compromisso com a inclusão, por meio de metodologias que respeitem as características e particularidades próprias dessa faixa etária, levando em consideração o modo de transmissão dos conteúdos curriculares, com modelos pedagógicos específicos, que incorporem os valores, a cognição e as experiências desse público, com vistas à permanência exitosa e conclusão do curso.

CONTRIBUIÇÕES PSICOSSOCIAIS NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS IDOSOS

Antes da psicologia ser regulamentada como profissão em 1962, ela já se apresentava no interior da educação brasileira. Devido a demandas

históricas, políticas e sociais e, a partir da década de 60, esta profissão se concentra na perspectiva clínica, em um modelo de atendimento individualizado, baseado no psicodiagnóstico, psicometria e psicoterapia. Mas, recentemente esse modelo passa a ser questionado, e são retomadas novas formas de pensar a ciência psicológica e a profissão de psicólogos, dada a necessidade da compreensão da atuação profissional do psicólogo diante das políticas públicas que de fato respondam à democratização do estado brasileiro, à diminuição da desigualdade social e à ampliação da participação da população nos rumos sociais e políticos do país. As discussões e críticas no interior da psicologia com relação ao campo educacional remetem entre outras questões, às suas bases epistemológicas e às suas finalidades. Atualmente esta discussão adentra um novo eixo de análise: “o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia escolar e as atividades de ensinar e aprender desenvolvidas nas relações entre educadores e educandos.” (CFP, 2019)

Pagliuso (2016) enfatiza que é preciso que toda sociedade se mobilize para que políticas públicas sejam efetivadas a favor de uma educação de qualidade para todas as pessoas com igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. O alto índice de evasão das pessoas estigmatizadas e excluídas do cenário educacional demonstra a distância que ainda temos que percorrer para chegar a uma escola efetivamente preparada e qualificada para a inclusão educacional. A discriminação, a qualquer segmento, traz inegáveis prejuízos à formação das subjetividades, às relações sociais e aos exercícios dos direitos.

O primeiro princípio que baseia o código de ética do psicólogo destaca o seu papel no fortalecimento dos direitos humanos: “I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.”. E a educação enquanto direito é explicitada no Art. 26 da Declaração:



1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1947).

Ao integrar os espaços educativos, o psicólogo escolar desenvolve ações com caráter institucional e coopera na construção de estratégias de ensino aprendizagem, levando em conta os anseios da comunidade. Esse profissional, junto a outros especialistas, compõe a equipe pedagógica e participa da vida escolar colaborando e pensando o processo educacional como um todo e também auxilia nos espaços democráticos na construção de meios dialógicos entre os seus membros que fortaleçam as políticas de educação, e propõe soluções conjuntas, democráticas e participativas para os desafios e problemas deste cenário. Entre suas funções, também é mediador nas tensões e conflitos entre os membros que compõem a escola, fortalecendo pessoas e grupos na promoção de autonomia e na superação das adversidades (CRP-SP, 2016).

Baseado no pensamento hegemônico que caracteriza o capitalismo na contemporaneidade, o neoliberalismo, a sociedade se acomodou em uma ordem assentada no movimento de capitais e lucros, onde tudo se transforma em valor de mercado. As políticas neoliberais se dirigem na satisfação das necessidades dos cidadãos que passam a ser considerados consumidores. É o direito individual de propriedade, ao mesmo tempo que acentua as desigualdades leva os indivíduos a melhorar, esforçar-se e competir (Gentili, 1997).

A educação, de modo geral, está diretamente influenciada pelo projeto de país que se anuncia e serve tanto para mitigar quanto para ampliar as desigualdades sociais. A escola reflete e é o reflexo do modelo neoliberal no qual está inserida. A educação como um direito universal sustenta a livre iniciativa e as relações de competitividade, e não uma necessidade constitutiva do homem. A premissa da universalidade, a igualdade de direitos

e oportunidades, lança-nos a um engodo, promovendo também a exclusão daqueles que se desviam da normatividade.

Dessa forma, o paradoxo da inclusão é concebido como um efeito da tensão do cotidiano das práticas escolares, pelo qual a lógica homogeneizante se reproduz em forma de direito de oportunidades iguais, sendo justamente a diferença que nos enriquece e leva ao desenvolvimento.

À escola cabe fomentar o conhecimento e a promoção da cidadania, mas alguns desafios são comuns, como a dificuldade em instituir espaços de debates e diálogos, que favoreçam a troca de conhecimentos e experiências; é sabido que nem sempre a escola considera importante a história profissional, política, social, familiar dos seus membros e diante disto, é incapaz de lidar com as diferenças e mitigar atitudes preconceituosas. A escola passa então a reproduzir valores morais e culturais que reforçam a exclusão de certos segmentos sociais, como o idoso por exemplo. As pessoas passam a ser categorizadas pelas suas diferenças e este processo pode emergir conflitos que se não bem elaborados, podem levar à violências físicas e ideológicas.

Em muitas escolas há uma tendência de evitamento que conflitos ocorram ou para que se resolvam rapidamente, na maioria das vezes por entendê-los como nocivos e prejudiciais. Entretanto as diferenças precisam ser compreendidas como a riqueza da diversidade humana e assim tratadas como oportunidades de aprendizagens que ajudam na ressignificação de uma escola pautada em princípios éticos e democráticos. Semelhantemente, as relações humanas, os conteúdos e métodos desenvolvidos na escola devem estar alinhados à construção da autonomia e emancipação dos estudantes atrelados à concepção de que a inclusão escolar só será efetiva se estiver pautada no princípio da igualdade e democracia. (PAGLIUSO, 2016)

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nesta concepção, a inclusão pode ser pensada como algo que

ultrapassa o campo das deficiências. Pensando nas diferenças como algo inerente a condição humana, todas as especificidades devem ser respeitadas e acolhidas, representando os avanços na democratização das oportunidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideal de uma escola inclusiva é bastante presente nos discursos sobre as práticas contemporâneas de educação, apresentando-se como um desafio aos profissionais que atuam na área. O compromisso social do psicólogo com os princípios de uma educação democrática e a defesa da diversidade humana soma-se aos esforços daqueles que lutam pela educação como um direito humano.

A inserção de idosos no contexto educacional, amparada por marcos legais ainda mostra-se incipiente. Os efeitos da participação desta população no contexto educacional são indiscutivelmente positivos para os mesmos no que tange aos aspectos sociais, psicológicos e de saúde geral. Não bastasse, o convívio intergeracional também agrega aos demais atores do contexto educacional oportunidades únicas de aprender com as diferenças. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos figura como uma potente ferramenta para a descristalização do preconceito impugnado ao idoso por parte da sociedade que acredita no pouco valor do ensino e da aprendizagem de um indivíduo alheio à cadeia produtiva, que em síntese não gerará lucratividade.

Tendo em vista toda a reformulação teórica da prática do psicólogo escolar, que descaracteriza a ação clínica e individualizada e enfatiza o caráter coletivo e político desta atuação, nos cabe enfatizar o compromisso social de sermos agentes de transformação no campo educacional, pautando nosso trabalho na ética, no respeito e nos valores preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Incentivando a luta por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos, trabalhando na direção da

superação dos processos de exclusão e preconceito social por meio de espaços de reflexão e escuta com todos os sujeitos que compõem este universo (alunos, professores e especialistas) objetivando a quebra de paradigmas que engessam as práticas pedagógicas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. **Decreto nº. 5840, de 23 de julho de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

_____. **Decreto nº. 5840, de 23 de julho de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

_____. **Estatuto do Idoso - Lei 10741/03 | Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Lei n. 9394, de 29 de dezembro de 1996** (LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. 2ª Edição. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf>. Acesso em 06 jan. 2020.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **A Psicologia e sua Relação com a Educação**. Série Comunicação Popular – CRP. São Paulo: CRP SP, 2016. Disponível em: <<https://crpsp.org/uploads/impresso/213/U5FuD0nmMYoBlr-WnU8u8j8N21vPZp2Z.pdf>> Acesso em 06 jan. 2020.

GENTILI, Pablo. (1997). **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias**. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. (pp. 228-252). (Coleção estudos culturais em educação). Petrópolis: Vozes.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>>. Acesso em 08 jan. 2020.

Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> . Acesso em 20 jan. 2020.

PAGLIUSO, Mirnamar Pinto da Fonseca. Racismo, Homofobia e Inclusão Educacional. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Psicologia e Educação: Desafios da Inclusão**. São Paulo: CRP SP, 2016

PINHEIRO, Naide Maria. Da educação, cultura, esporte e lazer. In: RAMOS, Paulo Roberto Barbosa (Org). **Estatuto do idoso comentado**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2005.

SILVA, Cibele Sales da. **A experiência dos alunos idosos no Proeja e Proeja Fic** (Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos do nível fundamental e médio) do IFSP. [Dissertação de Mestrado em Gerontologia]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

O sofrimento psíquico da
população LGBT em situação
de cárcere: a educação
profissional como possibilidade
de transformação cidadã

CAPÍTULO

2

*Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque
Rodrigo Josiman Serafim Barros*

Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque

Rodrigo Josiman Serafim Barros

A garantia ao atendimento à saúde é uma prerrogativa de todo cidadão e cidadã brasileiros, respeitando-se suas especificidades de gênero, identidade, raça/etnia, geração, orientação e práticas afetivas e sexuais¹. Frente às modificações propostas pela nota técnica de saúde mental da nova formação do governo federal, nº 11/2019² e ao Plano Nacional de Saúde do Sistema Penitenciário (PNSSP)^{2,3}, no que diz respeito às populações marginalizadas, em especial a população de detentas transgênero, travestis e transexuais, institucionalizadas no sistema prisional masculino, percebe-se que a atenção à saúde mental desse grupo populacional ainda é incipiente, em grande parte, devido à escassez de legislações específicas e dados científicos, bem como de geração de informações que subsidiem ações de saúde mental específicas ao grupo de transgêneros, travestis e transexuais que vivem em privação de liberdade.

Transgênero é um conceito “guarda-chuva” que abrange o grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, tendo o sentimento intenso de não pertencimento ao sexo anatômico sem a manifestação de distúrbios delirantes e sem bases orgânicas, como anomalia endócrina.^{1,4,5}

Partindo do exposto, notamos o despreparo político-jurídico brasileiro no sistema prisional e de reinserção social frente aos Direitos Humanos. Rosa (2016)⁶, destaca que as violações de Direitos Humanos que lesam a todos os presos brasileiros, na particularidade das mulheres transexuais e travestis, que pagam suas penas em presídios masculinos, acrescenta-se que ainda passam:



[...] humilhações; torturas; estupros; exposição de sua intimidade a uma população diferente de seu gênero, por exemplo, a obrigatoriedade de a presa transexual tomar banho de sol sem camisa, expondo seus seios; o corte obrigatório dos cabelos femininos nos presídios masculinos; a proibição do tratamento com hormônios; a revista íntima vexatória” (Rosa, 2016. p.1).⁶

A autora ainda reflete a historicidade do movimento em prol da conquista das ditas “*alas gays*”², que no Brasil, apesar de algumas experiências positivas, ainda são escassas. E porque isso acontece se temos legislações que garantem esses direitos?

No contexto político brasileiro a visibilidade das questões de saúde pública de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais, formadores da população LGBTT, deu-se a partir da década de 1980, quando o Ministério da Saúde adotou estratégias para o enfrentamento da epidemia do HIV/Aids em parceria com os movimentos sociais vinculados à defesa dos direitos de grupos *gays* e também quando apresentou, a partir da Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011, a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTT)^{3,8}.

No âmbito legal brasileiro, tem-se como objetivo específico reduzir os problemas relacionados à saúde mental, drogadição, alcoolismo, depressão e suicídio entre lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais, atuando na prevenção, promoção e recuperação da saúde, conforme previsto no Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário (PNSSP), com o intento de contribuir para a democratização do conhecimento do processo saúde/doença, da organização dos serviços e da produção social da saúde.²

Portanto, em vista da realidade do sistema prisional brasileiro, ressalta-se que o cárcere poderia ser considerado, por si só, um fator desestruturador da psiquê humana. E, junto a precariedade do sistema

⁷ Chaib (2013) conta que a primeira “*ala gay*” foi concebida, em Minas Gerais, em 2009, no presídio de São Joaquim de Bicas II. No Rio Grande do Sul, no Presídio Central de Porto Alegre, tem-se o registro da segunda experiência no ano de 2012. Um ano depois, foi determinado um pavilhão próprio no presídio de Vespasiano. E também nos Estados da Paraíba e Mato Grosso foram separadas algumas alas específicas nos presídios⁷.

penitenciário vigente, com o descaso no tocante ao acompanhamento e tratamento terapêutico de possíveis transtornos mentais às mulheres transgênero, travestis e transexuais, torna-se evidente o prejuízo futuro no processo de reinserção social previsto na Lei de Execuções Penais.⁹

No entanto, algumas experiências de oferta de educação técnica e/ou profissional vêm proporcionando a esta população, para além da qualificação profissional e possível inserção no mercado de trabalho, uma melhoria na saúde mental dos detentos.¹⁰

SAÚDE MENTAL DA POPULAÇÃO LGBT EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O sistema prisional é definido pelo binarismo homem/mulher reforçando assim os estereótipos e preconceitos que continuam sendo naturalizados. A população transgênera, vulnerável e excluída na sociedade, convive cotidianamente com julgamentos e incompreensão decorrentes de uma sociedade que enxerga a *persona* através do determinismo biológico.¹¹ No público transgênero, pode-se entender que as travestis vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero e as transexuais não percebem o corpo adequado à forma como pensam e sentem, e querem corrigir isso adequando o físico ao estado psíquico⁵.



Há um desconforto em relação ao sexo anatômico, que gera a busca por tratamentos hormonais e cirúrgicos para a tão almejada adequação (Lionço, 2009, p.53/54).¹¹

O processo terapêutico de hormonização, extremamente escasso fora das grades, torna-se praticamente nulo dentro do sistema jurídico, onde o binarismo proveniente da heteronormatividade brasileira, apesar de contra o estabelecido nas garantias da lei, consolida a perpetuação da marginalidade

intrínseca atribuída a escolha de gênero das mulheres transgênero, transexuais e travestis:



[...] Sendo encaminhadas para presídios divergentes de sua identidade de gênero as transgênero/transexuais/travestis, sendo impostas a regras e padrões de um gênero com o qual não se identificam estando vulneráveis a serem submetidas a violências físicas e psicológicas (p.03)¹².

Na esfera prisional a vulnerabilidade desta comunidade é facilmente retratada, por compartilharem celas com homens, embora existam dispositivos legais que determinam tal separação, caracterizando um desrespeito à sua identidade de gênero e sua dignidade, sofrendo constantes violências, abusos, agressões físicas e psicológicas, sendo a prisão punitiva e nada ressocializadora. Nesse sentido, o transgênero é uma vítima da marginalização da sociedade e do instituto carcerário, tratando-se de uma vitimização secundária e terciária.¹²

O estigma social e a marginalização impostos aos transexuais aumenta dentro do cárcere privado, onde sofrem violência – física, psicológica e simbólica – sendo vítimas de torturas e agressões que torna inexistente a função da pena ressocializadora. Esse quadro leva à transgressão dos direitos inerentes à pessoa humana, sem dignidade e esperança de melhora dentro da prisão.

Para Foucault:¹³

A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade, não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. Por essa razão a justiça não mais assume publicamente a parte da violência que está ligada a seu exercício. O fato de ela matar ou ferir já não é mais glorificação de sua forma, mas um elemento

intrínseco a ela que ela é obrigada a tolerar e muito lhe custar ter que impor. (Foucault, 2014. p.15).¹³

A vida humana além dos elementos materiais abrange os valores imateriais, como os morais. A Constituição Federal (CF) traz o valor moral individual, como bem indenizável, sintetizando-o como dimensão material. A honra e seus componentes são atribuídos e sem eles a pessoa fica reduzida a uma condição de animal.¹⁴ Assim, considerando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados, também a orientação sexual e a identidade de gênero, são essenciais para a dignidade e humanidade individual e não podem desencadear discriminações ou abusos.

Nos Princípios de Yogyakarta¹⁵ reflete-se que "[...] Muitos avanços já foram conseguidos no sentido de assegurar que as pessoas de todas as orientações sexuais e identidades de gênero possam viver com a mesma dignidade e respeito a que todas as pessoas têm direito". Por outro lado, verifica-se através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 347/DF), de relatoria do Ministro Marco Aurélio¹⁶, que o sistema prisional brasileiro encontra-se em falência, tendo reconhecido estar o sistema penitenciário brasileiro acometido por um "estado de coisas inconstitucionais, ou seja, reiteradas violações dos direitos fundamentais garantidos pelo ordenamento jurídico pátrio".

Portanto, torna-se evidente que as mulheres transgênero são submetidas a situações degradantes e sub-humanas no sistema penitenciário brasileiro, uma vez que para a sociedade e o Estado, o indivíduo é definido de acordo com seu sexo biológico. A morosidade de entendimento, proveniente do consciente coletivo em sua ignorância educacional-político-filosófica, perpetua o sofrimento psíquico da população transgênera carcerária detentora de conflitos mentais por, além de sua prisão interna em expressão e reconhecimento social de gênero, sofrer abusos em uma micro sociedade que não a respeita por sua condição, mas a trata com todo o descaso e violência

que julgam ser merecedoras. Por isso a sexualidade de um indivíduo não pode ser definida apenas por seu sexo biológico e muito menos imposta por ninguém.¹²

Com o objetivo de analisar as condições de saúde mental dos presos e custodiados do estado do Rio de Janeiro e sua relação com o aprisionamento, pesquisadores aplicaram e analisaram, através da escala de depressão e do Inventário de Sintomas de Estresse, uma amostra de 1573 indivíduos. Observaram que 35,8% dos homens detêm como fatores associados ao estresse o tempo de prisão e o vínculo familiar. Já entre as mulheres 57,9% referem questões sobre o vínculo familiar. Os homens presos com 1 a 9 anos de prisão têm a possibilidade de desenvolver sofrimento mental igual a 0,55 a daqueles com menos de 1 ano de cárcere e aqueles com vínculo regular e ruim possuem chance maior em relação àqueles com bom vínculo familiar. Entre as mulheres, o vínculo regular ou ruim revela uma maior chance de desenvolvimento dos problemas de saúde mental. Por fim, e como um dado importante nessa reflexão, o trabalho representou proteção contra o estresse.¹⁷

No mesmo estudo a depressão aparece em 7,5% das mulheres e em 6,3 % dos homens. Os sintomas que emergem são considerados de depressivos graves. Entre os homens, praticar alguma religião, ter bom vínculo familiar e trabalhar na prisão são fatores protetores contra o adoecimento mental, reforçando para nós a ideia de que a oferta de profissionalização e trabalho é uma excelente saída para a saúde mental bem como para a reinserção social. Já entre as mulheres, unicamente o vínculo familiar foi associado com sintomas depressivos.¹⁷

Diante de tais reflexões podemos inferir, que o sofrimento psíquico também é comum entre a população LGBT, apesar de poucos estudos específicos sobre a questão. É nesse sentido que este trabalho se insere; na perspectiva de que estudar sobre a oferta de educação técnica e/ou profissional junto a esta população, para podermos contribuir sobre as tomadas de decisão de gestores e diretores de presídios, no sentido de que

percebam a qualificação profissional como algo concreto, viável e possível para a melhoria na saúde mental das pessoas encarceradas, além da possível inserção no mercado de trabalho, ajudando-as na almejada reinserção social.

Por vezes ações que beneficiam a todas/os indistintamente, como também grupos específicos mais vulneráveis, estabelecem prioridades para atender demandas urgentes. A força de uma política pública acontece quando ela une pessoas e conquista credibilidade e concretude em sua proposição:



Em primeiro lugar, precisamos entender que política pública não é uma ação individual e voluntária. Trata-se de uma ação universal, que distribui direitos. Assim, é necessário congrega e organizar as pessoas em torno das ideias para lhes dar força e legitimidade. Em seguida, temos de convencer as pessoas a respeito da importância da causa (Grajew, 2007. p.40).¹⁸

A EDUCAÇÃO TÉCNICA E/OU PROFISSIONAL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um tipo de educação que, geralmente, apresenta a questão do trabalho como princípio educativo primordial.¹⁹ A expectativa é que a pessoa receba uma educação que compreenda a sua subjetividade considerando aspectos éticos, estéticos, intelectuais, profissionais, e técnicos, para além das necessidades do mercado. Essa perspectiva busca uma formação integral, porém, seu foco é certamente a profissionalização e a entrada no mercado de trabalho dos estudantes.²⁰

É interessante observar que há registros desde a década de 1860, como é o caso da Casa de Detenção do Recife (CDR), sobre as tensões e conflitos que marcaram a trajetória das diferentes pessoas encarceradas no qual o trabalho era tido como o principal componente moralizador para a reinserção do infrator na sociedade após o cumprimento da pena. Nesta década, nas principais capitais do Império, foram construídas penitenciárias

para o cumprimento da pena de prisão através do trabalho. Observa-se deste modo que, ainda no início deste período, foram criadas algumas oficinas de trabalho neste presídio, que modificaram cotidianamente a vida de presos, guardas, bem como as vidas da população externa que passavam pelos muros da prisão, seja para compra e venda de produtos, visitas íntimas, dentre outras atividades.²¹

A referida reflexão histórica torna-se relevante haja vista que até os dias atuais, a ideia de trabalho como reinserção social é fortemente defendida. Por exemplo, Onofre e Julião (2013)²² discutem num artigo sobre a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, que, a materialização de políticas públicas, precisam figurar a educação como direito humano, arremetendo suas dimensões escolares e não-escolares e também os recursos didático-pedagógicos e humanos. Assim, para os autores:



[...] é preciso pensar a educação no contexto prisional como *uma comunidade de aprendizagens* que envolve todos os seus atores, dotando o homem aprisionado de conhecimentos, valores e competências que lhe permitam reconhecer-se como sujeito de direitos, que conduz a própria vida no presente e ressignifica seu passado em direção a um projeto de vida futura (p.1).²²

Tal perspectiva, corrobora com as intencionalidades das atuais escolas de Educação, Profissional e Tecnológica (EPT) brasileiras. No entanto, ainda são escassas as experiências de oferta de educação técnica e/ou profissional apesar de aos poucos percebermos esse crescimento²³.

Sabemos que o maior contingente de pessoas presas não teve a oportunidade de estudar antes de adentrarem no sistema prisional. Um estudo que teve por objetivo diagnosticar como pode ser dirigido o processo de ressocialização dos presos através da educação profissional dentro do sistema penitenciário brasileiro, indicou que a educação profissional e técnica

seria a melhor maneira de reinserção social e profissional para a sociedade e para os presos.²⁴

O mesmo autor acima citado lembra que a Constituição Federal pressupõe de modo expresso a responsabilidade do Estado diante de todas as pessoas. Assim, deve o Estado garantir aos cidadãos e cidadãs, os direitos e deveres fundamentais, incluindo assim a população prisional²⁴ e para nós também, a população LGBT foco dessa reflexão. A estas pessoas privadas de liberdade, devem ser ofertadas as condições para a sua integração social no interior das penitenciárias, observando a não violação de seus direitos que não foram praticados pela sentença.

Outros autores²⁵ observam que as discussões em torno das funções da escolarização inerentes à formação intelectual, comportamental e técnico-científica para o mundo do trabalho vêm respondendo às rápidas mudanças tecnológicas, que afetam tanto os processos produtivos quanto às relações de trabalho. Essa forte relação entre escolarização e inserção no trabalho é recorrentemente relatada através do mito da empregabilidade. Tal mito destaca-se nos contextos metropolitanos, já que são nas grandes cidades que encontram-se o *locus* por primazia da produção e incorporação ligeira das modernizações tecnológicas.²⁶

Considerando que a profissionalização está mais evidentemente ligada ao ensino médio e superior, ou ainda às modalidades especializadas de formação profissional, podemos inferir que para a população carcerária, num universo de mais de 700 mil presos em todo o país, essa inserção não aconteceu, ou aconteceu de modo precário. Tal inferência se dá a partir da constatação de que parte da população do sistema prisional, apesar de certo acesso à educação básica (visto que apenas 8% são analfabetos), ainda assim 70% não chegaram a concluir o ensino fundamental, assim como 92% não concluíram o ensino médio. Observa-se ainda que menos de 1% ingressaram no ensino superior, ou possuem um diploma. Apesar do perfil marcado pela baixa escolaridade, diretamente associada à exclusão social, o percentual dos que têm acesso a atividades educativas nas prisões não atinge 13%.²⁷

Ainda carecemos de maiores estudos que façam o recorte de gênero especialmente no que tange a população LGBT, também especialmente pobre, inseridas nesse contexto de privação de liberdade. Haja vista que o foco do debate é geralmente dirigido para os espaços formativos em que a relação entre formação para o trabalho e modernização científica e tecnológica é mais patente. Ficando de fora um conjunto fundamental de questões acerca das possibilidades de vinculação entre a formação elementar, que a maioria das pessoas teve acesso, e a modernização contemporânea do trabalho, considerando assim as mudanças nas formas e nos padrões desiguais de inserção social através do trabalho.²⁰

Ainda sobre o sistema prisional brasileiro, vê-se que as atividades exercidas pelos detentos não se caracterizam como oportunas e capazes de formarem as pessoas deixando-as aptas para o almejado convívio social. O conhecimento técnico necessário à reinserção social é ineficiente e precário. A necessidade de reorganização do sistema quanto a forma de aplicação do trabalho, deve ultrapassar a ideia de apenas ocupar o tempo ocioso. A reinserção social, ou ainda a inclusão mais diretamente a partir do trabalho, é necessária para preparar e oportunizar essas pessoas para escolhas mais conscientes de transformação sobre suas formas de estar em sociedade.

Lima (2010)²⁴, salienta que o estudo é uma atividade laborativa intelectual. De modo que, estudar e trabalhar devem ser incentivados através de parcerias ou convênios com empresas públicas ou privadas na perspectiva da formação profissional dos detentos e detentas conforme prevê o Art. 34 da Lei de Execução Penal⁹. O conceito de ressocialização de detentos, pelo trabalho e pela qualificação profissional, com o intuito de prepará-los à reinserção social, ancora-se na ideia de que o trabalho é fonte de equilíbrio na nossa sociedade e também é agente ressocializador nas prisões de todo o mundo, ajudando assim às pessoas em privação de liberdade, a “ensaiarem” seu reingresso social.

É certamente através do trabalho, que as pessoas atingem maior equilíbrio e melhor condicionamento psicológico, conseqüentemente melhor

comprometimento social. Aprender um ofício e alcançar a profissionalização enquanto estão cumprindo a pena é considerada a maneira mais eficaz para ressocialização de detentos e detentas. Porém, é mister que fique claro que não se deve tratar de “trabalho escravo contemporâneo”³, como visto nos registros já citados sobre a Casa de Detenção do Recife.²¹

À GUIA DE UMA REFLEXÃO FINAL

A temática é complexa. De modo que para questões complexas também precisamos lançar reflexões e possíveis soluções complexas. Não é possível tratarmos de tópicos tão diversos como saúde mental, trabalho, profissionalização, sistema prisional, privação de liberdade, cárcere, população LGBT, diversidade de gênero, dentre outros aspectos afeitos, de modo simplista.

Cada palavra chave destas pode nos remeter a olhares também diversos, porém o exercício nesta reflexão foi o de tentarmos ponderar sobre a profissionalização e o trabalho como promotores de saúde mental de uma população muito específica: as detentas transgênero, travestis e transexuais, institucionalizadas no sistema prisional masculino. Assim, refletir sobre a saúde mental advinda da assunção desse papel social, a partir da formação para o trabalho, que nos remete de modo diretivo às dificuldades encontradas pela população LGBT, em especial as pobres, estigmatizadas e marginalizadas.

Mesmo não nos aprofundando sobre a temática, fica o desejo de compreendermos um pouco mais sobre as alas específicas exclusivas para as pessoas transexuais e travestis, que apesar de serem referidas como uma importante conquista carecem de estudos que garantam ser essa a solução do problema da homofobia, da transfobia, do preconceito e da discriminação

³ É o trabalho forçado que engloba restrições à liberdade do trabalhador, onde as pessoas são obrigadas a prestarem serviços, sem remuneração ou qualquer pagamento referentes ao serviço prestado, demonstrando se tratar de relações de trabalho ilegais.²⁸

existente nas entranhas do sistema prisional. Afinal, essa problemática também é vivida pela população LGBT além muros.

Outra necessidade que temos é de aprofundarmos o conhecimento sobre experiências de oferta de educação técnica e/ou profissional a esta população. Vimos que para além da qualificação profissional e possível inserção no mercado de trabalho, estas vêm proporcionando uma melhoria na saúde mental dos detentos. O olhar precisa também ser desviado para a população LGBT em suas especificidades.

Assim, à guisa de alguma consideração final, que abre na verdade outras possibilidades, tal perspectiva reflexiva parece indicar caminhos para o enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de inclusão social, quais sejam, as questões do adoecimento / saúde mental da população LGBT e sua inserção no mercado de trabalho através da educação profissional.



REFERÊNCIAS

- 1 - Araújo, L. A. D. (2000). A proteção constitucional do transexual. São Paulo: Saraiva.
- 2 - Brasil. Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário. Brasília: Secretaria de Atenção à Saúde – Ministério da Saúde; 2004. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_pnssp.pdf > Visualizado em novembro de 2019
- 3 - Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas Coordenação-Geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas Nota Técnica nº 11/2019-CGMAD/DAPES/SAS/M. Recuperado de <http://pbpd.org.br/wp-content/uploads/2019/02/0656ad6e.pdf>
- 4 - Aran, M.; Murta, D.; Lionço, T. (2009). Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1141-1149.
- 5 - Jesus, J. (2012). Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2 ed.
- 6 - Rosa, V. C. (2016). Mulheres transexuais e travestis no sistema penitenciário: a perda da decência humana e do respeito aos Direitos Humanos. Instituto Brasileiro de Ciências criminais – IBCRIM Boletim – 280. Recuperado de

https://www.ibccrim.org.br/boletim_artigo/5730-Mulheres-transexuais-e-travestis-no-sistema-penitenciario-a-perda-da-decencia-humana-e-do-respeito-aos-Direitos-Humanos

7 - Chaib, Julia. Cadeia exclusiva para homossexuais. In: MP-MG. Superintendência de Comunicação Integrada. *CLIPPING*, n. 132, p. 14, 2013.

8 - Brasil. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011. Ministério da Saúde. Brasília, 1ed, 2013. Recuperado de <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_le_sbicas_gays.pdf>

9 - Brasil. Lei de Execução Penal. Lei 7210/84 | Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.

10 - Viana, E. (2018). *Criminologia*. 6ª Ed. revista, atual e ampliada. Salvador: Editora Juspodivm.

11 - Lionço, T. (2009). Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. *Revista Physis* vol. 19 no. 1 Rio de Janeiro. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n1/v19n1a04.pdf>>.

12 - Costa, W. D. A. (2018). A mulher transgênero e o sistema prisional. Violações aos direitos fundamentais à identidade de gênero. Recuperado de <<https://willdavid.jusbrasil.com.br/artigos/558113742/a-mulher-transgeneroeo-sistema-prisional:>>

13 - Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. 20ª Edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

14 - Silva, J. A. (2005). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 25ª edição. São Paulo: Malheiros.

15 - Princípios de Yogiakarta. Princípios Sobre A Aplicação Da Legislação Internacional De Direitos Humanos Em Relação À Orientação Sexual E Identidade De Gênero. Recuperado de

< http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf >

16. Arguição de descumprimento de preceito fundamental ADPF 347/DF, de relatório do Ministro Marco Aurélio. Recuperado de <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4783560> >

17 - Constantino, P.; Assis, S. G.; Pinto, L. W. (2016). O impacto da prisão na saúde mental dos presos do estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Ciência e saúde coletiva*. Recuperado de <https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n7/2089-2100/>

18. Grajew, O. (2007). Como influenciar Políticas Públicas. In: GHANEM, Elie. *Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais. Experiências a partir da sociedade civil brasileira*. São Paulo: Imprensa Oficial.

19 - Gramsci, A. (1981). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

20 - Schneider, M. C. K. e Aguillar, L. E. (orgs.). (2013). *Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica*. vol. i - 1a ed. Florianópolis.

21 - Neto, F. S. C. A. e Costa, R. P. (2015). Prisões no Brasil oitocentista: rotinas e vivências na casa de detenção do Recife na década de 1860. *Sæculum* (nº 33 - jul./ dez. 2015) - Número temático "O Oitocentos" / Dossiê. Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/27717/0>

22 - Onofre, E. M. C. e Julião, E. F. (2013). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

23 - Ministério da Educação. (2008). *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica - Nível Superior*. Brasília, - 7a edição.

24 - Lima, E. C. B. (2010). A ressocialização dos presos através da educação profissional: A importância de fornecer uma educação profissional aos presos enquanto cumprem pena como mecanismo de ressocialização quando egressos do sistema penitenciário. *Direito net*.

Recuperado de <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5822/A-ressocializacao-dos-presos-atraves-da-educacao-profissional>

25 - Frigotto, G.; Ciavatta, M. e Ramos, M. (coords.). (2007). Anais / Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV.

26 - Justificando. (2017). Mentas inquietas pensam direito. Recuperado de: <http://www.justificando.com/2017/07/10/menos-de-13-da-populacao-carceraria-tem-acesso-educacao/>

27 - Porfírio, F. (2019) "Trabalho escravo contemporâneo"; *Brasil Escola*. Recuperado de <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/escravidao-nos-dias-de-hoje.htm>

O papel da Terapia Comunitária Integrativa no enfrentamento das dificuldades da formação universitária na UTFPR

CAPÍTULO

3

Fernanda de Oliveira Pavão Mascarin

Fernanda de Oliveira Pavão Mascarin

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é uma instituição de Ensino Superior que foi criada a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR) em Universidade, no ano de 2005. O Cefet-PR, por sua vez, teve origem na Escola de Aprendizes Artífices, fundada em 1909. Atualmente a Universidade conta com 13 campi distribuídos pelo estado, ofertando desde cursos técnicos integrados e subsequentes, graduação e até de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Dados constantes do Relatório Analítico de Gestão (Rag) da UTFPR informam que, dos 955 estudantes regularmente matriculados no câmpus em questão, cerca de 60% têm idade entre 18 e 22 anos, podendo-se considerar que estão passando pelo estágio de vida do jovem adulto solteiro, caracterizado pelo período em que o indivíduo já deixou a família de origem, mas ainda não formou a sua própria (AYLMER, 1995).

O foco dessa fase é a formação de um "eu" adulto, o que só pode ocorrer de maneira satisfatória quando o indivíduo consegue se diferenciar da família de origem ao mesmo tempo em que integra aspectos de sua herança familiar à sua própria vida. Em relação aos possíveis conflitos e entraves desse estágio, Aylmer (1995) afirma que as dúvidas em relação a si mesmo costumam ser desencadeadas por dificuldades no processo de escolha/formação profissional, podendo culminar em perda de autoestima e depressão.

Nesse contexto existe o Departamento de Educação (Deped) do câmpus, do qual faz parte o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (Nuape), que, segundo informações institucionais, é

composto por equipe multiprofissional e executa ações no âmbito da assistência estudantil por meio de atendimento e acompanhamento pedagógico, psicológico e social (UTFPR, 2009).

Além das questões específicas das fases de desenvolvimento e de outras relacionadas ao ingresso na universidade (distância da família/dos pais, mudança no nível de exigência acadêmico, responsabilidade de manutenção financeira etc.), o cotidiano de trabalho na UTFPR mostra que as dúvidas em relação ao curso e a si mesmos aumentam diante do alto índice de retenção nos primeiros semestres dos cursos das áreas de exatas, geralmente relacionados às disciplinas das áreas de matemática, física e química.

Esses relatos de baixa autoestima dos estudantes aparecem nas suas próprias falas e também nas falas de docentes, que percebem o impacto da falta de confiança em si mesmos no desempenho acadêmico e no bem-estar geral. Todos esses aspectos influenciam diretamente a permanência/evasão e a busca pelos serviços de assistência estudantil oferecidos pelo Nuape, neles incluído o serviço de psicologia.

A equipe de profissionais percebeu a semelhança nas problemáticas relatadas por vários estudantes. Junto a isso, também percebeu a dificuldade que os estudantes apresentam em compartilhar suas angústias e também suas estratégias de superação de dificuldades, o que levou os profissionais a pensarem em estratégias coletivas de intervenção.

Ao encontro dessa procura metodológica vem a Terapia Comunitária Integrativa Sistêmica (TCI), que é uma metodologia criada para atendimentos de grupos pelo psiquiatra e docente da Universidade Federal do Ceará (UFCE) Adalberto de Paula Barreto. Trata-se de um processo envolvendo diversas pessoas que compartilham estratégias de superação das dificuldades cotidianas (CAMAROTTI; GOMES, 2009).

O objetivo final é ressaltar as potencialidades e competências das pessoas e dos grupos comunitários, levando à corresponsabilização e ao desenvolvimento de cidadania, desenvolvendo esse que vai ao encontro do

que é preconizado no Projeto Político-pedagógico Institucional (PPI) da UTFPR (UTFPR, 2007).

Esse mesmo documento afirma que cabe à universidade propor soluções para problemas que surgem na realidade cotidiana da comunidade na qual se insere e da qual faz parte, enfatizando as potencialidades desse contexto. Nesse sentido, o PPI está alinhado à visão da instituição (disponível no portal da internet), que é “ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica”.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A TERAPIA COMUNITÁRIA

São várias as maneiras de se analisar e explicar as fases de desenvolvimento de uma pessoa. Carter e McGoldrick (1995) propuseram um entendimento dessas fases pelas lentes das mudanças ocorridas no ciclo de vida familiar ao longo da vida, com foco no relacionamento intergeracional na família. Essa abordagem pressupõe que o ciclo de vida individual acontece dentro do ciclo de vida familiar. As autoras afirmam que o estresse é maior nos pontos de transição de um estágio para outro no processo de desenvolvimento do grupo familiar.

A tarefa principal do jovem adulto é a independência em relação à sua família de origem e a responsabilização pela sua própria vida, com vistas à definição de um “eu” adulto. É um período com muita ambiguidade, que mescla a expansão dos horizontes de vida com o estabelecimento de uma estrutura inicial adulta. Também é o momento da formação de novos arranjos, mais autônomos, com os pais ou com a família de origem, além de coincidir com a época da escolha da carreira (AYLMER, 1995).

Em busca da construção de uma profissão, muitos jovens ingressam no ensino superior em instituições distantes de sua cidade de origem, apressando o distanciamento físico de suas famílias e levando à necessidade da construção de uma nova rede de apoio social na cidade destino. Esse

acesso foi facilitado nos últimos anos pela implantação, por parte do governo federal, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que usa as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o processo seletivo. As vagas de cursos de graduação da UTFPR são preenchidas pelo Sisu em sua totalidade.

Essas e outras questões influenciam na formação universitária, pois quem está sendo capacitado é um ser humano que, além de adquirir conhecimentos técnicos sobre determinada profissão, tem a oportunidade de se desenvolver socialmente. A implantação da Terapia Comunitária visa atender, também, esse aspecto social da formação universitária.

A criação da metodologia de trabalho da TCI foi mobilizada em Barreto em função da alta procura por atendimentos psiquiátricos no hospital universitário onde lecionava. Diante da alta demanda, o médico foi à comunidade do morro e disse que gostaria de se consultar com a comunidade, a fim de resolver sua *alienação universitária*, que não o preparou para atender as 70 pessoas numa manhã. Foi formada uma roda envolta do médico, e quando uma pessoa trazia uma queixa, ele questionava se outra pessoa já tinha passado por aquilo e como fez para lidar com a situação (CAMAROTTI; GOMES, 2009). Percebe-se que desde a sua criação a TCI carrega em sua ética o esforço de integração entre o saber científico e o popular, numa perspectiva complementar.

O surgimento da TCI está atrelado ao referencial do pensamento sistêmico e à crença no potencial de criação das pessoas, mesmo em contextos de sofrimento, independente de qual seja sua fonte. Ela está fundamentada em cinco alicerces: o pensamento sistêmico, a teoria da comunicação de Watzlawick, a pedagogia de Paulo Freire, a antropologia cultural e a resiliência. Também faz interface com diversas disciplinas, tais como psicologia social e comunitária, teoria narrativa, psicoterapia de grupo, entre outras (BARRETO, 2008; CAMAROTTI; GOMES, 2009; REIS; SOUZA, 2011).

Assim, Barreto (2008, p. 33) entende a TCI como um espaço de

promoção de encontros interpessoais e intercomunitários, objetivando a valorização das histórias de vida dos participantes, o resgate da identidade, a restauração da auto-estima e da confiança em si, a ampliação da percepção dos problemas e possibilidades de resolução a partir das competências locais.

O objetivo da prática é a valorização da construção de vínculos solidários e da promoção da vida. Além disso, embora a denominação "terapia" possa levar à ideia de um trabalho longo e continuado, Grandesso (2005) afirma que a Terapia Comunitária se define como um ato terapêutico de grupo, com cada sessão tendo início, meio e fim, e é sempre apoiada na competência dos indivíduos participantes e na validação de suas formas de vida.

Não existe um espaço físico determinado para a realização da TCI, podendo o processo ocorrer em praças, centro comunitários, residências, entre outros, pois o fator mais importante é a criação de um lugar de diálogo respeitoso, com espaço para fala e escuta respeitosas e empáticas (GRANDESSO, 2005).

Uma roda ou sessão de terapia comunitária é composta das seguintes etapas: acolhimento, escolha do tema, contextualização, problematização ou colheita e encerramento (BARRETO, 2006; CAMAROTTI; GOMES, 2009; SOUZA; REIS, 2011). Cada uma dessas etapas tem durações definidas e é seguida em todas as rodas, independente de os participantes já conhecerem o funcionamento do encontro.

A etapa de acolhimento tem o objetivo receber os participantes do dia e estabelecer um contato amistoso e que fomente a confiança no grupo. São celebrados aniversários e outros acontecimentos importantes, explicados os objetivos e os acordos para o desenvolvimento do trabalho, e é realizada uma dinâmica de aquecimento do grupo.

Barreto (2008, p. 95) define as regras da terapia comunitária:

- Fazer silêncio para poder ouvir quem está falando.
- Falar da própria experiência utilizando a primeira pessoa do singular: EU.
- Evitar dar conselhos, como também fazer discursos ou sermões.
- Cantar músicas conhecidas, contar piadas, histórias ou citar provérbios relacionados ao tema em discussão.

O segundo passo é a escolha do tema, durante o qual a comunidade propõe assuntos sobre os quais gostaria de conversar e, por meio de votação, é escolhido apenas um por encontro. Segue-se para a contextualização, quando a pessoa que apresentou o tema escolhido se torna a protagonista da roda e é convidada a dar mais detalhes sobre o assunto, com a ajuda de perguntas do terapeuta comunitário e dos próprios participantes.

Após ouvir o protagonista, vem a parte de problematização ou colheita, na qual os outros participantes relatam o que já fizeram ou têm feito para lidar com situações parecidas. Esse momento é introduzido pelo terapeuta comunitário por meio do mote, que é uma pergunta-chave formulada por ele com base na história apresentada, e que pretende mobilizar a reflexão do grupo (SOUZA; REIS, 2011).

Por fim, após o compartilhamento de histórias, é formada uma grande roda para a conclusão com rituais de agregação e conotação positiva, podendo haver cantos, abraços, relatos do que foi aprendido etc. (BARRETO, 2008; CAMAROTTI; GOMES, 2009; SOUZA; REIS, 2011).

Embora se trate de uma metodologia simples, Grandesso (2005) alerta para o fato de que não é uma metodologia simplista, sendo necessário formação para que uma pessoa possa se tornar terapeuta comunitário. Seguindo esse raciocínio, Camarotti e Gomes (2009) informam que as regras

ou acordos da TCI objetivam a criação de um ambiente de cuidado mútuo e de partilha.

Dessa maneira, o foco da intervenção deixa de ser o indivíduo, o estudante que não consegue atingir o desempenho esperado pelo sistema educacional, e passa a ser a comunidade de pessoas que compõem a Universidade e juntas podem encontrar novas possibilidades de transformação de sua realidade. Grandesso (2005) afirma que aquilo que uma pessoa sofre causa ecos em outras que têm sofrimento semelhante, mas que já se acostumaram com ele; essa é a importância do trabalho comunitário, a de refletir sobre a própria vivência e compartilhar experiências.

Concordamos com Grandesso (2011) quando ela afirma que o mundo da experiência é sempre muito mais rico do que as possibilidades existentes de discurso sobre elas. Assim como ela, consideramos que a construção das narrativas sobre nós mesmos e sobre o mundo no qual vivemos têm uma dimensão interpessoal, além da dimensão individual. E sendo as histórias que contamos sempre recortes do mundo da experiência, é possível que haja, ao longo da vida, retificações das narrativas anteriores sobre nós mesmos, levando a um novo tipo de relacionamento com a realidade que nos cerca, em suas potencialidades e limitações, visto que



[...] não só as histórias conformam o significado que as pessoas atribuem à sua experiência, como também determinam quais aspectos da experiência são selecionados para expressão. Assim, as histórias acabam tendo um efeito concreto, não só de organizar, mas também de modelar a vida das pessoas, definindo um senso subjetivo de terem uma vida privada, que não só organizar sua compreensão do passado, mas sua situação atual e seu futuro possível. (GRANDESSO, 2011, p. 209)

Nesse sentido, o compartilhar histórias na TCI promove uma educação para a autonomia e, também, a valorização das características culturais e identitárias dos estudantes, que podem ser resgatadas durante a

reflexão, colaborando para uma educação que os permita ser corresponsáveis na transformação de suas realidades muitas vezes envoltas em sofrimentos e frustrações. A capacidade de tolerar frustrações e encontrar novas soluções são condições das mais importantes para a permanência durante os primeiros períodos da graduação, em função de todas as mudanças que o momento necessita.

O TRABALHO ATÉ AQUI

A primeira roda aconteceu no câmpus em novembro de 2018, sob a coordenação da psicóloga, e a partir de 2019 houve o planejamento para a realização de encontros mensais durante o período letivo.

Até o momento foram realizadas oito rodas de Terapia Comunitária Integrativa no câmpus, que atenderam cerca de 30 estudantes. As rodas foram realizadas no câmpus e geraram certificação para os/as participantes, de acordo com a carga-horária frequentada em cada semestre. Sendo a TCI um ato terapêutico completo, em cada roda o número de presentes variou; além disso, houve pessoas que participaram de todas as rodas, algumas que participaram de poucas e outras de apenas um dos encontros.

Em todos os encontros foram apresentados temas relacionados à pressão gerada pelos estudos e pelas cobranças familiares, e a preocupação ou o sentimento de culpa por considerar que não se está dedicando de maneira adequada às atividades acadêmicas. Mesmo que nem todas as pessoas atendidas individualmente pela psicóloga tenham participado das rodas de TCI, foi possível perceber que as queixas apresentadas no coletivo foram semelhantes àsquelas da procura individual, com a diferença na forma de exposição, que sempre é mais detalhada em conversas privadas.

O principal objetivo da Terapia Comunitária é a criação de um espaço de partilha, no qual a comunidade tem a oportunidade de refletir sobre suas vivências e compartilhar estratégias de resolução dos problemas cotidianos.

Além disso, a partilha tem grande potencial de promover um laço entre os participantes, colocando em contato pessoas que não teriam outro espaço para iniciar esses diálogos e as identificações grupais.

Em relação a isso, as oito rodas trouxeram à tona 64 estratégias de enfrentamento, a maioria delas advindas de reflexões sobre as motivações do próprio comportamento dos/das participantes e voltadas para aspectos que a pessoa tem alguma possibilidade de mudar. Esse olhar para novas formas de se viver abre possibilidades para que os/as estudantes encontrem soluções para questões que pareciam ser impossíveis de se resolver, promovendo maior bem-estar e aumento da autoestima e da autonomia.

Considerando a diversificação de público entre aqueles que buscaram atendimento individual e aqueles que participaram das rodas, é possível afirmar que houve ampliação do espaço de atendimento a estudantes no câmpus, melhorando a qualidade do serviço prestado e promovendo espaços de construção de laços entre os próprios discentes. Ademais, o espaço se constitui como um local seguro para o compartilhamento de situações difíceis, um local de escuta respeitosa e acolhedora, um modelo a ser aplicado em outras relações.

A mobilização do coletivo de estudantes também proporcionou melhor acesso da profissional a outras demandas presentes no cotidiano de sala de aula, mas que acabavam não sendo apresentadas em função de menor contato com a equipe do Deped. Outra vantagem do trabalho com a TCI é a despatologização das dificuldades acadêmicas, muitas vezes entendidas como distúrbios e doenças individuais, o que acaba colocando um estigma nas pessoas que procuram por atendimento psicológico na universidade.

Assim, pode-se considerar que a TCI se constitui numa ferramenta valiosa para propiciar o desenvolvimento de um espaço de autorreflexão e de aprendizado de novas estratégias de enfrentamento das situações encontradas durante a graduação. Importante destacar que os diálogos ocorridos após as rodas também deram origem a novos projetos de parcerias entre estudantes, aumentando, assim, a rede de apoio social de cada um deles,

podendo contribuir para sua permanência no curso mesmo diante de fatores estressores.

Conclui-se que essa foi apenas uma tentativa inicial, que precisa ser planejada, aplicada e avaliada continuamente, a fim de sistematizar os seus efeitos para estudantes de ensino superior.



REFERÊNCIAS

AYLMER, R. C. O Lançamento do Jovem Adulto Solteiro. In: CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995. p.168-183.

BARRETO, A. de P. **Terapia Comunitária: passo a passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasília, 2005.

CAMAROTTI, M. H.; GOMES, D. O. Terapia Comunitária: a circularidade nas relações sociais. In: OSÓRIO, L. C. e VALLE, M. E. P. do (Orgs.). **Manual de Terapia Familiar**. v. I. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 218-232.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar: Uma Estrutura para a Terapia Familiar. In: CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. e cols. _____. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-27.

GOMES, R. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRANDESSO, M. A. **Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GRANDESSO, M. A. Terapia Comunitária - um contexto de fortalecimento de indivíduos, famílias e redes. **Família e Comunidade**. 1(2), 2005, pp. 103-113.

SOUZA, M. O. de; REIS, M. L. de A. Terapia Comunitária: o inédito viável no atendimento a famílias em comunidades. In: OSÓRIO, L. C. e VALLE, M. E. P. do (Orgs.). **Manual de Terapia Familiar**. v. II. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 135-147.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). **Deliberação nº 1 de 9 de março de 2007**. Aprova o Projeto Político-pedagógico Institucional (PPI). Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/ppi/ppi-2007>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. **Deliberação nº 10 de 25 de setembro de 2009**. Aprova o regimento dos campi da UTFPR. Curitiba, 2009. Disponível em: <<https://nuvem.utfpr.edu.br/index.php/s/y2EPBRd2HtOT88n>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. **Institucional**. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/institucional>>. Acesso em: 3 abr. 2019a.

_____. **Sobre UTFPR**. Disponível em: <<http://portal.utfpr.edu.br/institucional/sobre-a-utfpr-1>>. Acesso em: 3 abr. 2019b.

Crochetando vidas e pintando
sonhos: uma experiência do
Programa Mulheres Mil
no IFMA - campus Coelho Neto

CAPÍTULO

4

*Régea Silva Rodrigues
Aécio da Silva Martins
Breno de Oliveira Ferreira*

Régea Silva Rodrigues
Aécio da Silva Martins
Breno de Oliveira Ferreira

O trabalho aqui apresentado trata-se de um relato de experiência acerca da realização de um curso de extensão em artesanato para quarenta mulheres em situação de vulnerabilidade psicossocial, através do Programa Mulheres Mil, na modalidade de Formação Inicial Continuada – FIC, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA - *campus* Coelho Neto. O curso foi uma estratégia de promover saúde mental e geração de renda a partir de novas formas de educação comprometidas com a realidade local e visando enfrentar as iniquidades de gênero.

A proposta foi desenhada pensando nos conceitos da feminista e política Nancy Fraser que esboçou dois grandes eixos para analisar as iniquidades de gênero – reconhecimento e redistribuição – que estão diretamente alinhados com o que se pensa sobre saúde mental no campo do feminismo. Fraser (2003, 2006, 2009) entende que a justiça, de acordo com a interpretação democrática-radical do princípio do igual valor moral, requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares na vida social comunitária. Portanto, superar essa injustiça significa dismantelar alguns obstáculos institucionalizados que impedem mulheres de participarem, em condições de paridade com os demais, e de serem parceiras integrais de interação social. Isto é, as mulheres enfrentam problemas de reconhecimento, de serem reconhecidas como tal, e ao menos tempo problemas de má distribuição de recursos econômicos, por terem acesso restrito aos recursos de geração de renda.

A luta por reconhecimento e redistribuição a partir do feminismo proposto por Fraser (2009) envolve aspectos culturais e econômicos numa mesma cadeia, passando pela ideia de igualdade a partir do respeito de outrem e a partir do próprio autorrespeito, bem como pela geração de renda e oportunidade de forma paritária em sociedade. Igualdade vem aqui acompanhada de afirmação da identidade e respeito à diferença, e as condições econômicas para que respeito e autorrespeito se configurem na realidade dessas mulheres formam os desafios que, de certa forma, foram problematizados e serão expostos nesse relato.

DE QUE LUGAR ESTAMOS FALANDO?

Coelho Neto, no Estado do Maranhão, é uma cidade localizada a 364 km de distância da capital, São Luís. Segundo dados do IBGE (2010), tem uma população de 46.750 habitantes, e o município permaneceu até a década de 1950 com sua economia estacionada, baseada no extrativismo vegetal e na lavoura de subsistência. A partir das décadas de 1960 e 1970 o município teve um salto em sua economia local com a implantação do complexo industrial na produção de celulose, açúcar e álcool.

Não obstante, a partir dos últimos cinco anos, as empresas do complexo industrial vieram apresentando um cenário de falência, provocando na economia local um processo de empobrecimento e inflexão de desenvolvimento, aliado a um cenário social de desespero e desesperança de sua população, ocasionando problemas que afetaram a população para além da economia. Assim, a cidade de Coelho Neto vem tentando reinventar novas formas de sobrevivência.

Existem, ainda, aqueles que não identificaram na cidade possibilidades de moradia, e por isso migraram para outras cidades ou Estados em busca de novas formas de trabalho ou geração de renda. Nesse contexto, aqueles que mais saem da cidade são os homens, deixando para trás as

esposas e os filhos. E, muitas dessas mulheres, permaneceram na cidade com a responsabilidade de criar os filhos sozinhas, enquanto os homens se responsabilizavam pela subsistência do complexo familiar. Muitas dessas mulheres são hoje conhecidas como “viúvas de maridos vivos”. Em sua maioria são mulheres com mais de três filhos, negras, moradoras da periferia, desempregadas e usuárias do Bolsa Família.

O município de Coelho Neto no eixo educação para o ano de 2010 possuía um total de 43 escolas, entre urbanas e rurais. No entanto, para o ano de 2014, esse número reduziu para 41, mesmo com a chegada do IFMA, o que significa uma diminuição no número total de escolas do município em apenas quatro anos. Quanto ao número de matrículas, também houve uma redução considerável. No ano de 2010, eram 9.822 alunos matriculados. Em 2014, um total de 9.014 matrículas, o que representou uma redução de 8,22% no número de alunos matriculados no município. Temos também um número de 26.532 pessoas sem instrução e com o ensino fundamental incompleto, dado que nos permite pensar o quão é relevante possibilitar cursos de capacitação que permitam gerar renda e autoestima para mulheres nessa situação de vulnerabilidade psicossocial em Coelho Neto, Maranhão.

POR QUE PENSAR O CROCHÊ COMO UMA FORMA DE RECONHECIMENTO E REDISTRIBUIÇÃO PARA MULHERES?

A arte do crochê está presente na grande maioria das feiras de artesanato do nordeste e faz parte da complementação ou até mesmo é a principal fonte de renda de muitas famílias. Contudo, essa história envolve o saber de outras civilizações. Quadros (2015) conta que o termo "crochê" é uma derivação da palavra de origem francesa "croc", que denota gancho. É uma técnica/arte bem antiga, de origem imprecisa e que se configura a partir da prática de tecer com linhas e o uso de uma agulha de ponta em forma de gancho. A técnica foi sendo bastante difundida, tornando-se o passatempo

preferido das senhoras da nobreza, sendo praticada inclusive pela rainha Vitória, embora, tradicionalmente, fosse atribuída às mulheres de classes mais populares. O primeiro e principal aprendizado do crochê é a trança ou a comumente forma conhecida como corrente, sendo que todos os pontos são criados a partir desse movimento. Com isso, a relação agulha, linha, mãos e atenção formam uma parceria constante para a criação e execução desse tipo de trabalho.

De acordo com Silva (2016), hoje temos à nossa disposição, uma enorme variedade de linhas de algodão, lã, seda, além de fios sintéticos podendo inclusive realizar o crochê com fio de cobre, tiras de plásticos, sisal, juta e sucatas de tecidos. Essa diversidade permite que possamos trabalhar o crochê e produzir produtos dos mais variados possíveis, possibilitando ampliar e criar novos conceitos sobre o próprio crochê.

O artesanato se configura como um elemento importante na nossa cultura, sendo capaz de contar e explicar a própria história da humanidade. Barbosa e D'ávila (2014) apresentam um potencial criativo do artesanato de crochê, que, tornando-se uma habilidade artesanal, pôde mostrar outras propostas alternativas e viáveis sobre possibilidades de viver em igualdade e com habilidade. E um cotidiano vivido com habilidade pode também representar o êxito das táticas de resistência tão necessário para superar os regimes opressivos, desiguais e machistas dos dias atuais.

Nessa proposta, mesmo o artesanato sendo historicamente "reservado" para mulheres, pôde-se pensar novas possibilidades de redefinir práticas, conceitos e comportamentos em seu fazer. Atualmente, essa prática vem permitindo a valorização da mulher e sua capacidade sociocriativa de inventar e reinventar a arte e a vida, sobretudo, para as que vivenciam processos de exclusão e violência. Barbosa e D'ávila (2014) ressaltam também que mesmo sendo reconhecido como um "ofício tradicionalmente feminino", e estando diretamente relacionada à questão da divisão sexual do trabalho decorrente das relações sociais entre os sexos estabelecidas ao longo da nossa história, movimenta a economia gerando empregos diretos e indiretos,

incrementa o turismo e impulsiona o comércio nacional e internacional. É um trabalho que pode agregar outros aportes para o desenvolvimento psicológico, político e econômico das mulheres, tão importantes para o empoderamento individual e coletivo gerados a partir de uma perspectiva feminista.

Dessa forma, a organização do curso em crochê e pintura de tecido esteve alinhada com a ideia de reconhecimento e redistribuição de Fraser (2003, 2006, 2009), isto é, gerando formas de empoderamento feminino (reconhecimento), como também formas de movimentação econômica (redistribuição). A estratégia teve, portanto, a ideia de repercutir de forma positiva na situação econômica, social e emocional de mulheres em situação de vulnerabilidade psicossocial na cidade de Coelho Neto, além de ser um espaço privilegiado para discutir sobre feminismo, questões de gênero e direitos humanos.

O curso justificou-se pela possibilidade de uma nova alternativa financeira e melhoria da situação socioemocional de algumas mulheres, uma vez que a cidade de Coelho Neto, Maranhão, encontra-se em um contexto de desaceleramento econômico, situação que tem como fatores preponderantes o fechamento de duas das três empresas de beneficiamento da cana-de-açúcar, e as ineficientes políticas públicas voltadas para geração de renda. A demanda por cursos de qualificação para mulheres foi identificada, ainda, através de questionários socioeconômicos aplicados a todos os estudantes que ingressaram no IFMA, bem como às egressas do Programa Mulheres Mil na fase em que o programa funcionou vinculado ao PRONATEC.

Portanto, o curso teve o intuito de ascender na vida das cursistas, capacidades de aprendizagens e permitir que pudessem acreditar que são capazes de criar e recriar peças que achavam impossível de serem produzidas, e perceber que a partir desse florescer tudo se tornaria mais fácil, pois ao ver sua obra brotar, quem poderia ousar em desacreditar de suas potencialidades?

TRAJETÓRIA DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFMA

O Programa Mulheres Mil iniciou com uma parceria entre os *College* Canadenses e o Conselho de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, em que os Institutos Federais desenvolveram uma metodologia específica de acesso, permanência e êxito, maior diferencial entre os programas educacionais já criados para mulheres. O Programa já passou por três fases desde sua criação. Entre os anos de 2007 a 2010 o projeto era desenvolvido entre os Institutos Federais do norte e nordeste do país, e a partir de 2011 com a portaria 1015/2011 o projeto tornou-se um programa nacional cuja meta era capacitar 1000 mil mulheres. Em 2013/2014 o programa passou a integrar a Bolsa Formação, adaptando-se a sistemática do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. No entanto, em 2017, o programa perdeu força, visto que as diversas divergências entre a metodologia do programa e a da Bolsa Formação estavam cada vez mais inviabilizando a sua execução e financiamento. Neste mesmo ano, a SETEC/MEC formou um grupo de trabalho para discutir a institucionalização do Programa Mulheres Mil para que as instituições pudessem incorporar a agenda do programa, garantindo que o público-alvo fosse priorizado e houvesse a preservação da metodologia.

Diante dessa perspectiva, foi criado no IFMA o Projeto Estratégico Mulheres Mil, de forma que incorporado ao Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e aos objetivos estratégicos da instituição, tivesse a execução financiada com recursos próprios.

Assim, com 12 projetos aprovados através do edital de PROEXT Nº06/2018, tivemos 480 mulheres capacitadas para o mundo do trabalho numa perspectiva para além de "aferir renda", com a metodologia do Programa Mulheres Mil, mas também com acesso a uma nova autoestima. Agregando a elevação de escolaridade, capacitação profissional, protagonismo feminino, empreendedorismo, conhecimento dos seus direitos,

das relações de gênero, de sua saúde, essas mulheres mil apresentaram uma formação diferenciada que buscou trabalhar a mulher na sua integralidade e especificidade.

Foi diante desse novo enfoque institucional que o Campus Coelho Neto concorreu ao edital do Programa de Extensão – PROEXT e conseguiu aprovar o projeto aqui relatado no formato de experiência exitosa.

COMO TUDO ACONTECEU?

Considerando o que prevê o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil, foi adotado como sistema de acesso das mulheres participantes deste curso a seleção democrática e inclusiva, independentemente da faixa etária e do conhecimento educacional prévio. Esse acesso ocorreu a partir do lançamento e ampla divulgação local de Edital, que previa as condições de participação das candidatas e que divulgou o cronograma para realização da inscrição, os procedimentos necessários, bem como já em anexo um questionário socioeconômico. A etapa de análise dos questionários e entrevista com as participantes foi realizada pela assistente social da Coordenadoria de Assistência Estudantil do IFMA. Em seguida, foi divulgado o resultado e os encaminhamentos pertinentes para matrícula. A turma foi constituída por quarenta mulheres em situação de vulnerabilidade psicossocial da cidade de Coelho Neto, Maranhão, sendo a maioria negras.

A educação contemporânea na perspectiva da emancipação baseia-se nos princípios da formação humanística, objetivando a formação integral do ser, do rompimento com o modelo dual de educação, e preparando para a vida e para o prosseguimento dos estudos. Reforça a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, visando a construção de um projeto coletivo de ensino, integrando os vários saberes, conhecimentos e valores, e rompendo com a falsa hierarquia das disciplinas. Nesse sentido, buscamos a

interdisciplinaridade como princípio metodológico, e aqui compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, de áreas do conhecimento (FAZENDA, 1993), com vistas à ampliação da interação e complementariedade entre as áreas do saber e o enriquecimento do conhecimento científico produzido.

No caminho para uma formação holística tornou-se fundamental desenvolver quatro competências básicas: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver*. Buscamos a todo tempo possibilitar às cursistas a aquisição de habilidades básicas para encarar o mercado de trabalho, desenvolver a sua identidade, autoestima, autoconfiança, autodeterminação, autoconceito e aprender a desenvolver as relações interpessoais e comunitárias, relações de cidadania, de urbanidade, de solidariedade, de construção coletiva, de ação comunicativa, de conhecer e reconhecer o outro de forma comunicativa.

O curso foi desenvolvido entre janeiro e junho de 2019 na modalidade de Formação Inicial Continuada – FIC, com a carga horária de 190 horas, sendo desenvolvido em dois núcleos. O núcleo básico contemplou as seguintes disciplinas: Matemática básica, Português básico, Informática básica, e o segundo núcleo, chamado de articulador contemplou: Saúde da mulher, Direito da mulher, Expressão corporal, Prática em crochê, Prática em amigurumi e Prática de pintura em tecido, conforme figura abaixo.

Figura 1: Organização curricular do curso (2019)

NÚCLEOS	DISCIPLINA	PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA
Núcleo Básico	Organização pedagógica e curricular	Pedagoga e Técnica em Assuntos Educacionais	10h
	Conhecimento de si e do outro	Psicóloga	10h
	Expressão corporal	Educadora física	20h
	Comunicação e expressão	Docente da área de Letras	10h
	Fundamentos da matemática	Docente da área de Matemática	10h
	Informática básica	Docente da área de Informática	10h
Núcleo Articulador	Saúde da Mulher	Profissional da área de Enfermagem	10h
	Direito da mulher	Docente da área de Direito	10h
	Empreendedorismo	Docente da área de Administração	10h
	Artesanato em fios (crochê)	Profissional externa	30h
	Artesanato em amigurumi	Profissional externa	30h
	Pintura em tecido	Servidora (Técnica em enfermagem)	30h

O guia metodológico do Programa Mulheres Mil subsidiou o desenvolvimento de práticas e conteúdos que se contemplaram às experiências de vida, valorizando, especialmente, os saberes locais. Os professores das disciplinas práticas e teóricas, trabalharam integrando o saber científico e o saber popular a fim de despertar o ideário empreendedor (redistribuição), mas criando, também, alternativas pedagógicas de melhoria da autoestima (reconhecimento). Essa é a proposta da bidimensionalidade de Nancy Fraser (2006).

Na operacionalização dessa proposta pedagógica de interdisciplinaridade curricular, foram adotadas diferentes metodologias de trabalho, como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, a solução de problemas, o desenvolvimento de estudos de casos, a pesquisa em diversas fontes e as ações metodológicas que priorizavam o conhecimento prévio e

incentivavam a reflexão e a busca de conhecimento em exercício permanente e sistemático da relação entre teoria e prática. Mantivemos também a postura dialógica e crítica entre as atrizes do processo educacional, de modo que a visão estanque de conhecimento fosse superada pela concepção de conhecimentos articulados e relacionados à ação contextual imersos na prática social que é, por si, múltipla e complexa (LIBÂNEO, 2005).

A metodologia envolveu também uma perspectiva que permitiu a elevação da escolarização das mulheres, conforme preceitua o guia metodológico do Programa Mulheres Mil. Este enfoque de continuidade na escolarização também foi possível de ser observado, pois com o encorajamento e valorização dos saberes provocados durante o curso, as impulsionaram na busca pela continuidade do processo educativo, buscando principalmente a Educação de Jovens e Adultos-EJA para conclusão do ensino fundamental e outras na expectativa da abertura do Programa Nacional de Integração-PROEJA no IFMA.

Além da assistência estudantil, através da concessão de bolsa no valor de cem reais, as alunas tiveram à disposição uma equipe interdisciplinar (assistente social, psicólogo, enfermeiras e médico), de modo a garantir cuidados em diversos âmbitos de saúde. Além disso, tiveram acompanhamento do médico especialista em oftalmologista, que faz parte da equipe da Coordenadoria de Assistência Estudantil, e que pôde realizar consultas gratuitas a cada uma das cursistas.

A concepção de avaliação escolhida foi de forma contínua e reflexiva, de modo a compreender o processo educativo como busca do progresso de cada aluna, reconhecendo as mulheres como pessoas com vivências ricas de sentidos e significados. Dessa forma, foram observados os avanços e eventuais dificuldades, limites, potencialidades, criatividade, habilidades e outros recortes de aprendizagem que foram construídos ao longo do curso, ou seja, o processo de aprendizagem e as competências construídas se teceram dialeticamente.

Ao fim, alcançamos a capacitação de trinta e nove mulheres das quarenta matriculadas, e todas concluíram com êxito e conseguiram produzir mais de duzentas peças, cada uma, nas três modalidades práticas contempladas pelo curso. As figuras abaixo mostram alguns momentos desse percurso.

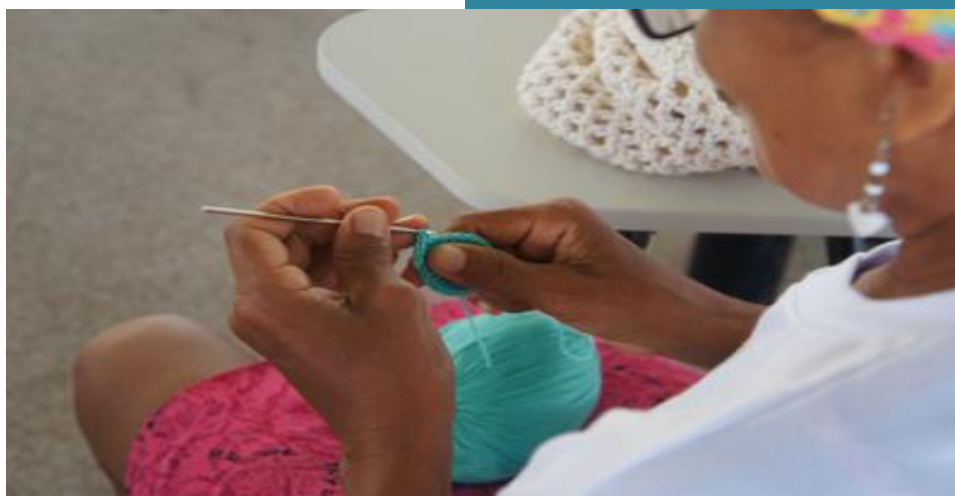
Figura 2: Aula de Pintura em Tecido (2019)



Figura 3: Aula de Crochê (2019)



Figura 4: Aula de Crochê (2019)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta do Programa Mulheres Mil na cidade de Coelho Neto, Maranhão, nos mostrou o quão importante é gerar formas de empoderamento feminino e fortalecimento da autoestima, do respeito, e do valor das mulheres socialmente (reconhecimento), bem como também promover outras formas de geração e produção de renda (redistribuição). Em meio a uma sociedade com padrões tão hegemônicos, essa proposta pôde nos mostrar como mulheres negras e de baixa renda podem ser reconhecidas e se organizar na economia do trabalho de uma cidade que enfrenta problemas com o desemprego e a frágil colocação da mulher no mercado.

Como uma proposta de educação emancipadora, o curso nos mostrou outras formas de pensar o feminismo, as questões de gênero e os direitos humanos. Esse novo formato nos concedeu mais autonomia para planejar e executar ações de forma mais próxima à realidade das cursistas, garantindo uma melhor qualidade durante o processo formativo. Além disso, foi ofertado espaços de convivência para os filhos das cursistas em que os companheiros se recusavam a cuidar durante o período das atividades, ou as estudantes que

não tinham com quem deixar seus filhos. Além disso, as professoras eram preparadas para atuar com as cursistas de maneira acessível e construtiva. Outro aporte de sustentação foi a participação de uma aluna do curso na condição de extensionista, que interagiu de forma colaborativa em todas as etapas, sendo a ponte de comunicação para prevenir a atuar na resolução das dificuldades surgidas.

Podemos ainda destacar a disponibilidade orçamentária que contemplou todas as etapas do curso, conforme projeto aprovado, e a bolsa para as estudantes custear as necessidades de permanência durante o processo formativo. Entretanto, coordenar um curso com aporte financeiro, compra e distribuição de materiais, e ainda situado em uma região onde o mercado não dispunha de toda a matéria-prima para realização das atividades, associado com o cotidiano operacional do curso e a atuação diária referente às atribuições, demandou esforços maiores para o cumprimento de todos os requisitos do Programa.

Por fim, podemos ainda destacar que a institucionalização do Programa Mulheres Mil no IFMA contemplou avanços no que se refere à permanência de um projeto de qualificação voltada para mulheres em situação de vulnerabilidade psicossocial em Coelho Neto,



REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. L.; D'ÁVILA, M. I. Mulheres e Artesanato: Um 'Ofício Feminino' no Povoado do Bichinho/Prados-MG. **Revista Ártemis**, v. 17, n. 1, 4 ago. 2014

CIORNAI, S. **Percursos em arteterapia**: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus; 2004.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993,147p.

FORTUNA, S. M. C. B. **Terapias expressivas**. Campinas: Editora Alínea; 2000.

FRASER, N. HONNETH, A. **Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange**. New York; London: Verso, 2003.

_____. Reconhecimento sem ética? **Lua nova: revista de cultura e política** 2007; (70): 101-138.

_____. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua nova: revista de cultura e política** 2009; (77), 11-39.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 20 ago. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. p. 16-58, 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>>. Acesso em: 29 Out. 2019.

PRAUN, A. G. **Sexualidade, gênero e suas relações de poder**. Revista Húmus. Nº 1. Jan/Fev/Mar/Abr. 2011.

QUADROS, L. C. T. Uma trama tecida com muitos fios: o pesquisar como processo artesanal na Teoria Ator-Rede. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. spe, p. 1181-1200, dez. 2015.

SILVA, M. F. G. D. **Crochetando tramas de vidas**. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. Brasília, 2016.



Perspectiva de pais e
responsáveis acerca da
educação sexual no
IFPA Campus Abaetetuba

CAPÍTULO

5

*Marília Mota de Miranda
Emanuele Cordeiro Chaves
Aline Gonçalves Batista da Silva*

Marília Mota de Miranda
Emanuele Cordeiro Chaves
Aline Gonçalves Batista da Silva

A publicação da Lei nº 11.892 em 29 de dezembro de 2008 criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal (EAFC) e de Marabá (EAFMB), sendo o IFPA membro da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, atuando de forma verticalizada com as seguintes modalidades de ensino: Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Cursos Técnicos de nível médio (Integrado ao Ensino Médio e Subsequente ao Ensino Médio), Cursos Superiores e Cursos de Pós-Graduação (IFPA, PDI. 2014-2018).

Nos anos seguintes, entre 2003 e 2016, devido ao processo de expansão dos Institutos Federais, foram criados diversos cargos considerados essenciais ao seu funcionamento, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90-ECA); o PNAES-Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010) e a operacionalização da Política de Assistência Estudantil do IFPA.

Os profissionais da Psicologia passaram então a compor as Equipes de Ensino de alguns *campi* do IFPA pautados numa perspectiva Psicologia Escolar Preventiva (modelo Oliveira e Marinho, 2017) e pela necessidade de fomentar e integrar as ações de modo contextualizado, através da transversalidade com a participação de várias áreas do conhecimento de forma multidisciplinar. O(a) Psicólogo(a) passou atuar em conjunto com outros profissionais de saúde e educação com suas ações voltada para toda comunidade escolar, principalmente discentes. Para este público-alvo, temas mais recorrentes

envolviam questões como uso de drogas, saúde socioemocional e sexualidade.

Sobre o tema Sexualidade, o estudo de Carneiro et al. (2015) afirma que o exercício da sexualidade para o adolescente implica em consequências no processo reprodutivo e na própria saúde do indivíduo. A adolescência é uma fase do ciclo vital marcada pela ansiedade de se viver de forma rápida e intensa, assumindo comportamentos sem a reflexão prévia adequada e para os quais não estão adequadamente preparados, o que aumenta a vulnerabilidade às condições como infecções sexualmente transmissíveis (IST) e gravidez na adolescência, podendo interferir diretamente nas metas de vida desse grupo populacional.

No Brasil, segundo dados do Censo de 2010, existem 34.157.631 pessoas de 10 a 19 anos das quais aproximadamente 17 milhões são meninas, representando 18% da população geral do país; no ano de 2011, ocorrem no país 2.913.160 nascimentos, destes 533.103 oriundos de meninas de 15 a 19 anos e 27.785 de meninas de 10 a 14 anos, correspondendo respectivamente a 18% e 0,9% do total geral no período (cartilha primeira infância). Paralelamente, no ano de 2017, 29 casos de HIV foram notificados na faixa etária de 10 a 14 anos e 997 entre indivíduos de 15 a 19 anos, representando respectivamente 0,2% e 6,1% do total de casos notificados no ano (BRASIL, 2018).

Apesar da importância, a discussão sobre o tema ainda se configura como um desafio a ser enfrentado, tendo em vista os tabus sociais existentes, que dificultam o diálogo. Os adolescentes vivem uma fase da vida repleta de dúvidas sobre o desenvolvimento de sua sexualidade e, para terem suas dúvidas sanadas, recorrem a colegas que sabem tão pouco quanto eles. Neste contexto, os pais figuram como personagens centrais, sendo os principais responsáveis pela educação sexual de seus filhos. Contudo, nem sempre o estabelecimento desse diálogo é possível ou quando acontece é forma enigmática, com informações mínimas e distorcidas, pois, para lidar com a sexualidade dos filhos, precisam conhecer e estar resolvidos com sua própria

sexualidade, o que ocasiona por vezes situações conflituosas (MAIA et al., 2016).

A falta de conversas que promovam a educação sexual por parte dos familiares e conhecimento por parte dos adolescentes vem ao longo dos anos contribuindo significativamente para o aumento do número de jovens e adolescentes com IST, sendo que muitos se contaminam na primeira relação sexual (SANTOS et al., 2017).

Diante de tal realidade, alguns educadores e intelectuais mencionam que a composição familiar atual parece não ser capaz de cumprir algumas funções educacionais que são a base para a educação escolar e delega essa tarefa para a escola (FEVORINI, 2009).

No âmbito escolar diante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) versam que a educação deve transversalizar questões que tragam aos educandos a possibilidade de reflexões concreta sobre a sociedade em que vivemos, oportunizando mudanças no modo de entender a realidade que as cerca. Neste sentido, os PCNs trazem uma série de temas formativos a serem trabalhos em vários eixos, entre quais, o de educação para saúde, trabalhada de forma a permear todas as áreas que compõem o currículo escolar da Educação Básica Brasileira. Os PCNs sugerem ações formadoras sobre educação e sexualidade, baseada na prevenção à gravidez na adolescência e às IST/HIV/Aids.(BRASIL,1998)

Seguindo a proposta de trabalhar Educação em sexualidade o estudo realizado por Silva, Jacob e Hirdes (2015) com alunos do ensino médio de escolas públicas de Charqueadas/RS evidenciou que os adolescentes possuíam baixo conhecimento sobre as IST/Aids, suas formas de transmissão na relação sexual e o uso do preservativo como forma de prevenção, que o diálogo sobre educação e sexualidade entre adolescente e família era incipiente.

Outra pesquisa realizada com alunos de escolas públicas e estaduais em Santa Catarina avaliou o impacto da distribuição de panfletos na prevenção do HIV, e demonstrou impacto positivo da leitura de panfletos no

conhecimento da Aids, mas em relação à atitude ao uso de preservativo não houve alterações significativas (CAMARGO; BARBARÁ, 2004). A literatura aponta também que, o fato de as jovens terem aulas sobre sexualidade não influencia a sua decisão em iniciar a atividade sexual, porém, ocorrem entre elas menor número de gestações, devido ao uso de preservativos em larga escala na primeira relação sexual (STARDIOTTI et al., 2015; SAITO; LEAL, 2000), o que gera maior valorização do ambiente escolar pelos adolescentes, pois este torna-se uma rica fonte de informações (SAITO; LEAL, 2000).

A distribuição de preservativos no ambiente escolar permanece controversa, apesar de uma estratégia que favorece não só o “sexo seguro” entre os jovens, devido à facilidade de acesso, como também se apresenta como ação complementar ao trabalho de orientação sexual, pois oportuniza a demanda de debates sobre o tema envolvendo toda a comunidade escolar (RUSSO; ARREGUY, 2015).

Uma questão importante com relação a ser trabalhar a questão de Educação e sexualidade e prevenção de doenças sexualmente transmissível está relacionado ao poder de decidir sobre a prática de testagem rápida. Para o ECA “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta Lei”, cabendo, desta forma, ao próprio adolescente o poder decisório quanto à realização do exame, desde que o profissional de saúde avalie que ele é capaz de entender o seu ato e conduzir-se por meios próprios (BRASIL, 2010).

Para que o adolescente possa tomar a decisão consciente e o profissional de saúde possa avaliá-lo adequadamente, recomenda-se que a todos os jovens seja oferecido uma sessão individual de aconselhamento pré-teste, além disso, o indivíduo deve ser estimulado a compartilhar o que lhe acontece com os seus responsáveis ou adultos em quem confiam, para que possam servir-lhe de suporte (BRASIL, 2010). Neste contexto é justificada a necessidade estudos que abordem as dinâmicas envolvidas na perspectiva de Educação e saúde entre escolares e suas famílias.

O objetivo do estudo consiste em compartilhar a experiência de uma abordagem coletiva sobre a perspectiva dos pais e responsáveis acerca da educação sexual em uma escola pública no Norte do Brasil.

MÉTODO

Trata-se de um relato de experiência, com abordagem transversal, quantitativa e qualitativa, acerca do levantamento realizado por profissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no município de Abaetetuba, interior do estado do Pará, sobre a perspectiva dos pais e responsáveis acerca da educação sexual na escola.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Abaetetuba possui área de unidade territorial de 1.610,404 km², com população estimada em 153.380 habitantes no ano de 2017, configurando densidade populacional de 87,61 hab./km² (IBGE, 2018).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Abaetetuba, está localizado na periferia da cidade, as margens do Rio Jarumã, sendo considerado um “campus ribeirinho” por atender discentes oriundos da região das Ilhas de Abaetetuba (cerca de 72), além das Zona Urbana e Zona Estrada da Cidade. A área de abrangência do Instituto alcança ainda os municípios de: Barcarena, Mojú, Tailândia, Acará e Igarapé-Miri. O IFPA Campus Abaetetuba oferece cursos técnicos em: aquicultura, informática, meio ambiente, edificações, mecânica, pesca, saneamento e segurança do trabalho. Oferta também o curso superior em licenciatura em ciências biológicas.

Possui uma média de 600 discentes matriculados a cada semestre letivo nos cursos de ensino médio integrado aos seguintes cursos técnicos: mecânica, edificações, meio ambiente e informática. O presente relato faz parte do projeto de ensino “Mês temático”, desenvolvido pela Assessoria

Pedagógica e Psicossocial da instituição e setores parceiros, no qual temáticas transversais da educação são trabalhadas mensalmente na formação discente.

No mês de outubro de 2017, com o objetivo de conhecer as perspectivas dos responsáveis pelos discentes sobre a abordagem da temática “educação e sexualidade” no âmbito escolar, uma equipe constituída por profissionais da área da pedagogia, psicologia, enfermagem e sociologia desenvolveu um instrumento de coleta de dados para ser aplicado aos pais e responsáveis, com questionamentos objetivos e uma pergunta discursiva sobre a temática.

Durante a reunião com os pais e responsáveis ocorrida no mês de outubro de 2017 foi aplicado o questionário para o público-alvo, tendo sido anteriormente realizada uma conversa mediada pela equipe de enfermagem e assessoria pedagógica e psicossocial, de caráter esclarecedor, acerca da realidade epidemiológica das infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência no município de Abaetetuba-PA. A amostra final foi constituída por 99 participantes.

Os dados quantitativos obtidos foram analisados através de estatística descritiva e os qualitativos por meio da técnica de análise de conteúdo. A estatística descritiva é utilizada para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas (REIS; REIA, 2002), enquanto que a análise de conteúdo é uma técnica de análise de comunicações, que analisa o que foi dito em entrevistas ou observado pelo pesquisador, buscando classificá-lo em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Por se tratar de um relato de experiência desenvolvida por profissionais de uma instituição de ensino, dispensou-se a aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa. Destaca-se, entretanto, que os questionários avaliados não possuíam campos de informações pessoais que permitissem qualquer forma de identificação dos sujeitos.

RESULTADOS

Quanto à caracterização da amostra em relação ao perfil estudantil dos filhos/tutelados, verificou-se que a maioria era vinculada ao curso de informática, pertencente ao turno da manhã e estava cursando o 1º ano do ensino médio (tabela 1).

Tabela 1 - Caracterização da amostra quanto ao perfil estudantil dos filhos/tutelados - Abaetetuba, PA - 2017 (n=99).

VARIÁVEIS	N	%
Curso do filho/tutelado		
Edificações	20	20,20
Informática	33	33,33
Mecânica	20	20,20
Meio Ambiente	22	22,22
Sem informação	4	4,04
Total	99	100
Turno		
Manhã	52	52,52
Tarde	39	39,39
Sem informação	8	8,08
Total	99	100
Ano escolar (ensino médio)		
1º	45	45,45
2º	22	22,22
3º	14	14,14
Sem informação	18	18,18
Total	99	100

Fonte: Protocolo de pesquisa.

Em relação à abordagem da educação sexual na escola, as temáticas pontuadas como mais importantes para serem discutidas foram infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e uso de preservativos, por meio da distribuição de materiais como panfletos explicativos. A distribuição de preservativos foi indicada como uma estratégia adequada por

menos da metade dos participantes. Houve predominância dos pais e responsáveis que afirmaram ter conversado ao longo da vida mais de três vezes com o filho acerca da temática, e aqueles que participaram de aulas sobre sexo e reprodução humana por diversas vezes. A maioria dos pais e responsáveis concordou com a realização de testes rápidos para sífilis e hepatites B e C em ambiente escolar (tabela 2).

Tabela 2 – Abordagem do tema educação e sexualidade - Abaetetuba, PA - 2017 (n=99).

VARIÁVEIS	N	%
Temática que deve ser discutida na escola		
Infecções sexualmente transmissíveis	91	91,92
Gravidez na adolescência	62	62,63
Uso de preservativos	65	65,66
Uso de anticoncepcionais	48	48,48
Aborto	50	50,51
Nenhuma das temáticas relacionadas	0	0
Materiais que podem ser distribuídos na escola		
Panfletos explicativos	91	91,92
Preservativos	42	42,42
Outros*	3	3,03
Número de vezes que o responsável conversou com o filho/tutelado sobre sexo e reprodução humana		
Nenhuma	24	24,24
Uma	12	12,12
Duas	12	12,12
Três	5	5,05
Acima de três	44	44,44
Sem informação	2	2,02
Participação do responsável em alguma aula sobre sexo e reprodução humana ao longo da vida		
Nunca	6	6,06
Uma vez, há muito tempo	29	29,29
Uma vez, recentemente	4	4,04
Diversas vezes	52	52,53


Aprendeu sozinho e isso foi bom	1	1,01
Aprendeu sozinho e isso não foi bom	3	3,03
Sem informação	4	4,04
Concordância em relação à realização de testes rápidos para sífilis, hepatites B e C na escola por profissional de saúde qualificado		
Sim	95	95,96
Não	2	2,02
Sem informação	2	2,02

Fonte: Protocolo de pesquisa.*Prefere palestras e vídeos.

Quanto aos dados qualitativos oriundos da questão norteadora “comentários/sugestões”, houve a participação de apenas 15 indivíduos, sendo os conteúdos dos textos criteriosamente analisados pelos pesquisadores, emergindo as seguintes categorias temáticas:

1) CONSCIÊNCIA QUANTO À IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA

Os participantes reconhecem a temática educação e sexualidade como importante para a formação dos jovens e adolescentes, e a importância do assunto ser discutido amplamente na família e no ambiente escolar, conforme relatos como:

 O adolescente é curioso por excelência, e, as vezes, também, ele acha que com ele nada vai acontecer. Que continue esses temas transversais de forma efetiva e significativa com eles (R10).
Sei que é minha obrigação dá bastante atenção a esse assunto com meu filho (R8).

2) PREOCUPAÇÃO EM RELAÇÃO AO INÍCIO DA VIDA SEXUAL ATIVA

A estratégia utilizada para a abordagem da temática ainda é objeto de preocupação entre os pais e responsáveis, tendo em vista que mesmo diante do reconhecimento da importância da temática, existe a dúvida em relação à forma como a discussão será conduzida, surgindo o paradigma “falar sobre a temática *versus* não estimular o início precoce da atividade sexual”.



(...) gostaria que a escola refrizasse (sic) que ainda não é a hora de meninos e meninas manterem sexo, porque (sic) tem momento pra tudo. Então está cedo para esse ato (R4).

3) RECONHECIMENTO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

A escola é vista como um ambiente de formação não meramente acadêmico e voltado para o mercado de trabalho, mas principalmente como formadora de cidadãos, que quando estimulados ao pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade podem modificar seus hábitos e atitudes, contribuindo para um futuro favorável não só para si, como para a comunidade em que estão inseridos, por meio da multiplicação de conhecimento.



Que vocês possam extrair (sic) esses alunos de forma que eles venham entender verdadeiramente o valor da vida, que possam se prevenir e cuidar melhor do seu bem-estar e saúde, para que no futuro não venham sofrer com escolhas mal tomadas. Nos ajude a ajudar nossos filhos, por favor (R2).

E preparem os alunos para fazerem palestras sobre o assunto em outras escolas ou algum espaço livre ao público para poderem passar o que aprenderam a outros adolescentes (R13).

DISCUSSÃO

As temáticas pontuadas como mais importantes para serem discutidas no ambiente escolar foram infecções sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e uso de preservativos, evidenciando o reconhecimento da importância da discussão da temática no contexto escolar, o que também foi percebido nas falas dos sujeitos, esses dados corroboram os dados da literatura especializada sobre o tema quanto os do estudo de Silva, Jacob e Hirdes (2015).

Quanto à distribuição de material educativo na escola, a maioria dos pais/responsáveis concordaram com a distribuição de panfletos educativos, e a distribuição de preservativos foi considerada por apenas 42% dos participantes, sendo proposto ainda a divulgação das informações através de palestras e vídeos. Dados semelhantes ao de Camargo e Barbará (2004) que demonstrou impacto positivo da leitura de panfletos no conhecimento da Aids, mas em relação à atitude ao uso de preservativo os dados não apresentaram alterações significativas.

Em relação ao número de vezes que o pai/responsável conversaram com o filho/tutelado sobre sexo e reprodução humana, a maioria afirmou que o fez por mais de três vezes, tal achado diverge do evidenciado por Silva, Jacob e Hirdes (2015) o qual observou que comunicação entre pais e filhos sobre a temática era classificada como insuficiente.

O diálogo evidenciado pode estar relacionado ao acesso à informação disponível para os pais/responsáveis, tendo em vista que a maioria destes afirmou ter participado por diversas vezes de aulas sobre a temática. Contudo, deve ser avaliada a qualidade deste diálogo, pois, os dados da literatura apontam que quando a temática é abordada entre pais e filhos, acontece de forma enigmática, com informações mínimas e distorcidas (MAIA et al., 2016).

Quanto à autorização para a realização de testes rápidos, houve o consentimento dos pais/responsáveis na maioria dos casos o que demonstra

conhecimento dos participantes da pesquisa quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente no que tange ao protagonismo juvenil.

Os pais/responsáveis reconhecem a função social da escola, e a importância da mesma para o futuro de seus filhos/tutelados e da comunidade em que estão inseridos. Verifica-se que não há apenas a preocupação individualista com o conhecimento, mas a intenção de que os alunos possam ser empoderados de conhecimento e sujeitos ativos no processo de transformação social.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, de forma geral, os pais/responsáveis acreditam que a discussão sobre educação e sexualidade no ambiente escolar é necessária, de forma que possa oferecer orientação principalmente sobre as IST, gravidez na adolescência e o uso do preservativo, por meio de abordagens que predominantemente de caráter preventivo.

A ideia proposta é que na escola os alunos sejam instigados e tornem-se sujeitos reflexivos sobre suas atitudes e possam, de maneira consciente, valorizar sua qualidade de vida e prevenir possíveis tomadas de decisões prejudiciais a si próprios. A partir da premissa de compartilhamento do conhecimento adquirido, que traga a mudança de práticas não somente pelos discentes, como também pela comunidade ao entorno. Além disso, a interpretação dos dados coletados sugere que inclua-se a produção de materiais formativos para família instigando a participação ativa destes na vida dos educandos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Abaetetuba** [Internet]. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2018 [citado 10 maio 2018]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para organização e funcionamento dos CTA do Brasil** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2010 [citado 11 maio 2018]. Disponível em: http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2010/59350/cta2010-01-web_1_1.pdf?file=1&type=node&id=59350&force=1

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** [Internet]. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; 1998 [citado 12 maio 2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

CAMARGO BV, BARBARÁ A. Efeitos de panfletos informativos sobre Aids em adolescentes. **Psicol. teor. pesqui.** 2004; 20(3):279-287.

CARNEIRO RF, SILVA NF, ALVES TA, ALBUQUERQUE DO, BRITO DC, OLIVEIRA LL. Educação sexual na adolescência: uma abordagem no contexto escolar. **Sanare** (Sobral, Online). 2015; 14(1):104-108.

FEVORINI LB. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório** [tese]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2009.

IFPA. - **Abaetetuba** [Internet]. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. [citado 12 Agosto 2017]. Disponível em: <http://www.ifpa.edu.br/2013-10-27-00-11-6>

MAIA TQ, SOARES LO, VALLE PASS, MEDEIROS VMG. Educação para sexualidade de adolescentes: experiência de graduandos. **Nexus Revista de Extensão do IFAM**. 2016; 2(2): 71-78.

OLIVEIRA, CBE; MARINHO-ARAÚJO, CM. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 9, n. 3, dez. 2009 .

REIS EA, REIA IA. **Análise descritiva de dados**: relatório técnico do departamento de estatística da UFMG [Internet]. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG; 2002 [citado 11 maio 2018]. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>

RUSSO L, ARREGUY ME. Projeto "saúde e prevenção nas escolas": percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar. **Physis**. Rio de Janeiro, 2015; 25(2):501-523.

SAITO MI; LEAL MM. Educação sexual na escola. **Pediatria**, São Paulo, 2000; 22(1):44-48.

SANTOS DS, SANTOS FP, SILVA JIB, GONZAGA MF, GONÇALVES MC. Sexualidade na adolescência: contaminação de IST's [Internet]. In: **Anais do InternationalNursingCongress**; 2017; Aracaju, Brasil. Aracaju: Universidade Tiradentes; 2017. p.1-4 [citado 11 maio 2018]. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/cie/article/view/5985>

SILVA AH, FOSSÁ MIT. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. 2015; 17(1):1-14.

SILVA AT, METELLO JACOB MHV, HIRDES A. Conhecimento de adolescentes do ensino médio sobre DST/AIDS no Sul do Brasil. **Aletheia**. 2015; 46(1):34-49.

STRADIOTTI KM, ALVES AA, CASTRO DCKM, GASPAR CAMILLO FERNANDA, PANCINI ID, SILVA LFG, et al. **Percepção de estudantes do ensino médio quanto a palestras sobre educação sexual em Campo Grande, Mato Grosso do Sul**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ. 2015; 16(esp):423-427.

Gerenciamento do acesso a
redes sociais feito por pais
de estudantes de cursos
técnicos integrados do IFPB

CAPÍTULO

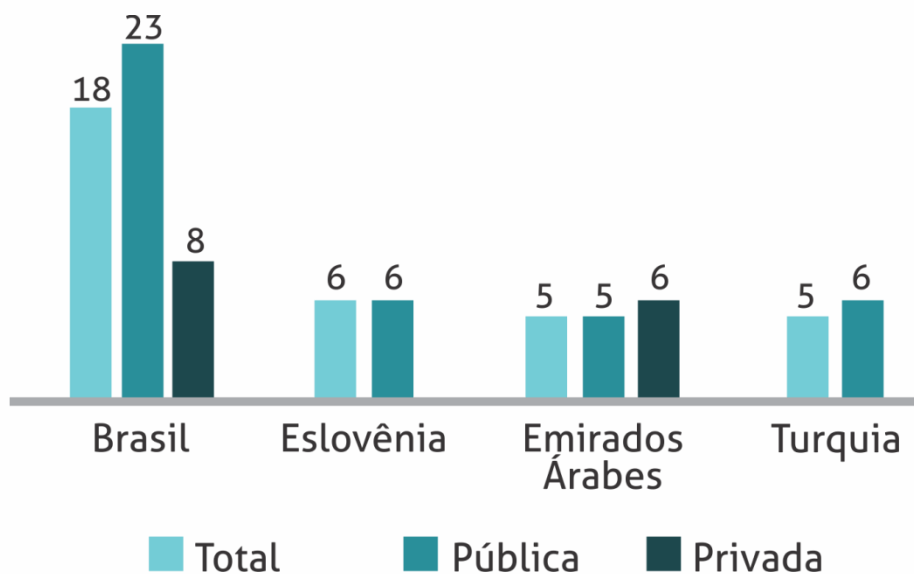
6

*Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Hozana dos Santos Silva*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Hozana dos Santos Silva

A convivência social no ambiente escolar não está livre de problemas, conflitos são comuns nas instituições de ensino e influenciam o cotidiano da educação. Dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – INEP (2019) apontam que diretores de escolas brasileiras avaliam que no ensino médio o *bullying* ocorre diariamente ou semanalmente, especialmente na perspectiva de gestores de escolas públicas (23%), em percentagem maior que países como a Eslovênia, Turquia e Emirados Árabes (Figura 1).

Figura 1 – Avaliação de Diretores Escolares sobre *bullying* entre alunos do Ensino Médio com frequência diária ou semanal



Fonte: INEP (2019)

Para além dos espaços físicos, os ambientes virtuais também são propícios ao conflito. Recentemente a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, São Paulo, foi palco de um massacre planejado por dois jovens pela *internet*, que resultou na morte de dez pessoas (oito assassinatos e dois suicídios). O espaço virtual utilizado para tal planejamento foi o *Dogolachan*, que se constitui de uma comunidade anônima alocada na *deep web* (internet profunda: segmento da internet de difícil acesso que abriga redes e sites anônimos), no qual o politicamente incorreto é incentivado, como o ódio pelas minorias (mulheres, negros, nordestinos, LGBTs, etc.). Os usuários são conhecidos como *chans*, que se caracterizam como pessoas “falhas”, seja na vida escolar, profissional ou nos relacionamentos amorosos, revelando dificuldades no convívio social (MANFREDINI, 2019).

Neste sentido, as Redes Sociais se apresentam como espaços informais nos quais também podem ocorrer agressões, ameaças e intimidações que presumivelmente interferem nas relações que ocorrem nos espaços escolares seja com estudantes, funcionários ou educadores, assim como nas relações familiares. Além disso, percebe-se que estes ambientes são mais atrativos que o ambiente escolar e familiar, pois o uso deles compete com o tempo de estudo e o de convivência familiar.

Do mesmo modo, avalia-se que não é somente a instituição de ensino a que se atribui a missão de gerir o comportamento dos jovens, mas também ao primeiro grupo de vínculo social: a família. Neste sentido, a pesquisa de revisão de Newman *et al.* (2008), sobre a relação entre os modelos comportamentais de pais e os reflexos destes sobre o desenvolvimento de comportamentos de risco à saúde em adolescentes, mostra que os filhos cujos pais que utilizavam disciplina com autoridade demonstraram de modo consistente mais comportamentos seguros e menos comportamentos de risco quando comparados a adolescentes provenientes de famílias que exerciam menos controle sobre os filhos.

Já que conflitos estão presentes no cotidiano educacional, e sabendo que para que a aprendizagem ocorra com eficácia é necessário a gestão do

comportamento pela coletividade da instituição escolar e pela família, portanto o presente trabalho busca investigar se os pais/responsáveis de estudantes matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba) - Câmpus Campina Grande acompanham os(as) filhos(as) no uso do computador/rede social e quais as estratégias utilizadas neste gerenciamento⁴.

METODOLOGIA

Devido ao tema a ser investigado pela pesquisa compreender a gestão do uso de redes sociais por pais/responsáveis de estudantes matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB - Câmpus Campina Grande, um tema com poucos estudos, a presente pesquisa pode ser definida como exploratória. De acordo com Sampieri, Colado e Lúcio (2013) um estudo exploratório tem como objetivo examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado ou sobre o qual se tenham muitas dúvidas, ou também quando se aspira pesquisar sobre áreas e temas em outras perspectivas.

Quanto à abordagem do problema, a presente pesquisa pode ser definida como qualitativa e quantitativa. Descreve-se o método quantitativo como caracterizado pela coleta de informações e o tratamento destas por intermédio de técnicas estatísticas, já o método qualitativo procura entender a natureza de um fenômeno social (RICHARDSON *et al.*, 2012).

Distingue-se igualmente como uma pesquisa transversal (GRAY, 2012), pois a investigação está inserida em um período delimitado dentro do ano de 2019 (a aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de maio e junho).

Quanto aos procedimentos, definiu-se como uma pesquisa de campo, pela qual o objeto é abordado nas condições naturais em que os fenômenos

⁴ Este trabalho apresenta parte dos resultados do Projeto de Pesquisa "A família e a gestão do uso das redes sociais digitais de estudantes de cursos técnicos integrados do Instituto Federal da Paraíba – Câmpus Campina Grande", aprovado no Edital de Chamada Interconecta 01/2019, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFPB.

ocorrem (SEVERINO, 2007). O estudo teve como campo de pesquisa o IFPB – Câmpus Campina Grande.

A população de estudo foram pais/responsáveis de estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFPB - Câmpus Campina Grande no ano letivo de 2019, destes obteve-se uma amostragem de 47 representantes. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicados presencialmente durante os Plantões Pedagógicos e também durante os atendimentos aos pais no setor da Coordenação de Assistência ao Estudante do IFPB – Câmpus Campina Grande.

Neste estudo foram levados em consideração os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética do IFPB (CAAE 08747019.0.0000.5185), em 16 de abril de 2019.

Após o cômputo dos dados (desenvolvido pela soma e processamento estatístico), a Análise de Conteúdo foi utilizada como método de análise dos dados. Definida como um conjunto de técnicas de análise de processos de comunicação, usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (indicadores), sejam eles quantitativos ou qualitativos, permitindo discernir a respeito das condições de produção ou de recepção dessas mensagens, possibilitando a identificação de categorias de análise compostas por elementos do conteúdo dos questionários organizados por similitude (BARDIN, 2016).

Redes Sociais Digitais: problemas e potencialidades do uso por jovens e o acompanhamento familiar

Apesar de que são inegáveis os avanços promovidos pela internet e também pelas redes sociais digitais, aproximando virtualmente pessoas e permitindo o compartilhamento de diferentes tipos de mídias, SPIZZIRI *et al.* (2012) realizaram uma pesquisa com 534 adolescentes, entre 12 e 17 anos, de escolas públicas e privadas e buscaram investigar as diferentes formas do uso

da internet pelos adolescentes e observaram que até mesmo os próprios jovens consideram que o uso da internet tem pontos negativos. Os participantes destacaram a possibilidade de vício (49,81%) como a principal desvantagem do uso da internet; a periculosidade do ambiente virtual (48,12%); a falta de contato com a pessoa com quem se comunica (43,04%) e as limitações para se expressar (38,34%).

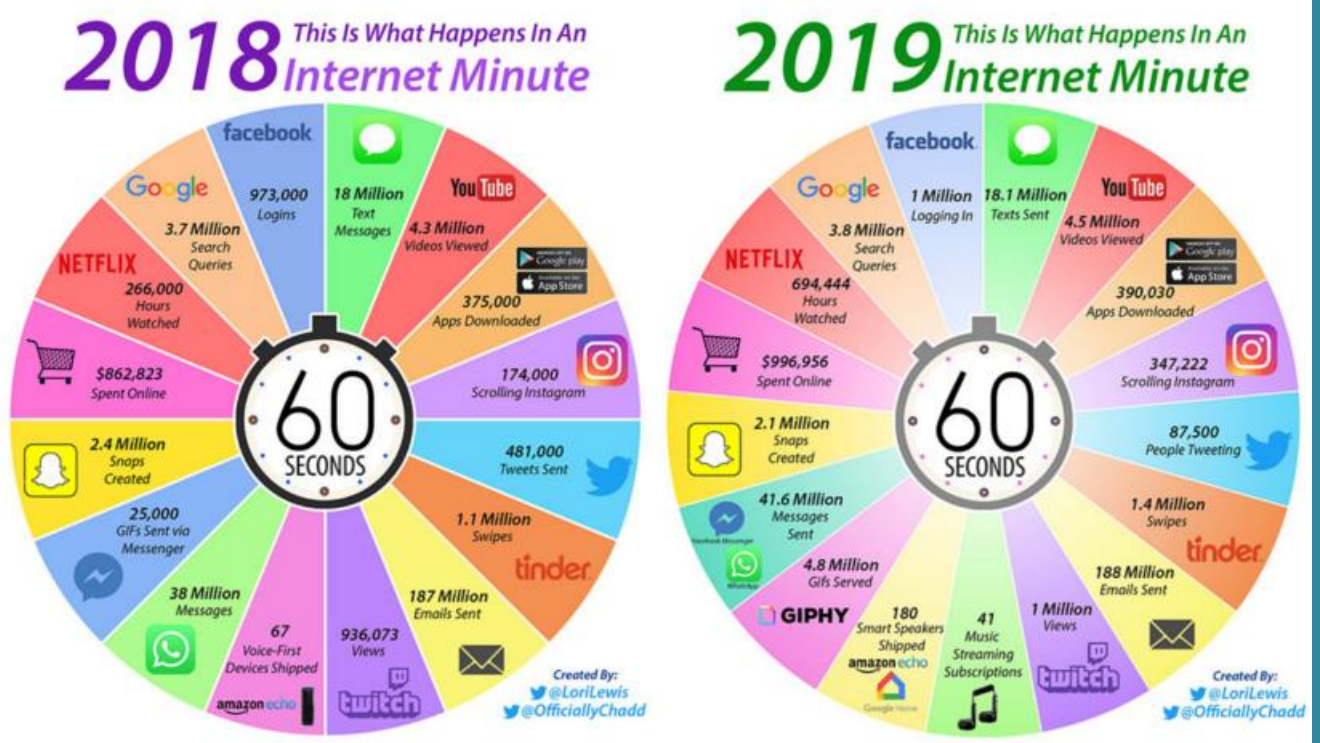
A distância física da internet apresenta vantagens e desvantagens, todavia os jovens pesquisados revelam que esse aspecto é mais negativo que positivo, como descrevem os autores:

Entretanto apesar de os achados ilustrarem peculiaridades que abrangem uma geração de jovens, parece que as vantagens e as desvantagens são matizadas pelas características e circunstâncias de cada um. Isso se expressa no fato de que 20,71% dos adolescentes relatam como vantagem não precisar ver a pessoa com a qual estão se comunicando, entretanto 43,03% apontaram como desvantagem a falta de contato com a pessoa no momento da comunicação, assim como que 38,34% disseram ser uma desvantagem a limitação para expressarem-se nesta interação virtual. (SPIZZIRI *et al.*, 2012, p.332).

É importante salientar que é um fenômeno mundial o aumento da frequência de acesso à internet a cada ano, seja em relação a acessos a redes sociais, envio de mensagens, filmes assistidos em *streaming*⁵, ou em compras na internet como se observa na **Figura 2**.

⁵ Forma de distribuição digital cujas informações não são armazenadas pelo usuário em seu próprio computador (sem necessidade de *download*). Um exemplo de serviço de mídia streaming é a Netflix.

Figura 2- O que acontece em um minuto na internet: comparação entre 2018 e 2019



Fonte: Desjardins, 2019

Além do tempo de uso, os conteúdos da rede consistem em fatores de forte influência na vida dos usuários. Uma pesquisa investigou durante um mês sobre os conteúdos publicados numa página de *Facebook* intitulada de "Faca na Caveira", cujo foco é a informação sobre crimes, que chegou a ter mais de um milhão e meio de curtidas. Tendo a morte como tema central da página, os autores destacam que:

[d]e pronto, pudemos notar, a partir da análise categorial, que a morte está atrelada a elementos que constroem o medo. A exibição da maneira em que alguém morreu e, até mesmo, o que foi utilizado na morte são exemplos desse apontamento. A compor essa perspectiva, o contexto da ocorrência de morte está presente. (MARTINUZZO; SANGALLI, 2018, p.268).

Portanto, deduz-se que os conteúdos visualizados, curtidos e compartilhados exercem influência nas emoções dos seus usuários e, ao entender que as emoções propiciam os comportamentos, é provável que o tempo de uso das redes esteja vinculado às emoções que elas despertam e, além do mais, cabe questionar se essas emoções tem o poder de direcionar a comportamentos não assertivos em ambientes virtuais ou reais.

Ainda sobre a influência das emoções na interpretação e propagação de notícias, depara-se com o fenômeno das *fake news*, que são conceituadas como notícias falsas, cujo conteúdo provoca no usuário um sentimento de revolta, e o induz a compartilhar essas notícias. A Pesquisa *Digital News Report*, destaca a preocupação dos brasileiros a respeito das *fake news*: "In Brazil 85% agree with a statement that they are worried about what is real and fake on the internet. Concern is also high in the UK (70%) and US (67%), but much lower in Germany (38%) and the Netherlands (31%)⁶." (NIELSEN; NEWMAN; FLETCHER; KAROGELOPOULOS, 2019, p. 9).

Além da possibilidade do compartilhamento de notícias falsas, o tema socialização constitui-se pertinente ao uso das redes sociais digitais. Sobre os efeitos da influência dos pares no uso das redes sociais, uma pesquisa com 785 adolescentes holandeses que teve como alguns dos objetivos investigar a exploração social *on-line* e a autoapresentação *on-line* arriscada, observou que os adolescentes pesquisados que se envolveram em exploração social *on-line* e auto-apresentação *on-line* de risco foram mais propensos a receber *feedback* negativo dos colegas. A exploração social *on-line* foi mais prevalente entre os adolescentes mais velhos e os adolescentes caracterizados por maior procura de sensações e mais conflitos familiares. Além do mais, a auto-apresentação *on-line* arriscada foi mais predominante entre adolescentes com maior procura de sensações. Conseqüentemente, o comportamento *on-line* desses adolescentes, indiretamente, colocou-lhes em maior risco de receber

⁶ "No Brasil, 85% concordam com a afirmação de que estão preocupados com o que é real e falso na internet. Preocupação também é alta no Reino Unido (70%) e nos EUA (67%), mas muito mais baixo na Alemanha (38%) e na Holanda (31%)".

feedback negativo dos colegas nas mídias sociais (KOUTAMANIS; VOSSSEN; VALKENBURG, 2015).

As tecnologias digitais também exercem influência não somente sobre os jovens, mas também nas relações familiares. Uma pesquisa com 98 alunos dos sextos anos de uma escola municipal em São Caetano do Sul, objetivou identificar a relação entre o apego às tecnologias digitais móveis e o afastamento das relações interpessoais familiares (THOMAZINI; GOULART, 2018).

Foi pedido aos discentes participantes da referida pesquisa que solicitassem aos familiares que desligassem os equipamentos eletrônicos em suas residências e mantivessem um diálogo orientado por alguns temas, por tempo indeterminado. Assim, mesmo com a maioria dos familiares (34,78%) que aceitaram participar da atividade sem restrição alguma e terem aproveitado bem a atividade familiar; 21,74% não participaram de modo algum da atividade, revelando a dependência dos dispositivos eletrônicos em detrimento do convívio familiar; a mesma proporção (21,74%) recusou inicialmente, mas após conversarem sobre o assunto, mudaram de ideia e participaram do experimento; 13,04% também inicialmente se recusaram em participar da atividade proposta, mas depois de um curto intervalo de tempo (aproximadamente 10 minutos) aceitaram o desafio e 8,70% participaram do experimento com os aparelhos ligados (THOMAZINI; GOULART, 2018).

Além do mais, observou-se também que ocorreram dificuldades em outros aspectos, como no caso da relação dialógica entre os estudantes e seus familiares:

[A respeito das] mudanças de hábitos de diálogo intrafamiliar percebidas pelo estudante, observa-se que para 34,78% das famílias houve alguma mudança com maior priorização do diálogo e algum cuidado na dependência dos dispositivos móveis. Por outro lado, para 52,17% delas, não se observou mudanças nos hábitos dos integrantes da família. Em 13,04% das famílias, a experiência gerou conflito entre os membros familiares, deixando evidente que o diálogo não é uma prática

comum na dinâmica familiar e, ainda, permitindo inferir quanto a necessidade e dependência dos meios eletrônicos no contexto das suas relações. (THOMAZINI; GOULART, 2018, p.57-58).

Dessa forma, pode-se, então, indagar se os adolescentes de hoje consideram a família como fonte de suporte para a educação social. Neste sentido, um estudo procurou investigar quais as estratégias utilizadas pelos jovens do Ensino Médio quando relacionados ao trabalho, educação e a família. Os resultados indicaram que a família é o que há de mais importante para eles, mesmo com a existência de conflitos com os pais. Outro ponto a se destacar é a valorização da instituição escolar quando se observa que os pesquisados ressaltaram a importância da conclusão do Ensino Médio como meio de exercer atividade profissional com reconhecimento, mesmo não considerando que a escola os qualifique bem para o exercício de uma profissão. Esse resultado está associado à influência da família sobre a significação positiva do estudo formal (RAITZ; PETERS, 2008).

Não somente no âmbito da educação formal, mas também o uso de redes sociais digitais pode afetar de modo significativo a saúde mental e física de jovens. Os *hikikomori* são jovens que se afastam do contato social e chegam até a passar vários anos sem sair de casa. Acredita-se que essa condição de isolamento possa estar associada a algum distúrbio psiquiátrico ou de desenvolvimento, assim como ao estresse e a famílias desestruturadas. O uso de tecnologias como a internet, redes sociais e videogames podem aprofundar o isolamento (GENTE, 2019).

Por outro lado os jogos digitais, a internet e as redes sociais podem igualmente contribuir para a recuperação do jovem e conduzi-lo a ressocialização, como se nota que a integração entre os espaços *online* e *offline* também se apresentam como propulsores de saúde mental. Relata-se que foi publicado em 2016 um estudo de caso sobre um paciente que passou a sair de casa após baixar o jogo Pokemon Go, da Nintendo (GENTE, 2019).

Então, como a escola pode gerir estes processos relacionais? Neste sentido, Lück (2009) defende a gestão da disciplina escolar, ao explicar que esta missão está associada ao melhor desempenho na aprendizagem e na formação cidadã do discente. Destaca ainda que a disciplina não equivale ao ensino de um comportamento dócil, silencioso e a ordem, pois nem sempre esses comportamentos são sinônimos de desenvolvimento do estudante, mas associa a disciplina ao estímulo à capacidade de apreensão e resolução de problemas que envolvem determinados objetivos.

Frente às diversas definições e a aplicação do termo gestão, compreende-se que a gestão da disciplina não é equivalente à repressão ou autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos estudantes, mas um meio de educar os jovens a conduzir o próprio comportamento para que este contribua de forma eficaz nas suas relações sociais e com o processo de ensino-aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialógica em que a gestão está inserida.

Como exemplo de processo de gestão da disciplina escolar, no que tange ao uso de redes sociais, o *Cyber Friendly Schools* (CFS) grupo randomizado de controle tentou medir o impacto longitudinal de um programa de prevenção e intervenção sobre *cyberbullying online* em escolas secundárias não governamentais em Perth, Austrália Ocidental (mais de 3.000 estudantes) entre 2010 e 2012. Verificou-se que o programa foi associado significativamente a maiores declínios nas chances de envolvimento na vitimização e perpetração cibernética do pré ao primeiro pós-teste (CROSS, 2016).

No estudo citado, percebem-se alguns pontos que precisam ser melhorados para aumentar a eficácia do projeto, pois os professores implementaram apenas um terço do conteúdo do programa, de forma que mais trabalho é necessário para desenvolver a capacidade e autoeficácia dos professores para implementar efetivamente os programas de *cyberbullying*. Além disso, as escolas deste estudo foram somente capazes de liberar os professores de intervenção por apenas 3 horas/ano para receber treinamento

para o programa de sala de aula do CFS. Observou-se também que para melhorar o impacto de uma intervenção preventiva contra o *cyberbullying*, pode ser importante associar simultaneamente esta intervenção em um programa da escola que também aborde adequadamente o *bullying offline*. Embora todas as escolas neste estudo (intervenção e controle) tenham sido incentivadas a implementar na instituição de ensino estratégias para combater o *bullying offline*, nenhum dado foi coletado para determinar quais políticas de *bullying offline* e práticas foram implementadas por essas escolas (CROSS, 2016).

Cross (2016) conclui que a pesquisa também deve se concentrar em quais ações podem ser tomadas por famílias, aqueles que trabalham com jovens, e a comunidade em geral para prevenir e reduzir o prejuízo de todas as formas de *bullying*, particularmente aquelas que ocorrerem fora do horário escolar.

ACOMPANHAMENTO DO USO DAS REDES SOCIAIS POR PAIS/RESPONSÁVEIS DE JOVENS ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Uma das perguntas do questionário buscou identificar se os pais/responsáveis acompanhavam o uso do computador/celular/rede social os filhos(s) e, em caso positivo, de que modo faziam esse gerenciamento.

A grande maioria respondeu que faziam esse acompanhamento (70,90%) de diversas formas: pela observação indefinida (20,50%), por meio da fiscalização do uso do computador/celular no momento do uso dos aparelhos midiáticos (17,95%), no acompanhamento das redes sociais/postagens (17,95%), através do acesso à senha dos aparelhos de mídia (10,25%), limitando o tempo de acesso dos filhos(as) (7,69%), pelo acompanhamento furtivo do uso das mídias (5,12%), acessando o celular/redes sociais dos filhos(as) sem restrição (senhas/códigos/bloqueios)

(5,12%), por intermédio do diálogo (2,57%), pela identificação dos usuários com quem o filho(a) se comunica (2,57%), perguntando a(o) filho(a) o que ele(a) faz (2,57%), monitorando o rendimento escolar (2,57%), usando o mesmo *login* de acesso à rede dos(as) filhos(as) (2,57%) e controlando os conteúdos de acesso dos(as) filhos(as) (2,57%).

Cabe, então, questionar se a administração da família sobre o uso das redes sociais dos(as) filhos(as) não representaria um atentado à liberdade desses jovens, um exemplo de superproteção e de impedimento à autonomia.

Como pano de fundo para essa reflexão, o episódio *Arkangel* (2017) da série *Black Mirror*, disponível pela *Netflix*, aborda as consequências do monitoramento da vida dos filhos(as) por intermédio de ferramentas midiáticas (**Figura 3**). Neste episódio, devido a uma experiência negativa que uma mãe (Marie) teve ao perder, temporariamente, a filha (Sara), esta decide participar de um projeto denominado *Arkangel*, que consiste na implantação de um *chip* em Sara, que permite acesso remoto, por meio de um *tablet*, a tudo o que a criança vê, assim como os sentimentos dela e a aspectos de saúde. Associado a essas funções, esse implante também possibilita ao familiar que sentimentos negativos sejam bloqueados por meio de embassamento da visão e da audição da criança que usa o implante.

A trama do episódio se desenvolve na perspectiva negativa da hipervigilância familiar e as decorrências contraproducentes desta ação. Neste aspecto, a personagem Sara, ainda durante a infância, apresenta inabilidade de identificar o sofrimento dos outros e o próprio, já que a mãe lhe impede de se deparar e elaborar experiências de sofrimento pelo bloqueio remoto das emoções, levando-as a rompantes de agressividade e autolesão, assim como apatia perante o sofrimento alheio, fato que conduz a Marie a parar de vigiar sua filha por alguns anos.

Outro ponto a se destacar é o fato do conflito familiar e a separação entre mãe e filha, mediante ao sentimento de traição de Sara pela mãe, quando Marie, após alguns anos de trégua, volta a vigiá-la já na adolescência e interfere diretamente na vida da filha, pela promoção do término de um

relacionamento afetivo de Sara e também pela indução medicamentosa a um aborto sem o consentimento da filha (ARKANGEL, 2017).

Figura 3 – Teste de monitoramento remoto do programa *Arkangel*



Fonte: Arkangel (2017)

Para além da ficção, Ferreira, Barbosa e Duarte (2018) discordam da ideia de que a gestão do uso das redes sociais pela família seja limitante para o desenvolvimento adequado dos jovens, pois realizaram uma pesquisa-participante com alunos de uma escola pública, situada no Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2014 e 2015, e identificaram que alguns estudantes foram aliciados por intermédio de redes sociais digitais e, em especial, destacaram um caso de uma jovem que saiu de casa, de modo repentino, após iniciar um relacionamento com um indivíduo maior de idade desconhecido tanto para esta aluna, quanto para os pais dela.

Ainda, as autoras complementam:

Observou-se jovens em contato com comunidades secretas de pedofilia, clubes virtuais de automutilação, enfim, zonas desconhecidas para a grande maioria de pais e mães. A família não precisa barrar o acesso a[sic] Internet ou aos dispositivos móveis, mas pode orientar e conduzir os

menores de maneira segura nestes meios de mediação social contemporâneos. (FERREIRA; BARBOSA; DUARTE, 2018).

Ainda sobre os riscos presentes nas redes sociais, moderadores do *Facebook* (um gerenciador que tem como objetivo aprovar ou negar solicitações de entrada ou de publicações, assim como removê-las) revelam que tem sofrido no âmbito da saúde mental, tendo em vista a necessidade de avaliar postagens com conteúdos perturbadores, como maus tratos a animais, canibalismo e terrorismo (BBC, 2019). Portanto, a existência de postagens como essas que, mesmo sob a supervisão de moderadores, são potencialmente danosas e nem sempre são passíveis de bloqueios ou exclusões sem que não haja riscos de visualização por usuários, interferindo na qualidade de vida destes.

Portanto, pondera-se que é indispensável o acompanhamento e a orientação familiar sobre o uso das rede sociais digitais. Nesse sentido, a Codebuddy (2018) também disponibiliza um *e-book* com sugestões de gerenciamento do uso das redes sociais dos filhos pelos pais, abordando cuidados específicos com algumas redes sociais mais utilizadas pelos jovens, além de problemas relacionados a exposição exagerada.

Complementando a perspectiva de educação para o uso responsável das redes sociais, cabe refletir sobre quais pontos formativos devem estar presentes neste processo de desenvolvimento. Neste aspecto, Goleman (2015) estabelece algumas características fundamentais para que se caracterize alguém como um indivíduo com inteligência emocional, como a **autoconsciência** (compreensão profunda das próprias emoções, forças, fraquezas, necessidades e impulsos. As pessoas autoconscientes são sinceras e capazes de se autoavaliar sem distorções, assim como são autoconfiantes, já que têm compreensão firme de suas capacidades); **autogestão** (controle dos sentimentos e impulsos. Destaca-se pela propensão para reflexão e ponderação, adaptação à ambiguidade e mudança, além de integridade); **empatia**: consideração dos sentimentos dos outros e **habilidade social**:

culminância das outras dimensões da inteligência emocional. As pessoas com habilidade social propendem a ser bem eficazes em gerir relacionamentos quando conseguem entender e controlar suas próprias emoções e conseguem ser empáticos com os sentimentos dos outros (GOLEMAN, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhar o comportamento dos mais jovens é tradicionalmente uma atribuição das famílias. Apesar de que nesse processo de gerenciamento podem ocorrer exageros, como agressões e dificuldades no desenvolvimento da autonomia, é imprescindível que os pais/responsáveis sejam estimulados a essa tarefa, já que a ausência deste acompanhamento potencializa a vulnerabilidade dos jovens.

À vista disso, os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos pais pesquisados acompanham seus filhos(as) no uso das redes sociais digitais. Quando se confronta esse resultado à literatura que embasa este trabalho, avalia-se como satisfatório esse procedimento, tendo em vista que os ambientes virtuais podem ser potencialmente danosos quando se trata de usuários jovens.

Isto posto, não somente investigar como os familiares gerenciam os uso das redes sociais é pertinente como fator preventivo, mas também sugere-se que o IFPB – Câmpus Campina Grande possa oferecer formação permanente aos pais/responsáveis pelos estudantes de cursos técnicos integrados sobre redes sociais, a respeito das potencialidades e perigos das redes sociais digitais, assim como habilidades sociais fundamentais para convívio social.



REFERÊNCIAS

ARKANGEL. *Black Mirror*, 4. temporada. Direção: Jodie Foster. Roteiro: Charlie Brooker. Intérpretes: Rosemarie DeWitt, Brenna Harding, Aniya Hodge, Sarah Abbott, Nicholas Campbell, Owen Teague, Nicky Torchia. Netflix: 2017, (348 min), *online*, son., color.

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

BBC. A difícil rotina dos moderadores da internet: 'Já vi vídeos de canibalismo.' **BBC News – Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-49478160>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CODEBUDDY. **O guia completo das redes sociais para mães e pais**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.codebuddy.com.br/e-books/>. Acesso em: 21 set. 2019.

CROSS, Donna *et al.* Longitudinal Impact of the Cyber Friendly Schools Program on Adolescents' Cyberbullying Behavior. **Aggressive Behavior**, v. 42, p. 166–180, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ab.21609>. Acesso em: 22 mar. 2019.

DESJARDINS, Jeff. What Happens in an Internet Minute in 2019? **Visual Capitalist**, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://www.visualcapitalist.com/what-happens-in-an-internet-minute-in-2019/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

FERREIRA, Roni Costa; BARBOSA, Wladimir; DUARTE, Sérgio. O ambiente escolar como receptáculo digital: impactos da cibercultura. **Educação em foco**: revista de educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico, v. 23, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/issue/view/843>. Acesso em: 20 set. 2019.

GENTE, Edd. Quem são os hikikomori os jovens japoneses que vivem sem sair dos seus quartos. **BBC Future**. 6 mar. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-47441793>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança**: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Tradução Ivo Korytowski. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

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

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório nacional**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2018: primeira parte. – Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/talis/resultados>. Acesso em: 2 out. 2019.

KOUTAMANIS, Maria; VOSSSEN, Helen G.M.; VALKENBURG, Patti M. Adolescents' comments in social media: Why do adolescents receive negative feedback and who is most at risk? **Computers in Human Behavior**, n. 53, p. 486-494, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281601491_Adolescents'_comments_in_social_media_Why_do_adolescents_receive_negative_feedback_and_who_is_most_at_risk. Acesso em: 24 jun. 2019.

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

MANFREDINI, Beatriz. Conhece os chans? Autores do massacre em Suzano acessavam fóruns da deep web. **Brasil Econômico/IG Tecnologia e Games**. 14 mar. 2019. Disponível em: <https://tecnologia.ig.com.br/2019-03-14/massacre-suzano-chans.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MARTINUZZO, José Antônio; SANGALLI, Heryck Luiz Jacob. A gestão do medo em rede social digital: morte e controle no Facebook. **ECCOM**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/434/387>. Acesso em: 24 set. 2019.

NEWMAN, Kathy *et al.* Relações entre modelos de pais e comportamentos de risco na saúde do adolescente: uma revisão integrativa da literatura. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 142-150, fev. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692008000100022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 Set. 2015.

NIELSEN, Rasmus Kleis; NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; KAROGELOPOULOS, Antonis. **Digital News Report 2019**. Reuters Institute, University of Oxford, 2019. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

RAITZ, Tânia Regina; PETTERS, Luciane Carmem Figueiredo. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 408-416, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2015.

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

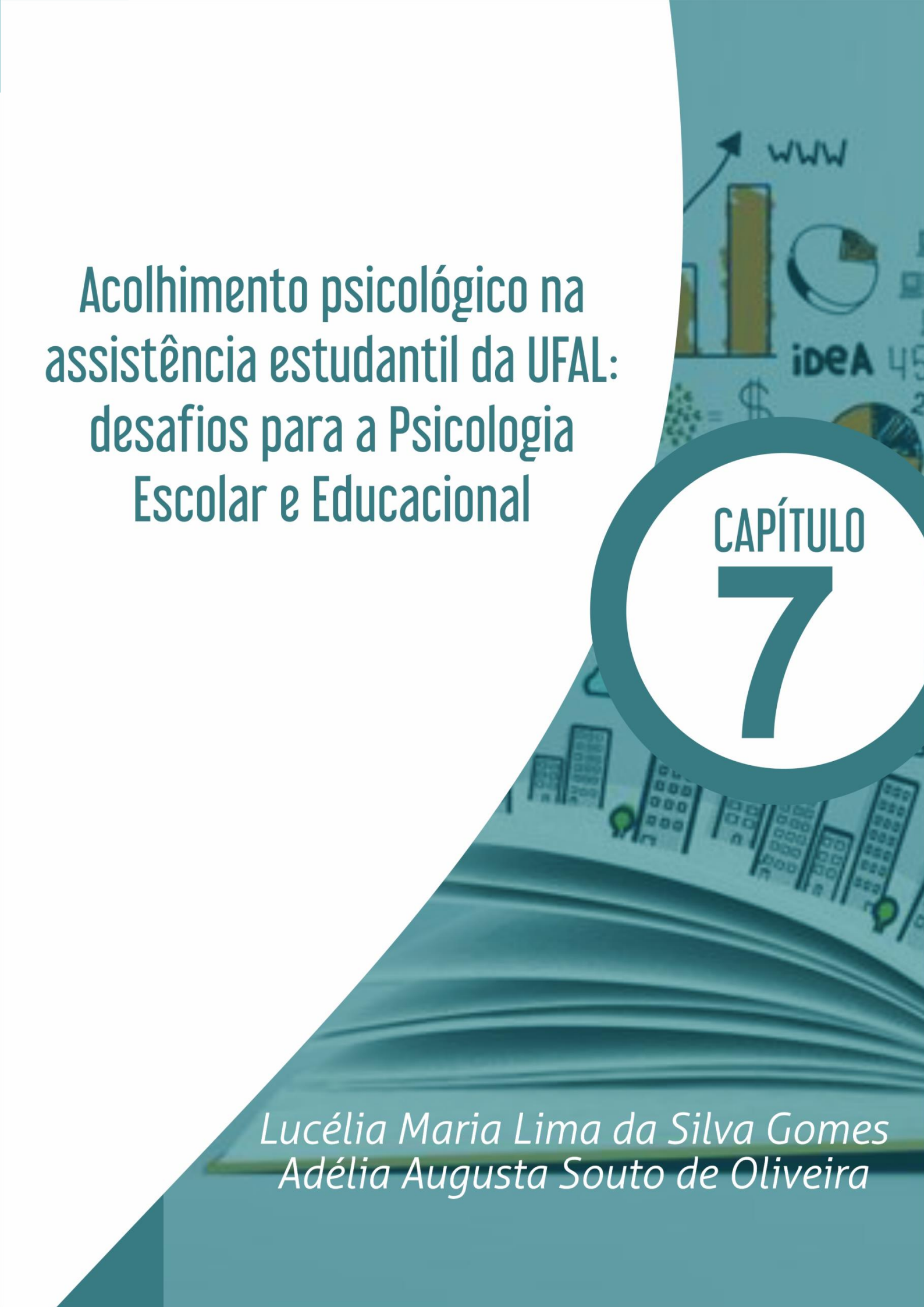
SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SPIZZIRI, Rosane Cristina Pereira; WAGNER, Adriana; MOSMANN, Clarisse Pereira; ARMANI, Ananda Borgert. Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**. v.30, n. 69,

p. 327-335, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23288>. Acesso em: 14 mar. 2019.

THOMAZINI, Magnus Guerreiro; GOULART, Elias Estevão. Relações Familiares: a influência do virtual. **Interacções**. n.48, p. 49-64, 2018. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 20 fev. 2019.

The background features a teal and white color scheme. On the right side, there is a collage of business-related icons including a bar chart with an upward arrow, a pie chart, a lightbulb, and the word 'IDEA'. Below these, there is a blurred image of an open book with pages visible. The main title is positioned on the left side of the white area.

Acolhimento psicológico na
assistência estudantil da UFAL:
desafios para a Psicologia
Escolar e Educacional

CAPÍTULO
7

*Lucélia Maria Lima da Silva Gomes
Adélia Augusta Souto de Oliveira*

Lucélia Maria Lima da Silva Gomes
Adélia Augusta Souto de Oliveira

As atividades e ações desenvolvidas nos setores de assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) possuem como referência o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi instituído através da portaria nº 39 de 2007 do Ministério da Educação (MEC), e sancionado como Decreto-lei (nº 7.234) em julho de 2010, consolidando-se, então, como um programa de governo.

O objetivo do Decreto de nº 7.234 é ampliar as condições de permanência dos estudantes de baixa renda, regularmente matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES. Prioriza os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Para tanto, as IFES deverão desenvolver ações nas áreas de moradia estudantil, transporte, alimentação, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, e apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Essas ações devem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir as situações de retenção e evasão (BRASIL, 2010).

Cabe aos profissionais da assistência estudantil elaborar estratégias de intervenção que facilitem a permanência do estudante na instituição de ensino. Poucas são as instituições que tem conseguido executar todas as ações apontadas pelo PNAES. Leite (2015) identificou que a assistência estudantil no Brasil tem se voltado para as bolsas de auxílios financeiros diversos. Como resultado, a autora aponta que a assistência estudantil no Brasil tem revelado um perfil assistencialista.

No entanto, é reconhecido que as políticas de acesso, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), a Lei de cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni), modificaram o cenário das IFES representado por um Ensino Superior democrático e plural.

Nessa mesma direção, de acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) houve aumento da contratação de vários profissionais, dentre professores e técnicos administrativos, para atender a demanda dos novos estudantes das universidades e institutos federais (FONAPRACE, 2011).

De acordo com Santos et al (2015)



acredita-se que esse contexto de expansão da educação superior apresenta um novo campo de atuação para a Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que a realidade e as necessidades de negros, indígenas, população desfavorecida economicamente e pessoas com deficiência precisam ser conhecidas e apoiadas (p.517).

Tais demandas tem se mostrado como campo fértil de atuação para o psicólogo, como destaca Marinho-Araújo (2016) ter havido aumento da procura por psicólogos no Ensino Superior. Serpa e Santos (2001) apontam que o Ensino Superior se apresenta como um campo de trabalho privilegiado para o psicólogo, porque este pode atuar em situações estudantis diversas, tais “como uma formação básica insuficiente ou inadequada, falta de habilidades de leitura, escrita e estudo, insegurança nas tomadas de decisões” (p.29).

Marinho-Araújo (2016) defende que os espaços que são abertos à Psicologia Escolar, a partir da nova realidade que se apresenta, devem ser ocupados, através de uma “atuação pautada na ética e na criticidade, com fundamentações teórico-conceituais que instrumentalizem a transformação social, a conscientização e o empoderamento de todos os atores desse

contexto, em prol de um protagonismo coletivo para mudanças institucionais inclusivas, dignas e justas” (p.203).

Desafio posto para a Psicologia no âmbito da atuação, bem como da produção de conhecimento, no contexto das políticas públicas no Ensino Superior. Desse modo, este capítulo relata estratégias para enfrentamento dos desafios da Psicologia na assistência estudantil de uma universidade federal localizada na Região Nordeste, especialmente, o acolhimento psicológico e seus desdobramentos.

CONTEXTO DO RELATO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência acerca da atividade de acolhimento psicológico realizada no contexto da assistência estudantil de uma universidade no Nordeste brasileiro. Importante ressaltar que a Política de Assistência Estudantil é regida pela Pro-reitoria de Assistência Estudantil (PROEST) que é formada por uma equipe multiprofissional composta de psicólogos, pedagogo, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais (TAE), nutricionistas, assistentes e auxiliares administrativos, que compartilham de uma visão holística de sujeito e atuam com vistas à diminuição da retenção e evasão estudantil.

A entrada da Psicologia nesse contexto é considerada recente e se deu por meio de concurso público no ano de 2014. A PROEST conta, atualmente, com três profissionais de Psicologia com diversidade de abordagens teóricas e metodológicas que convergem na proposta de atuação, fundamentados no PNAES e na Psicologia Escolar e Educacional.

O acolhimento psicológico iniciou as atividades da Psicologia na PROEST com intuito de ampliar o leque de ações realizadas pela assistência estudantil na instituição, que estava relacionado, em sua maioria, a distribuição de bolsas e auxílios.

A proposta do acolhimento psicológico possibilita um agendamento em até três atendimentos, onde se focaliza na queixa que levou o estudante ao setor. Os atendimentos são agendados previamente e ocorrem por iniciativa do estudante, através de demanda espontânea, ou por encaminhamento de outro profissional da equipe da assistência estudantil e/ou da universidade. Para tanto, se faz necessário procurar o setor da assistência estudantil para agendamento de acordo com a disponibilidade dos estudantes e dos profissionais.

Caso seja identificada a demanda para acompanhamento psicológico, pedagógico, social ou psiquiátrico o encaminhamento pode ser realizado para profissionais da Rede de Atenção Psicossocial do Estado, para os serviços existentes na universidade que se destinam ao atendimento psicológico do estudante e para outros setores da assistência estudantil como o Serviço Social e a Pedagogia.

O acolhimento psicológico tem se articulado com outras atividades, que partem dele e a ele dá suporte, como a criação do Guia de Atenção Psicossocial do Estado, utilizado como instrumento de suporte para realização de encaminhamentos externos à universidade, a discussão de casos com a equipe de assistência e outros profissionais, a orientação aos profissionais (docentes e técnicos) e familiares e, o levantamento de demandas para futuras intervenções.

ACOLHIMENTO PSICOLÓGICO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Ao iniciarem as atividades, em 2014, os profissionais de Psicologia se depararam com respaldos legais ainda em processo de desenvolvimento, haja vista que o PNAES é um Programa de 2010 e, no que concerne às ações da Psicologia, não existiam direcionamentos ou atividade desenvolvida. Demandas de caráter diversos surgiam com vistas à realização de acompanhamento psicológico, diagnósticos e resolução de conflitos entre os

estudantes. A Psicologia era, frequentemente, chamada a atuar quando algum problema já havia se instalado (SANTOS et al, 2015). Ou seja, a Psicologia era convidada a intervir em situações de caráter individual, muitas vezes descontextualizadas.

Nossa experiência do acolhimento psicológico foi desenvolvida em 2015 como atividade inicial da Psicologia com intuito de suprir a demanda na área de atenção à saúde mental do estudante universitário. O modelo de atuação utiliza os aportes teóricos da Psicologia Escolar e Educacional, e o acolhimento era percebido, naquele momento, como possibilidade de delimitação do lugar da Psicologia na assistência estudantil da universidade.

A atividade tinha como objetivo, também, ampliar o leque das ações existentes na PROEST, uma vez que as atividades realizadas pela assistência estudantil na instituição estavam relacionadas, em sua maioria, a distribuição de auxílios financeiros diversos, dentre estes, o Programa de Bolsas e Auxílios (Bolsa Pro-Graduando, auxílio moradia, auxílio alimentação), Programa de Residência Universitária e ajuda de custo para apresentação de trabalho em congressos acadêmicos.

Nessa direção, se aproxima ao que Bleicher e Oliveira (2016) afirmaram, ou seja, é comum a priorização de algumas áreas propostas pelo PNAES, como a moradia, a alimentação e o transporte, em detrimento de áreas como a saúde. Tal realidade pode estar relacionada a ausência de regulamentação específica para as ações apontadas pelo PNAES. Como consequência, o investimento financeiro em algumas áreas tende a ser maior que outras, ou mesmo algumas não tem recebido devida atenção, como por exemplo, a área de Atenção à Saúde.

A literatura (PERES; DOS SANTOS; COELHO, 2004; AZEVEDO; ARRAIS, 2006; FURIGO et al 2008; DA GAMA; KODA, 2008) aponta que o acolhimento psicológico é considerado um espaço de escuta e acolhimento; através de um olhar diferenciado (CARMO-SOUZA; DE FARIA, 2017), o profissional visa promover reflexões sobre as problemáticas vivenciadas, o que possibilitaria

rever as ações e experiências do estudante (DA GAMA; KODA, 2008; CARMO-SOUZA; DE FARIA, 2017).

O acolhimento psicológico tem sido realizado em vários contextos, como nas clínicas-escola das instituições de Ensino Superior (PERES et al, 2004; FURIGO et al, 2008), nas delegacias (CARMO-SOUZA; DE FARIA, 2017), em serviços pediátricos na preparação psicológica infantil (DOCA; COSTA JUNIOR, 2011), em contextos de desastres e emergências (WEINTRAUB et al, 2015) e no contexto das Políticas Públicas da Educação Superior (DA SILVA, 2018). Desse modo, o foco da intervenção está relacionado ao contexto de atuação do profissional.

Na assistência estudantil, por sua vez, o foco do acolhimento psicológico são as questões relacionadas à vivência universitária do estudante de graduação presencial, preferencialmente, os estudantes vinculados aos programas da assistência estudantil. O objetivo é propiciar um espaço de escuta com vistas à orientação e reflexão conjunta, bem como o alívio de angústia. Cabe assim ao profissional de Psicologia ouvir as queixas e depois, junto com o estudante, refletir sobre o que foi verbalizado.

Neste sentido, é considerado um tipo de intervenção, “uma vez que representa um espaço privilegiado que pode levar o usuário a refletir sobre suas queixas” (PERES et al, 2004, p.48) e pode “dar conta da situação colocada, que envolve uma orientação ou um conflito mais pontual” (DA GAMA; KODA, 2008, p. 424). Parte-se do pressuposto de que a oferta da escuta psicológica proporciona benefícios ao estudante.

A escuta psicológica, segundo Carvalho e Marinho-Araújo (2010),



refere-se à sensibilidade do psicólogo escolar de estar com o outro, perscrutar os fenômenos subjetivos no contexto escolar, encontrar as pessoas, os grupos e a instituição por meio de suas histórias e de seus afetos, acolher as angústias, as ansiedades e o sofrimento psíquico de alunos, professores, pais e outros (p.221).

Importante salientar que o acolhimento psicológico se diferencia de psicoterapia ou acompanhamento psicológico. Distancia-se dos modelos psicoterápicos (FURIGO et al, 2008), pois não se propõe ser um trabalho terapêutico de continuidade (GANDOLFI; ANDRADE, 2006). Cabe ao profissional realizar encaminhamento (PERES et al, 2004; AZEVEDO; ARRAIS, 2006; DA GAMA; KODA, 2008), quando necessário. Quando é identificada a necessidade de encaminhamento psicológico, destina-se para os profissionais que compõe a Rede de Atenção Psicossocial do Estado, para os serviços existentes na universidade que se destinam ao atendimento psicológico de estudante e para outros setores da assistência estudantil como o Serviço social e a Pedagogia.

O encaminhamento psicológico pode ser aprimorado a partir da produção do Guia de Atenção Psicossocial em Saúde Mental, instrumento criado pelos profissionais do setor de Psicologia da PROEST, em 2017. Esse visou compilar as informações referentes aos serviços e profissionais de saúde mental que dispõe a Rede de Atenção Psicossocial do Estado. O Guia dispõe do nome do estabelecimento, de especificação dos locais que possuem psicólogos e psiquiatras, endereço e telefone do serviço e foi disponibilizado para a comunidade acadêmica através do *site* da universidade.

Parte-se do pressuposto de que já existe uma rede pública de saúde, que deve exercer o diálogo com os serviços de saúde estudantis das IFES. Em caso de identificação para tratamento, essa rede deve ser acionada, sendo de responsabilidade da universidade a promoção de ambientes saudáveis e prevenção de doenças relacionadas à vida do aluno (BLEICHER; OLIVEIRA, 2016). Portanto, recorre-se a articulação com os serviços ou dispositivos que fazem parte das atividades do profissional de Psicologia inseridos no contexto da Educação, seja essa articulação intra ou extramuros da universidade.

De acordo com Santos et al (2015),



é dever dos Psicólogos Escolares e Educacionais se preocuparem com a articulação de ações no plano da formação profissional com as Clínicas-Escola para o atendimento de queixas educacionais e entre os psicólogos que atuam na área da educação com os que se encontram na área da saúde, ampliando a compreensão do processo educação formal e sua importância na constituição dos indivíduos (p.518).

Ao mesmo tempo que é realizado encaminhamento para a Rede de Atenção, o profissional de Psicologia recebe encaminhamentos dos profissionais da universidade e da assistência estudantil. Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) identificaram que os profissionais de Psicologia que atuam no Ensino Superior têm desenvolvido seus trabalhos junto a uma variedade de profissionais, numa perspectiva multi e interdisciplinar, proposta considerada fundamental e indispensável para lidar com a complexidade do fenômeno humano.

Em algumas situações tem sido necessária a discussão de caso entre a equipe a fim de ampliar o olhar para as várias questões do sujeito e facilitar as intervenções. Neste sentido, "o foco da atenção centrada no aluno desloca-se e [...] surge também um enfoque na instituição educacional, aliada à atuação de outros profissionais" (SERPA; SANTOS, 2001, p.28). Na assistência estudantil o trabalho em equipe se configura como essencial à atuação da Psicologia.

A troca com outros profissionais da universidade, como docentes e técnicos, tem ocorrido em função das demandas dos estudantes a ele vinculados. A escuta desses outros atores institucionais tem se mostrado fundamental, no intuito de compreender os espaços e as relações existentes na instituição. Configura-se assim em material de apoio à intervenção para o psicólogo.

Em muitos desses momentos, a intervenção pode se configurar como orientação aos profissionais e servidores que se relacionam com discentes. Nessa direção, a atividade de orientação aos docentes e técnicos tem como

objetivo situar e ampliar o olhar dos envolvidos através da discussão de casos e análise das demandas de estudantes relacionadas ao campo de saúde mental da universidade. Além de buscar subsidiar os profissionais no que concerne as questões de saúde mental e psicopedagógicas, busca também facilitar a implicação/participação dos outros atores da instituição no suporte ou acompanhamento ao estudante.

Adota-se, portanto, uma visão crítica da Psicologia Escolar e Educacional nas IFES, em que o fenômeno educacional é compreendido como produto das relações que se estabelecem no interior das instituições de ensino (SANTOS et al, 2015).

Além disso, o acolhimento psicológico tem se configurado como instrumento utilizado para identificar demandas do corpo discente. Tal faceta tem se mostrado importante, uma vez que, a partir dele, são pensadas e implementadas ações de caráter coletivo e preventivo no ambiente universitário. Nesse sentido, a escuta realizada se apresenta como um "termômetro" das vivências acadêmicas, uma vez que, através dela, o profissional se aproxima da fala, das demandas explícitas e/ou implícitas, possibilitando a circulação da palavra e dela fazer uso em função do bem-estar psíquico do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a experiência relatada, da atividade de acolhimento psicológico, caracterizada pela escuta qualificada, se mostrou pertinente e necessária como estratégia de implantação de serviços vinculados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil.

A acolhida psicológica se configurou como espaço de circulação de afetos e de palavras, uma vez que possibilita aos sujeitos refletirem sobre suas inquietações, demandas, possibilidades, limitações, esforços para superação e enfrentamentos necessários ao contexto universitário. Os

desdobramentos dessa atividade, especialmente, a necessidade de encaminhamentos a outros serviços e articulação com a Rede de Atenção Psicossocial, reverberou na produção do Guia de Atenção Psicossocial como instrumento de apoio, discussão de casos, e orientação a profissionais e familiares. Reafirma assim a importância do trabalho em equipe também nesse contexto.

Por último, os resultados da experiência apontam para o aprimoramento e necessidade de se repensar as estratégias na atuação psicológica frente às inúmeras demandas (para além do auxílio econômico) do universo estudantil, uma vez que se trata de um novo contexto de atuação que se apresenta com novos desafios teóricos, metodológicos, ético-políticos para o enfrentamento nesse campo de atuação do profissional da Psicologia.

Nessa direção, concorda-se com Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) ao afirmarem



que o atual desafio que se apresenta à Psicologia Escolar, com vistas a ampliar e fortalecer suas perspectivas de trabalho na Educação Superior, é o da definição de um modelo de atuação que esteja pautado nos fundamentos, objetivos e atividades coerentemente articulados (p.42).



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, K. R; ARRAIS, A. da R. O Mito da mãe exclusiva e seu impacto na depressão pós-parto. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, p. 269-276, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722006000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15/05/2018;

BISINOTO, C; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672015000200004. Acesso em: 20/06/2018.

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 543-549, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2823/282349447014/>. Acesso em: 20/06/2018;

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 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. Acesso em: 17/04/2018;

CARMO-SOUZA, T. M.; DE FARIA, J. S. Descrição dos serviços de psicologia em delegacias especializadas de atendimento às mulheres no Brasil. **Avances en psicología latinoamericana**, v. 35, n. 2, p. 253-265, 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n2/1794-4724-apl-35-02-00253.pdf>. Acesso em: 20/06/2018.

CARVALHO, T. O. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 219-228, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167933902010000200007&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 17/05/2018.

DA GAMA, C. A. P.; KODA, M. Y. Psicologia comunitária e programa de saúde da família: relato de uma experiência de estágio. **Psicologia ciência e profissão**, v. 28, n. 2, p. 418-429, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6154150>. Acesso em: 20/06/2018.

DA SILVA, A. Permanência estudantil no ensino superior: intersecções entre saúde mental e políticas. In: N. R. C, Oliveira (Org.), **Qualidade de vida, esporte e lazer no cotidiano universitário**. Campinas: Papyrus, 2018.

DE MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, 20 (3), 503-514, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2823/282349447010/>. Acesso em: 11/07/2018.

DOCA, F. N. P.; COSTA JUNIOR, Á. L. Preparação psicológica nos serviços de psicologia pediátrica dos hospitais universitários públicos federais. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 79-87, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2011000100008. Acesso em: 17/07/2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**, 2011. Brasília: FONAPRACE, 2011.

FURIGO, R. C. et al. Plantão psicológico: uma prática que se consolida. **Boletim de Psicologia**, v. 58, n. 129, p. 185-192, 2008.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S000659432008000200006&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 17/06/2018.

GANDOLFI, E.; ANDRADE, M. da G. G. Psicologia comunitária e programa de saúde da família: relato de uma experiência de estágio. **Psicologia ciência e profissão**, v. 28, n. 2, p. 418-429, 2008. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141498932008000200015. Acesso em: 17/06/2018.

LEITE, J. de O. **As múltiplas determinações do programa nacional de assistência estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva.**

Tese de Doutorado (publicada), Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395354131003>. Acesso em: 15/05/2018.

PERES, R. S.; DOS SANTOS, M. A.; COELHO, H. M. B. Perfil da clientela de um programa de pronto-atendimento psicológico a estudantes universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 10, p. 47-54, 2004.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722004000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11/07/2018.

SANTOS, A. S. et al. Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 19, n. 3, p. 515-524, 2015. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/163620>. Acesso em: 19/05/2018.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. dos. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 27-35, 2001. Disponível

em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572001000100004. Acesso em: 20/05/2018.

WEINTRAUB, A. C. A. et al. Atuação do psicólogo em situações de desastre: reflexões a partir da práxis. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 53, p. 287-298, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432832015000200287&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17/07/2018.

Projeto Felicidade no IFSP Campus Caraguatatuba: Psicologia Positiva e Educação Emocional

CAPÍTULO

8

*Teresa Cristina Cardoso Pereira Leite Daniel
Mariângela de Lara Moraes Daibert*

**Teresa Cristina Cardoso Pereira Leite Daniel
Mariângela de Lara Moraes Daibert**

O Projeto Felicidade apresentado neste trabalho, implantado no IFSP – Campus Caraguatatuba, tem como base e inspiração a prática bem-sucedida iniciada nas melhores Universidades dos Estados Unidos, tendo como destaque o professor Tal Ben-Shahar (Harvard) e a professora Laurie Santos (Yale).

Em nosso país, temos a iniciativa do Professor Wander Pereira da Silva, que inspirado nas Universidades americanas, ministra a disciplina felicidade na Universidade de Brasília – UnB, apresentando sucesso em sua atuação.

Surge então a necessidade de conceituar felicidade para entendermos esta atividade que vem sendo desenvolvida no campo da educação escolar.

Segundo estudos do professor Wander, da UnB não há um conceito único para definir felicidade, “A felicidade diz respeito a uma sensação subjetiva e transitória que experimentamos em momentos na vida.” Considera a felicidade não como um ponto de chegada, “mas como um caminho que se faz. Não posso ser feliz teoricamente, mesmo sabendo tudo sobre o que é ser feliz” (SILVA apud GRANATO, 2018)

Tal Ben-Shahar comunga da mesma ideia de felicidade como caminho ou exercício de vida: “A felicidade não é estática. É um processo que termina apenas com a morte” (SHAHAR apud RODRIGUES, 2014)

A Professora Laurie Santos considera que “a felicidade vem quando você mantém práticas e hábitos que te fazem bem”. (SANTOS apud MARQUES, 2018)

Compreendemos então que a felicidade é uma conquista e sabemos através de estudos e pesquisas que algumas características como: gratidão,

busca por espiritualidade, vivência no presente, se encontram em pessoas felizes.

Conforme as palavras do prof. Wander, ao mesmo tempo que entendemos felicidade como uma conquista de um estado emocional positivo verificamos que é preciso superar desafios, criar condições para ser feliz. “Também tenho meus momentos de tristeza e angústia, mas desenvolvi habilidades que me ajudam nessas horas”. A busca constante por uma felicidade permanente é um equívoco (SILVA apud GRANATO, 2018) Conforme o professor, na sociedade de consumo atual, somos levados a ver a felicidade como uma euforia “e as pessoas tentam buscar senti-la permanentemente. É um equívoco achar que vai viver feliz e em euforia o tempo inteiro. Quero passar mecanismos para administrar suas emoções e propiciar autoconhecimento”. (SILVA apud GRANATO, 2018)

A psicologia positiva caminha junto com o Projeto Felicidade, sendo um parâmetro no caminho de entendimento dos erros e pontos fracos, propondo “uma mudança de foco: parar de enxergar só o que vai mal e ver o que dá certo — mesmo nas crises, como diz o prof. Tal Ben-Shahar. A proposta é observar o quadro completo da realidade.” (SHAHAR apud RODRIGUES, 2014)

Dessa forma, este artigo traz uma reflexão sobre o assunto e descreve a aplicação do Projeto Didático Felicidade, no IFSP – Campus Caraguatatuba, no ano de 2019, no Ensino Médio Integrado. Parte do princípio que o aluno deve falar e vivenciar suas emoções para obter habilidades que facilitem seu comportamento perante as dificuldades e obstáculos educacionais encontradas no dia a dia.

Planejado, implantado e coordenado pela psicóloga que atua há 12 anos na instituição, Teresa Cristina Cardoso Pereira Leite Daniel, o Projeto Felicidade tem como ponto de partida a Educação Emocional Positiva que tem como objetivo, ajudar a identificar as forças pessoais e aumentar o emprego delas na vida diária. Auxilia na compreensão das diferentes emoções, sendo que diante da emoção o comportamento pode ser construído. Promove

emoções positivas; constrói e fortalece relacionamentos sociais e pessoais saudáveis; aponta os caminhos para a construção da felicidade e o bem-estar, conforme o Programa Educação Emocional- Miriam Rodrigues. (RODRIGUES, 2017)

DESENVOLVIMENTO

Curso Felicidade em Universidades dos Estados Unidos

Na Universidade Harvard o professor Tal Ben-Shahar utiliza a psicologia positiva para ajudar os estudantes na busca da realização pessoal e profissional. Com uma procura grande por vagas, o curso Felicidade vem sendo ministrado há mais de uma década, com depoimentos dos alunos de que a aula muda suas vidas.

Apesar do ensino com enfoque em otimismo e felicidade não ser comum em Universidades tradicionais, o professor Tal Ben-Shahar conta que estudou psicologia positiva e a ciência da felicidade porque se sentia infeliz, enquanto universitário. Tinha boas notas e fazia esportes, porém faltava algo. Buscando entender sua tristeza e caminhos para tornar-se feliz foi estudar filosofia e psicologia e, posteriormente decidiu compartilhar o aprendizado.

Segundo Tal Ben-Shahar o sucesso não está diretamente ligado a felicidade. A fama nos traz momentos de alegria, porém existem outros incentivos importantes que devem ser desenvolvidos, como o equilíbrio na vida pessoal e emocional. O que realmente importa é o tempo que passamos com as pessoas que são importantes para nós, desde que você se encontre por inteiro nas relações. O tempo de trabalho profissional não pode se sobrepor ao tempo com a família e amigos.

A primeira lição aprendida na aula de Harvard, no curso da Felicidade, é sobre nos permitir a vivenciar emoções, sejam elas dolorosas, como raiva, tristeza e decepção. Aceitar a condição humana e trabalhar as ferramentas

para não cair em frustração e em infelicidade diante das adversidades. (RODRIGUES, 2014)

A experiência acima também aconteceu na Universidade de Yale, utilizando dicas da psicologia sobre sábias escolhas para viver uma vida feliz, em aulas que alcançaram um grande sucesso de público, já no primeiro semestre de implantação. Ministra o curso a professora de psicologia e ciências cognitivas Laurie Santos, que em suas aulas reflete sobre os equívocos que cometemos quando pensamos em felicidade e apresenta estratégias para criar hábitos melhores, ou ser mais feliz.

A professora Laurie relata sobre o estresse e níveis assustadores de ansiedade e sentimentos de desesperança entre os alunos. Afirma que as pessoas trabalham demais e não priorizam as coisas certas, e, após o curso passam a ter esperança na escolha de caminhos mais alegres. Temos que criar um estilo de vida que não nos afaste da realidade, incluindo atitudes simples como atos de bondade, meditação, gratidão, exercícios físicos, um bom sono. Além disso procurar viver o tempo presente se conectando com família e amigos, revendo o tempo perdido nas mídias sociais. (MARQUES, 2018)

Felicidade: disciplina na Universidade de Brasília (UnB)

Wander Pereira da Silva é professor no curso de engenharia de software e tem doutorado em Psicologia. Inspirado nas Universidades americanas está oferecendo a disciplina sobre felicidade, no auditório do campus onde estão os cursos de engenharia, sendo que as aulas são abertas para todos os demais cursos. Segundo o professor o problema de saúde mental não está concentrado em um curso apenas e sim generalizado na instituição.

A implantação se deu pela observação da dificuldade de adaptação dos graduandos vindos de outras cidades, gerando um grande número de evasão, além do aumento considerável de casos de depressão e ansiedade, constatados nos atestados de saúde mental.

O objetivo é priorizar o bem-estar dos estudantes como prioridade, oferecendo para tal um espaço no ambiente acadêmico. Melhorar o autoconhecimento, desenvolver habilidades socioemocionais para enfrentar as dificuldades que se apresentam. Aprender a diferenciar e enfrentar a tristeza e depressão, desenvolver a assertividade, a capacidade de dizer o que pensa e sente, independente do julgamento alheio.

O final da disciplina é a criação de um produto de felicidade para colocar em prática na universidade: peça de teatro, música, dança ou um blog, por exemplo. (GRANATO, 2018)

Projeto Felicidade – educação emocional e psicologia positiva (IFSP – Campus Caraguatatuba)

Várias foram as dificuldades encontradas nos primeiros trabalhos da psicóloga Teresa Cristina, do Campus Caraguatatuba, com grupos de alunos e rodas de conversa que aconteciam aos sábados. Na tentativa de trabalhar a Educação Emocional como disciplina, no início não foi possível atingir os objetivos previstos, por fatores diversos (sábados letivos de aula, cansaço e falta de ânimo). Foi então decidido com os alunos a alternativa do trabalho no intervalo do almoço.

A situação do IFSP-CAR não é diferente das demais escolas que temos notícia, uma vez que alunos mostraram durante estes primeiros encontros, sentimentos de desesperança decorrente de circunstâncias difíceis da vida em família e na própria instituição. Alguns dos fatores de risco pontuados nas escutas feitas: perda de emprego dos pais, stress social, problemas familiares, perdas pessoais, sentimento de baixa autoestima, desesperança, questões de orientação sexual, falta de controle, impulsividade, poucas competências para enfrentar problema, bullying.

Conforme estudos do Instituto Unibanco, feito com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), temos no Brasil 38

milhões de brasileiros deprimidos e mais de 26 milhões de pessoas com transtorno de ansiedade. Destaca ainda o aumento dos casos de depressão, automutilação e suicídio entre adolescentes, sendo que “nos casos mais graves, a depressão pode levar ao suicídio e entre jovens de 15 a 29 anos, já representa a segunda principal causa de morte no mundo.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017). Sabemos também da violência entre os jovens que vem aumentando, incentivado pela mídia digital e vídeos postados que fazem provocações, banalizando a violência.

Considerando a gravidade do assunto, o trabalho de apoio psicológico sugeriu a participação de todos os membros da comunidade escolar, no sentido de compreender melhor as dificuldades expressas pelos alunos. Diante da realidade atual e dos problemas que se apresentam, bem como a dificuldade de parceria com órgãos da Saúde Mental do município, o qual não tem conseguido atender a demanda existente foi feita a opção de trabalho na própria instituição, com os recursos disponíveis por parte da psicóloga responsável.

O Projeto Felicidade surgiu dessa necessidade em trabalhar de forma mais direta com os alunos e com um espaço próprio dentro da vida acadêmica. Os alunos que participam inicialmente do Projeto Felicidade cursam o Ensino Médio Integrado, com formação técnica em Informática, frequentando a escola de segunda a sexta feira, em período integral, cursando no mínimo dez disciplinas diferentes por semestre, tendo como resultado muitas vezes ansiedade e stress.

Figura 1 - Grupo da Felicidade – psicóloga e alunos na roda de conversa do IFSP-CAR



Fonte: Arquivo pessoal

Esses alunos formam o que chamamos de "Grupo da Felicidade", implantado pela psicóloga institucional, que desenvolve o seu trabalho promovendo novas formas de postura pessoal e social. Foi constatado que, trabalhando suas próprias emoções de forma consciente, baseado no princípio da educação emocional, os alunos tiveram a oportunidade de aos poucos irem estabelecendo relações interpessoais mais saudáveis e construtivas. O grupo atua conforme objetivos pré-estabelecidos:

1

Evitar casos de depressão/ansiedade: Algumas psicopatologias resultam de pensamentos distorcidos, podendo ser evitados com o uso da ferramenta necessária. Encarando o problema, pode afastar novo quadro depressivo.

2

Aumentar o aproveitamento escolar: resolvendo questões que os afligem, podem dedicar-se aos estudos com mais tranquilidade.

3

Diminuir os episódios de bullying: O bullying surge da falta de empatia entre as pessoas. A Educação Emocional ajuda a criar a habilidade de se colocar no lugar do outro. Isso faz melhorar a convivência entre os alunos na escola.

4

Formar profissionais mais preparados: A habilidade técnica não é suficiente no campo profissional, são valorizadas ainda o equilíbrio emocional e a interação social. O desenvolvimento destas habilidades são propostas pelo Grupo.

5

Contribuir para uma sociedade mais saudável e feliz: Vivenciar na vida escolar boas lembranças e aprender a se conhecer e a se relacionar com os demais colegas é o exemplo que o aluno deve levar para sua vida. A meta é a formação do cidadão consciente de seu papel na sociedade, mais feliz e humanizado.

O trabalho iniciou com uma avaliação diagnóstica pela psicóloga, através de questionário aplicado aos alunos do Integrado. Considerando o resultado, foram desenvolvidas atividades durante os dois semestres de 2019, conforme relatório descrito a seguir por Teresa Cristina.

RESULTADOS: RELATÓRIO DO PROJETO FELICIDADE

Iniciei este trabalho para atender a demanda de alunos atendidos por mim, psicóloga do IFSP Campus Caraguatatuba no final do ano 2018. Estes alunos apresentaram comportamento, sinais e sintomas de: depressão, ansiedade e automutilação. Alegavam cansaço mental em relação aos estudos e rotina da escola - excesso de provas e trabalhos exigidos, todos marcados para a mesma semana. O resultado foi o término do semestre com muitos alunos estressados, com vontade de desistir. Fui também procurada por alguns pais que notavam em casa o desequilíbrio emocional dos seus filhos.

Depois desses atendimentos individuais e emergenciais resolvi iniciar no primeiro semestre de 2019 um encontro com o grupo de alunos atendidos

e outros interessados, apresentando minha proposta de trabalhar Educação Emocional, ouvindo e acolhendo seus anseios e medos.

O grupo iniciou com 22 alunos interessados na proposta, em 26 de fevereiro de 2019, quando responderam um questionário. A partir das respostas foram definidos os temas mais importantes a serem abordados nos próximos encontros, pois no mês de maio sairia de licença capacitação e queria dar um suporte a este grupo naquele momento, para dar continuidade no meu retorno. Com a análise do resultado do questionário foi possível obter um diagnóstico do grupo. Segue o questionário e resultados constatados, considerando o enunciado: Vamos responder estas questões, para nos conhecermos melhor?

Gráfico 1 - O que faço quando me sinto para baixo? Isso cria um obstáculo para meus objetivos? me isolo (8); escrevo (3); faço algo que gosto (3); choro (3); fico triste (3); finjo estar tudo bem (2).



Gráfico 2 - O que eu quero fazer para conseguir um melhor desempenho pessoal? me socializar (6); diminuir a ansiedade (4); saber controlar o que penso, sinto e faço (2); seguir conselhos. (4); deixar todos satisfeitos (2); não sei (4)



Gráfico 3 - Diante das dificuldades como eu penso, que atitude tomo? fico ansioso (6); penso que não vou conseguir (5); fico nervoso (5); me escondo e choro (4); escrevo (2)



Gráfico 4 - Quando por vezes falho ou não consigo os meus objetivos, o que faço? fico frustrado (5); fico triste (4); me sinto insuficiente (3); penso em coisas ruins (3); fujo do problema (2); sinto raiva (3); penso em desistir de tudo (2)



Gráfico 5 - E se me sentir triste, como vou ultrapassar a tristeza? choro (6); quase sempre estou triste, vivo a tristeza; (4) me isolo; (4); sinto ansiedade (4); não faço nada e espero (2); durmo (2).



Gráfico 6 - Tenho pena de mim? Se sim em que áreas ou coisas? tenho raiva de mim (5); não sou suficiente nos estudos (5); me torturo até querer quase morrer (4); me cobro muito (3); não sei (5)



Gráfico 7 - Vejo-me com um lutador ou como um desistente? inútil (4); finjo estar bem (4); eu desisto mais do que luto (4); me isolo (4); penso em morrer (4); as vezes lutador, as vezes desistente (2)

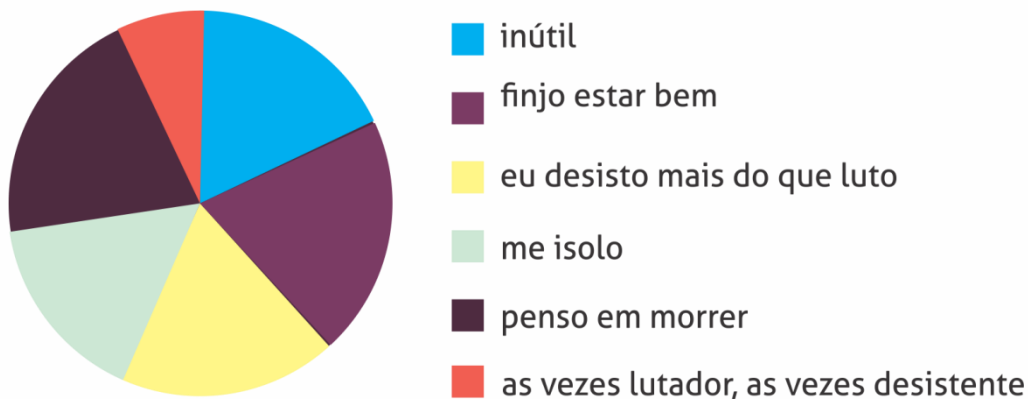


Gráfico 8 - Quero ou não passar a pensar de forma mais positiva? gostaria (9); não, a vida costuma dar errado (6); eu nunca consigo (4), vejo o mundo escuro (2); sei que não é possível ser feliz o tempo todo (1).



Gráfico 9 - O que eu posso fazer para me sentir mais alegre no dia a dia? me amar mais (6); ser mais grato (6); me conhecer melhor (6), não sei (3)



Gráfico 10 - Quais pensamentos estão atrapalhando minha vida, e que gostaria de mudar? baixa autoestima (11); vontade de me matar, desistir, quero morrer (4); penso de forma negativa (3); tento esquecer pensamento ruim (2) você não faz diferença (1); até quando vai ser esse inútil (1).

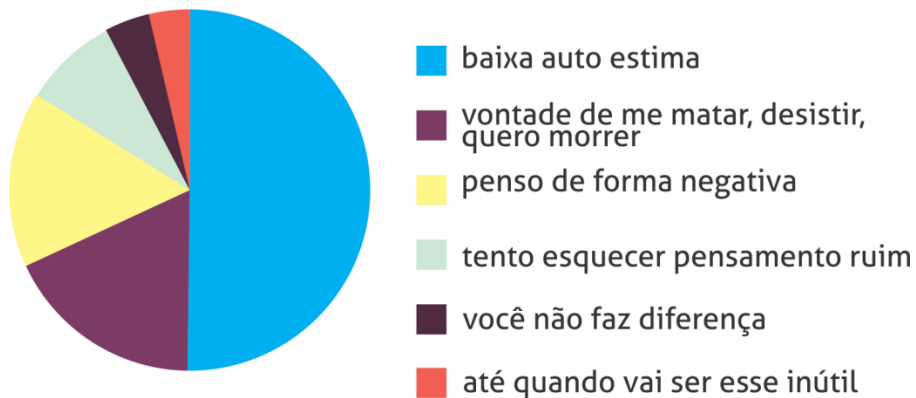


Gráfico 11 - Como você lida com seus pensamentos? Eles estão atrapalhando sua vida? Tento não pensar (6) não sei lidar, não consigo gerenciar (4); não vivo; convivo (4); minha vida não faz diferença para as pessoas (3), minha família fala que meus irmãos conseguiram, eu não (2); melhor seria sumir ou morrer (1).

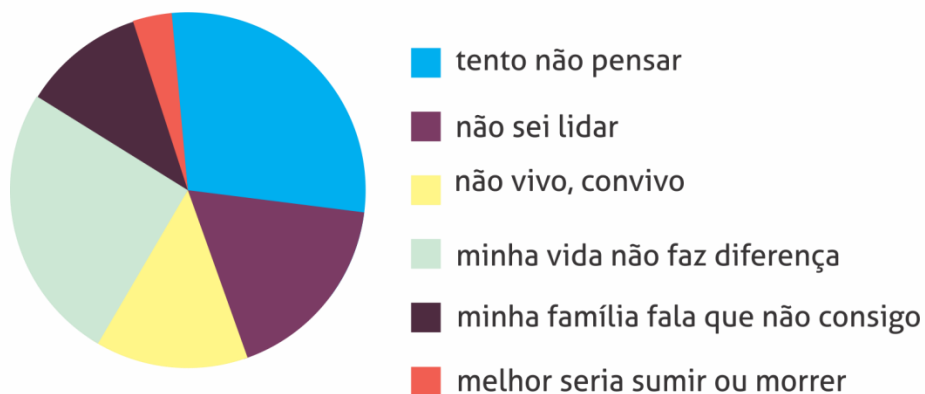


Gráfico 12 - Emoções citadas no início do trabalho do Grupo da Felicidade, referente ao que sentem quando se dirigem ao IFSP:

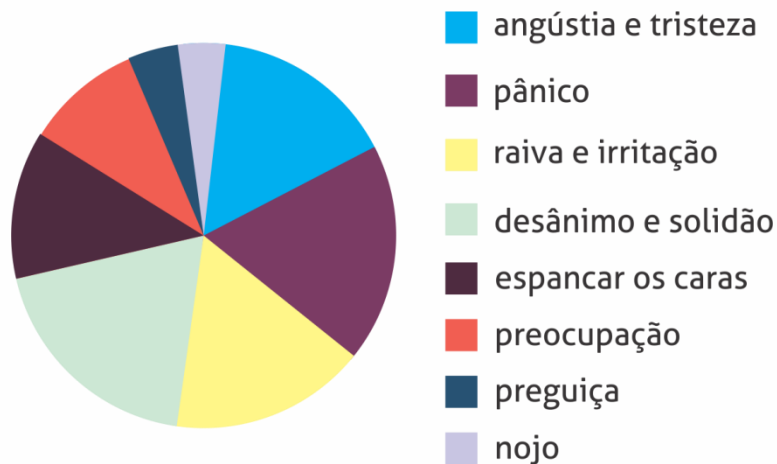
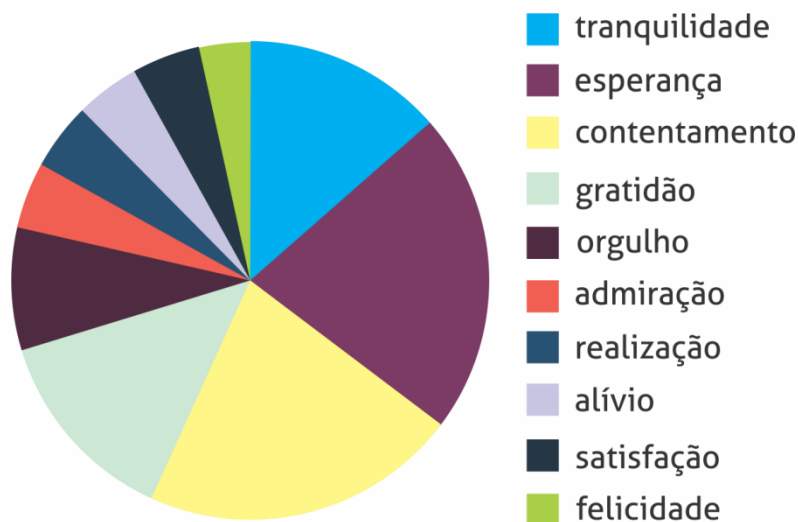


Gráfico 13 - Emoções citadas no final do semestre do Grupo da Felicidade, referente ao que sentem quando se dirigem ao IFSP:



Analisando as respostas obtidas percebemos o diagnóstico do grupo a ser trabalhado, com predomínio para pensamentos negativos, incapacitantes, e de baixa autoestima, com alguns indícios de pensamentos suicidas.

Refletindo sobre as emoções negativas que os alunos apresentaram, como raiva fúria, ódio, entre outras, todas são destrutivas, impulsionam o indivíduo a eliminar o objeto que é obstáculo a ele, ou ainda a despertar sentimentos como: mágoa, tédio, solidão, amargura, desânimo, repulsa,

antipatia, desconforto, angustia e apreensão, apresentando a depressão como sintoma.

A partir dessa avaliação diagnóstica começamos os trabalhos do Grupo da Felicidade, seguindo o seguinte cronograma.

12/03: início as rodas de conversa abordando e esclarecendo sobre “nossas emoções”; com a proposta de apresentar e falar sobre as emoções que sentimos e o que fazemos com ela. A atividade foi denominada Dinâmica das emoções - que emoção eu sinto quando acordo e me dirijo ao IFSP – Emoções mais citadas: Angustia e Tristeza; Pânico; Raiva e Irritação; Desânimo e Solidão; Vontade de espancar os caras/professores; Preocupação; Preguiça; Nojo.

19/03: trabalhamos emoção x comportamento - discussão em grupo: A importância de trabalhar as emoções para um comportamento saudável.

26/03: apresentando as emoções - trabalhamos os recursos e competências para lidar com as emoções negativas, e obter uma melhor qualidade de vida, sabendo gerenciar e denominar as emoções.

02/04: auto estima - Como anda a minha? O que fazer? como aumentar?

08/04: inteligência emocional. O ser humano é pura emoção. Diante dessa constatação, ter comportamento positivo é fundamental para nos relacionarmos, então é preciso criar recursos e competência para desenvolvê-lo.

Maio e junho: licença capacitação, porém dando suporte ao grupo via cartazes e *WhatsApp*. Fizemos um mural próximo a cantina do campus onde escrevemos, justamente pela ausência temporária da psicóloga: **“Todos nós somos psicólogos neste momento”**, isso aconteceu sete dias após a tragédia de Suzano-SP. A proposta era um espaço para escreverem as emoções do dia e apoiarem colegas. Resultado gratificante com desenvolvimento de empatia.

18/06: Retorno da psicóloga e bate papo com o grupo. A proposta logo de início foi refazer a dinâmica das emoções. “Que emoção eu sinto quando acordo e me dirijo ao IFSP Campus Caraguatatuba” – Emoções mais citadas: tranquilidade, esperança, contentamento, alegria, gratidão, orgulho, admiração, realização, alívio, satisfação, felicidade e alívio.

25/06: O que é distorção cognitiva? Como e por que temos, como acontece? Qual a importância das nossas crenças para que estas distorções apareçam!

06/07: Dicas sobre as distorções cognitivas? Como lidar com ela.

30/07: Importância de praticarmos diariamente a Gratidão.

Agosto: férias, porem suporte ao grupo pelo WhatsApp.

Setembro e outubro: Feedback e bate papo sobre a importância destes encontros na vida dos alunos. O que mudou na vida de cada um.

Novembro: os alunos do grupo felicidade estão muito sensíveis em relação a dar suporte aos colegas que irão iniciar o IFSP, no nosso campus em 2020. Foi pensado em um acolhimento para estes alunos.

Após quatro meses trabalhando o grupo realizamos o mesmo questionário para verificar como as emoções estavam sendo gerenciadas pelos alunos, e observamos uma diferença significativa no resultado. Isso nos faz acreditar que os alunos estão criando estratégias e lidando melhor com as emoções e situações de stress na escola.

As emoções predominantes foram as positivas: tranquilidade, esperança, contentamento, alegria, gratidão, orgulho, admiração, contentamento, tranquilidade. Apareceu apenas uma resposta de preocupação, culpa, vergonha e irritação.

Podemos concluir que foi positivo e determinante para a saúde mental destes alunos os encontros durante quatro meses de convívio semanal. Pretendemos dar continuidade a nossa proposta e expandir em 2020 através de encontros com outras turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente pensar na disponibilização de um horário e espaço viável para trabalhar com todos os alunos que sentirem vontade, como já fazemos com alunos do Técnico Integrado, em relação a suas emoções. Temos alunos

que nos procuram, de outros cursos Técnicos e também dos Superiores. Perturbações do humor tem sido associada aos comportamentos depressivos e seus sintomas: tristeza, ansiedade, irritabilidade, dificuldade de relacionamento interpessoal. Devemos trabalhar levando estes alunos ao autoconhecimento, ao desenvolvimento pessoal, autoestima, ao equilíbrio das emoções, para uma melhoria na sua qualidade de vida. É preciso sensibilizar a Instituição da importância desse Projeto, pois temos acompanhado através das mídias sociais o desdobramento destas emoções negativas, muitas vezes terminando em tragédias nas escolas e na própria sociedade. Ocorre com frequência automutilação por parte dos jovens, além de vários casos de suicídio acontecidos recentemente. Tais acontecimentos estão aumentando em números e vítimas dentro das escolas de um modo geral, já tendo atingido inclusive alunos de campi do IFSP. Portanto, consideramos de suma importância o Projeto Felicidade, e pretendemos estender não somente aos demais alunos, mas também atuar no sentido de sensibilizar e discutir com os professores sobre o estigma que envolve a ansiedade e depressão na adolescência, uma vez que esta é a nossa demanda na Instituição.



REFERÊNCIAS

GRANATO, L. **Depois de Harvard e Yale, UnB também vai ensinar a ser feliz.** Entrevista publicada na Revista Exame, 2018. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/depois-de-harvard-e-yale-unb-tambem-vai-ensinar-a-ser-feliz/>> Acesso em: 2 jun 2019.

RODRIGUES, A. C. **O professor de Harvard que ensina a ser feliz,** 2014. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/o-professor-da-alegria/>> Acesso em: 2 set 2018.

RODRIGUES, Mirian. **Educação Emocional Positiva.** Programa Educacional Emocional Positiva. Estudo: São Paulo, 2017.

MARQUES, M. J. **Você é feliz? Aula de Yale faz sucesso ao ensinar felicidade.** Disponível em: <<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/06/09/voce-e-feliz-aula-de-yale-lota-ao-ensinar-caminho-da-felicidade-veja-como.htm>> 2018. Acesso em: 10 dez 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Revista aprendizagem em foco,** 2017. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/36/> Acesso em fev 2019.

As perspectivas sociais e psicológicas sobre o trabalho pedagógico e as implicações na permanência dos estudantes no IF Farroupilha

CAPÍTULO

9

*Rozieli Bovolini Silveira
Mariglei Severo Maraschin*

Rozieli Bovolini Silveira
Mariglei Severo Maraschin

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica expandiu consideravelmente no Brasil, implicando no aumento de matrículas em diferentes níveis e modalidades, na interiorização pelo território brasileiro com novos *campi* e na atenção as demandas sociais e econômicas de cada região. Essa ampliação se deu especialmente em razão de políticas educacionais, como a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008 (BRASIL, 2008).

Acompanhado do processo de expansão, a Rede Federal encontra outro desafio para garantir inclusão social: a permanência e a conclusão dos cursos. Estes temas tornam-se objeto de pesquisa e intervenção de técnico-administrativos em educação e de docentes. Nesse sentido torna-se necessário o entrelaçamento de políticas educacionais e a ressignificação dos sujeitos em relação a essas políticas, para que assim, os estudantes que acessam a educação técnica tenham assegurado seu direito fundamental. Para isso é necessário investigar os índices e fatores de evasão e retenção, mas sobretudo, acompanhar e desenvolver programas com o intuito de diminuir esses indicadores e assegurar a permanência e a conclusão com êxito desses estudantes. Com esse objetivo, que em 2014 o IF Farroupilha criou o Programa Permanência e Êxito, programa esse construído a partir de conjunto de ações e estratégias de acordo com as diferentes causas para a evasão e a retenção.

Uma das ações foi a produção do diagnóstico de evasão e retenção nos cursos do IF Farroupilha. A pesquisa revelou que em 2014 o índice de evasão nos cursos integrados, numa média de todos os campi, foi de 10,3% e nos Cursos Subsequentes 19,2%. Os índices de retenção na Instituição são

ainda maiores, 69,2% nos Cursos Subsequentes e 19,1% nos Cursos Integrados (IFFAR, 2015).

A partir dessa realidade, este artigo tem como objetivo apresentar a discussão sobre os temas da permanência e do êxito e do Trabalho Pedagógico (TP) no ensino técnico, abordando aspectos sociais e psicológicos dessas categorias. Essas discussões tiveram com base a dissertação intitulada “O programa permanência e êxito no Instituto Federal Farroupilha: trabalho pedagógico e fracasso escolar”, realizada no Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha).

As reflexões se basearam numa perspectiva crítica da educação e da psicologia, adotando o Materialismo Histórico e Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural como referenciais teóricos e metodológicos. Isso implica no olhar da pesquisadora na busca por desvelar os fatos que determinam a vida das pessoas, nesse caso, estudantes, docentes e técnico-administrativos que vivem a política educacional nos Institutos Federais.

Com base nessa leitura da realidade, a pesquisa foi realizada em dois *campi* do IFFAR, com os sujeitos que vivenciaram a implantação e o desenvolvimento do Programa Permanência e Êxito (PPE). A análise tem como foco os sentidos do Trabalho Pedagógico realizado nos Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes, com o objetivo de produzir reflexões sobre as ações desenvolvidas no Programa Permanência e Êxito (IFFAR) e as relações sociais e psicológicas no Trabalho Pedagógico.

Para a produção dos dados foram entrevistados os coordenadores do PPE e os coordenadores de eixo dos cursos técnicos que se dispuseram a participar da pesquisa. Também foram convidados os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados⁷ e Subsequentes. Além disso, a pesquisa tomou como base os documentos normativos do IF Farroupilha e da Política Educacional em EPT.

⁷ Nesta pesquisa não fizeram parte os Cursos Integrados na modalidade PROEJA.

AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IF FARROUPILHA

Entende-se que para que as políticas de intervenção institucionais atinjam seus objetivos é necessário conhecer seus contextos, seus sujeitos, bem como os fatores que contribuem para a evasão e a retenção. Na pesquisa desenvolvida por Dore, Sales e Castro (2014), o mapeamento das causas que levam ao abandono tem como resultado o perfil desse estudante propenso a evadir da escola. E então, é a partir desse resultado, que as instituições podem investir em políticas que busquem a prevenção ou intervenção precoce dessa adversidade.

Dore e Lüscher (2011) também reforçam a necessidade que as ações sejam desenvolvidas precocemente. Isso é possível a partir de um acompanhamento individual dos estudantes que estão em risco de evadir. As autoras abordam, detalhadamente, três principais agentes que podem atuar na prevenção, visto que essa problemática é multifatorial.



O sistema de ensino, que deve assegurar a diversidade de escolhas à população que deseja ou precisa retornar à sua formação; 2) as instituições escolares, que devem buscar soluções para os problemas que estão na sua área de competência; e 3) o sistema produtivo, que deve estimular o jovem a retomar seu processo formativo (DORE e LUSCHER, 2011, p. 777).

As ações desses três agentes podem colaborar para que a evasão e a retenção tornem-se cada vez menos problemáticas para os sistemas de ensino, tomando como central o segundo agente: as instituições escolares. Essas deverão propor ações para serem desenvolvidas pelos sujeitos da escola e que pelo IFFAR aconteceu de forma organizada e institucionalizada com o PPE. Essas ações, aqui problematizadas, serviram para refletir sobre o Trabalho Pedagógico desenvolvido nos *Campi* de Júlio de Castilhos e São Vicente do Sul.

As ações planejadas no PPE foram organizadas conforme os fatores para evasão: fatores individuais dos estudantes e fatores internos e externos à instituição. As ações previstas para os fatores internos são o desenvolvimento de programas de acolhimento, proposição de espaços de interação entre instituição, família e comunidade externa, divulgação da instituição e dos cursos, desenvolvimento de ações para diminuir as dificuldades pedagógicas, ações da Assistência Estudantil, como ampliação dos serviços de saúde, auxílios e bolsas de iniciação científica e a implantação de uma política de atendimento ao egresso (IFFAR, 2014).

Para os fatores internos e externos à instituição, as estratégias são: elaboração de Diretrizes Institucionais, programas de integração, políticas de atendimento ao discente, agilidade e transparência nos processos de gestão, formação dos servidores e formação continuada para os professores das Redes Públicas Municipais e Estaduais de ensino. Além dessas estratégias, o programa prevê ações de sensibilização e formação dos servidores para com a permanência e êxito dos estudantes (IFFAR, 2014).

A partir da produção dos dados sobre as ações desenvolvidas pelo PPE foi possível categorizá-las em dois tipos: as ações práticas e ações reflexivas. As ações práticas vão ao encontro de estratégias mais objetivas de intervenção, como monitorias, recuperações paralelas, entre outras. E as ações reflexivas dão conta dos processos de formação de professores, encontro com as famílias, etc. As ações reflexivas partem da reflexão sobre as concepções sobre a permanência e êxito dos estudantes, aprendizagem, desenvolvimento humano, saúde, etc.

Essas ações são a materialização do PPE no cotidiano dos *Campi*. É a partir delas que os estudantes poderão ter o acesso, a permanência e a conclusão de forma assegurada. Os discursos mostram dois movimentos, que ora se cruzam e ora são paralelos. São ações desenvolvidas de cunho prático, que focam o aprendizado de determinado conteúdo, tido como uma lacuna para o estudante e aquelas ações que propõem uma reflexão, que cruzam com

as questões de ordem prática, mas que pretendem um novo movimento prático, que vise à transformação, um caminho possível pelo TP.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E PSICOLÓGICAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Aqui é discutido o Trabalho Pedagógico enquanto possibilitador ou não da permanência e êxito dos estudantes. Compreende-se que o Trabalho Pedagógico é essencialmente conduzido por pessoas, acontece com base nessa relação e dessa interlocução (FERREIRA, 2010) que será possível a produção do conhecimento. A partir disso, que se discute o TP que é sobretudo realizado por sujeitos e que dessas relações sociais, há a possibilidade da permanência e êxito. Obviamente o TP realizado é cercado de intenções e poderes (FERREIRA, 2010). À luz da categoria do TP será iniciada a discussão sobre as relações sociais, partindo de alguns pressupostos que orientam a Psicologia Sócio-Histórica.

A Psicologia Sócio-Histórica compreende o humano como ativo, social e histórico, a partir do trabalho. É pelo trabalho que o ser humano estabelece relações com a natureza e assim com os outros homens, assim “o trabalho só pode ser entendido dentro de relações sociais determinadas. [...] Por isso, quando se diz que o ser humano é ativo, diz-se, ao mesmo tempo, que ele é um ser social” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2010, p. 79). As relações sociais são uma das categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica.

As relações sociais têm enorme importância para a teoria. Os *vínculos* que se constituem vão permitir determinadas experiências. Em nossas vivências somos afetados (de afetividade) de alguma forma e fazemos então nossos registros emocionados. O mundo psicológico como um mundo de símbolos, imagens, sensações e emoções vai se organizando em nós e permitindo a formação da consciência. A *linguagem*, com suas palavras, é um dos mais importantes veículos de transporte do campo objetivo para o campo da

subjetividade e vice-versa. (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2010, p. 81, grifo nosso).

Compreendendo a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano, é necessário perceber como se dão as relações nas instituições escolares, ou seja, os vínculos que se estabelecem e o sucesso ou fracasso escolar. Por isso questiona-se: como se apresentam as relações sociais do Trabalho Pedagógico, nos locais pesquisados?

Pensar as relações sociais é pensar os sujeitos que vivem a realidade concreta e dela produzem sentidos e assim mudam a si mesmos e o mundo e também são mudados pelo mundo (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2010). É a partir dessa realidade concreta que o “sujeito atua, vivencia relações, estabelece vínculos, convive com significados, experimenta emoções e produz sentidos” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2010, p. 82).

As relações sociais e psicológicas do Trabalho Pedagógico foram analisadas a partir do discurso dos sujeitos, que vivem as políticas educacionais. Então, a compreensão dessa categoria se deu a partir de outras perguntas, porque se acredita que é possível desvendar elementos mais condizentes com a realidade. Por isso, será iniciado com o discurso de um professor e coordenador do PPE no Campus 1.



O trabalho realizado entre eles de dizer o porquê de se estar aqui, o que se pretende, para que serve a escola... Eles tiveram uma consciência muito boa. E claro, cada um dentro das suas particularidades e individualidades. A partir disso, sentimos uma melhora. Inclusive no relacionamento entre eles, entre os professores, até mesmo pela experiência que eu tenho, nove anos dentro do campus. Deve ter sido um dos primeiros anos que tivemos menos problemas em relação às normas, à disciplina. Isso já é um passo, não é? (Coordenador(a) do PPE-Campus 1, grifo nosso)

É possível perceber o vínculo disciplinar posto nessas relações, ou seja, a reflexão sobre o pertencimento à instituição tinha como objetivo minimizar a discordância, a desobediência dos estudantes. O vínculo baseado

na disciplina é também referido em outros discursos, como: “perderam o controle”, fazendo referência à relação do estudante com a Instituição.

No próximo relato é retomada a questão da disciplina e das notas, além de salientar o apoio que o IF oferece.

Eu digo para eles quando eles entram no instituto que a única preocupação deles deve ser o estudo. Porque o resto o instituto está apoiando por trás. [...] Há muitas ações pedagógicas, muitos conselhos, trabalho com professores, se está com dificuldade específica na disciplina, é providenciado para abrir monitoria. Então, acho que esse cuidado com relação ao aluno, a disciplina, as notas, eu não vejo igual em outra instituição. (Coordenador(a) de Eixo- Campus 1, grifo nosso).

O apoio oferecido pelo IF é desenvolvido pela equipe multiprofissional, composta por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros, dentistas, técnicos de enfermagem, que retomam a importância do cuidado com a saúde do estudante de forma integral. Ou seja, além do aspecto curativo, as equipes multiprofissionais nos IFs têm como objetivo a prevenção e a promoção da saúde que assegurem a permanência do estudante (IF FARROUPILHA, 2012). A Política da Assistência Estudantil do IF Farroupilha tem como primeiro objetivo a promoção do “acesso e a permanência na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino” (2012, p. 3), desenvolvida conjuntamente com os outros setores pedagógicos dos *Campi*.

No relato abaixo o encaminhamento e o monitoramento são elencados como positivos, por um dos sujeitos participantes da pesquisa, quando questionado sobre a realização do Trabalho Pedagógico.

Eu acho que é muito bom. Pelo aparato que eles têm. Eles têm tudo. Se estiverem com dificuldade, o professor informa. Se estiverem infrequentes, o professor igualmente informa. A vida desses estudantes, penso eu, é monitorada aqui no ensino médio. E realmente é. Se informamos o CAE, a assistente social já entra em contato direto com as famílias. Se

for problema de nota, cai na DE, na assessoria pedagógica. E como eu te disse, eu não vejo em outra instituição, o aparato que eles têm aqui dentro. Em breve eles terão a odontologia, a enfermeira, eles têm a médica (Coordenador(a) de Eixo-Campus 1, grifo nosso)

O encaminhamento também é relatado no Diário de Campo, durante a entrevista com dois coordenadores de eixo.



Esses professores tiveram dificuldade de falar sobre o seu trabalho pedagógico, pois no momento que eu questiono sobre o TP eles se entrelham esperando que o outro fale. Um dos professores relatou que as metodologias e avaliações são acordadas no colegiado e que eles, os professores, procuram seguir mais ou menos essa definição. E que os estudantes são encaminhados para o apoio pedagógico quando existe dificuldade. (Relato de entrevista com Coordenadores de Eixo-Campus 2, grifo nosso).

O encaminhamento do estudante pode assumir duas possibilidades, uma delas vinculada à possibilidade de atuar na perspectiva da equipe multidisciplinar e a outra que reforça a culpabilização de um sujeito sobre o fracasso escolar, causando uma epidemia de encaminhamentos. Machado (1997) no artigo "Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar" retoma os numerosos encaminhamentos de estudantes para tratamento com diversos profissionais da saúde. Esse mecanismo acaba por reforçar a responsabilização individual sobre o fracasso escolar, ou seja, ao realizar muitos encaminhamentos reforça-se a ideia, socialmente construída, de que o problema é do estudante e por isso a necessidade de encaminhar a outros profissionais.

A partir desses discursos é possível perceber a contradição em relação ao Programa Permanência e Êxito e a própria política educacional dos Institutos Federais. As relações que se dão no Trabalho Pedagógico, nesses campi, são relações e vínculos baseados no disciplinamento, no autoritarismo e no encaminhamento. Em um dos relatos de observação de uma reunião

sobre o PPE, um dos coordenadores pergunta: “a instituição chama pai e não tem como ser expulso por três dias?”. Esse relato deixa claro o movimento de expulsão e negação para com o estudante, indo de encontro, também, com a política educacional dos IFs.

Ao contrário do que se possa pensar é a partir desses movimentos de rebeldia, de conflitos que será possível a transformação, como argumenta Patto (2016): “a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem do compromisso humano-genérico” (2016, p. 363). Ou seja, a rebeldia e a contradição são inerentes às escolas e é a partir disso: do movimento de submissão e rebeldia de todos os sujeitos da instituição, a possibilidade de transformação.

No questionário realizado com os estudantes dos Cursos Integrados e Subsequentes, quando perguntados se já necessitaram de algum tipo de acompanhamento, 21 responderam que não e 45 disseram que sim. Dentre esses que responderam sim, 33 relacionaram ao atendimento com psicólogo ou outro profissional da Coordenação da Assistência Estudantil ou Setor de Apoio Pedagógico, também foram citados o Núcleo de Atendimento de Pessoas com Deficiência e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. O restante que respondeu “Sim” apontou as aulas extras, reforços e recuperações paralelas. Ou seja, um número elevado de estudantes foi encaminhado para algum tipo de acompanhamento, seja psicológico ou pedagógico.

Essa perspectiva expõe a contradição sobre a atuação do psicólogo escolar, especialmente para um viés crítico. Silva e Silva (2019) problematizam a atuação do psicólogo atuante na Assistência Estudantil e retomam a problemática que envolve os atendimentos individualizados como corriqueiros na prática do psicólogo. Essa prática acaba por reforçar estereótipos de culpabilização do estudante frente ao fracasso escolar, tornando-se um desafio para uma atuação que visa a transformação numa perspectiva de formação integral.

Outro ponto analisado é sobre o quanto os estudantes estão satisfeitos com os relacionamentos com seus pares e também com os professores. Sobre os relacionamentos com os próprios colegas, 70% dos estudantes respondentes do questionário marcaram as opções entre totalmente satisfeito e satisfeito e 30% marcaram parcialmente satisfeito ou totalmente insatisfeito. Em relação ao relacionamento com os professores, 36% dos estudantes estão totalmente satisfeitos com a relação com o professor, 37% estão satisfeitos e 27% dos estudantes estão parcialmente satisfeitos com o relacionamento.

Como se trata de uma realidade, histórica e dialeticamente construída, não podem se tratar essas dimensões como excludentes, mas como parte do movimento dialético e contraditório (CORRÊA, 2012). A partir da discordância entre o discurso dos coordenadores e as respostas dos questionários com os estudantes, questiona-se: como o distanciamento ou aproximação nessas relações entre trabalhadores da escola e estudantes, especialmente estudante e professor, tem relação com o conhecimento a ser produzido? Essas relações são enunciadoras de fracasso escolar ou de permanência e êxito?

Como problematização serão apresentados outros relatos.



Mas onde temos uma maior dificuldade, ainda tem, efetivamente, mas minimizou bastante, é nos primeiros anos, então planejamos essa acolhida. Por que eles se sentiam, assim... vinham de municípios do interior, de uma escola pequena, onde tinham bastante contato com o professor e chegando aqui eles tinham aquele choque de realidade. (Coordenador(a) do PPE- Campus 2, grifo nosso)

Os alunos e os pais começaram a nos procurar com mais frequência, a dizer coisas que não sabíamos e obviamente o professor que está em sala de aula, com 35 alunos, fica impossibilitado, muitas vezes, pela própria questão da aula, não tem como o professor fazer aquela visão de um único aluno. (Coordenador(a) do PPE- Campus 1, grifo nosso)

Ou seja, tanto para o professor, quanto para o estudante essas relações tornam-se mais distantes, uma razão possível é em relação ao

número de alunos por sala de aula. Por esses relatos é possível analisar que o Trabalho Pedagógico realizado, nesses Campi ainda é baseado num vínculo que mantém a fragmentação do currículo e o distanciamento entre os sujeitos, que anunciam os riscos para o fracasso escolar, porém há um movimento da instituição para a acolhida aos estudantes e suas famílias, principalmente nos primeiros anos dos Cursos Integrados. A questão do acolhimento já foi problematizada na pesquisa de mestrado de Guimarães (2012) que aponta essa ação como desencadeadora de uma relação transferencial, explicada pela psicanálise, entre estudante e professor. Segundo a pesquisa estaria nesse acolhimento⁸ inicial, a maior possibilidade de permanência e êxito do estudante. Assim, as relações acolhedoras no TP, que realmente proporcionam uma aproximação singularizada, podem ser o diferencial para a permanência e o êxito do estudante.

As relações sociais baseadas no acolhimento favorecem o desenvolvimento de relações de confiança, de diálogo, de sentidos de pertencimento ao espaço educativo (BOCK, 2015). Essas ações de acolhimento acontecem pela linguagem, permitindo que os sujeitos construam sentidos pessoais sobre cursar um curso técnico. Como reforça Bock (2015) “o mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social” (p. 31), ou seja, os sujeitos constituem suas subjetividades na relação social, com o outro e vice-versa.

Esse processo é dialético, a partir desses relatos é possível perceber que as relações sociais e psicológicas no Trabalho Pedagógico apresentam-se em conflito, em distanciamento, fragmentado e alienado, sem negar os movimentos dialéticos de acolhida. Os processos de responsabilização individual pelo fracasso escolar acabam por produzir vínculos de culpabilização mútua entre os sujeitos, permitindo a reprovação e a evasão. Como se trata de uma realidade concreta há movimentos que buscam resgatar os sentidos dos estudantes estarem na escola. Há discursos que retomam a

⁸ O acolher está relacionado ao sentimento de pertencimento, ou seja, que o estudante sinta-se parte desse grupo, que até então é novo para ele. É um espaço para aproximar-se, ouvir, valorizar e acreditar (GUIMARÃES, 2012).

aprendizagem e discursos que retomam o vínculo condicionado às notas, ao comportamento, muitas vezes rebelde, do estudante. Assim, verifica-se que se precisa avançar da expansão dos cursos para a discussão do TP. E que Trabalho Pedagógico? Defende-se o trabalho pedagógico crítico que é o que vê o estudante como sabedor e desconhecedor, sujeito da educação que promove conhecimento e desenvolvimento (MARASCHIN, 2019).

Certamente os processos contraditórios vivenciados nas realidades das instituições são resultantes do capitalismo e como Kuenzer (2002) argumenta, está nele também, a possibilidade de superação que se daria pela superação entre Capital e Trabalho. Assim, é preciso saber como a fragmentação opera no cotidiano escolar, ter clareza como operam esses limites descritos, como a fragmentação, a reprovação, a evasão, o distanciamento, o disciplinamento. A partir da contradição, buscar a superação. São desafios importantes e necessários.

CONCLUSÃO

A evasão e a retenção são problemáticas recorrentes nos sistemas de ensino, trazendo à tona a necessidade de políticas institucionais com a finalidade de garantir o acesso, a permanência e o êxito. O PPE é uma iniciativa do IF Farroupilha para viabilizar maiores chances de permanência e conclusão no tempo previsto. Nesse sentido que este artigo buscou apresentar a discussão sobre o Trabalho Pedagógico numa perspectiva social e psicológica e as implicações na permanência e no êxito de estudantes dos cursos técnicos.

Promover a permanência e o êxito implica avaliar e atuar em diferentes aspectos, com diferentes atores, visto que essa é uma problemática multifatorial. Além disso, há a necessidade de intervenções preventivas, nas situações de risco para a evasão. Sobre as ações desenvolvidas nos *Campi*, os sujeitos da pesquisa relataram diversas ações e foi possível categorizá-las em

dois tipos: as ações práticas e ações reflexivas. As ações práticas vão ao encontro de estratégias mais objetivas de intervenção e as ações reflexivas partem da reflexão sobre as concepções sobre a permanência e êxito dos estudantes, aprendizagem, desenvolvimento humano, saúde, etc. São ações de caráter corretivo e preventivo.

A partir do entendimento das ações do PPE que foram realizadas, buscou-se compreender a categoria do Trabalho Pedagógico e as implicações na permanência e no êxito. Entende-se que o objetivo maior do Trabalho Pedagógico é a produção do conhecimento e isso acontecerá a partir da interlocução dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de acordo com as intenções e relações de poder (FERREIRA, 2010). Dessas relações discutiu-se a possibilidade de que o TP seja promotor da permanência e do êxito ou da evasão e da retenção.

Com base na produção de dados foi possível observar movimentos contraditórios da realidade. As políticas educacionais asseguram o compromisso ético e político com a formação desses sujeitos, especialmente em relação a política educacional que cria os Institutos Federais. Porém a dialeticidade está presente no cotidiano, na realidade concreta dos sujeitos, apresentada no desenvolvimento de um Trabalho Pedagógico baseado no distanciamento afetivo, no encaminhamento, na culpabilização individual do estudante perante seu fracasso. Em contrapartida, outros movimentos apontam o acolhimento, a atuação preventiva como possibilidade de contribuir com a permanência e o êxito na aprendizagem. Acredita-se no trabalho pedagógico crítico que é contrário ao trabalho pedagógico ingênuo e que através de ações, relações e transformações (MARASCHIN, 2019) promovem e discutem os sentidos de aprendizagem, permanência e sucesso com todos os sujeitos envolvidos.

As relações sociais e psicológicas do Trabalho Pedagógico são dialéticas, que refletem os movimentos de contradição inerentes do Capital e Trabalho, além de reproduzirem um olhar sobre os sujeitos deslocados de sua

realidade material. Isso implica repensar a permanência e o desenvolvimento integral do sujeito, a partir das suas relações históricas, sociais e materiais.



REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In.: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia**

Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 14ª.ed. São Paulo: Saraiva, 2008

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez 2008.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cad. Pesqui. [online].** v.41, n.144, p. 770-789, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 27 abril 2016.

_____; 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.; ARAUJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (Org.). **Evasão na**

educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

IFFARROUPILHA. **Programa Permanência e Êxito.** Instituto Federal Farroupilha: 2014. Disponível em: <<http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=168&sub=6013>>. Acesso em 27 abril 2016.

_____. **Política de Assistência Estudantil.** Instituto Federal Farroupilha: 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/2012%20RESOLUC%CC%A7A%CC%830%2012%20Poli%CC%81tica%20de%20AE.pdf>>. Acesso em 30 maio 2017.

_____. **Diagnóstico quantitativo e qualitativo das taxas de evasão, retenção e conclusão.** Instituto Federal Farroupilha: 2015.

FERREIRA, L.S. Trabalho Pedagógico. In. OLIVEIRA, D. A. et al. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In.: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GUIMARÃES, S. L. **A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia.** 2012 143 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Estadual De Campinas, Campinas. 2012.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In.: AQUINO, J. G. Erro e fracasso escolar: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Semmus, 1997.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Trabalho Pedagógico na educação profissional: o PROEJA entre disputas, políticas e experiências.** Curitiba: Appris, 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4ª. Ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SILVA, A. M.; SILVA, S. M. C. da. Psicologia Escolar na Assistência Estudantil: estudo de caso no Cefet – MG Araxá. **Psicologia Escolar e Educacional.** 2019, v.23: e207708.

O psicólogo escolar diante das
questões de saúde:
resultados de uma pesquisa
sobre o consumo de álcool
e outras drogas entre
adolescentes de uma
Instituição Federal de Ensino

CAPÍTULO
10

*Henriett Marques Montanha
Helen Santana Mangueira de Souza*

Henriett Marques Montanha
Helen Santana Mangueira de Souza

As questões de saúde, dentre elas o consumo⁹ de álcool e outras drogas, são compreendidas como temas transversais, que atravessam todas as disciplinas da educação básica. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]” (BRASIL, 2017, p. 9) é uma das competências que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa promover, portanto, tais questões compõem o currículo mínimo de todas as instituições escolares.

Tendo em vista que o abuso de substâncias psicoativas¹⁰ configura um grave problema de saúde pública, a prevenção ao consumo indevido de álcool e outras drogas é uma das temáticas mais frequentes a respeito das quais os psicólogos que trabalham em contextos escolares são chamados a intervir. Isto porque acredita-se que, nesses contextos, é possível problematizar tal questão, levando a resultados efetivos na vida dos escolares.

Para propor ações de prevenção faz-se necessário realizar o diagnóstico do ambiente escolar e conhecer o perfil de uso das substâncias psicoativas dos estudantes. Tão relevante quanto a intervenção diagnóstica e o trabalho preventivo são os devidos encaminhamentos, em situações consideradas críticas.

Ante o exposto, o presente artigo visa apresentar os dados levantados sobre o uso de álcool e outras drogas em uma comunidade escolar no interior de Mato Grosso.

⁹ Embora haja discussões acerca da diferenciação entre as terminologias “uso” e “consumo”, neste artigo os termos serão utilizados como sinônimos.

¹⁰ “[...] são aquelas que modificam o estado de consciência do usuário. Os efeitos podem ir desde uma estimulação suave causada por uma xícara de café ou chá até os efeitos [...] produzidos por alucinógenos tais como o LSD[...].” (SEIBEL; TOSCANO JR., 2001, p. 1).

SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS: ABORDAGENS PREVENTIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

O uso de substâncias que promovem alterações de ordem psíquica é uma produção cultural com significados bastante variáveis, sejam eles religiosos, comemorativos, dentre outros (MOREIRA et al., 2015). Neste sentido, o consumo de substâncias psicoativas está presente no cotidiano das mais diversas sociedades, porém, a forma de consumo e suas motivações variam de acordo com a cultura, as leis, os valores morais historicamente construídos em cada uma delas.

De acordo com Barros e Colaço (2015), a partir da década de 1970 começaram a ganhar evidência projetos para minorar o uso indevido de drogas no mundo. Neste período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) passou a salientar o papel da escola como espaço importante para se tratar de abordagens preventivas ao abuso de drogas. Tal concepção também está presente nas atuais políticas sobre drogas implementadas no Brasil, já que consideram o espaço escolar como privilegiado para ações preventivas (MOREIRA et al., 2015).

Sobre as abordagens preventivas utilizadas nos espaços escolares, os autores Moreira et al. (2015), Barros e Colaço (2015) e Bucher (2007) destacam a existência de duas correntes: uma baseada na crença de uma sociedade sem drogas, de caráter proibicionista, com foco na repressão ao consumo, na abstinência ao uso de drogas, e que tem como estratégia educativa, para prevenção, o amedrontamento; e outra, baseada na ampliação e aprofundamento de conhecimentos sobre as drogas e seu consumo, no fortalecimento afetivo dos sujeitos e no desenvolvimento da capacidade de escolha com base nas suas possíveis consequências. A primeira estratégia é popularmente conhecida como “Guerra às Drogas” (GD) e a segunda é referenciada como “Prevenção baseada na Redução de Danos” (RD).

Barros e Colaço (2015) ressaltam os princípios que norteiam a prevenção baseada na redução de danos:



[...] 1) composição aos modelos moral, criminal e de doença; 2) crítica à proposta da abstinência como discurso único no tocante à prevenção ao uso abusivo de substâncias psicoativas, aceitando, portanto, alternativas que minimizem os danos, uma vez que o foco deixa de ser a droga em si, mas a qualidade de vida do indivíduo em sua integralidade; 3) defesa dos direitos do dependente; 4) promoção de acesso à serviços que acolhem usuários de forma mais tolerante, não exigindo a abstinência total como condição prévia para aceitação ou permanência do usuário; 5) adoção do pragmatismo empático *versus* idealismo moralista (BARROS; COLAÇO, 2015, p. 256).

Deste modo, duas visões distintas figuram entre as possibilidades preventivas: uma que considera a possibilidade de uma sociedade sem drogas, em que os sujeitos seriam capazes de se abster totalmente das substâncias que causam alterações no sistema nervoso central, e outra baseada na capacidade de tomada de decisão dos sujeitos por meio de processos de conscientização e promoção de saúde em seus diversos aspectos determinantes (social, cultural, econômico).

As políticas públicas sobre drogas no Brasil, por sua vez, passaram por diferentes fases. Em 1998, após a realização da XX Assembleia Geral Especial das Nações Unidas, na qual foram discutidos os princípios diretivos para a redução da demanda de drogas, o Brasil iniciou a construção de uma política nacional específica sobre o tema da redução de demanda¹¹ e da oferta¹² de drogas. Deste modo o então Conselho Federal de Entorpecentes (Confen) foi transformado no Conselho Nacional Antidrogas (Conad) e foi criada a Secretaria Nacional Antidrogas (Senad), diretamente vinculada à, então, Casa Militar da Presidência da República. Em 2002 por meio do Decreto Presidencial no 4.345 de 26 de agosto de 2002, foi instituída a primeira Política Nacional Antidrogas – PNAD do País (OBID, s/d).

Em 2004 foi efetuado o processo de realinhamento e atualização da

¹¹ Ações referentes à prevenção do uso de drogas lícitas e ilícitas que causem dependência, bem como aquelas relacionadas ao tratamento, à recuperação, à redução de danos e à reinserção social de usuários e dependentes.

¹² Atividades inerentes à repressão da produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas.

política, em um movimento de participação da sociedade civil, por meio, da realização de um Seminário Internacional de Políticas Públicas sobre Drogas, seis fóruns regionais e um Fórum Nacional sobre Drogas. Como resultado, o prefixo “anti” da Política Nacional Antidrogas foi substituído pelo termo “sobre”, já de acordo com as tendências internacionais, com o posicionamento do governo e com a nova demanda popular, manifestada ao longo do processo de realinhamento da política.

Até 2018, a abordagem adotada na Política Nacional sobre Drogas foi a redução de danos, coerente com as perspectivas histórico-culturais da sociedade brasileira, salientando o papel primordial da educação como forma de prevenção por meio da socialização de conhecimentos sobre drogas, do protagonismo juvenil e da produção de saúde como estratégias utilizadas para abordar tal temática.

Por meio da Resolução nº 1 de 9 de março de 2018, estabeleceu-se uma comissão interministerial para reformular a Política Nacional sobre Drogas, cujos pressupostos passaram a adotar como estratégias o proibicionismo e a hospitalização, como focos centrais da política. Sendo assim, a (nova) Política Nacional sobre Drogas, promulgada em 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019), readotou a ideia de “Guerra às drogas”.

Entidades representativas como o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) emitiram notas repudiando o caráter hospitalocêntrico da nova Política, que ainda abriu caminhos para o financiamento público de internações compulsórias em comunidades terapêuticas (que agregam um valor religioso a suas ações). Trata-se de uma questão importante, pois as bases epistemológicas da Política Nacional sobre Drogas foram totalmente alteradas, passa-se de uma visão holística e histórico-social do problema, para uma visão moralista e idealista sobre a questão, já que as intervenções passam de um caráter técnico para um viés religioso.

Enquanto pesquisadoras, cabe-nos ressaltar que a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas

e Crimes (UNODC), destaca, em seu último relatório sobre o consumo de drogas no mundo, a importância de se tratar da temática por meio de evidências científicas e respeitar os direitos humanos.



O que determina se uma pessoa está vulnerável a começar a consumir drogas ou desenvolver distúrbios como resultado, são vários fatores de proteção e risco relacionados à pessoa e seu ambiente (pais, família, escola, colegas), além da influência do ambiente físico e socioeconômico. As intervenções só podem ter efeito se reforçarem as condições de proteção e mitigar ou prevenir fatores que aumentam a vulnerabilidade, entre outras formas de contribuir para o envolvimento dos jovens, suas famílias, escolas e comunidades em geral e em um sentido positivo (UNODC, 2019, p. 33).¹³.

Afirma ainda o relatório que: "Se as drogas são entendidas como uma condição crônica, recorrente, complexa e multifacetada que requer atenção e intervenção contínuas de muitas áreas do conhecimento, você pode acabar com o estigma associado ao uso de drogas [...] (UNODC, 2019, p. 34).¹⁴

De acordo com Gomes-Medeiros et al. (2019), todos os grupos humanos tiveram algum contato, de diferentes formas, com substâncias psicoativas. Contudo, o número de pessoas que desenvolvem um padrão de uso arriscado, ao ponto de gerar dependência¹⁵ e necessidade de tratamento clínico, é de 11%, segundo o Levantamento mundial sobre drogas feito pelo UNODC, publicado em 2017. No último levantamento, divulgado em 2019, esse percentual subiu para 13%, já que 271 milhões de pessoas relataram ter feito uso de alguma droga e 35 milhões desenvolveram transtornos relacionados ao seu uso (UNODC, 2019).

Com relação aos dados da população brasileira, o último levantamento nacional sobre o uso de drogas, publicado em 2017, com dados coletados em

¹³ Traduzido pelas autoras do original em espanhol.

¹⁴ Traduzido pelas autoras do original em espanhol.

¹⁵ Quadro nosológico de origem biomédica que se traduz no uso repetitivo, em geral associado ao uso nocivo e à dificuldade de controlar o consumo (Organização Mundial da Saúde. Classificação Internacional e Estatística de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm> Acesso em: 01 mar. 2019.

2015, revelou que a prevalência do consumo de álcool da população brasileira nos últimos 30 dias foi de 30,1%; o uso de medicamentos de forma não prescrita ou consumidas de forma diferente da prescrita foi de 0,6% de opiáceos e 0,4% de benzodiazepínicos nos últimos 30 dias. A predominância do consumo de maconha nos últimos 30 dias foi de 1,5%, de cocaína, 0,3% e de solventes, 0,1%, citando as drogas com maior percentual de uso (BASTOS et al., 2017).

Sobre o consumo de substâncias psicoativas entre estudantes de Ensino Fundamental e Médio, o VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas aponta uma prevalência no consumo de álcool e tabaco, respectivamente, 42,4% e 9,6% para uso no ano. Em relação às demais, para uso anual, foram: inalantes (5,2%), maconha (3,7%), ansiolíticos (2,6%), cocaína (1,8%) e anfetamínicos (1,7%) (CEBRID, 2010).

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense) de 2015 revelou que em relação ao consumo atual de álcool e drogas ilícitas, respectivamente, 23,8% (626,1 mil) e 4,2% (110,5 mil) dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental tinham feito uso dessas substâncias nos últimos 30 dias anteriores à pesquisa. Entre os estudantes do Ensino Médio, partindo de cerca de 9,1% na faixa etária de 13 a 15 anos, a experimentação de drogas ilícitas alcança aproximadamente 17,0% entre os estudantes de 16 a 17 anos. A experimentação antes dos 14 anos ocorreu com quase 2,6% dos escolares de 16 a 17 anos. O consumo atual de drogas ilícitas também aumenta com a idade, passando de 4,2% na faixa de 13 a 15 anos para 7,4% entre 16 e 17 anos. O consumo atual de bebida alcoólica difere nas duas faixas de idade, sendo de pouco mais de 24,0% entre os adolescentes de 13 a 15 anos e de quase 37,8% no grupo de 16 a 17 anos (IBGE, 2016).

Estes dados demonstram que a problemática é relevante e deve ser tratada com a complexidade devida, de acordo com as evidências científicas disponíveis e os acordos internacionais vigentes. Assim, pesquisar sobre o tema, dentro dos parâmetros científicos, torna-se ainda mais necessário para propor ações sobre tal temática.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Visando levantar os dados acerca do consumo de álcool e outras drogas pela comunidade interna de um Instituto Federal no interior do Estado de Mato Grosso, foi realizada uma pesquisa quantitativa, através da aplicação da versão resumida do questionário fechado DUSI (Drug Use Screening Inventory).

O DUSI foi desenvolvido, originalmente, nos Estados Unidos, pelo Dr. Ralph Tarter, da Universidade da Pensilvânia, em resposta a uma necessidade prática e objetiva de um questionário que avaliasse, de forma rápida e eficiente, os problemas associados ao uso de álcool e/ou drogas pelos adolescentes (TARTER, 1990). No Brasil, ele foi adaptado e validado por pesquisadoras da Universidade Federal de São Paulo (DE MICHELI; FORMIGONI, 2000), para ser utilizado com a população de adolescentes.

A versão resumida do DUSI (Drug Use Screening Inventory) é composta por uma tabela que avalia a frequência do uso de 14 tipos de substâncias durante os últimos 30 dias, além de 15 questões acerca do uso de substâncias. Na presente pesquisa, o formulário foi construído em uma versão digital e disponibilizado por meio de um link online e as respostas geradas eram transmitidas automaticamente para uma planilha do programa Excel. Os dados foram coletados entre setembro e novembro de 2016.

Participaram da pesquisa 309 alunos matriculados no Ensino Médio Integrado (EMI), matriculados no supracitado Instituto Federal, na faixa de 14 a 20 anos, além de 42 alunos do período noturno, com idades entre 17 e 43 anos, totalizando uma amostra de 351 alunos.

Para aplicação do questionário, os participantes foram conduzidos a um laboratório de informática, onde os links para o questionário já estavam disponibilizados nos computadores. Foram, então, informados sobre o sigilo e a confidencialidade das informações prestadas, além da voluntariedade em responder ao questionário. Após a recepção das respostas, os dados foram tabulados e quantificados, sendo os resultados apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mais expressivos dos participantes matriculados no EMI são demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados dos estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado (Diurno)

ENSINO MEDIO INTEGRADO (DIURNO)		
	Alcool	Tabaco
Prevalência de consumo no último mês	45%	10%
PERFIL DE CONSUMO DOS QUE RELATARAM USO DA RESPECTIVA SUBSTANCIA		
Sentiu “fissura” ou um forte desejo por álcool ou outras drogas	56%	70%
Deixou de realizar alguma atividade por ter gastado muito dinheiro com outras drogas ou álcool	25%	50%
Já quebrou regras ou desobedeceu a leis por estar “alto”, sob o efeito de álcool ou outras drogas	28%	37%
Muda rapidamente de muito feliz para muito triste ou de muito triste para muito feliz, por causa das drogas	25%	47%
Teve sintomas de abstinência após o uso de álcool ou outras drogas	36%	63%
Teve problemas para lembrar o que fez enquanto estava sob o efeito de outras drogas ou álcool	39%	73%
Gosta de “brincadeiras” que envolvem bebidas quando vai a festas	55%	77%
Tem problemas para resistir ao uso de álcool ou outras drogas	21%	30%
Relatou que precisou usar mais e mais álcool ou drogas para conseguir o efeito desejado	<10%	50%
Sentiu que não poderia controlar o uso de álcool ou outras drogas	<10%	13%
Sentiu que estava dependente ou muito envolvido pelo álcool ou outras drogas	<10%	20%
Já se machucou acidentalmente ou machucou alguém depois de usar álcool ou outras drogas	<10%	17%
Já teve uma discussão séria ou uma briga com um amigo ou membro da família por causa de seu uso de álcool ou outras drogas	<10%	23%
Teve problemas de relacionamento com algum de seus amigos devido ao uso de álcool ou outras drogas	<10%	30%

Fonte: as autoras.

Ainda segundo o VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas, há uma prevalência no consumo de álcool, sendo que 60,5% dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio relatou ter

experimentado ao menos uma vez na vida e 21,1% dos adolescentes relataram uso no último mês (CEBRID, 2010). De acordo com Elicker et al. (2015), resultados semelhantes foram apresentados no Canadá, onde o percentual de uso na vida foi de 59,1%; e na Espanha, com percentual de 84%.

Os resultados referentes aos alunos matriculados no EMI demonstram a prevalência do consumo de álcool, já que 45% dos respondentes relataram uso durante o último mês, um percentual maior do que o dobro obtido pelo VI Levantamento Nacional (CEBRID, 2010). Sobre o padrão de uso, 56% afirmaram que já sentiram "fissura" ou um forte desejo por álcool ou outras drogas; 25% disseram que deixaram de realizar alguma atividade por ter gastado muito dinheiro com outras drogas ou álcool; 28% relataram que já quebraram regras ou desobedeceram a leis por estarem "altos", sob o efeito de álcool ou outras drogas; 25% afirmaram que mudam rapidamente de muito feliz para muito triste ou de muito triste para muito feliz, por causa das drogas; 36% tiveram sintomas de abstinência após o uso de álcool ou outras drogas; 39% apresentaram problemas para lembrar o que fizeram enquanto estava sob o efeito de outras drogas ou álcool; 55% gostam de "brincadeiras" que envolvem bebidas, quando vão a festas e 21% têm problemas para resistir ao uso de álcool ou outras drogas.

No que tange ao uso do tabaco, Elicker et al. (2015) apontam um percentual de 5,1% de uso nos últimos 30 dias. O resultado do EMI demonstra o dobro de consumo, isto é 10%. Ainda assim, o resultado é inferior ao verificado em outros países da América Latina: Argentina (25,5%), Uruguai (17,7%) e Peru (17,3%) (ELICKER et al, 2015). Analisando o padrão de consumo dos adolescentes do EMI, dentre aqueles que relataram fazer uso de tabaco, 70% afirmaram que já sentiram "fissura" ou um forte desejo por álcool ou outras drogas; 50% relataram que precisaram usar mais e mais álcool ou drogas para conseguir o efeito desejado; 13% sentiram que não poderiam controlar o uso de álcool ou outras drogas; 20% perceberam que estavam dependentes ou muito envolvidos pelo álcool ou pelas outras drogas;

50% disseram que deixaram de realizar alguma atividade por terem gastado muito dinheiro com outras drogas ou álcool, 37% relataram ter quebrado regras ou desobedecido a leis por estarem "altos", sob o efeito de álcool ou outras drogas; 47% afirmam que mudam rapidamente de muito feliz para muito triste ou de muito triste para muito feliz, por causa das drogas; 17% já se feriram acidentalmente ou machucaram alguém depois de usar álcool ou outras drogas; 23% já tiveram uma discussão séria ou uma briga com um amigo ou membro da família por causa de seu uso de álcool ou outras drogas; 30% tiveram problemas de relacionamento com algum de seus amigos devido ao uso de álcool ou outras drogas; 63% apresentaram sintomas de abstinência após o uso de álcool ou outras drogas; 73 % tiveram problemas para lembrar o que fizeram enquanto estavam sob o efeito de outras drogas ou álcool; 77% gostam de "brincadeiras" que envolvem bebidas quando vão a festas e 30% mostram problemas para resistir ao uso de álcool ou outras drogas.

Dentre os resultados do EMI destacou-se, ainda, o alto consumo de analgésicos sem prescrição médica nos últimos 30 dias, totalizando um percentual de 38%.

A Tabela 2 apresenta os resultados mais relevantes dos participantes matriculados no período noturno.

Tabela 2 – Resultados dos estudantes matriculados no período noturno

ENSINO NOTURNO (NIVEIS MEDIO, TECNICO E SUPERIOR)	
	Álcool
Prevalência de consumo no último mês	45%
PERFIL DE CONSUMO	
Sentiu "fissura" ou um forte desejo por álcool ou outras drogas	10%
Já quebrou regras ou desobedeceu a leis por estar "alto" sob o efeito de álcool ou outras drogas	12%
Teve sintomas de abstinência após o uso de álcool ou outras drogas	19%
Teve problemas para lembrar o que fez enquanto estava sob o efeito de outras drogas ou álcool	14%
Gosta de "brincadeiras" que envolvem bebidas quando vai a festas	10%
Já teve uma discussão séria ou uma briga com um amigo ou membro da família por causa de seu uso de álcool ou outras drogas	10%

Fonte: as autoras.

Os resultados referentes aos alunos matriculados no período noturno demonstram a prevalência do consumo de álcool, já que 45% dos respondentes relataram uso durante o último mês. Em seguida, vem o consumo de analgésicos, com 35% de relatos de uso; as demais drogas apresentam percentuais de uso abaixo de 10%. Quanto ao padrão de uso, 10% do total de respondentes afirmam que já sentiram fissura; 12% relataram que já haviam quebrado regras ou desobedecido leis por estarem sob efeito do álcool e outras drogas; 10% já brigaram ou discutiram com amigos e familiares devido ao uso de drogas; 19% já haviam tido sintomas de abstinência após o uso de drogas; 14% das pessoas tiveram dificuldades em lembrar de seus atos quando estavam sob efeito de álcool ou outras drogas e 10% disseram que gostam de brincadeiras envolvendo drogas.

Deste modo foi percebida uma taxa elevada de consumo de álcool e tabaco nos últimos 30 dias entre adolescentes do EMI, comparado aos resultados obtidos pelo VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas (CEBRID, 2010). Verificou-se percentual semelhante no consumo de álcool nos

alunos matriculados no período noturno.

O consumo excessivo de álcool é um dos responsáveis pelo aumento das mortes no trânsito, principalmente na adolescência. Além disso, consumir substâncias psicoativas costuma produzir um efeito multiplicador, em que o consumo de uma substância aumenta o risco do consumo de outras (ELICKER et al., 2015).

Sobre o tabaco, fumantes têm maior risco de desenvolver diversos tipos de câncer e maior probabilidade de doenças cardíacas, acidente vascular encefálico e enfisema pulmonar, alertam Elicker et al. (2015).

Além disso, há uma associação entre prejuízos no desempenho acadêmico e baixa frequência escolar entre usuários de substâncias psicoativas (ELICKER et al., 2015).

Deste modo são necessárias intervenções no sentido de educar os adolescentes sobre, e para, o consumo de drogas a fim de reduzir os riscos e minimizar os potenciais danos do uso de drogas. Neste sentido, os esforços preventivos devem direcionar-se às diversas variáveis que interferem no consumo de substâncias psicoativas, sendo elas individuais ou sociais, “como as atitudes, crenças, valores, autoimagem, tomada de decisão, processos de aprendizagem e de pressão social” (ELICKER et al., 2015, p. 44).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso abusivo de substâncias psicoativas configura uma grave questão de saúde pública mundial. Os últimos levantamentos mundiais têm demonstrado um aumento no percentual de pessoas que desenvolvem transtornos em decorrência do uso de substâncias psicoativas, o número passou de 11%, em 2017, para 13% em 2019, entre aqueles que relataram ter consumido alguma substância psicoativa no último ano (UNODC, 2019).

Os dados nacionais apontam para o álcool como a droga mais utilizada pela população brasileira. Dentre as substâncias ilícitas, as mais consumidas

nos últimos 30 dias foram a maconha, a cocaína e solventes, respectivamente (BASTOS et al., 2017).

Os dados encontrados na pesquisa ora apresentada também indicam a predominância do consumo de álcool, com um percentual elevado: 45% nos últimos 30 dias, o dobro da média nacional, seguido pelo consumo de analgésicos sem prescrição (38% entre alunos do EMI e 35% entre alunos do período noturno, uso nos últimos 30 dias). O uso do tabaco também foi relevante entre alunos do EMI, totalizando 10% de uso nos últimos 30 dias. Esse dado é oposto às tendências internacionais, que vinham apontando uma diminuição do consumo de tabaco nos últimos anos.

Assim, a temática do consumo indevido de álcool e outras drogas deve ser abordada de maneira crítica junto à sociedade, a fim de diminuir os efeitos nocivos que tal problemática pode originar.

Os contextos escolares ainda são reconhecidos como espaços privilegiados para proposição de ações de intervenção, e, por isso, os trabalhadores destes espaços devem estar capacitados, embasados cientificamente para propor ações pragmáticas e contextualizadas, compreendendo a complexidade e multifatorialidade do fenômeno, de acordo com as evidências científicas disponíveis mundialmente e respeitando os direitos humanos.

O trabalho do Psicólogo Escolar, diante destas questões, em tempos de avanços dos ideais moralistas e higienistas, torna-se ainda mais importante, já que sua formação permite tratar da temática de uma forma crítica, técnica e consonante com os direitos humanos.

Por fim, mais pesquisas precisam ser realizadas para acumular evidências sobre os perfis de uso de substâncias psicoativas e suas consequências sanitárias e sociais; causalidades e acompanhamento de propostas de intervenção, dentre outras possibilidades pertinentes.



REFERÊNCIAS

ATALLA, Priscilla. CFP manifesta repúdio à nota técnica “Nova Saúde Mental” publicada pelo Ministério da Saúde. *Conselho Federal de Psicologia*. Publicado em 08 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/tag/luta-antimanicomial/> Acesso em: 20 fev. 2020.

BARROS, J. P. P.; COLAÇO, V. F. R. Drogas na escola: análise das vozes em jogo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p.253-273, 2015.

BASTOS, Francisco Inácio Pinkusfeld Monteiro et al. (Org.). *III Levantamento Nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ICICT, 2017. 528 p. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/34614> Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. *Decreto Nº 9.761*, de 11 de abril de 2019. 2019 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9761.htm#art4 Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf Acesso em: 20 fev. 2020

BUCHER, R. A ética da prevenção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. especial. p. 117-123, 2007.

DE MICHELI, D.; FORMIGONI, M. L. O. S. Screening of drug use in a teenage brazilian sample using the Drug Use Screening Inventory (DUSI). *Addict Behav*, v. 25, p. 683-691, 2000.

ELICKER, E.; PALAZZO, L. S.; AERTS, D. R. G. C.; ALVES, G. G.; CÂMARA, S. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares de Porto Velho-RO, Brasil. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 24, n. 3, 2015.

GOMES-MEDEIROS, Débora et al. Política de drogas e Saúde Coletiva: diálogos necessários. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 7, e00242618, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000903001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2020. Epub 29-Jul-2019. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00242618>.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C. L.; DE MICHELI, D. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 119-135, 2015.

OBID. Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas. *Políticas e legislações*. Disponível em: <http://obid.senad.gov.br/obid/pessoas-sujeitos-drogas-e-sociedade/politicas-e-legislacoes>. Acesso em: 15 jun. 2016

REIS, Vilma. Sobre as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e nas Diretrizes da Política Nacional sobre Drogas. *ABRASCO*. Publicado em 20 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/saude-da-populacao/sobre-as-mudancas-na-politica-nacional-de-saude-mental-e-nas-diretrizes-da-politica-nacional-sobre-drogas/39619/> Acesso em: 20fev. 2020.

SEIBEL, S. D.; TOSCANO Jr., A. Conceitos básicos e classificação geral das substâncias psicoativas. In: Seibel, S. D.; Toscano Jr. A. Dependência de drogas. São Paulo: Atheneu, 2001. p 1-6.

TARTER, R. E. *Evaluation and treatment of adolescent substance abuse: a decision tree method*. Am J drug Alcohol abuse. v. 16, n. 1-2, p. 1-46, 1990.

UNODC. *Informe Mundial sobre las drogas: conclusiones y consecuencias em materia de políticas.* Disponível em: https://wdr.unodc.org/wdr2019/prelaunch/WDR2019_B1_S.pdf 2019
Acesso em: 01 mar. 2020.

VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino nas 27 Capitais Brasileiras – 2010/ E. A. Carlini (supervisão) [et al.], São Paulo: *CEBRID* - Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas: UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo 2010. SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Brasília – SENAD, 2010. 503 p.

The background features a teal color scheme with a white circular shape on the left. On the right, there are faint, semi-transparent images of business charts, including a bar chart with an upward arrow, a pie chart, and a document with a dollar sign and the word 'IDEA'. At the bottom, the pages of an open book are visible.

Promoção de saúde mental através de uma abordagem vivencial no IFPA: um relato de experiência

CAPÍTULO 11

*Paula Danielle Souza Monteiro
Estela Márcia França Aido Botelho*

**Paula Danielle Souza Monteiro
Estela Márcia França Aido Botelho**

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde pode ser compreendida como um estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença. Dessa forma, a saúde mental pode ser compreendida como uma parte integrante da saúde e é determinada por uma série de fatores de ordem biológica, ambiental e socioeconômica (OMS, 1946).

No cenário nacional estudos sobre saúde mental foram realizados na população adolescente que frequenta o contexto escolar, o qual pode ser considerado como gerador significativo de sofrimento psíquico aos indivíduos, podendo produzir adoecimento psíquico. Dentre as principais demandas que surgem neste ambiente destacam a adaptação escolar, a ansiedade, provas e apresentações de trabalhos, o relacionamento com os colegas, a preocupação quanto ao futuro profissional e a carga horária exaustiva (JORGE; PANTONI; VERSUTI-STOQUE, 2018).

Outra variável importante que pode afetar a saúde mental de indivíduos em contexto escolar é o estresse, pois o mesmo, em alto nível, além de afetar as funções fisiológicas, psicológicas, cognitivas, também pode prejudicar a qualidade de vida e influenciar no aprendizado. Dessa forma, tem sido apontado como um dos fatores influentes na aprendizagem e consequente sucesso acadêmico (LUZ et al., 2009).

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)/Campus Rural de Marabá (CRMB), o serviço de Psicologia recebe diariamente diversas demandas relacionadas a saúde mental, especialmente questões relacionadas ao estresse, as quais são encaminhadas pelos diversos


departamentos, pelos docentes, além das demandas espontâneas dos próprios educandos.

O presente trabalho justifica-se, também, pela própria condição dos educandos no CRMB, pois os Tempo Escola – TE (período de permanência do educando executando suas atividades escolares dentro da Instituição) duram aproximadamente dois meses. Durante esse período o serviço de psicologia recebe diversas reivindicações dos estudantes relacionadas a problemas de relacionamentos interpessoais, tais como conflitos, fofocas, desentendimentos entre alunos, mudança de alojamento, dentre outras. Além disso, a carga horária exaustiva de um curso técnico integrado ao ensino médio, chegando a ser comparada com a carga horária de um curso de graduação (JORGE; PANTONI; VERSUTI-STOQUE, 2018). Ademais, a localização da instituição fica afastada aproximadamente 30 quilômetros do núcleo urbano da cidade, fazendo com que os estudantes fiquem em uma condição de confinamento, falta de opção de lazer dentro da instituição, contato restrito com a família, são alguns dos fatores que podem proporcionar uma situação elevada de estresse e adoecimento dos sujeitos sociais inseridos no contexto do CRMB.

Também, em relação à atuação do psicólogo, ainda prevalece aquela forte ideia, equivocada, que o atendimento de psicologia deve ocorrer a partir do modelo clínico-individualizado (MURTA, 2008; JORGE, 2018). Entretanto, deve-se ampliar essa ideia, pois o psicólogo pode atuar de diversas formas, com muitas contribuições para a área escolar, por exemplo, através do uso de metodologias participativas, como as intervenções grupais.

As intervenções grupais tem como objetivo ser espaço de compartilhamento de experiências significativas entre aqueles que as compõem (AMORIM, 2012; POLEJACK; SEIDL, 2015), buscando solucionar diversos tipos de dificuldades vivenciadas. Nesse sentido, intervenções como estas podem tornar mais eficaz o suporte social, pois aumentam a possibilidade de construção de redes de apoio e alteram a qualidade da relação entre os membros do grupo (POLEJACK; SEIDL, 2015).

Dessa forma, as intervenções grupais podem se tornar importantes fatores de proteção à saúde. Dentre os aspectos positivos presentes nas intervenções grupais, destacam-se os seguintes:



dar e receber informações; sentir-se com esperanças de mudar ao ouvir o grupo expondo seus progressos; comparar os problemas pessoais com os dos demais integrantes do grupo e passar e se ver como normal, reduzindo crenças de inadequação pessoal e menosvalia; sentir-se útil para o grupo ao compartilhar experiências que ajudam o outro a crescer; reconstruir condutas disfuncionais a partir do feedback corretivo do grupo; aprender com os modelos dos outros; desenvolver habilidades sociais, como falar de si mesmo, ouvir, elogiar, apoiar, opinar; discordar, lidar com críticas e expressar preferências e direitos; e sentir-se aliviado por fazer auto revelações de experiências dolorosas de vida em clima de segurança e aceitação (p.13).

Do mesmo modo, as intervenções grupais podem ser constituídas por indivíduos que compartilham de um problema comum, ou não, abrangem um número maior de indivíduos do que intervenções individuais, além de se apresentarem um custo financeiro mais baixo (MURTA, 2008; ALVES, 2017).

Além disso, considerando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram a saúde como um tema transversal ao currículo escolar, o presente capítulo está baseado na experiência da primeira autora, psicóloga do IFPA/CRMB, que realiza intervenções em grupo com adolescentes, com enfoque na prevenção e promoção de saúde mental na adolescência, o presente artigo teve como objetivo desenvolver estratégias de enfrentamento ao estresse, implementando ações voltadas para a saúde mental, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos do IFPA/CRMB.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Participaram 08 educandos na faixa etária entre 16 e 21 anos, sendo 03 do sexo masculino e 05 do sexo feminino. Durante o atendimento psicológico individualizado os educandos levaram como principal demanda o estresse.

Os educandos são matriculados no Curso Técnico em Agropecuária do IFPA/CRMB, um *Campus* pensado a partir de uma dinâmica relação entre movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), uma articulação estratégica, na medida em que objetivou criar uma ligação direta entre educação e o Assentamento PA 26 de Março. O local de instalação do *Campus*, na área rural, teve como finalidade fazer com que os educandos se sintam no próprio ambiente de vida, ou seja, em um contexto social, econômico, cultural, cuja referência fosse constante uma escola que vai até os jovens do Campo. Nesse sentido, está localizado no município de Marabá com uma distância de aproximadamente 30 km da sede do município, em uma área de 354 hectares (IFPA/ CRMB, 2010).

Sob a perspectiva da educação do campo, os cursos do CRMB têm como orientação metodológica a alternância pedagógica baseada na teoria freireana, dividido em tempos e espaços diferentes a partir de duas grandes dimensões: Tempo-Espaço Escola/Acadêmico¹⁶ e o Tempo-Espaço Comunidade¹⁷.

A alternância pedagógica é uma prática que teve início na década de 1930, na França (CALDART, 2009; MOLINA, 2009). Essa modalidade de ensino surgiu como uma alternativa de inclusão dos jovens do campo, com a

¹⁶Período em que o educando fica na escola por um período aproximado de 30 dias em regime de semi-internato, que se organiza como um momento de distanciamento do cotidiano do educando (PPP, *Campus Marabá Rural*, 2010).

¹⁷ É o momento de vivência, da pesquisa, da experimentação e da ressignificação dos conteúdos escolares e dos saberes/práticas tradicionais. Os estudantes investigam a realidade do meio familiar e comunitário em que vivem considerando as suas várias dimensões (histórica, econômica, cultural, social, educacional, ambiental e política), coletando informações que subsidiarão as atividades formativas no tempo escola (PPP, *Campus Marabá Rural*, 2010).

possibilidade de não terem que desistir das suas atividades produtivas, no período que estivessem estudando (SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004; NASCIMENTO, 2005).

Nesse cenário, a proposta de intervenções grupais no CRMB faz parte de um projeto sobre saúde mental na adolescência, proposta que foi aprovada pela Direção de Ensino e Direção de Assistência Estudantil e teve colaboração ativa de outros servidores, a saber: a assistente social do Departamento de Assistência Estudantil, a professora de Artes e um assistente de aluno, todos previamente treinados pela psicóloga.

Foram realizados dez encontros (conforme Quadro 1), semanais, com duração de 2 horas cada. Ocorreram em uma sala de aula, fora do horário escolar (período noturno). Os educandos, após demonstrarem estado de estresse intenso em atendimento individual foram convidados a participar de uma palestra sobre a influência do estresse no aprendizado e ao final foram convidados a participar do grupo de enfrentamento ao estresse (todos que aceitaram participar do projeto assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), através da participação em vivências e dinâmicas que tem como objetivos proporcionar o autoconhecimento, a identificação dos bloqueios e superação pelo esforço pessoal e o resgate da autoestima, baseadas em rituais indígenas (BARRETO, 2016).

Todas as vivências ocorreram da seguinte forma: 1) acolhimento com as boas vindas através de um aperto de mão ou abraço e música, 2) realização da dinâmica vivencial, 3) partilha, momento de reflexão dos temas trabalhados durante as vivências, quando a psicóloga convidava o grupo para falar somente o que era vivenciado durante a atividade, e 4) avaliação, quando ao final de cada encontro os educandos preenchiam um questionário, instrumento para avaliação do impacto das atividades (Anexo 1) – os dados quantitativos coletados neste instrumento não serão analisados no presente artigo. Todas as vivências foram realizadas pela psicóloga do Departamento de Assistência Estudantil (com formação através de curso).

Quadro 1- Atividades realizada em cada encontro

ENCONTROS	ATIVIDADES REALIZADAS	OBJETIVO
1	Palestra sobre estresse e sua implicação na aprendizagem	Convidar os alunos a participarem do grupo de enfrentamento ao estresse
2	Vivência I: Trabalhando com as tensões do corpo e da mente	Dissolver as tensões do corpo físico e preocupações da mente, proporcionando relaxamento (BARRETO, 2016)
3	Vivência II: Centramento do corpo e da mente	Conhecer e desbloquear os pontos energéticos do corpo humano (BARRETO, 2016)
4	Vivência III: O sol e a lua: trabalhando o olhar crítico e o olhar compassivo	Perceber as formas de convivência, experimentando o olhar crítico para descobrir os defeitos do outro, e o olhar com o coração para compreendê-lo (BARRETO, 2016)
5	Vivência IV: A comunidade cuidando de si (massagem comunitária)	Proporcionar as pessoas perceberem o apoio e o cuidado do próprio grupo; mobilizar os recursos pessoais e culturais na promoção da vida e prevenção das tensões corporais (BARRETO, 2016)
6	Vivência V: Trabalhando a Integração do masculino e do feminino	Possibilitar uma experiência corporal sobre as heranças do pai e da mãe presentes em seu corpo. Possibilitar um diálogo entre nossa herança paterna e materna (BARRETO, 2016)
7	Vivência VI: Redução do estresse comunitário	Ensinar exercícios práticos para serem utilizados em situação de estresse crônico, estimular através do mecanismo natural do organismo temores para restabelecer o estado de relaxamento profundo na superação do estresse (BARRETO, 2016)
8	Vivência VII: O túnel do amor e da confiança	Possibilitar a cada pessoa sentir-se apoiado e amado, trabalhando a questão da confiança nos outros e na comunidade (BARRETO, 2016)
9	Grupo focal	Verificando o que os educandos consideraram positivo ou negativo nas ações e as mudanças que aconteceram com eles após participar do grupo
10	Encontro final	Avaliação e encerramento das atividades

Após a realização de todas as vivências previstas foi realizada a formação de grupo focal, verificando o que os educandos consideraram positivo ou negativo nas ações que foram desenvolvidas, verificando-se, também, possíveis mudanças que aconteceram com eles após participar do grupo de enfrentamento ao estresse, e de que forma repercutiu para o seu bem estar.

Foram utilizados os seguintes materiais: vendas, caixa de som, um pendrive com as músicas (para cada vivência eram selecionadas várias músicas), papel A4, caneta e óleo de massagem. As vivências abrangem diversos temas, como estresse/relaxamento, autoestima, relações interpessoais, autocuidado em saúde mental e comunicação.

Abaixo serão descritos os procedimentos de três encontros realizados no grupo de enfrentamento ao estresse, a saber: Encontro 1 – Palestra sobre relação entre estresse e aprendizagem; Encontro 5 - Vivência “A comunidade cuidando de si: massagem comunitária” e Encontro 9 – Formação de Grupo Focal.

Encontro 1: Palestra sobre a relação entre estresse e aprendizagem. Foi explicado para os educandos o que é estresse, o que pode acontecer no organismo quando submetido a situações de estresse, bem como as implicações do estresse na aprendizagem, os possíveis fatores causadores de estresse no contexto escolar e possíveis estratégias de enfrentamento. Ao final da palestra foi apresentado aos alunos o projeto sobre enfrentamento ao estresse e os educandos foram convidados a participar do grupo, sendo que aqueles que aceitaram participar de forma voluntária receberam um termo de compromisso livre e esclarecido para entregarem aos pais autorizando o educando a participar das atividades.

Encontro 5: Realização da vivência “A comunidade cuidando de si: massagem comunitária”. Inicialmente os educandos foram acolhidos com as boas vindas com um aperto de mão ou abraço. Logo em seguida foi explicado o objetivo da atividade, que seria possibilitar aos integrantes do grupo cuidar de si, possibilitando aos educandos receberem o apoio e o cuidado dos colegas do grupo, além de mobilizar os recursos pessoais e culturais na promoção da vida e prevenção das tensões corporais. Metade dos educandos ficariam deitados em colchonetes com os olhos vendados, e a outra metade seriam os cuidadores, os anjos da guarda, que por um período de um minuto dariam uma massagem no seu colega em silêncio. Após um minuto de

massagem a psicóloga fazia um sinal (com palmas) e iniciava-se a circulação dos cuidadores, que passavam a massagear o colega que estava a sua direita e assim até concluir toda a roda. No momento da massagem, a psicóloga fez reflexões como as que seguem: “estou aqui somente para mim”, “estou aqui para cuidar de mim”, “eu que sempre cuidei do outro agora estou sendo cuidado”, “aceite ser cuidado” (BARRETO, 2016). Ao final foi realizada a partilha, falando somente o que foi vivenciado durante a atividade.

Encontro 9: Formação do grupo focal. Após o término das vivências foi realizada a formação de um grupo focal com os educandos que realizaram 75% das atividades. Neste artigo foi realizado um recorte das falas e serão apresentadas somente aquelas em que os educandos se referem aos aspectos que consideraram positivo ou negativo as ações que foram desenvolvidas e de que forma repercutiu para o seu bem-estar e evolução.

A partir das vivências, dos relatos no momento das partilhas, do preenchimento de um instrumento para avaliação do impacto das atividades (preenchido ao final de cada vivência) e do resultado do grupo focal, obtivemos os principais resultados: os educandos revelaram-se menos tensos, com sentimento de cuidar mais de si e do outro, realizar projetos de vida. Relataram, ainda, compreender-se melhor, confiar mais em si, maior autoestima e com mais coragem para enfrentar certos problemas corroborando a literatura (MURTA, 2008; BARRETO, 2016).

Pôde-se verificar a evolução do grupo através de mudança de comportamentos, especialmente quanto ao relacionamento com os colegas do grupo, pois passaram a estar mais próximos, abraçavam-se mais, inclusive, após a vivência “A comunidade cuidando de si: a massagem comunitária” os educandos relataram no momento da partilha a relevância do toque e de um abraço, saindo pelas dependências do CRMB abraçando todos os colegas que encontravam, ou seja, as intervenções grupais modificaram a qualidade das relações entre os membros, como descrito por Polejack e Seidl (2015).

Vale ressaltar que os educandos passaram a procurar mais pelo serviço de Psicologia e Serviço Social e demonstraram maior proximidade com as profissionais dessas áreas, passando a solicitar mais os atendimentos psicossociais (atendimento realizado em conjunto pela psicóloga e assistente social) e os atendimentos em grupo, demonstrando maior compreensão no que diz respeito à atuação do psicólogo e do assistente social, até então entendida como profissionais que tratam pessoas doentes mentalmente, de forma individualizada (conforme relato de alguns alunos), quebrando aquela forte noção de que o atendimento psicológico deve ocorrer como um atendimento clínico-individualizado (MURTA, 2008).

Ao final, durante a execução do grupo focal, os educandos enfatizaram mudanças que aconteceram com eles após participar do grupo de enfrentamento ao estresse. Nos relatos abaixo se pode identificar a evolução:

- ❖ *“Essas sessões me ajudaram muito na minha vida pessoal e também na minha vida amorosa, pois a partir dessas oficinas pude perceber que posso contar com as pessoas que nunca imaginei contar aqui”.*
- ❖ *“Antes eu sempre me colocava em primeiro lugar em tudo agora passei a me preocupar mais com os outros ao meu redor”.*
- ❖ *“O projeto é muito relaxador, desestressa muito, traz paz enorme, me faz refletir sobre algumas atitudes errôneas minhas”.*
- ❖ *“As atividades me fazem refletir a respeito de minhas relações e o principal de tudo é que consigo enxergar o outro com um olhar de compreensão e amor”.*
- ❖ *“Durante o projeto me aproximei de pessoas que muitas vezes no dia a dia sequer enxergava e hoje em dia são as pessoas com quem eu posso contar aqui dentro”.*

- ❖ *“O projeto me ajudou muito, muito mesmo... consegui entender várias coisas, as pessoas que fazem seus dias ficarem piores, somos maravilhosos, somos únicos”.*
- ❖ *“Apesar de pouco tempo me ajudou muito a me desestressar e me entender e entender mais o outro”.*
- ❖ *“O projeto foi algo essencial para mim, pois consegui tirar um tempo para relaxar e cuidar mais de mim”.*

Através dos relatos, verificam-se mudanças positivas no repertório comportamental dos educandos, tanto a nível individual quanto grupal, reforçando a ideia que o contexto escolar pode sim ser um contexto estratégico para a promoção de saúde mental (VIEIRA et al., 2014; ALVES, 2017; BRITO, 2017), e nesse sentido, servindo como um fator de proteção à saúde mental dos educandos do CRMB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das atividades foi crescente o vínculo entre os profissionais e os educandos, assim como entre os educandos que formavam o grupo. Observaram-se mudanças comportamentais compatíveis com o objetivo de desenvolver estratégias de enfrentamento ao estresse no CRMB.

Sobre a atuação do psicólogo escolar e do assistente social, especialmente no contexto do IFPA, na atualidade torna-se cada vez mais necessário lançar mão de metodologias diferenciadas, especialmente aquelas participativas, que possam alcançar o maior número de indivíduos. Nessa perspectiva, o trabalho do psicólogo escolar e do assistente social, através de grupos tem importantes implicações que necessitam ser mais bem compreendidas e investigadas.

Os educandos apresentaram elementos e informações importantes em relação a sua participação nas atividades, o que refletiu nas ações do

Departamento de Assistência Estudantil, principalmente na elaboração de ações e projetos voltados para a promoção de saúde mental, apresentadas ao CRMB através do Plano de Trabalho Anual (PTA) da Assistência Estudantil, a fim de contribuir para a permanência do educando na Instituição.

Em relação às limitações encontradas ao longo do desenvolvimento deste trabalho pode-se ressaltar que as atividades e projetos como o que foi descrito não fazem parte do calendário acadêmico do *Campus*, o que dificultou a execução do grupo de enfrentamento ao estresse, e outras atividades e ações que não foram executadas.

Finalmente, entende-se que atividades como a descrita neste artigo, bem como seus resultados, podem ser considerados dados importantes para a Instituição, uma vez que podem auxiliar o planejamento dos Tempo Escola junto aos gestores, de modo a prevenir o estresse ou psicopatologias relacionados ao mesmo durante os TE, além de ser uma atividade inclusiva, também melhora os relacionamentos interpessoais entre os educandos, promovendo saúde mental e pode contribuir para a redução do índice de evasão escolar.

Além disso, os resultados apresentados podem servir para os profissionais que atuam no contexto dos institutos federais com essa ou outras demandas relacionadas à saúde mental em contexto de aprendizagem, contribuindo para a prática de psicólogos, assistentes sociais ou equipes multidisciplinares que atuam realizando ações que tem como foco a prevenção e promoção de saúde mental.



REFERÊNCIAS

AMORIM, S. F. **O atendimento em grupo como recurso de intervenção em psicologia da saúde.** In Psicologia e Saúde: formação, pesquisa e prática profissional. Orgs.: Gioia-Martins, D. F. São Paulo: Vetor, 2012.

ALVES, H. C. O. **Intervenção em grupo no contexto escolar: uma forma de prevenir e promover e promover saúde mental.** In Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior. Orgs.: NEGREIROS e SOUZA, vol. 03. Terezina, Editora EDUFPI, 2017.

BARRETO, A. P. **Manual: Cuidando do Cuidador. Resgate da Autoestima na Comunidade.** Universidade Federal do Ceará, 2016.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: SEF, 2000. Disponível em: https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo?gclid=CjwKCAiA98TxBRBtEiwAVRLqu4pP7xeXMPnw7TZ1eWjLPj9I6gwu3KivAx05-dxprLRg9OiiqoYZohoC6slQAvD_BwE. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

BRITO, D. D. S. **A escola como um espaço de construção para a saúde mental: um relato de experiência.** In Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior. Orgs.: NEGREIROS e SOUZA. Terezina, vol. 04. Editora EDUFPI, 2017.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo. Brasília, 2009.

IFPA/ CRMB. Serviço de Psicologia do Departamento de Assistência e Saúde da Comunidade Acadêmica (DASCA). Marabá, 2018.

IFPA/ CRMB. Projeto Político Pedagógico do Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Marabá, 2010.

JORGE, J. P. **Saúde mental discente: reflexões a partir da experiência como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.** In Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior. Orgs.: NEGREIROS e SOUZA. v. 8. Terezina. Editora EDUFPI, 2018.

JORGE, J. P.; PANTONI, R. P.; VERSUTI-STOQUE, F. M. **Saúde mental discente e formação docente: uma proposta de pesquisa sobre a saúde mental dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio.** In IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica – CONEPT. Araraquara - Setembro de 2018.

LUZ, A.; CASTRO, A.; COUTO, D.; SANTOS, L.; PEREIRA, A. **Stress e percepção do rendimento acadêmico no aluno do ensino superior.** Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MOLINA, M. C. **Possibilidades e limites de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais.** In Educação do Campo – desafios para a formação de professores. Orgs.: ANTUNES et al. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2009.

MURTA, S. G. **A prática grupoterápica sob o enfoque psicoeducativo: uma introdução.** In Grupos psicoeducativos: aplicações em múltiplos contextos. Orgs. MURTA, S. G. Goiânia, Editora PORÃ Cultural, 2008.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.** Dissertação de

Mestrado da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946.** Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em 19 de dezembro de 2019.

POLEJACK, L.; SEIDL, E. M. F. **Oficinas baseadas em metodologias participativas.** In **Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção.** Orgs.: MURTA, Leandro-França, SANTOS e POLEJACK. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional.** Tese de doutoramento do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2004.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias.** Viçosa: Editora UFV, 2003.

VIEIRA, M. A. et al. **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.

Estratégias de aprendizagem
no ensino técnico e superior:
experiência de uma oficina
de curta duração no IFRS

CAPÍTULO

12

*Fernanda Zatti
Ana Paula Cervinski
Luan Rossetto*

Fernanda Zatti
Ana Paula Cervinski
Luan Rossetto

Os espaços de formação profissional demandam, claramente, mais autonomia na aprendizagem, administração do tempo e estratégias para a aprendizagem. Assim, os estudantes precisam estabelecer as próprias metas, planejar e monitorar seus esforços na direção de um desempenho acadêmico satisfatório (SOUZA, 2010), o que, por sua vez, exige atitudes concretas de adaptação e autorregulação da aprendizagem (LENT; BROWN; HACKETT, 2002).

A autorregulação da aprendizagem diz respeito ao quanto os estudantes regulam a aprendizagem nos níveis motivacional, comportamental e metacognitivo (ZIMMERMAN, 2000). Estudantes autorregulados exercem um papel ativo na organização, reflexão e gerenciamento de suas ações (ROSÁRIO, 2014), tendendo a se mostrarem mais autoeficazes e a utilizarem mais estratégias de aprendizagem (BROADBENT; POON, 2015).

A literatura tem indicado a possibilidade de auxiliar os estudantes a exercerem mais controle e a refletirem sobre a sua própria aprendizagem, por meio do ensino de estratégias de aprendizagem (BROWN, 1997). Nesse sentido, o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham, tanto para uma aprendizagem efetiva quanto para a sua autorregulação, tem sido cada vez mais legitimado (BORUCHOVITCH, 1999).

As estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas como operações que ajudam os estudantes a aprenderem por conta própria e a acompanharem o progresso da aprendizagem (KURT; GÜRCAN, 2010). Também podem ser definidas como procedimentos utilizados de modo consciente a

fim de realizar uma tarefa ou atingir determinados objetivos (LOPES DA SILVA; SÁ, 1997).

Embora coexistam diferentes classificações para as estratégias de aprendizagem, de acordo com Boruchovitch e Santos (2015), a forma comumente mais utilizada designa dois tipos principais: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas englobam os métodos empregados para processar ou compreender conteúdos de aulas expositivas e textos de uma disciplina. Já as estratégias metacognitivas se relacionam ao desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, ao conhecimento sobre processo de aprender, ao planejamento e ao monitoramento da própria aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999).

Diversos estudos têm mostrado a influência da utilização de estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico (GONZÁLEZ; BELUZAN; ARANEDA, 2009; GALVÃO, 1997; BARTALO, 2006; MUNEIRO, 2008; TINAJERO et al., 2012; ALCARÁ; SANTOS, 2013; BARTALO; GUIMARÃES, 2008). À vista disso, Boruchovitch (1999) ressalta a importância do ensino de estratégias de aprendizagem. De acordo com a autora, estratégias de aprendizagem são eficazes na redução de dificuldades, no incremento da aprendizagem e no controle de fatores ambientais que interferem no desempenho acadêmico.

O ensino de estratégias de aprendizagem é capaz de ampliar a autonomia pessoal e a consciência sobre o próprio processo de aprender (BORUCHOVITCH, 1999). Do mesmo modo, pode auxiliar os estudantes a se tornarem mais ativos, exercerem controle e refletirem acerca da própria aprendizagem (BARTALO; GUIMARÃES, 2008).

Com base nos elementos teóricos apresentados, este trabalho descreve a experiência da realização de uma oficina de curta duração que abordou a utilização de estratégias de aprendizagem, com ênfase em aspectos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processo de aprendizagem de estudantes de cursos técnicos e superiores. Pretende-se, ainda, descrever a

avaliação realizada pelos participantes e apresentar considerações e perspectivas acerca desta proposta.

MÉTODO

A oficina foi realizada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no norte do Rio Grande do Sul. A proposta foi divulgada aos estudantes de cursos técnicos e superiores presencialmente e em meio eletrônico. As inscrições foram realizadas via plataforma online *Google Forms*.

As atividades ocorreram em um único encontro grupal, com duração de três horas e trinta minutos, dos quais participaram 16 estudantes vinculados a diferentes fases de cursos técnicos e de graduação de duas instituições públicas, sendo 9 homens e 7 mulheres. Durante o encontro foram utilizadas técnicas grupais e atividades expositivas, abordando temas como motivação, autoeficácia e estratégias de aprendizagem, buscando, em todas as etapas, estimular a autorreflexão. Foi entregue a cada participante uma apostila com um resumo teórico dos assuntos abordados, as atividades solicitadas durante o encontro e modelos de técnicas apresentadas como, por exemplo, o roteiro para elaboração do cronograma de organização da rotina de estudos.

RESULTADOS

A oficina foi organizada em seis momentos, conforme descrição apresentada na Tabela 1. No primeiro momento, após uma breve apresentação dos coordenadores e da proposta, entregou-se aos participantes um questionário com o objetivo de identificar estratégias de aprendizagem já conhecidas e utilizadas.

No segundo momento, foi proposta uma atividade de apresentação, denominada "Curtigrama dos Estudos", que consistiu numa adaptação da

técnica “Gosto e Faço” (DIAS; SOARES, 2009). Para essa atividade os estudantes receberam uma folha dividida em quatro quadrantes, na qual foram solicitados a responder o que gostam e fazem, gostam e não fazem, não gostam e fazem e não gostam e não fazem em relação aos estudos. Após responderem individualmente, cada um dos participantes compartilhou suas respostas e reflexões com o grupo, quando também expuseram suas expectativas em relação à participação na oficina.

No terceiro momento os participantes foram convidados a refletir sobre suas experiências de aprendizagem e objetivos, respondendo individualmente a um questionário que teve o propósito de promover a autorreflexão sobre autoeficácia e motivação, temas abordados em seguida por meio de uma exposição dialogada. O conteúdo da apresentação baseou-se nas concepções teóricas da teoria sócio-cognitiva, mais especificamente, o construto autoeficácia, bem como expectativas de resultados e objetivos (BANDURA, 1986, 1997, LENT; HACKETT; BROWN, 2004). Buscou-se, ainda, refletir sobre as experiências vivenciadas durante a formação, tendo por base as recomendações de Rosário, Núñez, e González-Pienda (2006).

O quarto momento destinou-se à apresentação de estratégias de aprendizagem, por meio da abordagem de aspectos relacionados ao funcionamento do cérebro e técnicas facilitadoras da aprendizagem, como métodos de memorização, gerenciamento do tempo através de cronogramas e listas de tarefas, *checklist* para provas, elaboração de resumos e mapas mentais (POZO, 1996, OAKLEY, 2015, PFROMM NETO, 1987).

No quinto momento, entregou-se um questionário com o objetivo de identificar, após a participação na oficina, as estratégias de aprendizagem que os participantes conheciam e intencionavam utilizar. O sexto e último momento consistiu na avaliação escrita da oficina por meio do preenchimento de um questionário que contemplou critérios como tempo de duração, recursos utilizados, temas abordados e atendimento aos objetivos, além de aspectos positivos e negativos e sugestões para o aprimoramento da proposta.

Tabela 1: Resumo de elementos trabalhados e objetivos

MOMENTO	ELEMENTOS TRABALHADOS	OBJETIVOS
1°	Questionário sobre estratégias de aprendizagem	Identificar as estratégias de aprendizagem conhecidas e utilizadas pelos participantes.
2°	Curtigrama dos estudos	Conhecer e integrar os participantes e proporcionar autorreflexão e trocas entre o grupo.
3°	Motivação e Autoeficácia	Estimular reflexões sobre aspectos autorregulatórios da aprendizagem e estratégias metacognitivas.
4°	Estratégias de aprendizagem	Apresentar estratégias de aprendizagem.
5°	Questionário sobre estratégias de aprendizagem	Identificar as estratégias de aprendizagem conhecidas após a oficina e a intenção de utilizá-las.
6°	Questionário de avaliação da oficina	Obter o <i>feedback</i> avaliativo dos participantes sobre a oficina.

Fonte: os autores.

Do total de participantes, apenas um não respondeu ao questionário de avaliação, totalizando, portanto, 15 respostas. Na Tabela 2 são apresentadas as informações referentes às questões fechadas do questionário.

Considerando as informações apresentadas, evidenciou-se a opinião de que a oficina poderia ter sido mais extensa, já que 8 participantes avaliaram o aspecto “tempo de duração” como insuficiente. Os estudantes que consideraram o tempo insuficiente mencionaram que a duração da oficina poderia ter sido maior, tanto em função da complexidade dos temas, como para um maior aprofundamento dos assuntos. Já os estudantes que consideraram a carga horária suficiente afirmaram que o tempo foi adequado ao atendimento dos objetivos, como se observa na fala do participante P13¹⁸:

¹⁸ Os participantes serão identificados pela letra “P”, seguida da numeração de 1 a 15, que os diferenciara entre si.

“Pelos assuntos tratados acho que houve o tempo necessário e um bom aproveitamento dele”.¹⁹

É possível verificar uma avaliação predominantemente positiva dos recursos utilizados, tendo em vista que 11 participantes caracterizaram esse aspecto como “Ótimo”, enquanto 4 atribuíram o conceito “Bom”. Nos comentários acerca desse critério os participantes relacionaram a avaliação à diversidade de recursos adotados para abordar os temas, fato que tornou a programação mais dinâmica, como descreve P11: “Muito dinamismo nos slides, atividades e vídeos não deixando a apresentação cansativa”. A apostila também foi relacionada à avaliação positiva, tanto pelo conteúdo como pela possibilidade de revisar os materiais posteriormente.

Em relação aos temas abordados, 14 participantes avaliaram esse critério com o conceito “Ótimo”. Para embasar a atribuição desse conceito os participantes mencionaram a importância dos temas, a diversidade de estratégias apresentadas e a objetividade com que os assuntos foram abordados. As atividades que visaram promover a autorreflexão sobre os temas também foram mencionadas, como se observa na avaliação de P1: “Foram ótimos os temas, porque para aprendermos precisamos também de um conhecimento básico de nós mesmos, os quais ficam mais claros com o decorrer da dinâmica”.

¹⁹ As falas dos participantes serão transcritas como citações diretas.

Tabela 2: Descrição da avaliação da oficina

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO	FREQUÊNCIA
Tempo de duração da oficina	Suficiente	7
	Insuficiente	8
	Excessivo	0
Recursos utilizados	Ótimo	11
	Bom	4
	Regular	0
Temas abordados	Ótimo	14
	Bom	1
	Regular	0
Objetivos iniciais atendidos	Totalmente	14
	Parcialmente	1
	Não atingiu	0

Fonte: os autores.

A maior parte dos estudantes (14) avaliou que os objetivos propostos foram atendidos totalmente, enquanto apenas um os considerou parcialmente atendidos, ao passo em que nenhum participante entendeu que não houve atingimento. Os motivos relacionados à avaliação de que os objetivos foram totalmente atendidos dizem respeito à apresentação de estratégias até então desconhecidas, possibilidade de utilizar o conhecimento adquirido para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente e pelo estímulo a aprimorar a organização pessoal em relação aos estudos, fato ilustrado pela fala do participante P15: “É de suma importância que haja oficinas que abordem estes tópicos, por conta de que, por muitas vezes haja uma pequena insatisfação em relação às avaliações pelo uso incorreto do estudo”. Por outro lado, o participante que considerou que os objetivos foram atendidos parcialmente não comentou a sua resposta.

Quando solicitados a descrever as contribuições da oficina, os participantes destacaram aspectos relacionados à organização dos estudos, gerenciamento do tempo, e a apropriação de estratégias para facilitar e otimizar a aprendizagem. Nesse sentido, também solicitou-se que os

estudantes atribuísem uma nota, na escala de 0 a 10, para representar a percepção de contribuição da oficina, de modo que a média obtida foi 9,07 (DP = 0,88).

Dentre os pontos positivos da oficina figuraram as novas estratégias aprendidas, o compartilhamento de experiências e o esclarecimento de dúvidas, bem como o estímulo fornecido, como se observa na fala do estudante P11: “Me mostrou métodos novos para melhorar a eficiência nos estudos e a motivação para seguir estudando”. Já os pontos negativos estiveram associados exclusivamente ao tempo de duração da oficina, considerado insuficiente. Por fim, como sugestões, os participantes mencionaram a ampliação do tempo de duração da proposta e a divisão em módulos para cada assunto específico.

Como já anunciado, antes do início das atividades da oficina, os estudantes foram convidados a descrever as estratégias de aprendizagem que costumam utilizar. Nesse sentido, foram citadas estratégias como leitura, revisões, resolução de exercícios, vídeo aulas, esquemas, pesquisas na Internet e, em maior número, elaboração de resumos (7 estudantes). Também questionou-se sobre estratégias conhecidas mas não utilizadas, tendo sido mencionados mapas mentais (7 estudantes), cronogramas (3 estudantes), Pomodoro (1 estudante), resumos (3 estudantes) e exercícios (2 estudantes). Ao serem indagados, após a oficina, sobre quais estratégias pretendiam utilizar, os mapas mentais foram citados por 12 estudantes, cronogramas por 9 estudantes, Pomodoro por 7 estudantes, resumos por 3 estudantes, e, por fim, grupos de estudos e resolução de exercícios foram mencionados apenas uma vez.

CONCLUSÕES

Este trabalho buscou descrever a experiência da realização de uma oficina de curta duração que enfatizou a utilização de estratégias de

aprendizagem para estudantes de cursos técnicos e superiores. É vasta a literatura que aponta a importância de ações dessa natureza em contextos educacionais. Nesse sentido, a experiência relatada permitiu corroborar a importância atribuída pelos estudantes ao tema, assim como suas percepções acerca da relevância da utilização de estratégias de aprendizagem visando um desempenho acadêmico mais satisfatório.

Obteve-se uma avaliação geral positiva da oficina no que diz respeito aos temas abordados e recursos utilizados, junto a uma percepção predominantemente positiva quanto ao alcance dos objetivos propostos. Entretanto, um aspecto a ser considerado refere-se à percepção de que o tempo de duração da oficina foi insuficiente, o que foi possível verificar em diferentes itens da avaliação realizada pelos participantes. De fato, avalia-se que a ampliação da carga horária e a distribuição em módulos permitiria um maior aprofundamento dos assuntos, e, da mesma forma, amplificaria o aproveitamento da experiência.

A análise dos questionários aplicados antes e após a realização da oficina permite depreender que houve um aumento no repertório de estratégias de aprendizagem conhecidas pelos participantes, que também mencionaram a intenção de utilizá-las. Observou-se ainda que as estratégias conhecidas antes da participação na oficina caracterizam-se como mais tradicionais, o que pode evidenciar a ausência de espaços de discussão sobre o tema, os quais potencialmente ampliariam a utilização de estratégias de aprendizagem durante a formação técnica e superior.

É importante destacar que as análises empreendidas neste trabalho basearam-se na vivência do processo e nas informações obtidas por meio dos questionários de sondagem inicial e final acerca das estratégias de aprendizagem conhecidas e utilizadas, bem como no questionário de avaliação de reação, que apontou a percepção dos participantes acerca da oficina. Para a avaliação da efetividade da intervenção entende-se como fundamental a realização de estudos com a utilização de instrumentos padronizados, que forneçam medidas mais fidedignas dos construtos

trabalhados. Para tanto, também é necessária a ampliação da carga horária e do período de realização da oficina, concomitante à realização de estudos com pré e pós teste.



REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. 1. ed. New York: Prentice-Hall, 1986.

BARTALO, L.; GUIMARÃES, S.E.R. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. Inf. Inf. Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1828>. Acesso em: 09 de Out. 2017.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 31 Jan. 2020.

BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 19-27, Apr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2015000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em 31 de Jan. 2020.

BROADBENT, J. e POON, W. L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning

environments: a systematic review. *Internet and Higher Education*, 2015. p. 1-13.

BROWN, A. L. Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, v. 52 , p. 399-413, 1997.

DIAS, M. S. L., e SOARES, D. H. P. Planejamento de Carreira: Uma orientação para estudantes universitários. São Paulo: Vetor, 2009.

KURT, A. A. e GÜRCAN, A. The comparison of learning strategies, computer anxiety and success states of students taking web-based and face-to-face instruction in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2010. p. 1153-1157.

LENT, R. W., BROWN, S. D., & HACKETT, G. Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, 2002.

LENT, R., HACKETT, G., e BROWN, S. D. Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. 4. ed. *Evaluar*, 2004. p. 1-22.

LOPES DA SILVA, A. e SÁ, I. Saber estudar e estudar para saber. Porto: Porto Editora, 1997.

OAKLEY, Barbara A.; *Aprendendo a aprender: como ter sucesso em matemática, ciências e qualquer outra matéria (mesmo se você foi reprovado em álgebra)*; tradução: Alexandre de Azevedo Palmeira Filho – 1 ed – São Paulo: Infopress Nova Mídia, 2015.

PFROMM NETTO, S. A Aprendizagem como processamento da informação. Em S.P.Netto (Org.). *Psicologia da Aprendizagem e do ensino*. São Paulo, SP: EPU, pp.79-109. 1987.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS; J. MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. v. 2. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. p.176-197.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C., e GONZÁLEZ-PIENDA, J. Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Almedina, 2012.

ROSÁRIO, P. Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SOUZA, L.F.N.I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*, Curitiba, n.36, p.95-107, 2010.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13- 35). San Diego: Academic Press, 2000.



SOBRE OS AUTORES

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Pós-Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia e Ciência Política. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUEDE. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT *Psicologia e Política Educacional* da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: marileneproenca@gmail.com.

ADÉLIA AUGUSTA SOUTO DE OLIVEIRA

Possui doutorado pela PUC-SP; com pós-doutoramento pela Universidad de Barcelona (2011) e Universidade do Minho, Portugal (2019). Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Brasil. E-mail: adeliasouto@ip.ifal.br

AÉCIO DA SILVA MARTINS

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Coelho Neto, na área de Administração, e atualmente responde pela Diretoria de Ensino. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas e mestre em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza. E-mail: aecio.martins@ifma.edu.br

ALINE GONÇALVES BATISTA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela UFPA, Especialista em Educação à Distância e tecnologias educacionais pelo Centro Universitário de Maringá. Mestrado em Políticas Públicas pela UFPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPEBATO. Pedagoga do IFPA - Campus Abaetetuba. E-mail: aline.batista@ifpa.edu.br.

ANA PAULA CERVINSKI

Estudante de Engenharia Mecânica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim. Bolsista de pesquisa em um projeto na mesma instituição, intitulado: Trajetórias de aprendizagem: um estudo com os graduandos do IFRS - *Campus* Erechim. E-mail: cervinskiap@hotmail.com

BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA

Professor da Universidade Federal do Amazonas. Membro do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI-UFAM). Atuou por cinco anos como psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Coelho Neto. Especialista em Psicologia da Educação e doutor em Saúde Coletiva pela Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: breno@ufam.edu.br

CIBELE SALES DA SILVA

Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social (2003). Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Braz Cubas - SP (2006). Especialista em Serviço Social e Gestão de Projetos Sociais pela Faculdades Metropolitanas Unidas - SP (2014). Mestrado em Gerontologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2018). Atualmente é assistente social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Tem experiência em Serviço Social no atendimento à criança e adolescente, pessoas em situação de rua, famílias, acolhimento institucional, saúde, campo sociojurídico, projetos sociais, políticas sociais, educação, assistência estudantil e evasão escolar.

EMANUELE CORDEIRO CHAVES

Graduada em Enfermagem pela UEPA. Especialista em Gestão e Auditoria em Sistemas de Saúde pela Faculdade de Educação Metropolitana da Amazônia. Mestra e Doutoranda em Doenças Tropicais pelo Núcleo de Medicina Tropical da UFPA. Enfermeira do IFPA - Campus Abaetetuba. E-mail: emanuele.cordeiro@ifpa.edu.br.

ESTELA MÁRCIA FRANÇA AIDO BOTELHO

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2009-2013). Especialista em Infância, Família e Políticas Sociais na Amazônia pela UFPA (2014-2015). Mestranda em Psicologia Social e Clínica pela UFPA. Assistente Social do IFPA/CRMB. E-mail: estela.aido@ifpa.edu.br

FERNANDA DE OLIVEIRA PAVÃO MASCARIN

Psicóloga pela Universidade Estadual de Maringá (Uem). Especialista em Gestão Pública Universidade Estadual de Ponta Grossa (Uepg). Cursando Filosofia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Terapeuta comunitária em formação (Interfacci). E-mail: ferd_pavao@yahoo.com.br

FERNANDA ZATTI

Graduada em Psicologia, especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. E-mail: fernanda.zatti@outlook.com.

HELEN SANTANA MANGUEIRA DE SOUZA

Psicóloga do Serviço de Psicologia Aplicada da UFMT/Cuiabá. Foi Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (2014-2017). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso, – Campus Universitário de Rondonópolis - UFMT/CUR (2013). Mestre em Educação pela –UFMT/CUR (2015). E-mail: helen.sms@gmail.com

HENRIETT MARQUES MONTANHA

Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Bacharel em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1995), mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina

(2004) e doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (2013). E-mail: henriett.montanha@cba.ifmt.edu.br

HOZANA DOS SANTOS SILVA

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

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Câmpus Campina Grande. Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Saúde Mental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Pesquisador na área de educação. Orientador de pesquisa pelo Programa INTERCONECTA/IFPB. E-mail: kikoicaro@hotmail.com

LUAN ROSSETTO

Estudante de Engenharia Mecânica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Erechim. Bolsista voluntário de pesquisa em um projeto na mesma instituição, intitulado: Trajetórias de aprendizagem: um estudo com os graduandos do IFRS - *Campus* Erechim. E-mail: luanrossetto@hotmail.com

LUCÉLIA MARIA LIMA DA SILVA GOMES

Psicóloga com especialização em Clínica Psicológica junto à Família e especialização em Residência em Psicologia Clínica. Discente do Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas. É Psicóloga na assistência estudantil da Universidade de Alagoas – UFAL. E-mail: lucelia.silva@proest.ufal.br

MARCELLE CHRISTIANE GOMES DO NASCIMENTO BARROS

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

MARIÂNGELA DE LARA MORAES DAIBERT

Pós Graduação em Educação e em Psicopedagogia. Licenciada em Pedagogia e Educação Física. Experiência na Educação Básica, Superior e Pós como professora e coordenadora. Desde 2008 atua como Técnica Educacional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Caraguatatuba. E-mail: <mariangeladaibert@ifsp.edu.br

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (2001), especialização em Gestão pelo Centro Universitário Franciscano (2003) e mestrado (2006) e doutorado (2015) em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria . Atualmente é professora no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, vinculado à UFSM.

MARÍLIA MOTA DE MIRANDA

Bacharelado e Formação do Psicólogo pela Universidade Federal do Pará. Especialização em MBA Gestão de Pessoas pela Faculdade da Amazônia (FAMA/ESTRATEGICO) e de Sistema de Garantia de Crianças e Adolescentes (UFPA). Atua como Psicóloga na Reitoria do IFPA. E-mail: marilia.mota@ifpa.edu.br.

PAULA DANIELLE SOUZA MONTEIRO

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará – UFPA (2006-2011). Mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA (2012-2014). Especialista em Neuropsicologia pelas Faculdades Ipiranga (2012-2014). Psicóloga do IFPA/CRMB. E-mail: paula.monteiro@ifpa.edu.br

RÉGEA SILVA RODRIGUES

Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Coelho Neto. Chefe da Coordenadoria de Assistência ao Educando (CAE). Especialista em Docência do Ensino Superior e mestranda em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação - PROFNIT - Ponto Focal Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: regea.rodrigues@ifma.edu.br

RODRIGO JOSIMAN SERAFIM BARROS

Graduando do 7º período do curso de Medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde.
E-mail: med.rjsb@gmail.com

ROSSANA CARLA RAMEH DE ALBUQUERQUE

Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); Tutora da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS); Mestre em Ciências e Doutora em Medicina Preventiva; pesquisadora do GEAD (Grupo de Estudos em Álcool e Outras Drogas da UFPE). E-mail: rorameh@fps.edu.br

ROZIELI BOVOLINI SILVEIRA

Atualmente é servidora pública na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalhou no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) até agosto de 2017. É graduada em Psicologia pela ULBRA (2015), Licenciada pela UFSM (PEG 2019), Especialista em Gestão Escolar pelo IFFAR (2016) e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM (2017).

TERESA CRISTINA CARDOSO PEREIRA LEITE DANIEL

Pós Graduação em Gerontologia Social e em Gestão e Docência em EaD. Licenciatura e Bacharelado em Psicologia. Experiências profissionais em instituições como psicóloga. Desde 2007 atua como Psicóloga institucional no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Caraguatatuba. E-mail: cristina.daniel@ifsp.edu.br

