

Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza

VOLUME

1





Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 01

Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Francisca Maria Soares Mendes

Solimar Oliveira Lima

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo

FICHA CATALOGRÁFICA

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

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

P384 Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza. [Organizadores]– Teresina: EDUFPI, [2017].
1 v. 213p.

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

ISBN: 978-85-509-0116-9 (v.1)

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

CDD 370.15

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

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1. História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica, <i>Solange Ester Koehler e Lourdes Mata</i>	16
CAPÍTULO 2. Psicologia Escolar e Educação Profissional e Tecnológica: uma prática em construção, <i>Josiane de Paula Jorge</i>	35
CAPÍTULO 3. Interface entre a Psicologia e a Educação: notas para construção de uma Psicologia Escolar crítica a partir da Pedagogia histórico- crítica, <i>Maraiza Oliveira Costa</i>	53
CAPÍTULO 4. Psicologia Escolar e Educação Superior nos Institutos Federais: Perspectivas para a Atuação Profissional, <i>Lígia Rocha Cavalcante Feitosa e Claisy Maria Marinho-Araujo</i>	68
CAPÍTULO 5. A Psicologia no IFMA: do percurso histórico à atuação dos psicólogos escolares, <i>Breno de Oliveira Ferreira, Francisca Michelle Duarte da Silva Campos e Thayara Ferreira Coimbra Lima</i>	87

CAPÍTULO 6.

O fazer do psicólogo escolar: algumas contribuições para a qualidade do processo ensino aprendizagem, *Camilla Corso Silveira e Evylen Talita de Souza*..... 99

CAPÍTULO 7.

O desenvolvimento de habilidades de estudo como possibilidade de ampliação da aprendizagem, *Caroline Torres*..... 114

CAPÍTULO 8.

Promoção do aprender a aprender no ensino superior: um caminho para o sucesso acadêmico, *Emanuelly Pereira de Araújo e Izabelly Maria Costa do Nascimento* 129

CAPÍTULO 9.

Estágio supervisionado em psicologia escolar/educacional no contexto do Instituto Federal do Piauí Campus Parnaíba, *Thais Taila Lima de Freitas Dias e Erotides Romero Dantas Alencar* 145

CAPÍTULO 10.

Orientação Profissional: escolhas possíveis, *Ticiano Borges Cardoso Lima, Erotides Romero Dantas Alencar e Silvana Teixeira de Araújo Sousa* 158

CAPÍTULO 11.

Trabalhando sexualidade na escola – relato de uma experiência no IFPI- Campus Piripiri, *Cristiana Galeno da Costa Pereira* 171

CAPÍTULO 12.

O Psicólogo nas redes e bancas de jornal: uma análise da representação social do sujeito psicólogo para os alunos de Agropecuária do IFTO através do olhar do humor gráfico, *Layane Bastos dos Santos, Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira e Thays Ribeiro Torres Magalhães Xavier* 183

SOBRE AUTORES.....209



PREFÁCIO

O psicólogo atua mais diretamente no espaço educativo desde 1970. Desta época para cá, nesses quase 50 anos, muitas intervenções foram realizadas, ora a partir de uma visão tradicional, permeada por um atendimento clínico utilizando a psicometria para avaliar alunos com dificuldades no processo de escolarização, ora analisando os fatos e propondo ações que levem em conta os determinantes históricos e a sociedade de classes. Não podemos aqui, deixar de mencionar que Patto (1984), no início da década de 1980, fez várias reflexões sobre o modelo de atuação adotado por psicólogos escolares demonstrando o quanto as ações realizadas eram guiadas por uma ideologia liberal, comprometida com aquela classe que detém os meios de produção e não a força de trabalho, como é o caso da classe trabalhadora.

As ações realizadas no âmbito educativo, na atualidade, carregam marcas da própria história da sociedade, da educação da psicologia. A maneira como os homens foram transformando a natureza para suprirem suas necessidades, no processo histórico, foram forjando determinadas formas de compreender o desenvolvimento do psiquismo e de enfrentamento para os problemas que são postos no cotidiano escolar tais como fracasso escolar, avaliação psicológica, precária formação de professores, violência, indisciplina, desvalorização da escola, pauperização das condições de trabalho, infraestrutura inadequada para a transmissão e apropriação dos conhecimentos, entre outros.

Vários estudos foram e estão sendo realizados sobre a atuação do psicólogo escolar. Souza, Silva e Yamamoto (2014), por exemplo, fizeram uma pesquisa nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina, Acre e Paraná, e com base em 278 questionários respondidos pelos psicólogos que atuam em

escolas públicas, criaram três categorias quanto à modalidade de atuação dos profissionais: a primeira foi denominada " [...] 1) *clínica*, por incluir as modalidades de avaliação psicológica e atendimento clínico; a segunda foi denominada 2) *institucional*, reunindo as opções formação de professores e assessoria às escolas. Como em muitos casos os profissionais escolheram opções de ambas as categorias anteriormente citadas, uma terceira categoria foi proposta e descrita como uma atuação 3) *clínica e institucional*" (Souza, Silva e Yamamoto, 2014, p. 247, grifo dos autores). Elas obtiveram os seguintes percentuais de modalidade de atuação: clínica e institucional, 53%; institucional, 23%; e clínica, 24%. Pelos dados coletados, as autoras concluíram que existe, na atualidade, um movimento dos psicólogos escolares em busca de práticas mais críticas, fugindo do modelo exclusivamente tradicional. Assim, se na história da Psicologia Escolar e Educacional tivemos forte apelo da ideologia dominante para classificar e rotular os alunos e medir sua inteligência para identificar os problemas dos que apresentavam queixas no processo de escolarização, na atualidade vemos várias práticas e posicionamentos que estão na contramão desta visão.

Profissionais e estudiosos da área de psicologia escolar e educacional vêm vislumbrando caminhos que compreendem o psiquismo humano como decorrente de fatores objetivos e subjetivos, buscando superar dicotomias entre mente e corpo, aprendizagem e desenvolvimento, afeto e cognição, por exemplo, na tentativa de entender o homem como síntese de relações sociais, como propõe Vygotsky (1930) e Seve (1979). Nessa análise, entende-se que relações sociais ultrapassam a mera relação intersubjetiva, centrando-se nas formas de organização do trabalho, no sistema de produção, na propriedade privada, em busca da essência do homem, e considerando a alienação que permeia sociedade e o processo educativo.

Embora muito já se tenha dito, muito já se tenha pesquisado, de uma forma geral, na nossa atividade docente, na supervisão de estágio e nas aulas ministradas, observamos que os estudantes ainda continuam buscando compreender o que faz o psicólogo na escola. No entanto, não são somente os alunos que se interrogam sobre isso; alguns profissionais que estão atuando na educação também, em vários eventos que participamos, entram em contato buscando sugestões de



encaminhamentos da prática psicológica na escola. Nessas ocasiões, alguns psicólogos que atuam nos institutos federais me questionaram sobre a atuação do psicólogo nessas instituições, o que mostra a importância dessa obra que vai ser socializada.

Com a psicologia se expandindo para o ensino superior e também nos institutos federais, muitas dúvidas vão surgindo sobre como atuar nestes locais. Nesse sentido, entendemos que este livro, intitulado "Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior", organizado por Fauston Negreiros e Marilene Proença Rebello de Souza, poderá se constituir em subsídios para muitos psicólogos em formação na graduação e também para aqueles que estão exercendo atividades nestes âmbitos. Os organizadores, na apresentação da coletânea, informam ao leitor que o que gerou a ideia de propor essa obra foi a possibilidade de divulgar a produção e a prática de psicólogos de variadas regiões do Brasil, do ensino tecnológico ao superior. Experiências realizadas nos Estados como São Paulo, Paraná, Goiás, Piauí, Tocantins, Distrito Federal, Maranhão e mesmo em outro país – Portugal – são relatadas, explanando que os psicólogos fazem palestra para alunos, pais e professores; realizam atendimentos individuais (alunos e servidores); fazem orientação profissional; orientação aos professores; intervenção junto aos alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; orientação aos estudos; orientação sexual; mediação de conflitos e muitas outras que são descritas no livro. Atividades que competem aos profissionais da área da psicologia e que são efetivadas, conforme relato dos autores, a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Os capítulos escritos podem inspirar muitos projetos de intervenção e servir de intercâmbio de informações e elementos que podem proporcionar o debate sobre a inserção da psicologia tanto no ensino superior como nos institutos federais. Demonstram como os conhecimentos da psicologia são importantes para a reestruturação de políticas que auxiliem na formação humana daqueles que passam pelas instituições nas quais o trabalho foi desenvolvido; apresentam o percurso histórico da inserção do psicólogo nos institutos federais e nas universidades; apresentam fundamentos sobre a educação e uma psicologia escolar crítica; tratam



da pesquisa e tratam da prática; enfim, abordam temas candentes na área de psicologia e educação.

Esperamos que as discussões realizadas pelos vários autores sejam fortalecidas entre graduandos de psicologia e profissionais, o comprometimento ético com as classes populares, a fim de desenvolverem um trabalho permeado pela ética, e, como propõe Antunes (2008), que possibilite estabelecer um elo entre psicologia, educação e a sociedade, para propor uma ação que possibilite aos filhos da classe trabalhadora um acesso igualitário aos bens produzidos historicamente pelos homens. Se a psicologia hoje chegou aos institutos federais e no ensino superior, ela deve ter um compromisso com a transformação social, tem que vislumbrar transformações na forma como os homens se organizam para suprir as necessidades postas pelo capital, tem que questionar políticas vinculadas ao ensino médio que desvalorizam os conhecimentos; tem que fazer enfrentamentos em busca do desenvolvimento máximo das potencialidades de todos aqueles que estão presentes no espaço escolar. O desafio de lutar pela emancipação de todos na comunidade escolar em prol da transformação da consciência daqueles que passam pelo processo de escolarização, estende desde a educação infantil, educação básica até o ensino superior e desejamos que a coletânea possa contribuir nesse sentido.

Desejamos que o trabalho na organização desta coletânea, empreendido por Fauston e Marilene, companheiros do GT e Psicologia e Políticas Educacionais da Anpepp, da Abrapee e de tantas lutas na psicologia escolar e educacional, possa dar muitos frutos e incentivar aqueles que estão na academia e no cotidiano da escola a socializar suas práticas e pesquisas.

Marilda Gonçalves Dias Facci





REFERÊNCIAS

Antunes, M. A. M. A. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.

Patto, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

Sève, L. (1979). *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Livros Horizonte, Vol. II.

Souza, M. P. R.; Silva, S. M. C. & Yamamoto, K. (Orgs.) (2014). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.

Vygotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, NilsonDória, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/>>. Acesso em: fev. 2007.



APRESENTAÇÃO

No atual cenário educativo brasileiro, em que permeiam e insurgem diversos movimentos que visam reavaliar e até mesmo reformar nosso sistema, convive-se com o desencanto em relação aos rumos que podem tomar a educação ofertada em nosso país. No entanto, é dever de todos avaliar os caminhos percorridos e organizar-se, com vistas a aprender a viver junto nessa "aldeia global". Coloca-se, então, um dos maiores desafios à educação nacional: formar as pessoas para o desenvolvimento sustentável do planeta, compreensão mútua entre os povos e a vivência concreta e plena da democracia.

Nesse sentido, a educação é indispensável à formação das pessoas, na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, bem como em um maior e pleno desenvolvimento humano, que pode ser fruto dela. Não apenas no sentido de progresso econômico, mas como via ao desenvolvimento harmonioso e autêntico da humanidade. Assim, considera-se a importância das modalidades educativas na construção de um mundo melhor.

A Psicologia da Educação se atrela e fornece ricos elementos e subsídios a esse objetivo, pois se constitui em um dos campos científicos em que se busca refletir, intervir e propiciar práticas educativas para o alcance do pleno desenvolvimento humano, vivenciado como uma prática concreta de libertação e de construção da história do sujeito e da humanidade.

É nesse contexto ao mesmo tempo tortuoso, porém otimista, que a coleção "**Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior**" emerge. É com grande satisfação e zelo, que apresentamos o **Volume I**, concebido e organizado pelos professores Fauston Negreiros e Marilene Proença.



A ideia geradora do livro foi compartilhar com a comunidade acadêmica, a produção e prática dos psicólogos atuantes em diversas regiões do Brasil, do ensino Tecnológico ao Superior, em especial na Rede Federal de Ensino, que carecia de um panorama acerca dos referenciais práticos e teóricos que vem sendo desenvolvidos, construídos e efetivados, pelos profissionais de psicologia da educação nesses *locus*.

Esse Volume I trata de textos que representam investigações e pesquisas introdutórias, ou com caráter experimental, embrionário e teórico, bem como uma retrospectiva histórica, dada ao caráter recente do profissional psicólogo inserido nessas instituições.

O Capítulo inicial, "**História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica**", de Solange Ester Koehler e Lourdes Mata, abre o primeiro volume da coleção, versando sobre a historicidade da inserção do psicólogo no contexto escolar da Educação Tecnológica. Há uma preleção propedêutica acerca do percurso da Psicologia Escolar na maioria das Instituições Federais de Ensino Profissional e Tecnológico, até a mesma se constituir como integrante de relevância ímpar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Seguindo a linha de panoramizar inicialmente a Psicologia no contexto da Educação Tecnológica e Superior, o Capítulo II "**Psicologia Escolar e Educação Profissional e Tecnológica: Uma Prática em Construção**", de autoria de Josiane de Paula Jorge, tem o intuito de contribuir teoricamente com os profissionais que estão inseridos neste contexto de trabalho, buscando, através de uma pesquisa de levantamento e reflexiva, fundamentar, embasar, compreender, analisar e enriquecer a prática do Psicólogo Escolar neste contexto específico de intervenção.

Esse percurso, ainda que em um nível mais amplo, teórico e reflexivo, ainda é o mote para o Capítulo seguinte "**Interface entre a Psicologia e a Educação: notas para construção de uma Psicologia Escolar crítica a partir da Pedagogia histórico-crítica**", de Maraiza Oliveira Costa, onde a autora almeja identificar princípios norteadores de um ideário pedagógico que possam mediatizar a *práxis* do psicólogo escolar a partir de uma perspectiva transformadora de Educação Escolar.



Nesse contexto enriquecedor, as autoras Lígia Rocha Cavalcante Feitosa e Claisy Maria Marinho-Araujo trazem, seguidamente, uma valorosa discussão sobre a potencialidade da intervenção da Psicologia, dessa vez especificamente no nível superior de ensino dos Institutos Federais, no capítulo intitulado "**Psicologia Escolar e Educação Superior nos Institutos Federais: Perspectivas para a Atuação Profissional**".

Posteriormente, trazendo uma discussão sobre as especificidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), na constituição histórica da inserção e atuação do profissional psicólogo na Instituição, temos o Capítulo V "**A Psicologia no IFMA: do percurso histórico à atuação dos psicólogos escolares**" de Breno de Oliveira Ferreira, Francisca Michelle Duarte da Silva Campos e Thayara Ferreira Coimbra Lima.

O Capítulo VI segue dando sequência e inserindo temas referentes a contribuições pragmáticas do fazer do Psicólogo Escolar nas diversas modalidades de ensino das presentes na rede federal de educação, com o estudo "**O fazer do psicólogo escolar: algumas contribuições para a qualidade do processo ensino aprendizagem**" de autoria de Camilla Corso Silveira e Evelyen Talita de Souza. As autoras trazem um relato das ações em desenvolvimento em sua instituição, que visam colaborar para ampliar o repertório do fazer da psicologia escolar aplicada à melhoria e eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

Prosseguindo na temática de contribuições da prática do Psicólogo Escolar na Rede Federal, no que concerne a potencialização da aprendizagem, temos em seguida, com a autoria de Caroline Torres, o capítulo: "**O Desenvolvimento de Habilidades de Estudo como Possibilidade de Ampliação da Aprendizagem**". Tal *caput* relatou a prática no projeto intitulado "Desenvolvendo Habilidade de Estudos", o qual buscou instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de habilidades de estudo, as quais requerem o conhecimento de várias áreas articuladas ao processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre as colaborações do profissional de Psicologia na otimização do processo educativo, porém aplicada dessa vez ao nível Superior, segue-se a obra com Capítulo VIII, intitulado: "**Promoção do aprender a aprender no ensino superior:**



um caminho para o sucesso acadêmico", de Emanuely Pereira de Araújo e Izabelly Maria Costa do Nascimento, que buscou entender os fatores fundamentais para o desempenho acadêmico e a permanência do estudante no ensino superior.

Versando acerca das relações presentes na instituição escolar, os desafios e avanços que o profissional de psicologia escolar/educacional enfrenta no exercício da profissão, temos o Capítulo IX trazendo o relato de prática **"O Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar/Educacional no contexto do Instituto Federal do Piauí - Campus Parnaíba"**, de Thais Taila Lima de Freitas Dias e Erotides Romero Dantas Alencar, colaborando com reflexões sobre a prática de estágio supervisionado nessa área, revelando sob o ponto de uma estagiária, como a mesma observou a atuação do psicólogo escolar/educacional, as relações presentes na instituição escolar, os desafios e avanços que o profissional de psicologia escolar/educacional enfrenta em sua profissão.

O capítulo X, vem colaborando ainda mais em desvelar o múltiplo cenário de possibilidades práticas do profissional de Psicologia Escolar inserido na Educação Tecnológica, com o relato **"Orientação Profissional: Escolhas Possíveis"**, escrito por Ticiane Borges Cardoso Lima, Erotides Romero Dantas Alencar e Silvana Teixeira de Araújo Sousa. A prática revela como a atuação do psicólogo na Orientação Profissional contribuiu para a diminuição do nível de ansiedade dos estudantes, além de elevar o nível de autoconhecimento e a capacidade de autocontrole, que são elementos essenciais para um processo de escolha bem conduzido.

Nessa perspectiva preliminar de práticas que vem construindo aos poucos e consolidando a identidade e historicidade das práticas em psicologia escolar, no ensino tecnológico e superior, não poderiam faltar as colaborações que tratam de Temas Transversais. Esse lugar é ocupado pelo Capítulo XI do primeiro Volume, intitulado: **"Trabalhando sexualidade na escola – relato de uma experiência no IFPI-Campus Piri-piri"**, de Cristiana Galeno da Costa Pereira. O trabalho relatado pela autora buscou promover a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, tão relevante e profícua é tal discussão para formação de uma sociedade justa e igualitária, que seja capaz de respeitar o outro em suas diferenças.



Finalizando as produções desse volume, temos o capítulo XII, intitulado de "O psicólogo nas redes e bancas de jornal: uma análise da representação social do sujeito psicólogo para os alunos de agropecuária do IFTO através do olhar do humor gráfico" de Layane Bastos dos Santos, Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira e Thays Ribeiro Torres Magalhães Xavier. O construto analisa como as representações do humor gráfico que revelam sentidos e redes de memória sobre a profissão do psicólogo e seu perfil político e simbólico, desvendado a partir de sua posição e situação marcada pelo histórico e pelo social, através do olhar de alunos do curso de Técnico Integrado de Agropecuária Integrada ao Médio.

O recorte escolhido para este volume é uma espécie de "Crisálida". Pormenorização quase inicial do nosso percurso de construção histórica e de identidade profissional, em que a caracterização das práticas do psicólogo escolar no contexto da Educação Tecnológica e Superior são relatadas, antes de "ganharmos nossas asas" e alçar "voos mais complexos".

Podemos dizer que, embora existindo diversas escolhas teóricas e conceituais, e mesmo autores de áreas diferentes de atuação e ênfases teóricas, nos diferentes capítulos, observa-se um esforço comum para estabelecer vínculos entre as temáticas e concepções teóricas e as suas aplicações da Psicologia na Educação, criando os alicerces para uma prática de qualidade, colaborando para superar o status desacreditado da educação brasileira.

O nosso objetivo maior inicialmente, através da divulgação do conhecimento produzido com tanto esmero por nossos autores, será o de provocar debates e estimular o leitor que está tendo contato com as experiências e estudos aqui descritos, a criar novas ideias e instrumentos também em seu *locus* de atuação, promovendo o crescimento e enriquecimento da Psicologia Escolar.

Os organizadores



História da Psicologia Escolar e a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

1

*Solange Ester Koehler
Lourdes Mata*

A historicidade sobre a inserção do psicólogo no contexto escolar é o foco inicial deste capítulo. Seguimos com uma preleção acerca do percurso que a maioria das Instituições Federais de Ensino Profissional e Tecnológico percorreu até se constituir como integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para compreender as práticas que a grande maioria dos psicólogos relata, é necessário descrever o cargo de psicólogo, explorando a diversidade de ações e possibilidades que lhe são permitidas executar em seu ambiente de trabalho institucional. Encerramos com a proposta de estudo no doutorado em Psicologia da Educação.

Inicialmente, é necessário perceber que a inserção do psicólogo no sistema de ensino, no contexto brasileiro, foi marcada por práticas psicométricas e com objetivos adaptacionistas que foram se modificando, passando por um processo de revisão até a sua constituição atual, especificamente no âmbito do ensino médio-técnico e superior ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É pertinente esclarecer que essa retomada histórica, com análise e interpretação de alguns dados conjunturais, visa embasar as influências e determinações históricas para a compreensão das práticas realizadas pelos profissionais da área de saúde mental, bem como explicar sobre o espaço para o qual esses servidores foram designados a atuar.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

O nascimento da Psicologia Científica data aproximadamente de 1879, e surge por meio da atuação de William Wundt, na Alemanha, por ocasião da criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental (Schultz, D. P. e Schultz, S.E. 2002). A opinião de Araújo (2010) reforça essa afirmação, explicando que esse



laboratório, localizado em Heidelberg, se transformou no primeiro Centro Internacional de Formação de Psicólogos, uma vez que serviu para orientação e capacitação de toda uma geração de psicólogos experimentais oriundos de diversos países. Esses profissionais, quando do retorno aos seus países de origem, fundavam laboratórios de psicologia e disseminavam as ideias dos seus mestres.

Segundo Correia e Campos (2004), os primeiros trabalhos da Psicologia relacionados à escola têm origem a partir da atuação de Francis Galton, na Inglaterra; Alfred Binet, na França e James Castell, nos Estados Unidos. Em 1886, Francis Galton (1822-1911) criou o primeiro Laboratório de Psicometria, onde mensurava a capacidade mental dos alunos estabelecendo diferenças. Galton entendia que as capacidades humanas eram herdadas, ou seja, de origem biológica, pois “[...] sua tese é que homens eminentes têm filhos eminentes” (Schultz, D. P. e Schultz, S.E. 2000, p.133)

Os estudos do francês Alfred Binet (1857-1911) tinham como objetivo principal contribuir com a educação das crianças que não alcançavam patamares de aprendizagem iguais durante o processo de escolarização. A contribuição de Binet que marcou mais fortemente a história da Psicologia foi a elaboração da Escala Binet-Simon de Inteligência, publicada em 1905, junto do seu colega de pesquisas, Théodore Simon (1873-1961). Essa escala serviu como instrumento para classificar crianças em idade escolar na França, especialmente no período em que Binet foi designado pelo Governo Francês para pesquisar o problema da lentidão na aprendizagem, associado ao período em que houve a obrigatoriedade do ensino primário. A Escala Binet-Simon foi então posteriormente traduzida e aplicada em muitos países (Oakland e Stember, 1993).

O termo “testes mentais”, para Correia e Campos (2004), é usado com a finalidade de designar os instrumentos de medida que possibilitam comparar as capacidades das pessoas em diferentes domínios. Logo a difusão de testes adentrou também as escolas para seleção e classificação de alunos, conforme especificado por Oakland e Stember (1993). Esses autores afirmavam que na maioria dos países o trabalho do psicólogo era diagnosticar crianças excepcionais, com a finalidade de identificar e tratar as várias dificuldades educacionais. Com isso, ganhou



reconhecimento e respaldo a ideia da separação entre bons e maus alunos, os aptos e os não aptos, os capazes e os incapazes, os normais e os considerados anormais. Para Barbosa (2011), com as ideias de Galton e Binet somadas ao crescimento do movimento de testagem em todo o mundo, a Psicometria passou a ser o principal instrumento no campo da relação entre a Psicologia e a Educação, tornando-se uma ferramenta essencial da Psicologia como um todo.

Devido à necessidade de organização e sistematização de dados, os pesquisadores propuseram dividir a história da Psicologia em períodos. Em se tratando do Brasil, Antunes (2007; 2008) identifica cinco períodos da história da Psicologia que podem ser sistematizados da seguinte forma: 1) pré-institucional (período colonial); 2) institucional (século XIX); 3) autonomização (1890 a 1930); 4) consolidação (1930 a 1962); e 5) profissionalização (1962 em diante), com a ampliação dos campos de atuação e explicitação de seu compromisso social.

De acordo com Alberti (2008), a história da Psicologia brasileira está interligada ao processo de inserção dos psicólogos nas escolas. Essa estreita relação entre o surgimento da Psicologia Escolar e a aplicação de testes psicológicos, voltados para a identificação de “dificuldades de aprendizagem”, marca a história da Psicologia na Educação. Conforme Barbosa (2011; 2012), a História da Psicologia Educacional e Escolar Brasileira pode ser compreendida por fases, assim denominadas: 1) a colonização, saberes psicológicos e educação (1500 a 1906); 2) a Psicologia em outros campos de conhecimento (1906 a 1930); 3) o desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos na educação (1930 a 1962); 4) a Psicologia Educacional e a Psicologia *do* Escolar (1962 a 1981); 5) o período da crítica (1981 a 1990); 6) a Psicologia Educacional e Escolar e a Reconstrução (1990 a 2000); e 7) a virada do século: novos rumos? (2000-).

Apesar de Antunes (2006) e Barbosa (2011) denominarem de maneiras diferentes cada período, observa-se que as características de seus estudos são semelhantes. Além disso, Antunes (2006) define os períodos para a Psicologia em Geral, e Barbosa (2011) para a Psicologia Educacional e Escolar. Assim, enquanto no período colonial, ou pré-institucional, a Psicologia aparece basicamente em textos com temas relacionados às questões do mundo interno, ela é tratada de modo muito



filosófico. Barbosa (2011) menciona ainda que através dos relatos dos Jesuítas se pode definir o período colonial entre 1500 e 1906.

Segundo Antunes (2006), no segundo período ocorre a fase *institucional*, em que a Psicologia ainda se vincula a instituições como hospitais, escolas normais e faculdades – basicamente de Medicina, Filosofia e Direito –, e onde aparecem as primeiras publicações científicas. A Psicologia estava, então, atuando em outros campos do conhecimento. Somado a isso, Barbosa (2011) relata que no século XIX foram oferecidas as primeiras teorizações com foco nas práticas de higiene, visto que as cidades cresciam desenfreadamente. Houve, inclusive, a entrada da Psicologia nos cursos de formação de professores, estabelecendo a cátedra denominada Pedagogia e Psicologia. Talvez seja por isso que Pfromm Netto (1996) define a primeira fase da Psicologia Educacional Brasileira como *fase normalista*. Em sua análise, a Psicologia Escolar passa por três fases: a primeira, entre 1830 e 1940, que denominou o *período normalista*; a segunda, entre 1940 e 1962, que corresponde à *fase universitária*; e a terceira fase que se inicia com o ensino da Psicologia Escolar em cursos de Graduação em Psicologia, em 1962, a partir da criação da profissão de psicólogo.

Conforme Antunes (2006), o período da história da Psicologia passa pela terceira fase, denominada *automatização*, que compreende o intervalo entre os anos de 1890 a 1930. Durante esse período, ocorre o processo de reconhecimento da autonomia da Psicologia, em que Cruces (2010) constata o início das instalações dos primeiros laboratórios de Psicologia no Brasil, sob orientação de pesquisadores estrangeiros e com a utilização de equipamentos importados, nos quais se reproduziam experimentos e se adaptavam testes desenvolvidos em outros países. Assim, pode-se somente fazer referência a ideias psicológicas, já que não foram desenvolvidas pesquisas ou investigações que expressassem preocupação com a produção de conhecimento científico.

A quarta fase, *consolidação*, Antunes (2006) caracteriza como o período em que a Psicologia está se consolidando como ciência autônoma, além de iniciar, gradativamente, uma maior inserção no campo prático (profissionalização). Nessa fase foram criadas muitas instituições e associações de Psicologia, facilitando a



consolidação das práticas e propiciando a criação da profissão de psicólogo no Brasil. Nesse período, os profissionais eram denominados *psicologistas* ou *psicotécnicos*, visto que não existia a formação específica em Psicologia. Talvez seja por isso que Barbosa (2011) tenha denominado o terceiro período de *desenvolvimentismo*, delimitando-o entre os anos de 1930 a 1962, tendo em vista que no Brasil se vivia um momento de crescimento da economia e da produção industrial.

Durante esse período da história, com a criação do Ministério da Educação, iniciavam-se as reformas educacionais, a organização do ensino em níveis, abria-se a possibilidade de criação de universidades, entre outras ações relacionadas à educação. Segundo Barbosa (2011), tais fatos conduziram à necessidade de convidar psicólogos para atender alunos diagnosticados com “problemas de aprendizagem”. Logo em seguida, a Psicologia Educacional se estabelece como campo do saber, a partir do momento em que define o objeto de estudo, as linhas de pesquisa e a atuação específica em relação às crianças que possuem dificuldades de aprendizagem. As atividades do psicólogo na escola se baseariam, então, em auxiliar na resolução de dificuldades escolares e propor métodos especiais de educação, de modo a inserir os alunos nos padrões de normalidade. Com isso, os problemas eram sempre encarados como fenômenos individuais e de origem orgânica, sobre os quais a atuação profissional se dava essencialmente por meios clínicos e psicométricos.

Antunes (2006) enfatiza que esse período de consolidação foi de grande importância para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão no Brasil. Com a regulamentação da Lei nº 4.119/62 (Brasil, 1962) ocorre uma estruturação e sistematização das associações e da atuação profissional dos psicólogos, momento que marca o início de um período de “*profissionalização*”, institucionalizando a profissão no Brasil. O autor, contudo, considera essa ação precoce, uma vez que em outros países a institucionalização da profissão se deu apenas no século XXI.

Falar da *profissionalização*, conforme a quinta fase determinada por Antunes (2006), é fazer referência a dois fatos: 1) a criação da Associação Nacional de



Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), fundada durante a XXXV Reunião Anual da Sociedade para o Progresso da Ciência realizada em Belém do Pará em 1983 e, 2) a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), ano de 1991, durante o Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar.

Patto (1987), pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo (USP), sugere que se utilize o termo Psicologia Escolar em vez de Psicologia *do* Escolar. A partir de então a denominação *Psicologia Escolar* começa a aparecer nos livros didáticos. Patto (1981), anos antes, por ocasião da apresentação de sua tese de doutorado, já avaliara o trabalho dos psicólogos escolares em São Paulo.

Assim, nos fins dos anos 1970 e início da década de 1980, instala-se no Brasil um movimento de crítica ao modelo de atuação em Psicologia Escolar. Contatou-se que o profissional inserido na escola era um aplicador de instrumentos de segregação. Verificou-se, também, que a atuação dos psicólogos nas escolas era focada nas incapacidades individuais dos sujeitos, encontrando, especialmente na história de vida, explicações para culpabilizar o aluno pelos problemas de aprendizagem, desconsiderando, na maioria das vezes, aspectos político-sociais e intraescolas, participantes na produção dessas dificuldades. Observou-se que antes do final da década de 1970 o modelo de atuação do psicólogo escolar era o diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem, configurando o modelo médico de intervenção na escola e conduzindo a psicologização do espaço escolar, que atribui ao aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem (Tanamachi *et al.*, 2000; Neves e Almeida, 2003)

NOVOS RUMOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

Para Tanamachi e pesquisadores (2000), a prática da Psicologia até então adotada camuflava a verdadeira realidade dos problemas educacionais, de modo que a atuação dos psicólogos escolares precisava passar pela compreensão da origem do pensamento psicológico e pelas demandas sociais. Essa mudança na



Psicologia Escolar desencadeou a resignificação da atuação profissional e da formação que a sustentava, já que se fazia necessária uma apropriação de referenciais teórico-metodológicos que valorizassem a influência de múltiplos elementos na conformação dos problemas escolares. Somado a isso, havia a necessidade de reconhecer a dimensão histórica da realidade sobre a qual se intervinha e o papel das interações sociais, além de privilegiar as ações coletivas que contassem com a participação dos diferentes atores que faziam parte do espaço educativo, assegurando, assim, a especificidade de cada um.

Durante o século XX ocorre a ampliação dos campos de atuação e o compromisso social da Psicologia. Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2014), a Psicologia passa a levar em conta os fatores sociopolíticos e intraescolares na produção do sucesso ou do fracasso escolar do aluno. Logo, a prática do psicólogo escolar acabou por receber críticas, pois sua atuação individualizante, adaptacionista e discriminatória escamoteava a multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos e auxiliava na marginalização das classes oprimidas. Segundo Barbosa (2012), esse é o *período da crítica*, ou o quinto período, que ocorreu entre os anos de 1981 a 1990.

Torna-se necessário referendar fatos e movimentos que contribuíram para a crítica ao modelo de atuação clínica na escola, durante os quais o psicólogo teria um novo *locus* e um novo foco de trabalho na educação: deveria, também, atuar junto às questões institucionais, garantindo sua autonomia de trabalho, permitindo analisar a prática institucional e constituindo mecanismos de atuação (Marinho-Araújo e Almeida, 2014).

A partir da ineficiência da atuação do psicólogo nas escolas, somada aos ideários marxistas, as mudanças começaram a ocorrer, e o pensamento crítico sobre a atuação do profissional começa a tomar forma, questionando também a formação que é ofertada nos cursos de graduação. Logo, os modelos subjetivos perdem força e o fenômeno educativo passa a ser entendido a partir de dimensões sociais, históricas e culturais, associando-se à constituição de um sistema de pós-graduação que impulsiona estudos e amplia a compreensão das questões escolares (Yamamoto *et al.*, 2007).



Para Souza (2010), os novos rumos da Psicologia Escolar concebem determinadas concepções de homem e de mundo, que consideram a escolarização como um bem universal, um direito de todos e que, por isso, precisa ser efetivada com qualidade, mesmo no interior de uma sociedade de classes marcada pela desigualdade social, reproduzida no próprio ambiente escolar.

Patto (1987) questiona os pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas e subjetivas a partir do psicólogo como adaptacionista, contrapondo aos movimentos da Psicologia Institucional defendida por Bleger e de Pichon-Rivière, e também aos trabalhos de Franco Basaglia, além de outros teóricos. A partir daí, Patto inicia o Movimento Institucionalista da Psicologia, em que o foco do trabalho seria a instituição escolar, e o *locus* deveria centrar em uma atuação profissional, com a atuação do psicólogo como assessor da escola e não mais como psicólogo da instituição onde trabalha, subordinando-se à direção escolar.

Para Guzzo (2001), levando em conta as práticas centradas no indivíduo com foco em procedimentos curativos e com utilização irrestrita de testes, que não atendiam às necessidades da escola, foi iniciado um movimento mais preventivo, para antecipar e evitar que ocorressem problemas na escola. A presença do psicólogo em instituições escolares e educativas há décadas vem sendo motivo de debates, tanto científicas quanto profissionais. Guzzo (2001) compreende essa como uma prática escolar preventiva, que implicaria em alterar a visão sobre a qual o desenvolvimento do ser humano tem sido compreendido, ou seja, é necessário conquistar a saúde e não atacar a doença. Em síntese: prevenir em vez de curar.

O PSICÓLOGO ESCOLAR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

Ao apresentar a revisão teórica a respeito da educação no Brasil, com foco na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, uma das constatações mais óbvias a que se consegue chegar, segundo Kuenzer (2001), é que a educação brasileira tem sido marcada pela dualidade estrutural, ou seja, por diferentes tipos



de escolas para classes sociais distintas. Se de um lado existe uma educação básica propedêutica e o ingresso aos cursos universitários, de outro existe a oportunidade de realizar cursos técnicos, e atualmente também cursos superiores de tecnologia. Convém ressaltar que entre 2003 e 2016 o Ministério da Educação construiu de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento, (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>) representando uma ampliação de 150% da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diante disso, é necessário responder às seguintes questões: de onde surgiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Quais foram as principais etapas que ocorreram na história da Educação Técnica no Brasil? Quais os avanços e os retrocessos que houve na legislação da Educação Profissional? Qual o papel do psicólogo ou, ao menos, quais os documentos que norteiam sua atuação profissional junto a essa modalidade de formação acadêmica?

Para melhor compreensão, segue uma revisão histórica. Optou-se por apresentar a história da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que completa 107 anos de existência neste ano, em grandes fases. Para definir as cinco grandes fases, levou-se em conta o contexto histórico e as oscilações das etapas políticas em que o país viveu:

Os primeiros movimentos da Educação no Brasil ocorreram no período em que houve a presença dos padres Jesuítas, seguido da vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, até a Proclamação da República, em 1889. Segundo Batista e Müller (2013), a partir de 1549 o ensino formal no Brasil passa a ser realizado pelos Jesuítas, que proporcionam educação escolar a um número restrito de filhos de homens da aristocracia rural, além de catequese para a população indígena. Assim sendo, nessa fase inicial é constatada a inexistência do ensino técnico, e por esse motivo ela não foi considerada uma fase. Opta-se por definir a *primeira fase* no início dos anos de 1900, pois em 23 de setembro de 1909 foi assinado o Decreto nº 7.566, criando as *Escolas de Aprendizes Artífices* (Brasil, 1909). Já as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pelas reformas na Educação e pela criação de um ministério específico para a Educação, durante o Governo de Getúlio Vargas. No ano de 1959,



as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias, e foram denominadas Escolas Técnicas Federais.

A *segunda fase* começa a partir da Ditadura Militar, que foi o regime instaurado em 1º de abril de 1964, e que durou mais de 20 anos. Para Arcary (2015), entre 1968 a 1988 as Escolas Técnicas Federais consolidaram-se como as instituições que ofereciam essencialmente (mas não exclusivamente) o melhor ensino público de segundo grau. Tal fato se deve à qualidade das escolas na época e a seleção criteriosa de seus estudantes através de processos seletivos, que favoreciam tanto a saída profissional promissora como o ingresso nas universidades.

O início da *terceira fase* é marcado pelo fim da ditadura militar e pela aprovação da Constituição Federal de 1988, em que ocorrem, inclusive, mudanças significativas na “vida funcional dos servidores”, que deixaram de ser celetistas (CLT- modo de contratação de trabalho) para serem regulados por um estatuto jurídico único. Na mesma época, foi assinada a Lei nº 8.948/94 (Brasil, 1994) que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, no qual as Escolas Agrotécnicas e Tecnológicas (EAFs e ETFs) poderiam se transformar em CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica). Ocorre outro avanço significativo: os diretores passam a ser eleitos pela comunidade acadêmica e não mais por indicação do Ministério da Educação.

A *quarta fase* está associada ao governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), uma administração com claras tendências neoliberais e com várias ocorrências de privatizações de empresas estatais. Nessa fase se dá a primeira grande reforma da rede por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), é quando os cursos Superiores de Tecnologia se diversificaram, iniciando, ainda, a implantação dos cursos Superiores de Licenciatura, isso a partir do ano de 2000.

Na primeira década do século XXI, especificamente em 2003, com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, ocorre a primeira fase do governo de coalizão quando, de acordo com Arcary (2015), consolida-se a “Cefetização”, que se dá fundamentalmente em virtude da ausência de outra política, mas também por



pressão dos Diretores Gerais das Escolas Técnicas e/ou Agrotécnicas; assim é autorizada a retomada do ensino integrado, modalidade de destaque na rede.

Neste período, houve a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), através da Lei 11.091/05 (Brasil, 2005a) . No segundo mandato de governo Lula, a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica viveu a maior transformação de sua história. Segundo Arcary (2015), não foram somente mudanças quantitativas, pois ocorreu também um investimento público nas instituições Federais de Ensino Profissionalizante, fazendo com que surgissem, em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892/08 (Brasil, 2008), que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi criada no âmbito do Ministério da Educação, aproveitando o potencial dos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e das escolas vinculadas às Universidades Federais (Pacheco, 2011). Esse período é considerado, por essa autora, como a *quinta fase* da história da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cobre atualmente todos os estados brasileiros e oferece cursos técnicos, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação (mestrados e doutorados). Além disso, há ainda os cursos de PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), os cursos do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e a modalidade EAD (Ensino a Distância), gerando um total de 38 Institutos Federais, além da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e dois CEFETs – um no estado do Rio de Janeiro e outro em Minas Gerais. Também estão incluídas na Rede as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Ainda com base na mesma lei (Brasil, 2008), especificamente no inciso I do artigo 6º, é explicitada uma das finalidades e características da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:





“oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos, tendo em vista a sua atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

Nesta época, a partir da rápida mudança no contexto educacional brasileiro, muitas situações e atribuições totalmente novas com relação à formação acadêmica do alunado surgem como um grande desafio. O país estava, até então, habituado e focado quase que exclusivamente na formação universitária, que tinha (e ainda tem) objetivos distintos daqueles propostos para os Institutos Federais de Educação. De início, vivenciou-se, principalmente pela classe docente, uma grande angústia e preocupação com relação à atuação na formação acadêmica de alunos de cursos que até então não existiam no país. Desse modo, seria necessária a atuação docente em todos os níveis de escolaridade propostos que em breve iniciariam as atividades.

Os servidores técnico-administrativos em educação, apesar de possuírem participação indireta em sala de aula, também se questionavam em relação a sua atuação profissional no novo meio acadêmico dos Institutos Federais de Educação. Uma reorganização de cargos e funções se iniciava, visando um atendimento melhor e mais adequado das demandas educacionais que viriam a ocorrer. Novos concursos públicos seriam deflagrados, dando início à contratação de milhares de novos docentes e servidores técnico-administrativos das mais diversas áreas de formação para atuação nos Institutos Federais em todo o país.

Em relação aos servidores técnico-administrativos em educação, foi em 2005, através da Lei nº 11.091 (Brasil, 2005a), que houve a (re) estruturação do Plano de Carreira de seus cargos, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. O Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (Brasil, 2005b) descreve a função dos cargos técnico-administrativos em educação. Há, ainda, no documento que orienta as ações do psicólogo nos Institutos Federais, e especifica as seguintes atribuições:



- ✓ Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar, Social e Organizacional;
- ✓ Assessorar instituições e órgãos, analisando, facilitando e/ou intervindo em processos psicossociais nos diferentes níveis da estrutura institucional;
- ✓ Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; atuar na educação, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual;
- ✓ Realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança;
- ✓ Colaborar em projetos de construção e adaptação de equipamentos de trabalho, de forma a garantir a saúde do trabalhador;
- ✓ Atuar no desenvolvimento de recursos humanos, seleção, acompanhamento, análise de desempenho e capacitação de servidores;
- ✓ Realizar psicodiagnóstico e terapêutica com enfoque preventivo e/ou curativo, e técnicas psicológicas adequadas a cada caso a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade;
- ✓ Preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar;
- ✓ Atuar junto a equipes multiprofissionais, identificando e compreendendo os fatores psicológicos para intervir na saúde geral do indivíduo;
- ✓ Utilizar recursos de informática;
- ✓ Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Apesar da legislação reestruturar o plano de carreira dos servidores técnico-administrativos em educação, incluindo o psicólogo, observa-se que há necessidade de realizar pesquisas com foco nesse profissional, visto que a legislação estabelece diretrizes gerais, e a necessidade da implantação pode estar condicionada pelas características em contexto específico, pelas representações das equipes, das chefias e dos próprios psicólogos. É pertinente desenvolver investigação no Doutorado em Psicologia da Educação, de modo a elencar quem são esses profissionais, como concebem a sua função, como procuram implementar sua atuação e como são suas relações com a equipe gestora; e ainda de que modo essa



equipe alicerça seu trabalho, que dificuldade sente e quais são suas áreas prioritárias de intervenção e que concepções tem sobre a sua intervenção. Essa pesquisa está na fase de elaboração do instrumento para coleta de dados junto aos profissionais envolvidos: psicólogos e equipe gestora.





REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. (2008). História da Psicologia no Brasil- Origens Nacionais. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F. E., et al (Ed.). *Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais - www.centroedelstein.org.br 2008. chap. Parte IV, p.140-145. ISBN 978-85-99662-57-1.

ANTUNES, M. A. M. (2006). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*. São Paulo.

_____. (2007). *A Psicologia no Brasil: Leitura Histórica Sobre sua Constituição*. São Paulo: UNIMARCO e EDUC.

_____. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*. 12 (2): p.469-475.

ARAÚJO, S. F. (2010). *O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: uma nova interpretação*. Juiz de Fora- MG: Editora da UFJR.

ARCARY, V. (2015). Uma nota sobre os Institutos Federais em perspectiva histórica. *Academia.edu*. Acesso em: 10 out.2016.

BARBOSA, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil / Contributions for the development of the historiography of educational and school Psychology in Brazil / Contribuciones para la construcción de la historiografía de la Psicología educacional y escolar en el Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n. spe, p. 104, ISSN 1414-9893. Available at: < <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1414.98932012000500008>&pt-br&site=eds-live&scope=site >.



BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. (2013). A Educação Profissional no Brasil. Campinas, SP:Alínea.

BRASIL. (1909). Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria as escolas de Aprendizizes artífices de educação profissional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 10 out.2016.

_____. (1962). Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a formação de Psicólogos. Brasília. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos-leis>. Acesso em 11 out.2016.

_____. (1994). Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 11 out. 2016.

_____. (2005a). Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em 11 out. 2016.

_____. (2005b). Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em 11 out. 2016.

_____. (2008). Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 15 out. 2016.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. . In: YAMAMOTO, O. H. e NETO, A. C. O. (Ed.). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Natal: EDUFRRN, p.137-185.



CRUCES, A. V. V. (2010). Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. C. (Ed.). Psicologia Escolar: Ética e Competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea.

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde Psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. . In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Ed.). Psicologia Escolar e Educacional. Saúde e qualidade de vida. Campinas: Alínea.

KUENZER, A. Z. (2001). Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar*. construção e consolidação da identidade profissional. 4º ed. Campinas:Alínea.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. O. (Ed.). Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, p.83-103.

OAKLAND, T.; STERNBERG, A. (1993). Psicologia Escolar: uma visão internacional. . In: GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. S., *et al* (Ed.). Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas: Alínea, p.15-28.

PACHECO, E. O. (2011). Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Moderna.

PATTO, M. H. S. (1981). Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

_____. (1987). A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia. São Paulo: Casa do Psicólogo. ISBN 978-85-8499-021-4.

PFROMM NETTO, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: WECHSLER, S. M. O. (Ed.). Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea. p.22-38.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. (2002). História da Psicologia Moderna. São Paulo: Saraiva.



SOUZA, M. P. R. (2010). A Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação: concepções, práticas e desafios. Tese (Livre-Docente em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (2000) . Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo. ISBN 85-7396-066-3.

YAMAMOTO, O. H.; TOURINHO, E. Z.; MENANDRO, P. R. M. (2007). Pesquisa e pós-graduação em Psicologia no Brasil: linhas e entrelinhas de pesquisa. In: RIBEIRO, M. A. T.; BERNARDES, J. D. S., *et al* (Ed.). A produção na diversidade compromissos éticos e políticos em Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.15-33.



PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UMA PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

CAPÍTULO

2

Josiane de Paula Jorge

Josiane de Paula Jorge

“Porque eu só preciso de pés livres, de mãos dadas, e de olhos bem abertos.”

Guimarães Rosa

O espaço escolar comporta em si uma função política. Deve permitir e promover o exercício da cidadania e a luta pela transformação social. Este espaço por si só, de forma dialética, forma e desafia a atuação do psicólogo e da psicóloga na educação (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). O ponto de interesse deste capítulo está em um aspecto ainda mais específico deste espaço: a modalidade de educação profissional e tecnológica e sua relação com a prática da psicologia escolar.

A educação profissional e tecnológica, no país, está em grande desenvolvimento, o que gera amplo investimento nesta esfera da educação. Isto se revela com a contratação de diversos profissionais, em que se inserem os psicólogos e as psicólogas, os quais passam a adentrar e atuar neste novo e desafiante campo de trabalho (PREDIGER, 2010). Diante deste cenário, e sendo também psicóloga atuante nesta modalidade de educação, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Itapetininga, nasce o anseio de analisar e conhecer a atuação da psicologia na educação profissional e tecnológica no Brasil.

Pretende-se, com o desenvolvimento deste capítulo, conhecer e produzir conhecimento acerca desta esfera de atuação da psicologia na educação, com o intuito de contribuir teoricamente com os profissionais que estão inseridos neste contexto de trabalho, tendo em vista a escassa produção teórica acerca deste tema. Buscando-se assim, enquanto psicóloga de uma instituição de educação profissional, embasar, fundamentar, compreender, analisar e enriquecer minha prática neste contexto de intervenção.



Este capítulo está dividido em três partes que permitem uma melhor organização e clareza da explanação do tema. As duas primeiras expõem um breve panorama histórico da psicologia na educação e da educação profissional e tecnológica no Brasil, respectivamente. O panorama da psicologia na educação está descrito em sua interface enquanto psicologia escolar/educacional, embora o psicólogo e a psicóloga possam atuar em instituições educacionais a partir de outras faces da psicologia. Esta escolha e inevitável limitação foram realizadas em virtude da delimitação necessária para a construção deste capítulo, não sendo possível uma maior exploração de outras faces da psicologia neste momento. Na terceira parte, por sua vez, também dividida em tópicos que permitem a clareza do discurso, se concentram as articulações entre essas duas esferas, psicologia escolar/educacional e educação profissional, suas especificidades, construções e transformações.

ARTICULAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE INTRODUÇÃO¹

No Brasil, a psicologia se articula com a educação desde o fim do século XIX e início do século XX, a partir de disciplinas referentes à psicologia que se faziam presentes nos cursos de formação de professores, já neste período. O reconhecimento da psicologia, no Brasil, como prática profissional e área do conhecimento, no entanto se deu apenas em 1962 (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010), quando ocorreu a ampliação desta prática profissional e houve o predomínio do modelo de atendimento individual, baseado na psicoterapia, no psicodiagnóstico e na psicometria (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2008).

A trajetória de articulação entre psicologia e educação passou por várias transformações, influenciadas historicamente pelas mudanças sociais e políticas ocorridas no Brasil. A figura do psicólogo e da psicóloga na educação emergiu com a finalidade de resolver as situações-problemas provenientes da escola, possuindo uma identidade pouco definida (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010; OLIVEIRA,

¹ Para um aprofundamento do tema, consultar Marinho-Araújo e Almeida (2010) e Souza (2009).



2013). Identidade profissional esta que, por muitas vezes, contribuiu para uma prática de cunho curativo, estigmatizadora e classificadora dos sujeitos (CARVALHO; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

A psicologia se insere no espaço escolar, portanto, com uma atribuição controversa. Espera-se que o aluno considerado “problema” passe a responder ao sistema educacional após ter sido adaptado a aprender. Esta perspectiva carrega em si a ideia de permanência dos modelos de ensinar e a primazia da adaptação do aluno. Isto permitiu o desenvolvimento de uma prática psicológica com foco de intervenção sobre o estudante: ajustá-lo aos padrões esperados e devolve-lo à sala de aula (PREDIGER, 2010). O fazer psicológico, neste processo, legitima a culpabilização do aluno pelo seu fracasso escolar (PATTO, 1997).

Foi desta forma que, a partir da década de 1960, a psicologia se tornou presente nas escolas enquanto prática profissional. Houve, neste período, a ampliação do sistema educacional e o conseqüente aumento de solicitações por serviços de atendimento aos alunos (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). As instituições escolares passaram a solicitar intervenções da psicologia frente às dificuldades que emergiam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isto contribuiu para o desenvolvimento de uma psicologia escolar promotora da patologização de dificuldades de comportamento e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de uma prática psicológica pautada em uma perspectiva clínica dentro da escola. A atuação clínica da psicologia na educação se fortalecia (PREDIGER, 2010).

Apenas mais recentemente é que estes modelos de atuação da psicologia na educação começam a ser questionados e são pensadas novas formas de se fazer a ciência e a prática psicológica (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2008). A movimentação da sociedade civil, no Brasil, em busca de melhores condições de vida caracterizou a década de 1980, quando ocorreram lutas sociais por melhores condições na saúde, no trabalho e na educação. A participação dos psicólogos e das psicólogas nesses movimentos sociais impulsionou mudanças nas produções da psicologia, na relação desta com a educação e na busca por novas práticas de atuação e intervenção (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).



Práticas estas pensadas e articuladas à necessidade de compreender a psicologia enquanto profissão no âmbito de políticas públicas, que cumpram com o papel de democratização do estado brasileiro e que prezem pela diminuição da desigualdade social. Pensa-se no papel social da psicologia enquanto ciência e profissão, incluindo sua finalidade no âmbito escolar (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, 2008) e novos compromissos e posturas são então colocados para o psicólogo e para a psicóloga em suas práticas (PREDIGER, 2010). A prática psicológica na educação começa a se inserir como um agente de transformação, estimuladora de reflexões e facilitadora de saberes e práticas dos educadores. O caráter transformador do trabalho do psicólogo e da psicóloga surge como um novo paradigma que orienta a prática profissional, em detrimento da antiga perspectiva de prática voltada para a solução de problemas, individualizante, classificatória e de cunho curativo (CARVALHO; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

A terminologia que nomeia a área de articulação entre a psicologia e a educação é um aspecto que também deve ser considerado. A compreensão do termo Psicologia Escolar acaba por se confundir com os termos Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. Algumas das produções teóricas que procuram distinguir tais termos podem se tornar distorcidas ao se basearem em concepções dicotômicas entre teoria e prática (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

Historicamente, as psicologias Escolar e Educacional conservaram-se como âmbitos distintos até recentemente, sendo a primeira referente à prática profissional, enquanto a segunda estava ligada a área de pesquisa acadêmica em psicologia (SOUZA, 2009). Para Meira (2000, apud MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010), estes são termos que designam aspectos diferenciados: a Psicologia Escolar se refere a questões práticas e diz respeito ao âmbito do exercício direto da prática psicológica na educação, enquanto a Psicologia da Educação ou Educacional está vinculada aos aspectos teóricos e se ocupa da construção de conhecimentos que embasam o processo educacional.

Tal dicotomia entre estes dois âmbitos da psicologia na educação começou a ser questionada por uma perspectiva crítica, a qual passa a considerar teoria e prática como elementos indissociáveis na construção de uma ciência humana



(SOUZA, 2009). Atualmente, a Psicologia Escolar compreende o espaço escolar como fértil para o desenvolvimento tanto do pesquisador quanto do profissional que coloca em prática as produções e conhecimentos construídos por essas pesquisas (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). E é esta a concepção de Psicologia Escolar adotada neste capítulo.

Observa-se, portanto, um quadro historicamente complexo entre psicologia e educação, caracterizado por encontros e desencontros, visto as diferentes posições práticas, conceituas e ideológicas da psicologia, influenciadas ainda por problemáticas sociais e políticas da história do país (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). Encontramos-nos ainda em um período de reconfigurações neste processo de articulação entre psicologia e educação. Buscamos rememorar o passado para avaliar a situação presente a procura de novas práticas de atuação e intervenção. A relação entre psicologia e educação está em contínuo processo de transformação (OLIVEIRA, 2013).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: BREVE INTRODUÇÃO²

A educação profissional no Brasil nasceu, historicamente, com uma perspectiva assistencialista, para atender a população de crianças, jovens e adultos socialmente marginalizados. Esta modalidade de educação carrega, no decorrer de seu desenvolvimento histórico, a dualidade estrutural, que consiste na existência de diferentes escolas e sistemas educacionais para atender classes sociais distintas (TAVARES, 2012). Trata-se da dualidade que distingue a formação profissional e a formação acadêmica (MOURA, 2010).

A educação associada à formação para o trabalho, tida como básica e precária no decorrer da história do país, estava voltada as camadas mais pobres da população, enquanto a educação básica propedêutica, que preparava o estudante e possibilitava o acesso aos cursos universitários, era destinada a parte da população

² Para um aprofundamento do tema, consultar Tavares (2012) e Wittaczik (2008).



que detinha a superioridade tanto cultural e econômica, como política (TAVARES, 2012). Como pontua Manfredi (2002, apud PREDIGER, 2010), um ensino profissional que objetiva a formação da força de trabalho ligada a produção.

A educação profissional no Brasil teve seu início oficial em 1909, quando foi sancionado o Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Esta educação profissional objetivava atender ao desenvolvimento industrial crescente. Neste momento, o ensino profissional foi confiado ao Ministério da Indústria e Comércio e houve a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham como objetivo preparar novas gerações para a continuidade dos ofícios, desenvolvendo profissionais oriundos das camadas pobres da população (WITTACZIK, 2008). Isto oficializou o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil (TAVARES, 2012) e se constituiu como uma inicial estruturação para o desenvolvimento da educação profissional (PREDIGER, 2010).

O ensino profissional se expandiu no Brasil a partir da década de 1930, quando se configurou o início do processo de industrialização no país. Houve, com isso, a instalação de escolas superiores para a formação de recursos humanos imprescindíveis ao processo produtivo em desenvolvimento (WITTACZIK, 2008).

A década de 1940 foi marcada pelo surgimento do Sistema S, composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e pelo Serviço Social da Indústria (SESI), os quais permitiram que a amplitude de atendimento da educação profissional tomasse impulso no país (WITTACZIK, 2008). O Sistema S apresentava uma formação profissional dirigida para o treinamento da técnica e atualmente é reconhecido como grande referência de profissionalização. Este sistema se desenvolveu paralelamente ao governo, o que permitiu a este a diminuição, por vezes, de seu encargo sobre a educação profissional (PREDIGER, 2010).

No início do século XXI, com a composição de um governo democrático popular, o país adota uma postura progressista referente à educação (TAVARES, 2012). A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é expandida pela Lei 11.892/08 (Brasil, 2010), a qual cria os Institutos Federais de



Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Estes institutos integram o plano de expansão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2010), que gera uma interiorização e descentralização da educação profissional e tecnológica ao estabelecer novas unidades (IFs) em todo território nacional (PREDIGER, 2010).

Os IFs passam a oferecer o ensino técnico-profissionalizante e o ensino superior público e gratuito, concorrendo com as Universidades Federais (TAVARES, 2012). Enquanto política pública os IFs são afirmados, prevendo-se a formação profissional de parcelas da população marcadas, historicamente, por desvantagens econômicas e sociais. A educação promovida pelos IFs traz uma preocupação com o público a quem se dirige; assume-se um compromisso para a transformação social e desprende-se do caráter de amparo e assistencialismo, mas ainda se mantém como uma educação para as camadas desfavorecidas da população. A proposta destes institutos é a de se constituir como instrumento do resgate da cidadania e da redução das desigualdades sociais, por meio da oferta de uma formação humanística, além da preparação técnica (PREDIGER, 2010).

Atualmente, a formação profissional no Brasil se desenvolve, portanto, por meio de instituições de educação profissional públicas e privadas, que objetivam produzir saberes afinados com as novas formas de organização produtiva, baseadas na produção e difusão de inovações tecnológicas, que caracterizam o final do século XX e fundamenta a identidade do século XXI (WITTACZIK, 2008). Todavia, esta modalidade de educação vem se transformando e tem também buscado, enquanto política pública, a redução da desigualdade social, bem como a construção de um espaço para a transformação social (PREDIGER, 2010).

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ARTICULAÇÕES TRANSFORMADORAS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) formam um novo campo de atuação do psicólogo e da psicóloga. É crescente a contratação



destes/destas profissionais nesta instituição, o que abre espaço para o fazer psicológico na educação profissional (PREDIGER, 2010).

Com a lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006, que dispõe sobre a criação de cargos efetivos para a composição das instituições federais de ensino superior e das instituições federais de educação profissional e tecnológica, o psicólogo e a psicóloga passam a fazer parte das transformações que vem ocorrendo na educação profissional. Em todo território nacional, foram criados 57 cargos para os psicólogos e as psicólogas nas instituições de educação profissional e tecnológica (PREDIGER, 2010).

Assim como é novo o ingresso da psicologia na educação profissional, também muitos dos psicólogos e das psicólogas que entram nos IFs vivenciam suas primeiras experiências com a psicologia vinculada à educação. Advêm, assim, as dificuldades dos/das profissionais em compreender quais são suas atribuições neste campo de trabalho, o que gera insegurança a respeito do fazer psicológico na educação profissional. Esta carência de experiência neste contexto está ligada tanto a questão da formação, como das problemáticas da atuação da psicologia na educação que percorrem todo seu desenvolvimento no decorrer da história, gerando incertezas e fragilidades nesta prática em âmbito educacional (PREDIGER, 2010).

Com isso, ao ingressar na educação profissional e tecnológica, o psicólogo e a psicóloga se encontram com escasso suporte teórico e prático para atender demandas que se apresentam como urgentes pela instituição, havendo ainda a dificuldade de definição do papel desse/dessa profissional frente à educação. Isto gera a necessidade da construção de tais definições pelos psicólogos e pelas psicólogas atuantes no espaço escolar (PREDIGER, 2010).

Veremos, a partir de agora, como esta construção está se estruturando. O texto foi dividido em tópicos apenas com a intenção de clarificar a explanação, sem o intuito de esgotar as discussões, tendo em vista a necessidade de maiores explorações e pesquisas sobre cada um destes, e outros, aspectos apresentados a seguir.



✓ Psicologia Escolar e os IFs:

A ansiedade do psicólogo e da psicóloga frente a um campo distinto de atuação, em que as dúvidas acerca do fazer psicológico permeiam a construção de intervenções, podem ser sanadas a partir das parcerias estabelecidas com profissionais de outros campos de conhecimento (EIDELWEIN, 2005). Estas angústias e dúvidas também podem ser decorrentes da desvalorização dos/das profissionais da psicologia dentro da instituição, que também existe em alguns locais de trabalho, e dificulta a prática. Com a inserção dos psicólogos e das psicólogas nas equipes multiprofissionais e nos trabalhos coletivos, dentro dos IFs, esta desvalorização acaba perdendo força dentro da instituição (PREDIGER, 2010).

As parcerias com outros profissionais da educação, como assistentes sociais, pedagogos, dentre outros, que ocorrem nos Institutos Federais, surgem como potencialidades para o trabalho do psicólogo e da psicóloga no contexto escolar. Criam novos espaços para a atuação, fortalecendo o trabalho interdisciplinar (PREDIGER, 2010).

Os IFs configuram um espaço distinto das escolas de educação básica e universidades, na medida em que oferecem cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos para estudantes já formados no ensino médio, cursos técnicos para Jovens e Adultos (PROEJA), bem como ensino superior. Isto também possibilita a diversidade do público que compõe este espaço educacional, em que há desde adolescentes até trabalhadores que retomam suas formações (PREDIGER, 2010).

Neste campo da educação profissional e tecnológica, as características do processo evolutivo da ciência psicológica na educação aparecem e ainda marcam as práticas atuais da psicologia escolar. Nos Institutos Federais, o fazer psicológico gravita também em torno de problemas de indisciplina, comportamento e de aprendizagem do discente, como inicialmente se construiu a demanda da psicologia vinculada à educação (PREDIGER, 2010).

Historicamente, a psicologia manteve na educação uma atuação voltada para os alunos considerados “problemas”, o que contribuiu para a crença na ideia de que



os problemas são próprios dos alunos e que as mudanças, conseqüentemente, só poderiam ocorrer por meio da intervenção direta com o discente (PREDIGER, 2010). Este é o local ao qual a psicologia está reduzida, por oferecer em excesso práticas e formas de intervenções corretivas, contribuindo para a criação de um imaginário que a restringe a esta compreensão do fazer psicológico na educação (PIRES, 2009).

Há, portanto, uma carência de conhecimento ou mesmo confusão sobre o papel do psicólogo e da psicóloga escolar e suas atuações dentro da instituição educacional, incluindo a educação profissional e tecnológica dos IFs (PREDIGER, 2010). Oliveira (2013) esclarece que a psicologia escolar tem como campo de ação o processo de escolarização, com foco na escola em sua coletividade, incluindo as relações estabelecidas neste espaço. A psicologia escolar pode oferecer um cuidado para os processos educativos e delinear intervenções voltadas ao contexto educacional com todo o conjunto de seus agentes e atores (OLIVEIRA, 2013).

Este escasso conhecimento é ainda acompanhado de fortes expectativas. O que estes psicólogos e estas psicólogas têm procurado fazer para driblar esta situação e criar seu espaço dentro da instituição profissional e tecnológica é divulgar as possibilidades de atuação da psicologia na educação, bem como construir uma definição de sua prática. Buscam desmitificar possíveis preconceitos referentes à atuação da psicologia na escola, como também construir um espaço para intervenção. Múltiplas práticas dos psicólogos e das psicólogas, na educação profissional e tecnológica, são encontradas como modos de construção interventiva: como projetos de orientação profissional; orientação sexual; orientação aos pais, docentes e equipe pedagógica; trabalhos com grupos; atividades socioeducativas; organização de eventos; participação em reuniões escolares e educacionais; trabalhos integrados com outros profissionais; bem como as escutas individualizadas (PREDIGER, 2010).

✓ Psicologia Escolar e a Demanda Clínica Psicológica:

Os psicólogos e as psicólogas, na educação como um todo, teriam a função, como já explicitado, de resolver ou solucionar problemas concebidos como



individuais, próprios do aluno somente, consolidando um discurso patologizante. Para responder a este papel atribuído socialmente, o atendimento individual emerge como função própria do psicólogo e da psicóloga no ambiente escolar, sendo também sua principal demanda (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

Muitos dos psicólogos e das psicólogas que atuam nos Institutos Federais se deparam com esta demanda por atendimento individual, pela intervenção individualizante e por essa função de ajustamento. Precisam atender aquilo que a escola não está conseguindo solucionar e, por vezes, pode lhes ser exigido que atuem como agente de punição, principalmente frente a questões de indisciplina. São conhecidos, no imaginário social e institucional, como capazes de resolver qualquer problema ou, do contrário, são tidos como desacreditados (PREDIGER, 2010).

No imaginário social e institucional, a psicologia escolar reside como aquela que prescreve como o sujeito deve agir ou se comportar (PIRES, 2009); possui a tarefa de resolver os problemas de aprendizagem e comportamento e assume uma função de ajustamento. Esta concepção é legitimada pelas problemáticas articulações entre psicologia e educação que se desenvolveram no decorrer da história do nosso país (PREDIGER, 2010). Santos (2013) ainda lembra que a compreensão de psicologia na educação também está vinculada a concepção de loucura, sendo o psicólogo e a psicóloga associados ao médico psiquiatra. Alerta, portanto, para uma psicologia atrelada à doença mental e aos transtornos psiquiátricos (SANTOS, 2013).

Apresenta-se assim uma psicologia classificadora do normal ou patológico, do certo e do errado, em detrimento de uma psicologia como agente de transformação, que possibilita a crítica e indagações quanto às demandas que lhe são atribuídas, e que se afasta do exercício de uma prática normativa. Algumas formas de psicologia atuantes nos ambientes escolares ainda potencializam e validam esta concepção controversa de psicologia escolar ao promover a adaptação, a prescrição, a normalização, em prejuízo da criação, da invenção, da resistência e da diferença (PIRES, 2009).



O processo de construção das práticas de intervenção e atuação da psicologia escolar nos IFs se dá, portanto, de modo lento, em decorrência destas fortes estereotipias atribuídas a atuação da psicologia escolar, ao discente e à educação, as quais são difíceis de desconstruir (PREDIGER, 2010). É preciso modificar estes caminhos percorridos pelos processos tradicionais de ensino e aprendizagem que tendem a priorizar as intervenções curativas e excludentes (PIRES, 2009).

A busca por esta superação está presente na educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais. Os/as profissionais da psicologia destas instituições estão procurando transformar e desnaturalizar as demandas recebidas: como a demanda clínica, volvida para o ajustamento do estudante. Demanda esta que emerge do imaginário social e institucional sobre como deve ser o trabalho do psicólogo e da psicóloga na educação (PREDIGER, 2010) e que pode ser criticada sem deixar de considerar a importância de auxiliar o aluno com suas emoções, sentimentos e conflitos. Tarefa esta de todos os educadores (PIRES, 2009).

O atendimento psicológico individual é uma demanda que precisa ser problematizada e pensada a partir do contexto institucional, de forma coletiva e não apenas enquanto individualidade. Esta forma de atendimento, enquanto acompanhamento do aluno, pensado em seu contexto institucional, pode se tornar, dentro da escola, um fator de potência da atuação do(a) psicólogo(a): algo que pode contribuir e enriquecer este trabalho, desde que não atue como agente patologizante ou de exclusão. Como acompanhamento e orientação do aluno, o atendimento individual pode ser uma atuação a somar com outros modos de intervir (PREDIGER, 2010).

✓ Uma Prática em Construção:

O espaço do psicólogo e da psicóloga dentro da educação profissional e tecnológica ainda está sendo construído e transformado. Neste panorama de construção de sua prática, o/a profissional se depara com um ambiente de trabalho desafiador, por vezes desgastante, mas inevitável, visto os moldes equivocados que a psicologia foi se inserindo neste contexto.



Constata-se que o imaginário social e institucional, acerca da prática da psicologia escolar, dificulta significativamente as possibilidades de intervenção desta área do conhecimento no contexto da educação. Há um notável esforço desta categoria profissional em busca da construção de outras possibilidades de atuação dentro do espaço escolar e do ensino profissionalizante. Novas práticas mais críticas e que se direcionam para o espaço institucional em sua coletividade. Práticas que incluem todos os educadores e agentes escolares; que abordam todas as relações presentes neste ambiente e fora dele, com a comunidade, com a política educacional, ou seja, todos os fatores que impliquem alcances no processo de ensino-aprendizagem.

Antes de se encerrar uma resposta à demanda solicitada, a psicologia escolar necessita indagar e atribuir possíveis sentidos tanto para esta demanda como para a resposta. Pensar que condições originaram o aluno problema ou desadaptado, bem como quais condições geraram a concepção da psicologia enquanto correção (PIRES, 2009). Para além disso, é válido que a prática da psicologia escolar não seja pensada apenas como vinculada ou limitada ao espaço de atuação, mas este deve se tornar o campo propulsor de novos saberes, de novas formas de intervenção. A atuação da psicologia não se limita a “aplicar um conhecimento psicológico em locais distintos, mas de construir outros conhecimentos psicológicos que emergem justamente da prática profissional em vários campos” (EIDELWEIN, 2005, p. 65-66).

Nota-se também que a psicologia não esteve presente, em sua maioria, no início do desenvolvimento da educação profissional e tecnológica propriamente, já que sua maior inserção nesta modalidade de ensino se deu recentemente com a ampliação dos Institutos Federais. Todavia, é possível perceber como esta área do conhecimento vem contribuindo para as transformações da educação profissional e tecnológica e como se coaduna com os objetivos de inclusão e transformação social dos IFs, apesar de todos os entraves observados neste campo de atuação. A psicologia na educação e a educação profissional e tecnológica compartilham aspectos em comum: ambas estão em contínuo processo de transformação, buscando melhorias em seus espaços de atuação e em suas práticas.



Assim como é nova a inserção do psicólogo e da psicóloga no campo da educação profissionalizante, também são poucas as produções teóricas que relacionam estas duas esferas. Torna-se necessário a realização de mais pesquisas com relação à prática da/do profissional da psicologia na educação profissional e tecnológica, que observe este fazer no ambiente em que se constrói, neste terreno pouco explorado. Prática esta tão nova que lhe faltam ainda registros. Esta é a sensação que fica. São necessárias produções que permitam adentrar e vivenciar esta nova experiência, tanto da psicologia como da educação profissional e tecnológica, já que os encontros, desencontros e articulações destas esferas implicam novas transformações em ambas.





REFERÊNCIAS

BRASIL. *Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Ministério da Educação. 2010.

_____. *Lei nº 11.352*, de 11 de outubro de 2006. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Lei/L11352.htm>. Acesso em: 20 out. 2014.

CARVALHO, T. O.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar e Orientação Profissional**: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 219-228, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a07.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

CRP SP - Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org). **Psicologia e Educação**: contribuições para a atuação profissional. *Cadernos Temáticos CRP SP*. São Paulo: CRP SP, 2008.

EIDELWEIN, K. **A psicologia em projetos sociais de educação e trabalho**. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 62-66, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a09v17n3.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2010.



MOURA, D. H. **Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração.** In: MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

OLIVEIRA, T. L. **A situação atual da psicologia na educação: a presença da ciência e da tecnologia.** 2013. 167 f. Tese (Doutorado em educação) - História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/12/TDE-2013-07-01T06:33:37Z13736/Publico/Tiago%20Lopes%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2014.

PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica.** *Revista Psicologia USP*, v.8, n1. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997. P. 47-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004>. Acesso em: 07 nov. 2016.

PIRES, F. H. **O ensino de psicologia na educação profissional: (des) compromissos docentes com a saúde.** 2009. 209 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18259>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: querer e fazer.** 2010. 86 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/77886>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

SANTOS, M. S. F. **A psicologia e a educação profissional de jovens e adultos: representações dos alunos sobre a disciplina.** *Caminhando com o PROEJA: reflexões, desafios, atitudes*, v. 1, p. 29-40, 2013.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas.** *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/12003/art_SOUZA_Psicologia_Escolar_e_Educacional_em_busca_de_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 out. 2014.



TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 24 out. 2014.

WITTACZIK, L. S. **Educação profissional no Brasil**: histórico. *E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial*, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan/jun. 2008. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/view/26>>. Acesso em: 04 ago. 2014.



Interface entre a Psicologia e a
Educação: notas para construção
de uma Psicologia Escolar crítica
a partir da Pedagogia
histórico-crítica

CAPÍTULO

3

Maraiza Oliveira Costa

Psicologia Escolar é uma área de atuação e de pesquisa que busca, dentre outros desafios, o de “mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para sua promoção” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 651). No entanto, percebe-se que nem sempre esse *fazer* auxilia na formação crítica dos estudantes, configurando-se, às vezes, como instrumento de dominação e ajustamento à lógica capitalista.

A necessidade de questionar o papel social da Psicologia Escolar norteou a escolha pelo referencial teórico-metodológico deste estudo. A partir da Psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético visualiza-se, mesmo que distante, a promessa de uma Psicologia diferente daquela que visa a adaptar os indivíduos.

Para Vygotsky (2004), é necessária uma Psicologia nova para um *homem novo*. Todavia, este só pode desenvolver-se em uma sociedade nova, que viabiliza a libertação dos indivíduos ao invés de seu aprisionamento. Desse modo, para a emergência de um homem novo, há que se transformar a sociedade. Nas palavras do autor: “só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social, a liberação de toda a humanidade, pode conduzir à formação de um novo tipo de homem” (VYGOTSKY, 1930, parágrafo 37).

A conjuntura atual, ditada pelo sistema capitalista, apresenta um cenário de miséria, devastação da natureza, guerras, desigualdade social e de marginalização das pessoas que não têm acesso aos meios de produção (MEIRA, 2003). Desse modo, pensar em uma proposta crítica de atuação em Psicologia Escolar é considerar todos esses aspectos e necessariamente pensar em uma sociedade diferente. É a partir dessa premissa, da busca por *uma Psicologia nova em uma sociedade nova*, que essa pesquisa propõe alguma contribuição, ainda que modesta, aos profissionais da



área de Psicologia Escolar, aproximando a prática em Psicologia Escolar a uma *práxis*³ transformadora.

Saviani (2008) nos ensina que teoria e prática são polos opostos, mas se constituem como unidades inseparáveis. A teoria só faz sentido se ajudar a desvelar a prática. E a prática, por sua vez, é o que dá consistência a essa teoria. Tendo em vista esses pressupostos, consideramos que a *práxis* é uma relação de construção e desconstrução contínua a partir da reflexão teórica e dos fazeres de uma profissão, de modo que uma não é mais importante que a outra; ambas se constroem mutua e continuamente.

Tendo em vista a complexidade desse desafio, acreditamos que só é possível construir uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar se o profissional dessa área ancorar sua *práxis* em uma concepção de Educação transformadora. Ou seja, temos como hipótese que o estudo das teorias do ideário pedagógico a partir da perspectiva marxista pode contribuir para a construção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar. Dessa forma, o objetivo central desse trabalho é identificar princípios norteadores de um ideário pedagógico que possam mediatizar a *práxis* do psicólogo escolar a partir de uma perspectiva transformadora de Educação escolar.

JUSTIFICATIVA

Defendemos que, ao fornecerem condições para se refletir sobre o papel da Educação e da escola na sociedade, as teorias da Educação podem contribuir para que reflitamos também sobre a contribuição da Psicologia nesse processo, ou seja, podemos inferir, a partir da definição de Educação de cada uma das teorias do ideário pedagógico, elementos com base nos quais a atuação dos psicólogos escolares pode contribuir para o objetivo que tal teoria intenciona.

³ Entende-se *práxis* como uma atividade prático-crítica (MARX & ENGELS, 2007). Vázquez (1977) a define como uma “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p. 3). Diferente do *praticismo* e do utilitarismo, *práxis* é uma forma de interpretar e de transformar o mundo, “atividade material do homem social [...], a passagem da teoria à prática que assegura a íntima unidade entre uma e outra” (VÁZQUEZ, 1977, p. 6).



Na Pedagogia Tecnicista, por exemplo, assumem-se como pressupostos as seguintes teses: a) a Educação é um processo operacional, neutro e produtivo; b) o trabalho pedagógico deve ser formatado racionalmente; c) o professor e o aluno são secundários no processo de ensino-aprendizagem; d) o eixo principal é a organização dos meios de aprendizagem; e) a escola tem como objetivo principal manter e aperfeiçoar o capitalismo, preparando, indivíduos 'competentes' para servir ao mercado de trabalho. Aqui, a Psicologia, corresponde ao suporte teórico necessário para minimizar as subjetividades que poderiam colocar em risco a eficácia do processo educativo (LIBÂNEO, 1995).

Assim, a atuação do psicólogo escolar que 'trabalha' em prol de uma Pedagogia Tecnicista deve ser de: a) orientar os professores a condicionar os alunos, procurando os reforçadores corretos para se alcançarem as respostas adequadas; b) controlar o comportamento do aluno a fim de adequá-lo ao seu lugar de receptor de conteúdo; c) fiscalizar a programação eficaz da atividade instrucional na escola (LIBÂNEO, 1995).

Com base nesse exemplo, podemos afirmar que a Psicologia pode servir de base teórica a processos educacionais nem sempre comprometidos com uma concepção crítica de Educação (LOUREIRO, 1997). Concordamos, ainda, com esse autor na afirmação de que a Psicologia precisa atentar-se para os processos educacionais aos quais tem servido como aporte teórico, bem como preocupar-se com o tipo de Educação imbricado em sua atuação profissional.

Assim, para que seja realizado um rompimento com os modelos tradicionais de Psicologia na escola é necessário que os profissionais dessa área se apropriem de uma concepção de Educação direcionada para a emancipação⁴. Dentro do ideário pedagógico, procuramos uma teoria da Educação ancorada na perspectiva marxista. A partir disso, chegamos à Pedagogia histórico-crítica.

⁴ Reconhece-se a complexidade imbricada na conceituação de emancipação. Dessa forma, não é nosso objetivo defini-la nesse estudo, mas vale ressaltar que partimos do entendimento marxiano de que a emancipação humana está relacionada à noção de ser humano genérico. Marx (2006) afirma que a emancipação só será plena quando "o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato, quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*" (p.37).



Esta escolha teórica se justifica a partir de três enfoques que ela permite, de acordo com Meira (2003): o de compreender a Educação a partir de seu movimento dialético e contraditório; o de entender a correspondência da Educação com as relações de produção do capital; e o de reconhecer a escola como um espaço privilegiado de socialização do saber produzido ao longo da história da humanidade.

Dessa forma, temos o objetivo de analisar de que modo a Pedagogia histórico-crítica pode mediatizar a *práxis* do psicólogo na escola. Para tanto, emergem as seguintes perguntas: qual é o conceito de Educação escolar da Pedagogia Histórico-crítica? Quais são as possíveis interfaces dessa teoria com a Psicologia?

Para a construção deste capítulo, de cunho teórico, realizou-se um estudo a partir de: a) produções que realizam um diálogo com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e b) publicações do teórico Dermeval Saviani, fundador da Pedagogia histórico-crítica, que fazem apontamentos à Psicologia.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Influenciada pelo materialismo histórico-dialético e por autores como Antônio Gramsci, Georges Snyders e Mario Manacorda, a corrente teórica intitulada Pedagogia histórico-crítica inicia-se no Brasil em meados da década de 70 como uma proposta alternativa às *teorias crítico-reprodutivistas*⁵ que, por sua vez, consideravam a Educação escolar simplesmente como reprodutora das desigualdades sociais (SAVIANI, 2012b). Dermeval Saviani, explica que:

⁵ Saviani (2012b) explica que as teorias consideradas *crítico-reprodutivistas* acreditavam que “não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura”, dessa forma, “só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade” (SAVIANI, 2012b, p. 112-114). Nesta perspectiva, a Educação também representa um instrumento de reprodução social não existindo escapatória possível. Para essas teorias, “não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize” (SAVIANI, 2012b, p. 59).





Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas, foi avolumando-se a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. [...] os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2012b, p. 61).

A Pedagogia histórico-crítica, então, foi criada com a proposta de analisar a Educação a partir da história e de seus aspectos contraditórios, admitindo ser ela uma instituição determinada, mas também determinante e, por esse motivo, crucial para a transformação da sociedade (SAVIANI, 2012a).

Para que a Educação escolar contribua para essa transformação, é necessário que ela cumpra seu papel principal, qual seja o de elevar “o nível cultural das massas” (SAVIANI, 1996, p. 6). Desse modo, Saviani (1996, 2012a) explica que o compromisso social da escola passa pelo embate em prol dos interesses populares, da transformação das relações de produção, da consciência de classe e da organização social. Entretanto, a luta por Educação de qualidade para todos não é uma batalha fácil, tendo em vista que a questão educacional passa pelos interesses de classe. Para a classe dominante, por exemplo, é vantajosa uma Educação de má qualidade para as massas, tendo em vista seu objetivo de conservar a estrutura social e perpetuar seu domínio (SAVIANI, 1996).

Saviani (2012b) explica que no modo de produção capitalista os conhecimentos produzidos pela humanidade são, por si só, força produtiva. Dessa maneira, a classe dominante concede à classe dominada apenas o conhecimento necessário para que se constitua como instrumento eficaz ao bom andamento do sistema. Esse autor defende que seriam necessárias instituições completamente diferentes das que existem hoje para que os conhecimentos produzidos pela humanidade sejam acessados por todos. Mas, de todo modo, é preciso que, desde já, iniciemos a luta por uma escola diferente (SNYDERS, 1977; SAVIANI, 1996).

Para Lombardi (2011), ao mesmo tempo em que seria necessária a transformação social para que um sistema educacional novo emergja, a existência desse sistema também pode contribuir para a revolução social. Daí a urgência de



iniciarmos esse processo a partir do presente. Ainda que a responsabilidade pela revolução social não seja somente da Educação escolar, com certeza, o acesso de todos aos conteúdos filosóficos, artísticos e científicos torna o caminho para superação revolucionária do modo atual de produção mais curto (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Desse modo, a Educação é um lócus privilegiado de luta tendo em vista sua contribuição na “formação da consciência revolucionária, isto é, da consciência ciente da sua missão de luta e transformação” (ROSSLER, 2012, p. 84). E a atividade docente é muito importante nesse processo. É nesse sentido que Saviani destaca que o professor também desempenha uma função política na escola quando sua aula oportuniza o acesso aos conhecimentos que foram produzidos pela humanidade aos estudantes, pois esse saber é histórico e pertence a todos e não a uma parcela pequena da população (SAVIANI, 2012b).

A partir disso, o ato educativo pode ser definido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2012b, p. 13). Por meio dessa célebre definição, Saviani delimita a ação do educador como aquela que democratiza o conhecimento.

Mas o que essa definição de Educação escolar e de ato educativo tem a ver com a Psicologia? Em que essas discussões auxiliam na *práxis* do psicólogo escolar? Antes de tentarmos responder a essas perguntas, é importante apontarmos algumas críticas que a Pedagogia histórico-crítica faz a um modelo tradicional de atuação em Psicologia.

APONTAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A PSICOLOGIA

A relação entre a Psicologia e a Educação não é congruente e linear, ou seja, trata-se de um movimento de avanços, contradições e rupturas. De acordo com Santos (2015), o “embate entre a Psicologia e a Educação tem se instaurado, ao



longo do tempo, através de relações complexas e paradoxais, bem como de tensões que marcam as esferas epistemológica, política e educativa” (p.17). Por exemplo, desde 1976, Saviani e Goldberg denunciam que a Educação foi tomada por algumas áreas do conhecimento, tal como a Psicologia, apenas como um “campo de testes das hipóteses que, uma vez verificadas, [contribuíam para] o enriquecimento do acervo teórico” dessas áreas (p. 73).

Para Saviani (1991), algumas áreas como a Psicologia defendem sua atuação na escola com a finalidade de manter ou criar vagas de trabalho. Ele chega a dizer que, muitas vezes, essa ciência ajuda a perpetuar determinadas “patologias” para garantir o nicho profissional. Para além disso, Saviani (2012b) também demarcou que “uma das limitações da contribuição da psicologia à Educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto” (70-71). Ou seja, os psicólogos atuam a partir do modelo de desenvolvimento humano proposto em seus manuais (indivíduo empírico) e não a partir do indivíduo multideterminado e *síntese de inúmeras relações sociais* (indivíduo concreto).

Tendo em vista todas essas críticas, ainda consideramos que a separação entre a Psicologia e a Educação não é um caminho viável, pois nem todas as Psicologias são comprometidas com a estigmatização dos indivíduos. Vygotsky (1991) defende que seja possível uma relação entre essas duas áreas desde que ambas trabalhem juntas em prol da transformação social. Para isso, é necessário que seja empreendida uma proposta de Psicologia Escolar crítica, ou seja, uma Psicologia que não esteja no contexto escolar para garantir um local de emprego, mas porque a escola é um lugar privilegiado de luta por uma sociedade diferente.

Em busca disso, a Psicologia deve destacar seu posicionamento político-epistemológico no sentido de descortinar o concreto, ou seja, partir de pressupostos não-abstratos para a problematização de situações que envolvem o indivíduo no contexto escolar, uma Psicologia que considere a dimensão concreta da realidade dos indivíduos (SAVIANI, 2012b). Em outro texto, Saviani (2012c) faz considerações que podem ser bastante significativas para uma proposta de Psicologia Escolar crítica, sugerindo que:



{ em lugar de a Psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída que se propõe a fundamentar a pedagogia enquanto sistematização da prática educativa, [a ela] caberia partir da Educação para se verificar as condições em que a Psicologia poderia postular o estatuto da cientificidade (SAVIANI, 2012c, p.42).

Desse modo, o autor defende que a Psicologia deve partir da Educação para pensar em processos educativos. A Educação deve constituir-se como o ponto de partida e chegada para esse profissional. Dessa forma “ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, [...] são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (SAVIANI, 1990, p. 6). Isso significa que o parâmetro que baliza a contribuição dessas áreas para a Educação deve ser a concretude dos processos educativos.

No texto *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Saviani (1996) apresenta críticas e proposições acerca do trabalho do orientador educacional. Embora entendamos as diferenças e as especificidades das atribuições desse profissional em relação àquelas desempenhadas pelo psicólogo escolar, apresentaremos alguns apontamentos do autor para que, a partir delas, possamos inferir uma análise a respeito da Psicologia Escolar. Saviani (1996) explica que o orientador educacional.

{ tanto pode desempenhar o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da História, de consolidar o *status quo*, quanto pode desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da História, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (p. 222).

Desse mesmo modo, acreditamos que a atuação do psicólogo no contexto escolar também pode ser instrumento do capital ou instrumento de resistência, *perpetuando ou transformando a sociedade* (SAVIANI, 1996). Tal relação se estabelece



também a partir do posicionamento político desse profissional em relação ao seu papel social e à função da Educação que ele ajuda a promover.

Por fim, Saviani (1996) argumenta que para que a atuação do orientador educacional promova mudanças “é necessário que ele tome consciência dos condicionantes objetivos de sua ação” (p. 224). Da mesma forma, a Psicologia Escolar deve analisar o efeito real que essa profissão pode produzir em um determinado contexto social (MARTÍN-BARÓ, 1996).

POR ONDE PASSA A CONSTRUÇÃO DE UMA PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

Na busca por um fazer crítico em Psicologia Escolar, acreditamos que as primeiras perguntas que o profissional dessa área deve fazer-se são: a serviço de quem ou de quê tenho atuado? Tenho sido agente de manutenção ou de mudança da realidade social? (MARTÍN-BARÓ, 1996; NOVAES, 2008).

Em se tratando da Psicologia Escolar, para que sejam apontadas novas possibilidades de atuação é imprescindível que seja desconstruída a imagem de profissional que atua com o foco nos problemas escolares. No entanto, isso só ocorrerá quando essa ciência assumir um compromisso social voltado para a maioria da população (GUZZO, 2007).

Sua função no contexto escolar, portanto, não é simplesmente mediar conflitos e divulgar teorias psicológicas, mas sim, em conjunto com os demais integrantes da escola, de “formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico” (TANAMACHI; MEIRA, 2003, p.43). Patto (1997, p. 8) afirma que, tendo em vista a complexidade da realidade educacional pública, cabe à Psicologia “compreender as relações entre escola e sociedade, no marco de uma formação social capitalista industrial num país do Terceiro Mundo”.

Assim, o trabalho da Psicologia Escolar deve pautar-se “no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de



cidadania” (Souza, 2010, p. 144). De modo semelhante, Tanamachi e Meira (2003, p.42-43) estabelecem que o foco principal da Psicologia em uma instituição educacional deve ser o de “contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos”.

A partir da contribuição desses autores podemos apontar que a construção de uma Psicologia Escolar comprometida socialmente passa pelo cumprimento de preceitos éticos da profissão e pela luta por uma Educação de qualidade para todos. Reconhecemos, entretanto, que a construção dessa Psicologia é um grande desafio, tendo em vista as expectativas sociais que existem em relação a esse profissional. Desse modo, a primeira batalha que o psicólogo deve travar na escola é, a nosso ver, desmistificar uma atuação clínica e pautada nos manuais individualizantes de Psicologia tradicional.

CONSIDERAÇÕES (PARA LONGE DE) FINAIS

Este capítulo buscou problematizar a relação entre a Psicologia e uma teoria da Educação para que, a partir disso, se possa pensar em novas possibilidades para a atuação do psicólogo escolar. Por conseguinte, consideramos, com base nas discussões realizadas, que não seja possível a construção de uma Psicologia (bem como de uma Educação) para emancipação sem que haja uma mudança radical no sistema econômico vigente. Entretanto, isso não quer dizer que não possamos apontar, cotidianamente, caminhos alternativos para que, na atual conjuntura, possamos encontrar lacunas de resistência e possibilidades de transformação.

Podemos afirmar, a partir das relações desenvolvidas neste trabalho, que a construção de uma Psicologia Escolar crítica passa pela apropriação de uma concepção também crítica de Educação e, portanto, a Pedagogia histórico-crítica é uma das teorias do ideário pedagógico que nos auxilia nesse desafio. Para essa teoria, a Educação escolar é um espaço de luta e de transformação real das desigualdades sociais, sobretudo, por defender o acesso de todos aos



conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, o psicólogo que lute também por isso pode, junto com os professores, intentar pequenas práticas transformadoras.

Uma das defesas da Pedagogia histórico-crítica é de que o professor tem um papel imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, pois ele pode contribuir com a conscientização dos indivíduos por meio da problematização dos conteúdos científicos. Também fazemos essa defesa, mas também acreditamos que os outros profissionais da escola exerçam, em alguma medida, um papel educativo. Para nós, todos os atores do cenário escolar podem realizar um papel educativo na medida em que sua intervenção contribua também para a autonomia dos indivíduos. Assim, o próprio psicólogo escolar pode constituir-se como educador e agente de mudanças no contexto escolar, desde que comprometido com o papel transformador da escola na sociedade.

Todavia, é imprescindível considerar o caráter contraditório dessa construção, pois ainda que a Pedagogia histórico-crítica oriente uma prática crítica em Psicologia Escolar, a ação desse profissional será, por vezes, reprodutora da ideologia dominante, tendo em vista a impossibilidade de uma atuação plenamente emancipatória na conjuntura social em que vivemos. Tal contradição, no entanto, não pode permitir que fiquemos de 'braços cruzados' esperando a revolução, pois como afirma Valério Arcary (2011), o capitalismo não morrerá de morte natural, a sua morte só ocorrerá mediante ações revolucionárias empreendidas por sujeitos sociais.

Assim, por mais que a revolução pareça distante dos nossos fazeres cotidianos precisamos direcionar nossas ações para ela, mesmo que seja a passos de formiga.





REFERÊNCIAS

ARCARY, V. Os abismos regressivos da história: anotações sobre a crise internacional (2008-2011). **Revista Crítica e Sociedade**, v. 1, n. 3, p. 115-126, 2011.

GUZZO, R. S. L. Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas** (2a ed.). Campinas, SP: Alínea, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, SP. Edições Loyola, 1995.

LOMBARDI, J. C. (Coord.). Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011.

LOUREIRO, M. C. da S. Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes Psicologias à Educação? In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar** (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, 2(1), 7-27, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acessado em 06/mar/2016.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, SP: Editora Martin Claret, 2006.

MARX, K.; ENGELS F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

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



NOVAES, M. H. **Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar**. In: WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

OLIVEIRA, C. B. E. de & MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar: cenários atuais**. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, 9(3), 648-663, 2009.

PATTO, M. H. S. Prefácio. In PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

ROSSLER, J. H. A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 65-85.

SANTOS, S. A Relação Psicologia e Educação: Dos aspectos ontológicos às tramas da realidade atual. **Atas CIAIQ 2015**, vol. 2, 17-21, 2015. Disponível em: proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/download/207/203. Acessado em 06/março/2016.

SAVIANI, D. & DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D. & DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. & GOLDBERG, M. A. A. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar): mais um Programa de Pós-Graduação em Educação? **Cadernos de Pesquisa**. 16, 81-89, 1976. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/383.pdf>. Acessado em: 06/março/2016.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Aberto**, p. 3-9, 1990.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** (12a ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** (42a ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.



SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** (11a ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade** (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, 23(83), 129-149, 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303>. Acessado em: 06/março/2016

TANAMACHI, E. de R & MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M. & ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acessado em: 06/março/2016.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia** (3a ed). São Paulo, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: tomo I**. 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/28804099/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1>. Acessado em: 06/março/2016.



Psicologia Escolar e Educação
Superior nos Institutos Federais:
Perspectivas para a
Atuação Profissional

CAPÍTULO

4

*Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
Claisy Maria Marinho-Araujo*

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa
Claisy Maria Marinho-Araujo

A psicologia escolar é uma área de produção de conhecimento, intervenção e pesquisa que se consolidou como um campo de atuação para psicólogos nos espaços educativos (MARINHO-ARAUJO, 2010). Ao longo das últimas três décadas, os construtos teórico-metodológicos da área vêm criticando as concepções deterministas e individualizantes acerca dos processos de desenvolvimento humano, bem como a atuação desses profissionais quando esta é focada, exclusivamente, no fenômeno do fracasso escolar (CRUCES, 2005; GUZZO; MEZZALIRA, 2011; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005).

A defesa por uma psicologia escolar que privilegie mediações psicológicas ampliadas e inovadoras fundamenta as novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar em diferentes contextos e modalidades de ensino. Para além dos estudos que retratam a educação básica como importante cenário para a intervenção psicológica, é necessário abordar o nível superior de ensino, seja discutindo as trajetórias de desenvolvimento humano adulto, resignificando ou propondo processos de ensino e aprendizagem (MARINHO-ARAUJO, 2009, 2016).

No âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira, a educação superior apresenta-se como uma oferta emergente no contexto do ensino profissionalizante público. Em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), ocorreram novas oportunidades de formação acadêmica qualificada no nível superior, fortalecendo o compromisso institucional com o desenvolvimento econômico e social em diferentes regiões do país, principalmente nas zonas com pouco crescimento e menor quantitativo de instituições universitárias. As contribuições da psicologia escolar, inserida na educação superior nos Institutos Federais, podem fortalecer os espaços formativos como potencializadores do desenvolvimento humano de toda a comunidade acadêmica.

Assumindo que o debate sobre a atuação dos psicólogos escolares na educação superior constitui um cenário inovador e promissor para área e que tal atuação precisa ser melhor evidenciada no âmbito da educação profissional e tecnológica, este capítulo discutirá a potencialidade da intervenção desses profissionais no nível superior de ensino dos Institutos Federais. Para tanto, são apresentadas as características da educação superior nos IFET's, a fim de destacar as particularidades de seus cursos. Na sequência, por meio de consulta eletrônica aos psicólogos escolares dos Institutos Federais acerca de sua atuação nessa modalidade de ensino, são mapeadas as práticas desenvolvidas por esses profissionais; e, por fim, são discutidas as novas perspectivas para a intervenção psicológica especificamente no contexto da educação superior dos IFET's.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nas últimas quatro décadas, o sistema educacional brasileiro inseriu a educação superior na pauta de importantes regulamentações. Dentre esses dispositivos legais, destacam-se as políticas de expansão e de democratização do acesso ao nível superior de ensino. Com o aumento do quantitativo de Instituições de Ensino Superior (IES) e a ampliação da oferta de cursos nesses espaços, produziram-se modelos organizacionais e institucionais repletos de concepções e de interesses distintos acerca dos processos de formação acadêmica e profissional (DIAS SOBRINHO, 2010).

Diante desse cenário, a modalidade educacional superior de caráter profissionalizante foi o segmento que mais se destacou quanto às mudanças políticas e estruturais no Brasil. No ano de 2008, a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) desencadeou a reforma mais recente e complexa na política da educação profissional e tecnológica. Por meio dessa Lei, ocorreu a incorporação de algumas Escolas Técnicas Federais e a transformação da maioria dos Centros Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's).



A retomada pela reestruturação da articulação do ensino médio e do ensino técnico na modalidade integrada, o aumento da oferta da educação superior, a expansão do ensino através da implantação de novas instituições e o interesse pela formação de professores constituíram-se como agendas de políticas institucionais para os Institutos Federais (BATISTA; MULLER, 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; RUIZ, 2010; KUENZER, 2006; KUENZER; LIMA, 2013; LIMA FILHO, 2010; OTRANTO, 2010, 2013; RAMOS, 2011). Nessa direção, os IFET's apresentam-se como instituições federais responsáveis pelo nível superior de ensino na modalidade da educação profissional e tecnológica e na área da formação de professores em espaços não-universitários. Os Institutos Federais têm como proposta proporcionar trajetórias acadêmicas aos estudantes em articulação com as questões do trabalho, promovendo espaços e recursos para desenvolver a autonomia reflexiva, teórica e prática de sua comunidade (ANDRADE; KIPNIS, 2010) e, ainda, o desenvolvimento socioeconômico e produtivo do país (MOURA, 2005).

Atualmente, em termos de organização administrativa, os Institutos Federais estão reunidos em 38 unidades, constituídas pelo total de 603 *campi* distribuídos em vinte seis Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2016). No âmbito da educação superior, os IFET's detêm 16% (56.295) das vagas públicas federais. Ainda que em relação à organização administrativa e à oferta de vagas de cursos prevaleça o domínio das Universidades no segmento público federal, a política de expansão e implantação de instituições responsáveis pela educação profissional e tecnológica garante às regiões espaços educativos de qualidade e de oportunidades no ensino técnico e superior. Conforme o INEP (BRASIL, 2016), entre 2008 e 2015 o aumento progressivo de matrículas (de 40.935 para 144.876) na educação superior dos Institutos Federais proporcionou a escolarização e profissionalização de estudantes que aguardavam por oportunidades para ingressar nessa modalidade de ensino.

Nos Institutos Federais prevalece a oferta de cursos de graduação presenciais na área da Educação (formação de professor de matérias específicas) e da Engenharia, Produção e Construção (eletrônica e automação) (BRASIL, 2016). O investimento nessas áreas trouxe inovação ao caráter educativo nos IFET's quanto à proposta de integração do currículo acadêmico entre a formação docente e a



formação técnica em nível superior. Nesse contexto, a educação superior representa, por um lado, a tentativa de romper com a valorização exacerbada da preparação de mão de obra sob o cariz instrucional que, historicamente, fundamentou o ensino profissionalizante; e, de outro, defender a articulação da ampla formação do sujeito com a formação profissional qualificada.

De acordo com LEFOSSE (2010), a educação superior nos Institutos Federais trouxe a discussão sobre a inclusão de oportunidades de formação, em que as concepções educacionais voltadas para as competências e para as questões do mundo do trabalho são necessárias para compor o perfil acadêmico e institucional. Convém destacar que nos IFET's a tentativa de associar a formação acadêmica à formação profissional não se restringe ao compromisso de preparar o estudante exclusivamente para o mercado de trabalho.

A modalidade da educação profissional e tecnológica em nível superior tem problematizado a defesa de um ensino compreendido somente sob a ótica do manejo da técnica e dissociada da formação e experiência humana no processo formativo (FISCHER; FRANZOI, 2009; OTRANTO, 2013). De acordo com MARINHO-ARAÚJO e RABELO (2015), compreender o construto teórico da competência nos processos de formação do sujeito requer contemplar, para além dos aspectos cognitivos e das habilidades, os processos subjetivos, afetivos e socioculturais que compõem a trajetória acadêmica. Nessa perspectiva, cabe aos Institutos Federais viabilizar ações em favor da produção do conhecimento científico, profissional e tecnológico no processo educativo, a fim de promover uma educação democrática, inclusiva e emancipatória no âmbito do desenvolvimento humano em interface com a educação profissional e tecnológica.

As trajetórias e expectativas quanto à formação; o novo perfil dos estudantes (constituído por diferentes faixas etárias e alunos trabalhadores) e a defesa pela articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional integraram a realidade da comunidade acadêmica no nível superior de ensino dos Institutos Federais. Nesse contexto, entende-se que o conhecimento produzido na educação superior pode desencadear nos indivíduos processos formativos qualificados e comprometidos com as produções científicas e tecnológicas



necessárias para transformar e alavancar o cenário socioeconômico (DIAS SOBRINHO, 2013; LIMA, 2013; MARINHO-ARAUJO, 2014).

Diante dessa conjuntura, as contribuições da Psicologia Escolar podem fortalecer os espaços formativos potencializadores do desenvolvimento humano de toda uma comunidade acadêmica. Para tanto, a intervenção desse profissional deve mediar à mobilização de recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos, na construção e reconstrução de competências teórico-metodológicas para instrumentalizar os atores educativos frente ao planejamento e concepção das atividades acadêmicas (MARINHO-ARAUJO, 2014).

PSICOLOGIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos últimos dez anos, as contribuições da psicologia escolar no contexto da educação superior tornaram-se objeto de interesse de muitas produções acadêmicas (BARIANI, BUIN, BARROS; ESCHER, 2004; BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2011, 2014a, 2014b; CAIXETA; SOUSA, 2013; MARINHO-ARAUJO, 2009, 2014, 2016; SAMPAIO, 2009, 2010; SERPA; SANTOS, 2001; ZAVADSKI; FACCI, 2012). Nesses trabalhos são apresentadas temáticas que abordam desde a atuação do psicólogo escolar para acompanhar os estudantes com dificuldades na trajetória acadêmica, o apoio às ações afirmativas no contexto universitário, o planejamento e desenvolvimento de ações de formação de professores até a proposição da intervenção institucional desse profissional no cenário das Instituições de Ensino Superior (IES).

Defende-se que o psicólogo escolar deva atuar em favor da construção e da implementação de práticas coletivas. Essa atuação, de caráter preventivo, busca propor ações para superar as concepções conservadoras de ajustamento e individualização dos processos de desenvolvimento dos sujeitos integrantes de contextos educativos. Nessa direção, a intervenção psicológica institucional e coletiva emerge como proposta para a mobilização e a conscientização da comunidade acadêmica acerca de seus papéis, das responsabilidades frente às



oportunidades de práticas pedagógicas de sucesso e das diversas estratégias formativas favorecedoras da transformação social (MARINHO-ARAUJO, 2014). Fundamentado pela psicologia crítica (MARTÍN-BARÓ, 1996; PARKER, 2014) e pelo compromisso com as questões sociais e institucionais no contexto educativo (GUZZO, 2003; MARINHO-ARAUJO, 2016; PETRONI & SOUZA, 2014), o trabalho desse profissional deve promover a mediação intencional dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos atores educativos.

De acordo com MARINHO-ARAUJO (2009), no nível superior de ensino são evidenciados e constituídos os processos de formação de sujeitos autônomos, críticos, protagonistas e comprometidos ética e socialmente com sua realidade. Esse contexto educativo torna-se fértil para que a atuação do psicólogo escolar promova ações coletivas em favor do desenvolvimento psicológico complexo daqueles que integram o espaço educativo, favorecendo mudanças no cotidiano institucional (democratização do acesso, permanência e inclusão) e na formação qualificada (MARINHO-ARAUJO, 2016).

Para essa autora, a intervenção do psicólogo escolar pode ser organizada em cinco dimensões que são complementares, integradas e articuladas à realidade de uma IES: (a) mapeamento institucional, (b) escuta psicológica, (c) gestão de políticas, programas e processos educacionais, (d) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos e (e) perfil do estudante (MARINHO-ARAUJO, 2014, 2016). As práticas desenvolvidas em cada um desses eixos de trabalho devem emergir a partir do planejamento e das discussões mediadas pelo psicólogo junto à equipe pedagógica, docentes, discentes, corpo técnico e gestores que compõem as instituições de ensino.

O mapeamento institucional é uma ação que envolve a análise histórica, política e social do cenário educativo, pelo qual o psicólogo escolar pode compreender as especificidades de uma IES (MARINHO-ARAUJO, 2016). Por meio do acesso aos projetos políticos pedagógicos, às resoluções institucionais, à proposta pedagógica dos cursos ou disciplinas, ao regimento acadêmico e aos projetos educacionais, esse profissional pode construir o panorama das concepções que



fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem e identificar as expectativas institucionais para a formação acadêmica.

A escuta psicológica, diferentemente do paradigma “clínico-médico”, é um recurso de exclusividade do psicólogo voltado para recuperação e análise dos aspectos intersubjetivos produzidos a partir das relações estabelecidas por todos aqueles atores que compõem o contexto escolar. No âmbito da educação superior, essa ação permitirá ao profissional o acesso às diversas vozes escolares, com vistas à conscientização da comunidade institucional e a reconstrução e/ou construção de processos de desenvolvimento ao longo das ações de ensino e aprendizagem (MARINHO-ARAUJO, 2014, 2016).

A gestão de políticas, programas e processos educacionais é um eixo de trabalho que permite o psicólogo escolar assessorar diferentes ações ligadas à gestão de um IES. As ações que envolvam a participação na elaboração e revisão do projeto de desenvolvimento institucional, o acompanhamento dos procedimentos de auto-avaliação institucional, o envolvimento com a implementação de projetos educacionais, o monitoramento de indicadores de compromissos educacionais, os programas de formação continuada dos atores educativos são exemplos de ações que podem ser desenvolvidas por esse profissional (MARINHO-ARAUJO, 2009, 2016).

Em relação às propostas pedagógicas e funcionamento de cursos, esse eixo de atuação permite ao psicólogo colaborar com a análise dos documentos institucionais, com a dinâmica dos cursos e outras iniciativas políticas e educacionais em uma atuação conjunta com coordenadores e professores. No tocante ao perfil do estudante, esse eixo de trabalho do psicólogo escolar é constituído pelo acompanhamento e pela assessoria de ações de mapeamento e pesquisas voltadas para o desenvolvimento dos discentes (MARINHO-ARAUJO, 2009, 2016).

A proposta de intervenção institucional do psicólogo escolar na educação superior pode ser considerada como uma importante referência para ampliar as contribuições da psicologia escolar e promover debates teóricos acerca da sua abrangência para outras realidades institucionais, tais como as que integram o



contexto da educação profissional e tecnológica. Embora sejam escassas as produções destinadas à discussão da psicologia escolar na educação superior dos Institutos Federais (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016a), defende-se que nesses espaços de formação existem oportunidades para que os psicólogos promovam diversas estratégias formativas e a mediação de inúmeras possibilidades de desenvolvimento dos atores educativos e, ainda, mobilizem intencionalmente a comunidade acadêmica para a busca do conhecimento e da contínua formação.

ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM INSTITUTOS FEDERAIS

A psicologia escolar comparece na estrutura administrativa das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais desde o final dos anos de 1980. Com o conjunto de mudanças nas políticas do ensino profissionalizante e com a criação dos Institutos Federais o quantitativo de psicólogos escolares foi aumentando gradativamente nesses espaços educativos. Atualmente, registra-se o total de 453 psicólogos escolares distribuídos pelos 603 *campi* dos IFET's no país (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016b).

Os psicólogos escolares dos Institutos Federais atuam nas áreas do Apoio Acadêmico e da Assistência Estudantil, em setores denominados por Coordenação de Apoio ao Estudante, de Assuntos Estudantis, de Núcleo Pedagógico, de Assistência Estudantil, Pedagógica, Sociopedagógica e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais. Embora essas nomenclaturas possam variar conforme a realidade de cada Instituto Federal, a intervenção desses profissionais está pautada na proposição de ações envolvendo o ensino e a aprendizagem, bem como os aspectos do bem-estar discente e da educação inclusiva ao longo da formação acadêmica e profissional.

No âmbito da educação superior dos Institutos Federais, a atuação do psicólogo escolar ainda não possui tamanha visibilidade quando comparada ao conjunto de ações desenvolvidas por esse profissional junto ao ensino médio



integrado ao técnico. A intervenção psicológica no nível superior dos IFET's, de caráter emergente, tem se estruturado a partir de trocas de experiências entre os profissionais e de consultas às produções acadêmicas que discutem as contribuições da psicologia escolar nesses espaços.

A reestruturação da oferta da educação superior nos Institutos Federais é um dos argumentos utilizados para justificar as ações mais residuais dos psicólogos escolares. Desde a criação dos IFET's, existem unidades acadêmicas que ainda se planejam administrativamente para disponibilizar cursos de nível superior. Nesses casos, a atuação dos profissionais destina-se majoritariamente para os cursos do ensino básico e profissionalizante (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016b).

Outro fator que pode contribuir para intervenções psicológicas pontuais é a oferta simultânea do ensino médio ao ensino superior frente a um quantitativo reduzido de psicólogos escolares em algumas unidades dos Institutos Federais. Nessa circunstância, o volume de trabalho passa a requerer ações bem planejadas e sistematizadas para o desenvolvimento de práticas favorecedoras de processos de desenvolvimento humano em articulação aos interesses da formação acadêmica e profissional para todos esses níveis de ensino (FEITOSA; MARINHO-ARAUJO, 2016b). No entanto, o que tem ocorrido são análises de que uma determinada modalidade de ensino pode demandar com maior frequência desses profissionais atividades prioritárias e exclusivas.

Ainda que essas sejam uma das lacunas para a consolidação das práticas de psicólogos escolares na educação superior dos Institutos Federais, existem ações direcionadas para os estudantes desse nível de ensino e manifestações do interesse desses profissionais pela estruturação de serviços destinados para esse público específico. No levantamento realizado pelas autoras sobre quais são as ações desenvolvidas por essa categoria nesse contexto, pode-se identificar uma prevalência de intervenções psicológicas delineadas com apoio da equipe multidisciplinar e destinadas para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No nível superior de ensino dos Institutos Federais, as "situações-problemas" que são recorrentes para os psicólogos escolares dizem respeito às



dificuldades de aprendizagem dos alunos em determinadas matérias e períodos dos cursos. Por meio de relatos de professores ou de demandas espontâneas dos discentes, os profissionais buscam identificar quais são os componentes que precisam ser melhores trabalhados na relação envolvendo o ensino, os professores e os estudantes. Geralmente, esses psicólogos estão lotados em coordenações com o pedagogo integrando a equipe de trabalho. Nesse caso, os profissionais discutem possíveis ações que podem ser desenvolvidas para promover o melhor desempenho acadêmico e, principalmente, contribuir para uma formação qualificada desse estudante.

Dentre o conjunto de ações desenvolvidas atualmente por psicólogos escolares dos IFET's, destacam-se o atendimento individual e a formação de grupo com os estudantes. Nessas situações, o psicólogo escolar utiliza-se do recurso da escuta psicológica (MARINHO-ARAUJO, 2016). Nesse eixo de trabalho, esse profissional tem a possibilidade de ampliar os espaços de fala, circular os significados e sentidos que produziram acerca dos processos educativos e das expectativas para a formação, por meio da mobilização de recursos cognitivos, afetivos, práticos, éticos e criativos desses atores educativos.

Outra prática comumente desenvolvida nesse contexto pelo psicólogo escolar, fruto da parceria com a equipe pedagógica, é o acompanhamento das expectativas e do envolvimento do estudante no nível superior de ensino. Embora a "queixa principal" seja o rendimento do discente, alguns profissionais têm relatado o planejamento de ações com as turmas de diferentes cursos para identificar as principais dificuldades enfrentadas no curso (aprendizagem, motivação, escolha do curso) e mapear as características acadêmicas e profissionais que compõem a trajetória da formação acadêmica.

Diante dos registros das respostas obtidas por meio de consulta eletrônica sobre as práticas desenvolvidas por psicólogos escolares no nível superior de ensino dos Institutos Federais, pode-se depreender que a escolha desses profissionais por atendimentos individuais e intervenções em equipe de trabalho ainda retroalimentam uma perspectiva de que a atuação destina-se exclusivamente para o discente. Entende-se que a educação superior oferecida nos IFET's atraem



estudantes em busca de uma melhor condição para a formação voltada para o mundo do trabalho. Essa modalidade, por sua vez, compõe políticas institucionais em favor da educação integral nesses espaços educativos e aproxima a formação acadêmica de uma profissionalização qualificada. Nessa conjuntura, ampliam-se as oportunidades para o psicólogo escolar propor práticas pautadas na intervenção institucional (MARINHO-ARAÚJO, 2016).

Nessa perspectiva, novas oportunidades profissionais podem ser desenvolvidas no contexto da educação profissional e tecnológica de nível superior. O mapeamento institucional pode auxiliar o trabalho do psicólogo escolar na compreensão da historicidade das reformas no ensino profissionalizante e, por conseguinte, na ampliação das oportunidades formativas. Em caráter complementar a essa intervenção, no âmbito da gestão de políticas, programas e processos educacionais, os psicólogos escolares dos Institutos Federais podem conduzir ações que envolvam a participação conjunta dos coordenadores, docentes e técnicos responsáveis pela elaboração e revisão de resoluções institucionais. Além disso, podem assessorar a equipe do Departamento das Áreas Acadêmicas no cumprimento dos indicadores de compromissos educacionais firmados em cada ano letivo. Em relação às práticas pedagógicas e funcionamento de cursos, os psicólogos escolares podem assessorar a equipe acadêmica na construção de ações que garantam o sucesso acadêmico e a continuidade aos programas de formação dos atores educativos no nível superior de ensino (FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016a).

Mesmo que se tenha apresentado proposições para a atuação de psicólogos escolares na educação superior nos Institutos Federais, acredita-se que é necessário promover novas discussões teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de suas práticas. Considerando que os IFET's são espaços que contribuem para a democratização do ensino e para a formação integral dos estudantes, cabe à psicologia escolar visitar práticas já institucionalizadas e promover o desenvolvimento dos atores educativos em favor da formação dos estudantes no contexto da educação profissional de nível superior e da defesa de um currículo acadêmico integrado à práxis.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior nos Institutos Federais configurou-se como uma das iniciativas mais atuais no conjunto da reestruturação da política do ensino profissionalizante. Essa modalidade de ensino revelou a urgência e a relevância em se formar sujeitos tecnicamente qualificados como cidadãos e profissionais no contexto da educação profissional e tecnológica. Por meio de oportunidades para o aperfeiçoamento em diferentes percursos formativos (ensino, pesquisa, estágios, extensão), inclusão escolar para muitos e construção de um currículo acadêmico integrado à práxis, o nível superior de ensino exigiu aos IFET's proposição de políticas institucionais que envolvessem os diferentes atores educativos no desafio de implementação de uma formação integral no escopo da educação profissional e tecnológica.

Diante desse contexto, a contribuição da psicologia escolar tem sido cada vez mais requerida nesses espaços formativos. Caracterizar a intervenção psicológica na educação superior dos IFET's, tomando como referência as experiências de profissionais que promovem práticas nesse nível de ensino, permitiram analisar os aspectos envolvendo o trabalho desse profissional nas áreas de apoio aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e apresentar as articulações possíveis para uma atuação ampliada e institucional.

Os recortes da atuação de psicólogos escolares no nível superior de ensino dos Institutos Federais revelou, inicialmente, uma tendência para o desenvolvimento de ações pautadas em soluções de "situações-problemas" provenientes das tradicionais queixas acadêmicas ou de demanda espontânea dos estudantes. Por outro lado, as inserções desses profissionais nos setores apresentados podem mobilizá-los a propor práticas fundamentadas nos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos e sinalizar abertura para atividades que ampliem seu papel no contexto da educação superior. Na defesa por uma intervenção coletiva e institucional do psicólogo escolar nos Institutos Federais, espera-se que sejam aprofundadas discussões concernentes às inovações de sua



atuação nesse contexto, a fim de introduzir o debate sobre a formação e a construção do perfil desse profissional.





REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andrea de Faria Barros; KIPNIS, Bernardo. Cursos Superiores de Tecnologia: Um Estudo sobre as Razões de sua Escolha por partes dos Estudantes. In MOLL, Jaqueline (Ed.), **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**, Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 175-191.

BARIANI, Isabel Cristina Dib; BUIN, Edimariz; BARROS, Raquel de Camargo; ESCHER, Carolina de Aragão (2004). Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: Análise da Produção Científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 17-27, junho, 2004.

BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

BISINOTO, Cynthia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar na Educação superior: Atuação no Distrito Federal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 111-122, jan/mar, 2011.

_____. Serviço de Psicologia Escolar na Educação superior: Uma Proposta de Atuação. In GUZZO, Raquel (Ed.), **Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública**, Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014a. P. 277 – 296.

_____. Sucesso Acadêmico na Educação superior: Contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, Portugal, v. 4, n.1, 28-46, abril, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008.**

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo (2013). Responsabilidade Social na Educação Superior Contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n.1, 133-140, junho, 2013.



CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Rede Federal completa 107 anos de educação pública e de excelência. Ministério da Educação**, Brasília, 2016. Disponível em <http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/1033-rede-federal-completa-107-anos-de-educacao-publica-e-de-excelencia.html>. Acesso em: 23 set. 2016.

CRUCES, Alacir Villa Valle (2005). Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, Novos Compromissos. In MARTÍNEZ, Albertina Mitjans (Ed.), **Psicologia Escolar e Compromisso Social**, Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2005. P. 47-65.

Dias Sobrinho, José. Democratização, Qualidade e Crise da Educação superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 1223-1245, outubro/dezembro. 2010.

_____. Educação superior: Bem Público, Equidade e Democratização. **Revista de Avaliação da Educação superior**, Campinas, v. 18, n.1, 107-126, março. 2013.

FEITOSA; Lígia Rocha Cavalcante; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar e a Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições para a Educação Superior. In: DAZZANI, Maria Virgínia; Souza, Vera Lúcia Trevisan de (Orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais** (pp. 97-113). Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016a. 97-113.

_____. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para Atuação Profissional. In: VIANA, Meire Nunes; Franschini, Rosângela (Orgs.). **Psicologia Escolar: Que Fazer é Esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016b. 176-186.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa (2009). Formação Humana e Educação Profissional: Diálogos Possíveis. **Educação, Sociedade & Cultura**, Portugal, v. 29, n. 1, p. 35-51, abril, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e consentida à Lógica do Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, abril. 2003.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Educação para a Liberdade, Psicologia da Libertação e Psicologia Escolar: Uma Práxis para a Liberdade. In ALMEIDA, Sandra Franchesca



Conte (Ed.), **Psicologia Escolar: Ética e Competências na Formação e Atuação Profissional**, Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2003. P. 169-178.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa. 2008 – Ano da Educação para os Psicólogos: Encaminhamentos e Próximos Passos. In MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; GUZZO, Raquel Souza Lobo (Eds.), **Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras**, Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011. P. 11-31.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília, 2016. Ministério da Educação. Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>, 23 set. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos anos de 2000: A Dimensão Subordinada das Políticas de Inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, outubro. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida; LIMA, Humberto Rodrigues de. As Relações entre o Mundo do Trabalho e a Escola: A Alternância como Possibilidade de Integração. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n.3, p. 523-535, setembro/dezembro, 2013.

Lefosse, Maria Zivaneide de Carvalho Moraes (2010). Educação Profissional e Tecnológica: As Interfaces dos IFET's. Trabalho apresentado no V Encontro Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, Maceió, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de Educação Superior no Brasil na Primeira Década do Século XXI: Alguns Cenários e Leituras, Avaliação, Campinas, v. 18, n.1, p. 85-105, março, 2013.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade Tecnológica e Redefinição da Institucionalidade da Educação Profissional: Concepções e Práticas em Disputa. In MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**; Porto Alegre: Artmed, 2010. 141-158.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar na Educação superior: Novos Cenários de Intervenção e Pesquisa. In MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.), **Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009. P. 155-202.



_____. Psicologia Escolar: Pesquisa e Intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, 15-35, junho. 2010.

_____. Intervenção Institucional: Ampliação Crítica e Política da Atuação em Psicologia Escolar. In GUZZO, Raquel (Org.). **Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública**; Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014. P. 153-175.

_____. Inovações em Psicologia Escolar: O Contexto da Educação Superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n.2, 199-211, abril/junho, 2016.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Franchesca Conte (2005). **Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação Educacional: A Abordagem por Competências. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 2, p.443-466, julho, 2015.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. O Papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MOURA, Dante Henrique. Algumas Implicações da Reforma da Educação Superior sobre a Educação Profissional. **Holos**, Natal, v. 21, n. 4, p. 4-14, dezembro, 2005.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

_____. A Reforma da Educação Profissional e seus Reflexos na Educação Superior. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, julho/dezembro. 2013.

PARKER, Ian (2014). **Revolução na Psicologia: Da Alienação à Emancipação**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de uma Parceria. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 444-459, abril/junho, 2014.



RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional: História e Legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

RUIZ, Antônio Ibañez. Ensino Médio, Educação Profissional: Outros Caminhos para a Mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 341-352, julho/dezembro. 2010.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Explorando Possibilidades: O Trabalho do Psicólogo na Educação Superior. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (Ed.). **Psicologia Escolar: Interfaces e Contextos de Pesquisa e Intervenção**, Campinas: São Paulo, 2009. P. 203-219.

_____. A Psicologia na Educação Superior: Ausências e Percalços. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n.83, 95-105, junho, 2010.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos (2001). Atuação no Ensino Superior: Um Novo Campo para o Psicólogo Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, n. X, p. 27-35, junho, 2001.

ZAVADSKI, Kelly Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior e a Formação dos Professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 638-705, setembro/dezembro, 2012.





A Psicologia no IFMA:
do percurso histórico à
atuação dos psicólogos
escolares

CAPÍTULO

5

*Breno de Oliveira Ferreira
Francisca Michelle Duarte da Silva Campos
Thayara Ferreira Coimbra Lima*

Breno de Oliveira Ferreira
Francisca Michelle Duarte da Silva Campos
Thayara Ferreira Coimbra Lima

Compete à educação profissional e tecnológica viabilizar a formação de cidadãos para o mercado de trabalho, e com isso, o Ministério da Educação tem (re) afirmado um compromisso de efetividade a partir da criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país.

No caso específico do Maranhão, a expansão da rede tem proporcionado condições para o desenvolvimento da educação regional. Nesse âmbito, a Psicologia tem acompanhado esse desenvolvimento, e diversos profissionais da área têm assumido o compromisso de exercer suas atividades na instituição. A trilha desse profissional se inicia numa prática, quase sempre solitária, onde a Psicologia, enquanto ciência e profissão, é pouco difundida, ou por vezes, pouco compreendida.

Nessa conjuntura, identificou-se um crescimento no quantitativo de campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e, acompanhando este cenário, também houve um crescimento no número de profissionais da Psicologia que atuam na instituição.

Diante disso, constatou-se a existência de 28 psicólogos no Instituto, espalhados em diferentes campi da capital e no interior do estado. Assim, neste capítulo objetivou-se apresentar um breve percurso histórico do surgimento dos serviços de Psicologia no IFMA, além de descrever como tem ocorrido a atuação deste profissional na instituição.

Os psicólogos têm colaborado na efetivação de uma sociedade pautada na justiça social, na igualdade política e econômica. Contudo, por vezes, têm encontrado desafios que se manifestam em questões administrativas e de infraestrutura.



NAS TRILHAS DA HISTÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Diante da crise na esfera do capitalismo que vem ocorrendo nas últimas décadas, própria dos processos de reestruturação da economia, as relações entre educação e trabalho ficaram na centralidade desse contexto. Tavares (2012) aponta que no Brasil, apesar de que no período final do Império e o início da República terem referência ao modelo da agricultura com fins na exportação, o intuito maior do país era a transformação desse modelo para a produção industrial, baseado na industrialização.

O discurso ideológico de industrialização era uma proposta de alavancar o país para o progresso, para emancipação da economia, para de fato alcançar a independência política, e isso só era possível com a diminuição dos efeitos do analfabetismo no Brasil. Dessa forma, a educação foi um dos grandes feitos do governo Nilo Peçanha no Brasil República, entre os anos de 1909 a 1910 (BRASIL, 2010).

Durante o seu mandato, foram criadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Essas escolas-fazendas eram coordenadas pelo Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, e tinham por objetivo oferecer ensino profissional gratuito de nível primário. Essas escolas enfrentaram inúmeras dificuldades, no entanto, foi uma proposta de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho e que foi mantida em governos posteriores. Destaca-se que o surgimento dessas escolas esteve fortemente relacionado ao controle social, como prática governamental de uma política moral-assistencialista (BRASIL, 2010).

Segundo Nascimento (2012), data-se que a partir do ano 1942, as “Escolas de Aprendizes Artífices” passaram a ser denominadas “Escolas Industriais e Técnicas”, o que formalizou a educação profissional em nível secundário dando inclusive acesso ao Ensino Superior. Nos anos seguintes, essa perspectiva de formação de profissionais voltados para as metas de desenvolvimento do Brasil ganharam ainda mais notoriedade, e em 1959, “Escolas Industriais e Técnicas” são



transformadas em “Escolas Técnicas Federais”, agora com autonomia de gestão e planejamento pedagógico.

Foi somente em 1967, que as chamadas escolas-fazendas passam a ser coordenadas pelo Ministério da Educação e Cultura, se tornando escolas agrícolas, e em 1971 surge o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), que se propõe a tencionar mudanças na política de educação profissional, e com isso, a urgência em formar profissionais. Assim, nesse contexto histórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1971 tornou obrigatória a profissionalização dos alunos do ensino secundário (BRASIL, 2010).

Não obstante, com as inúmeras fragilidades para tal intento, ficou mais evidente a diferença entre as escolas de “ricos” e “pobres”, bem como a distância entre educação propedêutica e profissional. Diante desse modelo, mesmo sob condições materiais críticas, surgiram em 1978 três “Escolas Técnicas Federais”, nos estados do Rio de Janeiro, Paraná, e Minas Gerais, que posteriormente deram início ao processo de transformação que originou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Na realidade maranhense, a Escola Técnica Federal foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) apenas em 1989, por meio da Lei 7.863 de 30 de outubro de 1989 (TAVARES, 2012).

Ainda segundo o autor supracitado, foi em 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso que ocorreram algumas alterações significativas nas políticas educacionais do ensino profissionalizante, tendo em vista o cenário histórico de retração do crescimento, da alta inflacionária, enfim, dos desajustes da economia, o que fizeram com que a formação de mão-de-obra profissionalizante em grande escala sofresse impactos reais. Com isso, a educação profissional e tecnológica é novamente reformada em sua composição curricular, concomitante ao momento no país de “Reforma do Estado”, onde as privatizações de instituições estatais ganhavam poder de barganha, em detrimento do sucateamento dos órgãos públicos.

Com a Lei Federal nº 8.984 de 1994 que instalou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, outras “Escolas Técnicas Federais” passaram de maneira paulatina a serem transformadas em CEFET's, que não apenas as “Escolas Agrotécnicas Federais” (BRASIL, 2008). Nesse processo, Vidor et al. (2011) aponta



que em 1998, o governo federal passou a proibir a implantação de novas escolas na Rede Federal de ensino, ao passo que os investimentos cresciam no fomento ao Ensino Superior e as escolas de Ensino Médio regular.

Contudo, em 2004 as políticas educacionais passam por mudanças de reorientação e iniciaram as retomadas às ofertas de cursos técnicos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, e com posterior modificação no artigo da lei que vedava a expansão da Rede Federal (VIDOR et al., 2011).

Já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005, deu-se início à primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A segunda fase ocorreu sob o governo do mesmo presidente, já em 2007. E em 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Científica que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff, foi iniciada a terceira fase, a qual o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) faz parte (NASCIMENTO, 2012).

Atualmente como resultado da expansão, o IFMA possui uma Reitoria, 26 Campi, 3 núcleos avançados, 3 Campi avançados e um Centro de Vocação Tecnológica (IFMA, 2016). A expansão se processou de forma a descentralizar a educa o da capital, São Luís, de modo a garantir o viés público da educa o profissional e tecnológica e ampliar o desenvolvimento regional do estado.

A PSICOLOGIA ESCOLAR NA TRILHA DO IFMA

Por meio do resgate histórico institucional, foi possível identificar os primeiros passos da Psicologia escolar na institui o. Em 1990, ingressou a primeira psicóloga no CEFET-MA. Esta foi lotada na cidade de Imperatriz, na Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), que posteriormente tornou-se IFMA – Campus Imperatriz.



Em meados de 1996 ingressa na Rede Federal a segunda psicóloga, a qual foi lotada no CEFET- Monte Castelo, atual IFMA Campus São Luís - Monte Castelo.

Já no ano de 2004, a terceira psicóloga é lotada na Escola Agrotécnica Federal de São Luís, atual IFMA Campus São Luís – Maracanã.

Como visto anteriormente, em 2008, foi implantada a Rede Federal de Educação Profissional e Científica, que criou os Institutos Federais. Nesse novo formato, em 2009, três novas psicólogas ingressaram no IFMA, lotadas em três campi distintos, a saber: Campus Açailândia, Campus Santa Inês e Campus Zé Doca.

Em 2010 ocorreu nova ampliação do quadro de psicólogos na Rede Federal maranhense com a entrada de mais seis servidores nos seguintes campi: Campus Alcântara, Campus Bacabal, Campus Barreirinhas, Campus Codó, Campus Zé Doca e Campus São Luís-Centro Histórico.

Um novo concurso foi realizado, e a partir de 2014 nove psicólogos foram convocados para assumir os demais campi ao longo de todo Estado. Os servidores foram lotados no Campus Alcântara, Campus Buriticupu, Campus Caxias, Campus Codó, Campus Coelho Neto, Campus São João dos Patos, Campus São Raimundo das Mangabeiras, Campus Santa Inês e Campus Zé Doca. Todos estes campi estão localizados no interior do estado.

Em 2015 foram convocados sete novos psicólogos que entraram em exercício nos campi: Campus Barreirinhas, Campus Barra do Corda, Campus Grajaú, Campus Imperatriz, Campus Pedreiras, Campus Pinheiro e Campus Viana. Já em 2016, três psicólogos foram convocados para atuarem nos campi: Campus Açailândia, Campus Bacabal e Campus Imperatriz. Aliado a isto, está em tramitação um novo concurso, no qual consta mais uma vaga para o campus Açailândia.

Vale ressaltar que nesse período de inserção de novos servidores no IFMA, ocorreram casos de vacância por aposentadoria, remoção e exoneração. Além disso, alguns campi deram provimento de cargos por exercícios provisórios e remoção.

Como pode ser visto, a inserção dos psicólogos na Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão seguiu o percurso histórico das mudanças educacionais no país e das expansões na educação profissionalizante.



O QUE O PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA FAZ NO IFMA?

Como visto anteriormente, o IFMA conta com 28 psicólogos, pertencentes à categoria técnico-administrativos, os quais estão distribuídos em 21 municípios, a saber: Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Santa Inês, São Luís, São José de Ribamar, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Pinheiro, Pedreiras, Timon, Viana, Zé Doca.

Estes profissionais estão lotados em 24 campi, isto é: Campus Açailândia, Campus Alcântara, Campus Bacabal, Campus Barra do Corda, Campus Barreirinhas, Campus Buriticupu, Campus Caxias, Campus Codó, Campus Coelho Neto, Campus Grajaú, Campus Imperatriz, Campus Santa Inês, São Luís Monte Castelo, São Luís Centro Histórico/ Itaqui Bacanga, São Luís Maracanã, São Luís Unidade-SIASS, Campus São José de Ribamar, Campus São João dos Patos, Campus São Raimundo das Mangabeiras, Campus Pinheiro, Campus Pedreiras, Campus Timon, Campus Viana, Campus Zé Doca.

Deste quantitativo, apenas dois profissionais estão subordinados a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) cedidos à unidade de Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), um subsistema de saúde ligado ao Ministério do Planejamento com intuito de realizar perícias médicas, avaliações psicológicas em situação periciais, acompanhamento de servidores que retornam ao trabalho e orientações a servidores, seus familiares e também atividades de promoção à saúde.

Ressalta-se que estes profissionais atuam com ênfase na Saúde do Trabalhador, atendendo servidores em processo de adoecimento e desenvolvendo atividades de promoção à saúde nas unidades em que possuem convênio SIASS, tais como: Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), IFMA, Ministério do Trabalho, Agência de Transporte Terrestres (ANTT) e Polícia Federal.

Os demais profissionais, isto é, 26 psicólogos estão distribuídos ao longo de todo estado, sendo subordinados à Direção de Desenvolvimento e Ensino (DDE) dos



seus respectivos campi, compondo a equipe multidisciplinar da Assistência Estudantil. Atuam nos campi, desempenhando trabalho com ênfase em Psicologia escolar e tendo como público-alvo a comunidade escolar.

Em estudo desenvolvido por Ferreira, Oliveira e Lima (2016), objetivando investigar o perfil do psicólogo do IFMA, que contou com a participação de 24 psicólogos da instituição, foi possível observar que o ano de conclusão de curso variou entre 1989 a 2014 e a maioria dos profissionais é do gênero feminino, formados em Instituições Públicas de Ensino Superior, a saber, Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com faixa etária entre 24 a 52 anos.

Neste bojo, conforme Ferreira, Oliveira e Lima (2016), há sete psicólogos desempenhando cumulativamente cargos de confiança, quatro exercendo função de Chefe do Núcleo de Assistência ao Educando (NAE), três são Coordenadores do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e um desempenha a função de Chefe do Departamento de Extensão e Relações Institucionais (DERI).

No tocante à prática profissional, os psicólogos escolares do IFMA informaram desenvolver com regularidade: palestras, atendimentos individuais (alunos e servidores), acompanhamentos, encaminhamentos, orientação profissional, intervenções educativas, orientação aos professores, intervenção junto aos alunos com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, aconselhamentos, orientação sexual, mediação de conflitos entre docentes/alunos, dentre outros. Nota-se que estas atividades são historicamente atribuídas aos psicólogos escolares, possuem uma dimensão psicoeducativa e estão de acordo ao que Martinez (2010) denomina de atuação tradicional em Psicologia escolar.

Além disso, os psicólogos escolares do IFMA realizam: pesquisas diversas, mapeamento institucional, projetos de extensão, trabalhos na área organizacional (workshops, palestras, intervenções grupais), acompanhamento da evasão, seleção nos programas assistenciais, assessoramento às ações do ensino, participação em reunião de pais e organização de eventos. Essas atividades visam fortalecer o elo da comunidade escolar. Nota-se assim uma concepção mais abrangente da atuação, o



que sugere uma dimensão psicossocial, caracterizando uma atuação emergente, conforme Martinez (2010).

Por fim, foram citados: visitas domiciliares, hospitalares e institucionais de promoção da saúde; atuação no Núcleo de Qualidade de Vida; e preparação para aposentadoria, as quais não foram encontradas na classificação feita por Martinez (2010). No entanto estas atividades sugerem uma atuação em Psicologia escolar com ênfase também na promoção de saúde nos campi do IFMA.

Reitera-se que a Política de Assistência Estudantil do IFMA é organizada em Programas. No que tange à Psicologia, tem-se o programa de acompanhamento psicológico que está dentro dos programas universais. Esse programa objetiva o desenvolvimento integral do aluno e agrupa profissionais de diversas áreas, a saber: psicólogos, enfermeiros, odontólogos, técnicos de enfermagem, médicos, assistentes sociais e nutricionistas. Provavelmente tal concepção tem favorecido a ênfase na saúde, contudo faz-se necessária a realização de novos estudos.

Os psicólogos informaram usar uma variedade de instrumentos, dentre eles: instrumentais (protocolo de observação, anamnese, ficha de triagem, ficha de atendimento, roteiros de entrevista); testes psicológicos; recursos lúdicos (jogos educativos); e material audiovisual (vídeos, filmes, documentários, data show, televisão).

Aliado a isto, desenvolvem regularmente atividades envolvendo dinâmicas de grupo, orientação individual ou grupal, escuta clínica, aconselhamento breve, grupos operativos, entrevistas, palestras, atendimentos, vivências, rodas de conversa, projetos específicos e encaminhamentos.

O espaço físico utilizado para a atuação dos psicólogos escolares no IFMA é diversificado, uma vez que segundo Ferreira, Oliveira e Lima (2016), apenas seis informaram possuir sala exclusiva para uso do serviço de Psicologia. A maioria dos profissionais ressaltou não possuir sala para uso exclusivo do setor, fato que os leva a compartilhar salas com outros setores ou utilizar espaços livres do campus.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado, percebeu-se que a Psicologia acompanhou o crescimento do IFMA, evidenciando um número significativo de psicólogos. Atualmente, há uma proporção de praticamente 1 psicólogo para cada campus. Dentro desse número de profissionais, pode-se dividir a categoria em dois grupos, os que atuam enquanto psicólogos escolares e os que exercem atividades voltadas à saúde do trabalhador.

Embora as atividades sejam diferenciadas, há, entre os grupos, similaridades na atuação profissional e na busca pela consolidação de uma relação efetiva entre Psicologia e Educação.

A discussão sobre os parâmetros utilizados nas diversas atividades da Psicologia no IFMA tem sido reforçada para nortear as atividades realizadas. Essa discussão não se propõe como tentativa reducionista ou restritiva a modelos pré-estabelecidos, mas possibilita delimitar e clarificar os papéis intrínsecos do fazer e quais as singularidades de cada realidade.

Apesar dos avanços, historicamente retratados no percurso da Psicologia no IFMA, reitera-se a necessidade da constante formação crítica e o aperfeiçoamento permanente desses profissionais no que tange à realidade do sistema educacional brasileiro para que suas atuações sejam pautadas nas necessidades da comunidade assistida e da realidade atual.





REFERÊNCIAS

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 18 set. 2016.

FERREIRA, B. de O, OLIVEIRA, K. A.S e LIMA T.F.C. **Tecendo Práticas e Saberes de Psicólogos do Instituto Federal do Maranhão, 2016.** Manuscrito.

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

NASCIMENTO, J. E. **A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** o papel do IFMA no processo de modernização do noroeste maranhense. Anais do VII Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, 2012. Disponível em:

<http://prop.iifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/5079/2080>. Acesso em: 10 set. 2016.

VIDOR, A. et al. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões In: **Institutos Federais:** uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Pacheco, E. (Orgs. Disponível em:

<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120> Acesso em: 10 set. 2016.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** as etapas históricas da educação profissional no Brasil. Anais IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 10 set. 2016.



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Disponível em: <www.ifma.edu.br> Acesso em: 10 set. 2016.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFMA, Disponível em: <http://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/07012015-102834-Resolucao_n064-Regulamento_da_Politica_de_Assistencia_ao_Educando-PAE.pdf> Acesso em: 22 set. 2016.



O fazer do psicólogo escolar:
algumas contribuições para
a qualidade do processo
ensino aprendizagem

CAPÍTULO

6

*Camilla Corso Silveira
Evylen Talita de Souza*

Camilla Corso Silveira
Evlyen Talita de Souza

De que maneira psicólogos podem contribuir para a qualidade do processo educativo? Como vencer as dificuldades de aprendizagem às quais somos convocados a tratar, prevenir ou mesmo remediar? Isto ainda sem ceder ao lugar comum confiado à Psicologia, de “atender aos alunos e orientar os professores”, mas trabalhar para mudança real na democratização educacional? As referências teóricas (e no plano das ideias) são riquíssimas, porém orientações práticas mingnam. O presente trabalho repousa nesta inquietação e apresenta alguns apontamentos sobre uma possibilidade de posicionamento do psicólogo escolar frente às demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para a qualidade do complexo processo ensino-aprendizagem. Para isso, traremos no decorrer no texto um relato linear de uma experiência ainda em construção.

Qualidade é uma palavra polissêmica. Pode ser aplicada em contexto mercadológico, de produtos e serviços, fenomenológico para fins de categorização, transcendental indicando virtude, funcional, entre muitos outros. Isto reflete em um falso consenso quando o termo é utilizado em contexto específico (SILVA, 2009). Aqui, ao abordar o tema da educação, utilizaremos a noção de qualidade social.

Entendendo a educação como instrumento de transformação social, através da emancipação dos indivíduos, qualidade está ligada à defesa radical da cidadania para uma sociedade mais justa e igualitária (SILVA, 2009; PATTO, 1999). Educação de qualidade, nesse sentido, é decidida em “superar os distanciamentos entre as classes sociais” (SILVA, 2009, sp). Além das políticas de acesso e permanência, dentro da escola isso significa o trabalho para o sucesso do estudante, criando condições de aprendizagem e subjetivação (ANTUNES, 2008). Nesse sentido, a democratização da escola deve ser entendida como





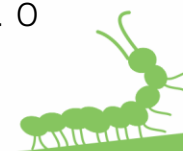
"[...] ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade [...]" (LIBÂNEO, 2012, p. 12)

Essa ação transformadora da escola estará na possibilidade de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pelos estudantes, visando o desenvolvimento de suas potencialidades em um processo de humanização. Para este processo deve-se considerar que as aptidões humanas não são dadas a priori, por sua maturação biológica, mas sim desenvolvidas no curso da história individual contextualizada; a "essência" do homem não é dada pela natureza ao indivíduo, mas construída a partir das relações sociais (ASBAHR, 2014; FACCI e ALTA, 2011).

Nesse entendimento, a escola se insere na continuidade da vida social, mas para alguns estudantes essa continuidade não faz sentido. Os conteúdos passados não se ligam com a realidade social, ou há dificuldade em compreender o que é apresentado dentro da sala de aula como continuidade de sua vida. Assim, para o estudante não há uma produção de sentido sobre o conteúdo que é aprendido. Há a necessidade de considerar a condição histórica e social do estudante para uma prática ensino-aprendizagem mais efetiva, inserida na relação com a vida escolar e social (LIBÂNEO, 2012; BOCK, 2002).

O psicólogo escolar, nesse contexto, estará debruçado sobre estas relações. Referenciado por conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, pode auxiliar na melhor compreensão dos processos e estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa na busca de constante aperfeiçoamento desse processo, tornando-o mais democrático e realmente direcionado à aprendizagem. A melhoria da qualidade do trabalho educativo se dará quando a equipe estiver dedicada a uma escola concreta, não abstrata e ideal.

Para isso, é necessário compreender a complexa rede de elementos que se materializam na queixa escolar. Queixa escolar aqui entendida como demandas formuladas pela comunidade escolar a respeito do estudante que não aprende. O



psicólogo escolar que se baseia em uma concepção crítica de educação deve estar comprometido com a finalidade emancipadora da educação. Isto significa um engajamento com a democratização educacional a partir de um olhar sobre o homem real, que rompe com práticas secundárias e adaptacionistas (FACCI e LESSA, 2009; PATTO, 1999). Ao receber as dificuldades de aprendizagem como centradas no estudante, cabe ao psicólogo crítico considerar o papel da instituição escolar na produção e solução dessas mesmas dificuldades (BRAGA e MORAIS, 2007; PATTO, 1999).

Assim, contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, representa investir na ideia de empoderamento e conscientização dos sujeitos com vistas à emancipação social e à cidadania.

A emancipação do homem, sua humanização, está ligada propriamente a esse processo de apropriação do conhecimento e uso desse conteúdo para seu desenvolvimento e satisfação de suas possibilidades. O trabalho do profissional psicólogo vem ao encontro dos objetivos da educação, na formação de cidadãos participativos e críticos que tenham a habilidade de elaborar projetos e fazer escolhas orientadas à concretização de suas potencialidades e desejos, bem como de elaborar estratégias de enfrentamento a partir da reflexão sobre os elementos de suas condições objetivas de vida.

A Psicologia tem o privilégio de estar envolvida nesse movimento e deve comprometer-se sempre com processos educativos sólidos que promovam a transformação da realidade social.

UM MANEJO POSSÍVEL DA DEMANDA

Há muito se discute a inserção da Psicologia no contexto escolar não como um enquadramento do saber psicológico que se conforma e adapta a esse cenário, mas a partir de reflexões profundas sobre práticas que pertençam a uma Psicologia Escolar propriamente dita. Isso porque a eficácia do trabalho exige uma



compreensão clara dos propósitos e possibilidades da atuação, assim como dos elementos intervenientes nessa prática.

Por muito tempo essa compreensão esteve orientada por um modelo médico de atuação. Isto porque a Psicologia Escolar foi historicamente considerada como uma área secundária da Psicologia, generalizada como um desmembramento da área Clínica. A atuação tradicional no contexto escolar foi por muito tempo guiada por modelo clínico-terapêutico com ações remediativas frente às queixas escolares (MARTINEZ, 2009; ANTUNES, 2008; ANDALÓ, 1984).

A Psicologia Escolar tradicional, fundada na década de 1940, caracteristicamente de ordem prática e descolada de fundamentação teórica própria, tinha como exercício a resolução dos problemas dos escolares. Esse modelo se mostrou limitado na medida em que centrava sua atenção no indivíduo desajustado, não questionando os processos educativos, currículos, programas ou os objetivos da escola; e ignorando o compromisso da atuação do psicólogo escolar com a melhora da qualidade da educação (MARTINEZ, 2009; ANTUNES, 2008; ANDALÓ, 1984).

Após muitos tensionamentos produzidos tanto pelos próprios psicólogos quanto por outras figuras do contexto escolar, como pedagogos, que se elaborou uma crítica radical ao reducionismo dos fatores educacionais e as interpretações psicologizantes. O modelo médico estava alheio às práticas pedagógicas e era necessário considerar práticas mais efetivas de intervenção. Ao abandonar a perspectiva individualizante, inaugurou-se uma ideia revolucionária: para superar o fracasso do estudante não adiantava apenas atender ao estudante que “fracassava”, pois ele encarnava o fracasso de todo o sistema escolar. O sucesso escolar não era mais visto por esses estudiosos como consequência do mérito pessoal, então, era necessário, portanto, promover a transformação dos processos educativos (MARTINEZ, 2009; PATTO, 1999; ANDALÓ, 1984).

Ainda hoje a visão remediativa do trabalho da Psicologia no contexto da educação perdura. Esse entendimento do trabalho do psicólogo escolar é percebido pela forma como se constrói e coloca a demanda. A aceitação desse entendimento se dará no modo como o profissional acolhe e maneja as solicitações. No caso das



ações finais narradas neste trabalho, elas emergiram de problematizações a partir de uma demanda também centrada no “indivíduo desajustado”, com intenção remediativa.

Essa visão remediativa pode ser observada em situações do cotidiano. Nessa experiência, em uma instituição pública de educação profissional, a solicitação foi trazida por Coordenador de Curso, enquanto representante de seu Colegiado, e abrangia a expectativa de uma intervenção sobre a dificuldade de aprendizagem de seus estudantes adultos da Educação Profissional. A percepção era de que esse público afastado dos bancos escolares há algum tempo se complicava na relação com os conteúdos e dava mostras de desinteresse e pouco comprometimento com a própria educação, “visando apenas o diploma” conforme relataram os docentes, e a Psicologia era convocada a cooperar com a superação desse cenário.

Ao psicólogo escolar que reconhece a necessidade de superar o modelo remediativo frente às queixas escolares pode parecer inaceitável consentir com uma atuação que se guie pelo trabalho com estudantes com dificuldades de aprender. Este, contudo, muitas vezes se mostra como nosso “passe de entrada” para intervir sobre o processo educacional de um modo mais amplo.

Decidir por um trabalho crítico para que os educadores acessem uma escola real - com a intenção de investir no potencial transformador da educação - significa, antes de tudo, nós mesmos considerarmos a escola real em nosso trabalho. A escola real traz determinantes histórico-culturais para seus fenômenos, que são datados e servem a um modelo de sociedade que tem discursos e crenças específicos; traz contradições e cristalizações; traz preconceitos.

Nesse sentido, no manejo da demanda, pensamos na importância de fazer tensionamentos sem, contudo, provocar rompimentos que inviabilizassem o trabalho. Para isso, em situações como a descrita, consideramos a solicitação inicial e sugerimos uma atuação que também incluísse os docentes na superação daquele tema posto.

Propusemos disponibilizar aos estudantes desses cursos técnicos subsequentes um espaço de discussão sobre sua aprendizagem, incentivando sua autonomia e posicionamento crítico frente aos elementos que interferem no



atingimento dos objetivos escolares. Os encontros tiveram frequência quinzenal, organizados durante o período de aula dos estudantes, considerando a impossibilidade de participação dos trabalhadores em contraturno. Foram realizadas atividades de reflexão e discussão sobre algumas temáticas, entre elas: promoção de retrospectiva e retomada da história pessoal, reflexão sobre projeto de vida e aplicação da educação profissional técnica que vem recebendo; significado do trabalho e possibilidade de satisfação pessoal com o trabalho; relação ativa com os conteúdos; estruturação do tempo; possibilidades de gestão da própria aprendizagem; etc.

Paralelamente, estabelecemos junto aos docentes a discussão de questões percebidas na condução do grupo de estudantes sobre o curso, a escola, o contexto social. Mensalmente, após as reuniões ordinárias de Colegiado, foram propostos momentos de reflexão, discussão e proposição sobre as mesmas questões que surgiam no grupo dos estudantes.

Ali começavam a ficar evidentes os processos dessubjetivantes - engessamentos e entraves que produziam efeitos nos estudantes e na própria equipe de professores, que necessitavam ser problematizados e discutidos para superar coletivamente os desafios, para além da ideia de "aluno problema". Esses debates fizeram emergir uma série de proposições que serão elencadas no percurso deste trabalho.

UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO DO DESINTERESSE

Debruçar sobre a questão dos estudantes adultos desinteressados sobre o próprio processo formativo era como desvelar um enigma. Como seria possível não estarem comprometidos com o curso que escolheram e do qual poderiam sair quando bem quisessem? Estariam estes estudantes alienados de sua formação? A formação em si era um processo alienante? Qual a implicação da escola e dos professores nesse quebra-cabeça?



O conceito de alienação em Marx se refere "àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras" (SAVIANI, 2004, p. 29 apud ALTA e FACCI, 2011, sp). O sentido pessoal da atividade deixa de estar na satisfação da atividade em si, sendo que esta passa a ser um meio para outro objetivo descolado dela. No caso do trabalho, em Marx, passa da satisfação com o trabalho para a garantia da subsistência através de um salário; o trabalho se torna exterior ao trabalhador. Na mesma grandeza, na educação alienada o estudo se torna exterior ao próprio estudante, descolado dos objetivos de sua atividade; o motivo que estimula sua ação está descolada de sua consequência se, ao invés de aprender, for apenas passar em uma prova, por exemplo (ASBAHR, 2014).

A questão da alienação na educação se torna um impeditivo de alcançar a qualidade, na medida em que a qualidade social é compreendida dentro da possibilidade de uma aprendizagem significativa, que enfatiza o bem-estar dos indivíduos e fomenta sua capacidade enquanto cidadãos potentes para produzir outras formas de relações sociais (DIAS, 2011; SILVA, 2009). Nesses termos, a alienação é aquela que ocorre dentro da própria escola quando falha na democratização do acesso à cultura e ciência, além da instrumentalização para o trabalho, para que o sujeito possa se enxergar inteiro na produção daquele trabalho.

É incontestável que um trabalho educativo que vise superar essa questão, da alienação do estudo em si, visando uma aprendizagem significativa, é laborioso, complexo, estrutural, permanente, progressivo e, principalmente, coletivo. No processo de mudança do contexto educativo cooperam diversos profissionais com seus conhecimentos técnicos específicos e psicólogos são apenas um pequeno número deles. A proposição de trabalho nessa experiência incorporou a ideia do profissional de Psicologia enquanto problematizador e mobilizador.



PROPOSIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A constituição da subjetividade humana ocorre a partir do processo de apropriação dos conhecimentos humanos, internalização das construções sociais, sua ressignificação e mobilização. A escola serve à disseminação desses conhecimentos acumulados historicamente; à socialização do saber sistematizado, inscrevendo em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente. Uma educação transformadora permite então tornar o universal em singular para que ele se desenvolva enquanto sujeito (FACCI e ALTA, 2011; LIBÂNEO, 2012).

O processo de apropriação do conhecimento, à qual denominamos aprendizagem, é esse movimento de incorporação de significações sociais através do sentido pessoal que ela tenha para o sujeito. O sentido é criado na relação entre o motivo da ação e seu fim, por isso se modificam de acordo com a vida particular. A aprendizagem consciente ocorre quando as ações de estudo têm sentido para o estudante, quando os conhecimentos ocupam um lugar real na vida da pessoa. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Assim, a ocorrência da aprendizagem está intimamente ligada com o sentido que o sujeito atribui a ela e, nesse entendimento, as dificuldades de aprendizado necessitam ser consideradas também dentro desse viés (ASBAHR, 2014).

{ “Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (LIBÂNEO, 2012, p 41)

Se não estiver claro ao estudante o lugar ocupado por aquele objeto de estudo dentro de sua atividade, não haverá tomada de consciência, pois sua apropriação será alienada, fragmentada. Por isso, a atividade pedagógica deve superar o fazer artificial: muitas vezes o grande motivo da dificuldade de aprendizagem está no fato de os conteúdos estarem desarticulados de sua função social, impedindo o estudante de conferir um sentido pessoal àquele conhecimento.



Nesse sentido, se faz necessário que o saber esteja vinculado à realidade social; que o conteúdo proposto pelo professor se relacione com a prática vivida pelos estudantes, permitindo que a experiência destes se organize em um saber superior através da mediação do docente (ASBAHR, 2014; LIBÂNEO, 2012).

Para que o professor possa dar acesso aos estudantes a conteúdos elaborados, a partir da problematização da realidade social destes, há que conhecê-los e considerá-los. Nesse sentido, toda a equipe do setor pedagógico cooperou para 1) mobilizar a participação da representação discente em reuniões de Colegiado de Curso, para uma aproximação entre as perspectivas de um e de outro; 2) estimular a participação dos professores, especialmente os Coordenadores, em trabalhos antes exclusivos da equipe pedagógica, como o acompanhamento aos estudantes com as ditas dificuldades de aprendizagem; 3) realizar pesquisas no início do ano com estudantes ingressantes para compreender as características e expectativas desse público e colaborar para que os Colegiados façam o mesmo com questões específicas de seus cursos.

Em se tratando especificamente do trabalho da psicologia escolar junto ao curso demandante, no que diz respeito à apresentação dos objetos de estudo, atualmente estamos trabalhando junto aos docentes a importância de estabelecer relações claras dos conteúdos trabalhados aos objetivos do curso e à prática profissional, auxiliando os estudantes no processo de construir sentido pessoal aos objetos estudados. A temática foi apreendida durante o encontro com os estudantes ao trabalharmos projeto de vida e aplicação da formação profissional: as narrativas dos estudantes apontavam para um descolamento da formação em relação às suas vidas, e alguns relatos puderam ilustrar e fomentar a discussão posterior com os professores.

Nesse processo foram estruturadas algumas propostas em conjunto, de ações simples e imediatas que poderiam colocar em prática: 1) estabelecer antecipadamente quais competências serão desenvolvidas durante os componentes curriculares e de que maneira elas se articulam com os objetivos do curso; 2) verificar a aprendizagem prévia destes estudantes e, a partir disso, elaborar um plano de estudos que os estudantes possam acompanhar e sugerir



aprofundamentos; 3) auxiliar os estudantes na organização dos conteúdos, realizando uma retomada do que foi trabalhado na aula anterior e uma síntese ao final da aula, para que os estudantes tenham clareza e maior domínio sobre o que foi transmitido; 4) oferecer feedbacks constantes baseados nas competências estabelecidas para o componente curricular. Em médio prazo, os professores também vislumbraram rever a organização dos componentes curriculares, de modo que possam trabalhar por projetos integrados em alguns períodos da formação, para a produção de trabalhos práticos que congreguem os componentes.

Junto aos estudantes, tem sido trabalhada a relação ativa com os conteúdos. Compreendendo que aprender não é algo que simplesmente acontece, mas que há a necessidade de um comportamento intencional. O trabalho em desenvolvimento busca estimular a síntese, participação e consciência crítica sobre os objetos de estudo.

Com essas ações busca-se descentrar ideia das dificuldades de aprendizagem como resultantes de um “aluno-problema”, e conduzir para uma perspectiva de corresponsabilidade em um processo de ensinagem aprendizagem. Nessa relação o papel do professor deve estar muito bem delimitado em sua função de ensinar, em conduzir o estudante à compreensão sistematizada; assim como do estudante em um compromisso com a própria aprendizagem, para que os conteúdos tenham ressonância em sua vida particular.

Outro aspecto a ser considerado, para além do trabalho referente à qualidade do trabalho com os conteúdos dos conteúdos, está a qualidade dos conteúdos em si. A escolha dos conteúdos e a disseminação desse saber escolar está lá para romper com a destinação social desses estudantes: ao visarem uma transformação social de fato, não podem se encerrar no objeto técnico mas devem sim promover o contato dos estudantes com as contradições sociais e a crítica sobre elas.

A escola, como instituição social, faz o intermédio entre o homem e a sociedade. É um importante espaço de troca social, onde se transmite o saber, não apenas científico mas também moral; conteúdos vivos e não refratários à realidade social. Para que essa apropriação aconteça, a relação professor e aluno são



fundamentais, é através dessa dialética, que a experiência confusa e fragmentada se transforma em uma visão unificada. Assim a escola prepara o estudante para outras realidades sociais, e o estudante por sua vez elevado dos conteúdos apropriados na escola, permitindo que ele se torne um sujeito ativo e democrático em outros meios sociais. (LIBÂNEO, 2012).

Para além de ser caracterizado como informações que serão colocadas para os alunos, o saber escolar é conhecimento dos bens culturais, um patrimônio de todos, empregado com intenção formativa e instrumental; esse conjunto de informações busca a elevação do aluno, não apenas sua inserção como ser social e crítico, mas seu fortalecimento para transformação social de fato. (LIBÂNEO, 2012; PATTO, 1999).

Nesse sentido, o trabalho com os docentes tem sido absolutamente rico e potente: mostram-se comprometidos em estimular uma atitude investigativa e curiosa dos estudantes promovendo o exercício da competência técnica em uma atitude política de intervenção social, através de projetos de pesquisas e ações em comunidades; também pensando na possibilidade de ampliar a participação desses estudantes adultos trabalhadores, reservarão horário de aula para que isto aconteça de maneira mais acessível.

EM SÍNTESE

A distância entre o conteúdo aprendido nas Universidades e a prática escolar se mostra como a mais grave limitação do ensino da Psicologia escolar (LIBÂNEO, 2012). Muitas das publicações são sobre a escola e não sobre o fazer na escola, muitas vezes deixando o profissional da Psicologia afastado de professores e pedagogos, sem saber exatamente como contribuir.

O relato das ações em desenvolvimento visa colaborar para ampliar o repertório do fazer da psicologia escolar. Foram soluções encontradas junto aos demais profissionais, em uma atuação coletiva, em que o psicólogo escolar se colocou como mobilizador e problematizador. Contribuímos, dessa maneira, com a



análise dos condicionantes sociais da experiência individual e do ato pedagógico que implicam para um fracasso escolar e estimulamos outras formas de pensar esse fracasso para que novas atuações pudessem emergir.

Mesmo sem saber exatamente qual deve ser o fazer ideal do psicólogo escolar, acreditamos que prestigiar a escola em sua função primordial de disseminação de conteúdos elaborados, de mediação para a apropriação do saber, é interceder pela diminuição da seletividade social. Este é o papel transformador da escola e pensamos que, de uma modo geral, lutar pelo bom ensino para todos é o compromisso social sobre o qual a ação do psicólogo escolar deve repousar.





REFERÊNCIAS

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dec. 2008.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. Universidade Estadual Paulista. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 2, Maio/Agosto, 2014.

BOCK, A. M. B. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002. cap. 18, p. 263-276.

BRAGA, Sabrina Gasparetti; MORAIS, Maria de Lima Salum. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. **PSICOL. USP**, São Paulo, out./dez. 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LESSA, Patrícia Vaz de. **O psicólogo escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica**. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 9., ABRAPEE. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: LOYOLA, 2012.



MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 13, n. 1, p. 169-177, June 2009 .

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 29, n. 78, p. 216-226, Aug. 2009 .



O desenvolvimento de
habilidades de estudo como
possibilidade de ampliação
da aprendizagem

CAPÍTULO
7

Caroline Torres

A DIFÍCIL TAREFA DE APRENDER: INQUIETAÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

“Estudei muito, mas não consegui aprender nada”, “O aluno estuda, presta atenção na aula, mas não está conseguindo aprender”. Falas como essas são comuns dentro do contexto educacional. Discutir sobre o processo de aprendizagem é primeiramente entender, tal como afirma Chabanne (2006), que aprender é uma tarefa difícil e os que defendem o contrário, questionando os aspectos didático-pedagógicos, os fatores intrínsecos como a motivação e o interesse, ou que priorizam a dimensão lúdica desse trabalho, apenas colocam em foco as condições de aprendizagem, não abordando em nenhum aspecto o ato de aprender, que é difícil por definição.

As dificuldades em aprender podem envolver inúmeros fatores, um deles corresponde à forma, ou a maneira como se estuda. Poucas são as escolas que compreendem que o ato de estudar é um comportamento que também deve ser aprendido, pois o aluno não nasce sabendo qual a melhor maneira de estudar, nem como utilizar seus recursos pessoais para ter um melhor aproveitamento nos estudos. O aluno não entende como ele aprende, qual a estratégia utilizar para ampliar seus rendimentos escolares, ou seja, não dispõem de alguns conhecimentos e habilidades que poderiam otimizar o seu processo de aprendizado.

Deste modo, uma das transformações que parecem urgentes dentro das escolas é a de ajudar o aluno a pensar, a estudar e produzir conhecimentos, valorizando o seu papel ativo no processo de aprendizagem. Assim, entende-se que o ambiente escolar deve instrumentalizar o aluno a *aprender a aprender*, saber como estudar melhor, como ampliar seus rendimentos, criando as condições necessárias para que o aluno desenvolva essa habilidade.



Partindo desse pressuposto e também das observações e escutas realizadas pelo Serviço de Psicologia, a alunos, professores e equipe pedagógica, identificou-se que uma das principais causas do baixo rendimento escolar dos alunos encontrava-se também na dificuldade em saber como estudar. Desta forma, o Serviço de Psicologia juntamente com outros profissionais da Instituição, desenvolveram um projeto visando melhorar o processo de aprendizado dos alunos.

O projeto intitulado "Desenvolvendo Habilidade de Estudos" foi realizado com alunos do 1º ano do ensino Médio das três áreas de formação profissional (Administração, Eletrotécnica e Informática) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí - *Campus Picos*. Para a consolidação dos seus objetivos, primou-se pelo trabalho interdisciplinar planejado e estratégico, por entender que instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de habilidades de estudo requer o conhecimento de várias áreas articuladas ao processo de ensino e aprendizagem.

A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE ESTUDO

A aprendizagem é processo complexo que envolve fatores emocionais, neurológicos, relacionais, ou seja, refere-se às mudanças permanentes de comportamento provocadas pela experiência, cuja principal finalidade é a aquisição de alguma habilidade ou competência.

Numa perspectiva cognitivista, aprendizagem é entendida como aquisição de novas informações e sua integração no repertório de conhecimentos já existe. Nesta concepção, além do processo de aquisição de novas informações, a aprendizagem também alarga, aprofunda e reorganiza o repertório de conhecimentos pré-existentes. Assim, tal ideia, apresenta claramente a relação entre aprendizagem e processos mentais como atenção, memória e raciocínio. (PINTO, 1998).

A aprendizagem que ocorre de maneira planejada e sistematizada é o alicerce do sistema escolar. No entanto, sabe-se atualmente, que uma escola ao



limitar-se apenas a disseminar conteúdos curriculares, acaba negligenciando um dos seus principais objetivos cognitivos que é o de instrumentalizar o aluno para que este se torne autônomo, nas dimensões do aprender, do estudar e do pensar, pois o ambiente escolar ainda é *locus* privilegiado para a concretização dessas três dimensões.

As dificuldades em enfrentar as tarefas e exigências escolares, principalmente num contexto atualmente definido como sociedade da informação e do conhecimento, poderá acarretar aos alunos, problemas em avançar no sistema escolar, se este não detiver algum conhecimento adequado e preciso sobre o funcionamento dos seus processos mentais, como a atenção, a aprendizagem, a memória e o raciocínio; ou não ter conhecimento sobre como obter e sintetizar uma informação ou como organizar e planejar o seu estudo (PINTO, 1998).

Assim, criar as condições para que o aluno desenvolva a habilidade para estudar cada vez melhor, pode ser a chave para o sucesso escolar. Nesta perspectiva, compreende-se habilidade como uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão (PERRENOUD, 2001).

Dentre habilidades que o indivíduo pode desenvolver ao longo da vida, Demo (2010), defende que uma das principais é a de aprender a aprender, pois esta envolve a construção do conhecimento e a capacidade de utilizá-lo para intervir e fazer história.

Diante das considerações apresentadas, presume-se os motivos pelos quais as investigações sobre as estratégias de estudo ou aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, têm sido objeto de interesse crescente por parte de um número considerável de pesquisadores. Além disto, sua correlação com o desempenho e o sucesso escolar mostra-se evidente. Autores como Almeida (2002), Torres e Gomes [s.d.], Pinto (1998) e Rosário (1999 apud ALMEIDA, 2002) vêm discutindo por algumas décadas sobre essa questão, e apresentando formas de desenvolver programas capazes de levar o aluno a desenvolver formas cada vez mais eficazes de aprender.



Os programas que vêm investindo na promoção de habilidades de estudo podem ser concebidos como atividades que ajudam os alunos a desenvolver estratégias que proporcionam o aprendizado, pois se pressupõem que existem certos procedimentos pessoais que, uma vez adquiridos, melhoram esse aprendizado, tornando-o mais eficaz (SILVA; SÁ, 1997).

Ainda nessa linha de compreensão, Almeida (2002) afirma que para aprender, o aluno precisa entender, organizar, armazenar e evocar a informação. Assim, além de desenvolver funções cognitivas básicas como atenção, concentração e memória, o autor ainda defende que os programas de capacitação destinados aos alunos em prol do estudo devem voltar-se para:



[...] comportamentos habituais de busca de informação complementar ou de aprofundamento (consulta de outros livros, registros ou materiais), organização da informação (esquematização, sequencialização, definição dos termos e ideias-chave), retenção de registros (visualização repetida de anotações, listagens, códigos ou fórmulas), estruturação dos ambientes de trabalho (arranjo dos espaços e dos horários, eliminação ou controle de distratores, definição de intervalos), comportamentos de busca de apoio e de esclarecimento nos outros (professores, pais ou colegas) e hábitos de revisão de notas e de sistematização das matérias na preparação dos testes (produção e consulta de pequenos textos, de notas curtas) (ALMEIDA, 2002, não paginado).

Desta forma, os programas de desenvolvimento das competências de estudos não devem ser entendidos como um mero exercício técnico de instrução ou ensino, muito menos um receituário aplicado a todo e qualquer tipo de aluno. Almeida (2002) defende que a questão principal na instrumentalização do aluno para o aprendizado é habilitá-lo a escolher, entre várias estratégias disponíveis, aquelas que melhor se adequa às suas características pessoais e às exigências das tarefas escolares.



HABILIDADES DE ESTUDO: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL

Para o desenvolvimento desse projeto, foi realizado num primeiro momento, a fim de identificar as dificuldades em aprender dos alunos, uma pesquisa documental tomando como referencial teórico-factual os relatórios elaborados pelo Serviço de Psicologia do Instituto Federal do Piauí – *Campus Picos*, acrescentando ao levantamento das informações, os relatos dos docentes e de outros profissionais vinculados ao ensino.

Na fase de análise das dificuldades em aprender dos alunos foram avaliados os relatórios disponibilizados pelo Serviço de Psicologia. Nestes observou-se que grande parte da demanda atendida pelo Serviço, correspondiam a dificuldade de concentração/atenção, memória, leitura e interpretação de textos, planejamento e organização do tempo de estudo.

Nas escutas aos docentes e aos outros profissionais da instituição tais como pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, as informações obtidas no relatório foram ratificadas, obtendo-se também novos dados referentes as dificuldades do aluno em relação à escrita, apresentação de seminários e realização de pesquisas.

Num segundo momento, considerando as informações obtidas na etapa anterior, foi construído o projeto “Desenvolvendo Habilidades de Estudo”, cuja operacionalização iniciou a partir da aprovação da gestão institucional, seguida de ações de divulgação que consistiram em apresentar sucintamente o projeto para todas as turmas de primeiro ano, clarificando as regras e os critérios estabelecidos para participação no projeto.

O projeto foi desenvolvido a partir de 10 (dez) oficinas temáticas, com duração de 2 (duas) horas. Inscreveram-se no projeto 45 (quarenta e cinco) alunos, divididos em dois grupos de 22 e 23 alunos, onde cada grupo dispunha de um encontro semanal. Essas oficinas foram ministradas por dois mediadores que escolheram as temáticas de acordo com o seu perfil de formação e suas respectivas



áreas de interesse. Os mediadores eram profissionais ligados ao ensino com formação nas áreas de pedagogia, psicologia e biblioteconomia.

Na primeira oficina, na qual esteve presente toda a equipe multidisciplinar, foram desenvolvidas atividades voltadas para a apresentação do projeto, esclarecendo para os alunos os objetivos, a metodologia de trabalho e o cronograma de atividades, ressaltando que este cronograma poderia ser modificado de acordo com as necessidades observadas pelos discentes ou pela própria Equipe Multidisciplinar. Posteriormente, foram discutidas questões referentes à motivação nos estudos e ao final foi aplicada uma pesquisa utilizando como instrumental um questionário fechado, onde cada aluno identificou os hábitos de estudos e habilidades presentes (ou não) no repertório de aprendizado.

O questionário apresentava itens referentes ao ambiente de estudo, organização e planejamento do tempo e das disciplinas para estudar, concentração e memória, habilidades de escrita, de leitura e compreensão de textos, preparação para exames e testes e formas de organização do conhecimento.

Os dados da pesquisa realizada com os 45 (quarenta e cinco) alunos que participaram das oficinas apontaram que 83,8% dos alunos não tem um ambiente de estudo adequado; 89,2% apresentam problemas de concentração e memória; 97,3% não conseguem realizar apontamentos na sala de aula de maneira adequada e compreensível; 91,9% apontaram problemas referentes à leitura e compreensão de textos; 86,5% indicaram não conseguir organizar os conhecimentos; 89,2% revelaram ter problemas nas habilidades de escrita; 89,2% evidenciaram dificuldades em se preparar para as avaliações e 65% afirmaram ter motivação para os estudos.

As informações obtidas neste questionário foram discutidas com os alunos e cada participante teve a oportunidade de avaliar a(s) área(s) que precisava(m) desenvolver/potencializar. Essa análise inicial permitiu que cada aluno pensasse sobre o seu próprio processo de aprendizado dando a ele condições de refletir sobre aspectos que poderiam se configurar como um entrave para um estudo eficaz, e conseqüentemente, para o sucesso escolar.



Compreender como ocorrem os processos cognitivos de atenção e concentração constituiu-se como temática da segunda oficina do projeto. Queixa constante nos atendimentos realizados pelo Serviço de Psicologia, buscou-se iniciar por essa temática, pela sua função primordial no desenvolvimento da aprendizagem. A atenção, juntamente com a percepção, encontram-se na base das demais capacidades psíquicas, ou seja, sem o desenvolvimento da atenção e da percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, o pensamento, dentre outros, não se desenvolvem.

Segundo Rubinstein (1973) a atenção pode ser definida como uma forma de representação vinculada à ação consciente e dirigida a um determinado objeto. Podendo ser de dois tipos: involuntária e voluntária. A atenção involuntária está diretamente relacionada com os instintos, necessidade ou interesses imediatos, caracterizando-se como uma forma primitiva de atenção. Enquanto a atenção voluntária tem sempre um caráter mediado e o sujeito tem consciência da direção orientada de sua atenção. Foi essa atenção voluntária, na qual o indivíduo exerce controle sobre o seu direcionamento, que se buscou discutir com o alunado nas oficinas. Nestas além de fomentar discussões sobre os processos de atenção e concentração, os alunos também realizaram atividades práticas com o intuito de ampliar o desenvolvimento dessa função psíquica.

A memória é o alicerce da aprendizagem. Partindo dessa premissa, a terceira oficina, objetivou mostrar ao aluno como a memória se desenvolve, seus tipos e estratégias para otimizar o seu funcionamento. Segundo Izquierdo (1989), a memória consiste no armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências e sua aquisição denomina-se aprendizado. Nesse processo de aquisição de conhecimento, problemas referentes ao seu armazenamento e evocação podem trazer prejuízos ao aprendizado.

Durante as oficinas os alunos puderam compreender o que pode favorecer e o que pode comprometer o funcionamento da memória, como também às situações de "branco", bloqueios, esquecimentos, dentre outros. Atividades que podem potencializar o funcionamento da memória também foram desenvolvidas com os



discentes, enfatizando a importância do treino dessa função cognitiva para melhora do aprendizado.

Saber administrar e organizar o tempo é uma das peças-chave para o bom andamento dos estudos. O plano de estudo é uma das ferramentas bastante utilizadas para ajudar o aluno na organização e gestão do seu tempo, devendo ser elaborado levando em conta suas prioridades e objetivos. Focando-se nisto, a quarta oficina proporcionou um momento de discussão para que os alunos refletissem sobre suas prioridades e seus objetivos de estudo. Esse momento também permitiu apresentar aos discentes aspectos que são imprescindíveis para a construção de um plano de estudo eficaz.

González (2009) afirma que ao se elaborar um plano de estudo este deve ser pensado para atender os seguintes aspectos: ser pessoal (elaborado pelo aluno sozinho ou com auxílio), realista (que possa ser cumprido e que se ajuste as suas necessidades), flexível (permitir reservar tempo para imprevistos), revisável (modificar a cada semana, ou 15 dias aquilo que não funcionou em seu plano) e exposto (colocar em lugar visível, para ampliar seu compromisso com o cumprimento do plano).

Após as discussões realizadas, apresentou-se a proposta de cada aluno elaborar seu plano de estudo semanal com o auxílio da equipe mediadora a fim de que os mesmos pudessem ter um aproveitamento mais dinâmico de seu tempo e foco nas prioridades e objetivos de estudo a serem atingidos.

Além do planejamento do estudo, outras estratégias são fundamentais para que o aluno possa estudar mais em menos tempo, aprendendo cada vez mais e melhor. Algumas técnicas que podem auxiliar nesse processo são as de análise, síntese e manejo da informação. (GONZÁLEZ, 2009).

As técnicas de análise ajudam o aluno a localizar as ideias e conceitos importantes em um texto. Dentre as quais se podem destacar a leitura. Esta pode ser entendida como uma das habilidades mais importantes a ser desenvolvida pelo ser humano. É a partir da leitura que o aluno pode compreender a realidade, entender aspectos importantes sobre o mundo, constituindo-se assim, como uma habilidade



fundamental, visto que também dá suporte para o estudo de outras áreas do conhecimento.

De acordo com Santos (2004), várias pesquisas têm constatado que a falta de compreensão tem sido um obstáculo para muitos estudantes que apresentam dificuldades na leitura e no aprendizado de textos, o que tem levado muitos deles, a apresentar um desempenho aquém do esperado para seu nível de escolaridade.

Objetivando auxiliar o aluno nesse processo de análise e compreensão textual, a quinta oficina primou pela discussão sobre estratégias de leitura, cujo objetivo foi auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos na interação com os textos, com a possibilidade de analisar criticamente a linguagem em seus múltiplos sentidos. As atividades desenvolvidas enfatizaram a leitura e interpretação, apresentando aos alunos estratégias para ampliar sua compreensão sobre os textos.

Além da leitura, outra habilidade essencial para o processo de aprendizagem são as técnicas de síntese da informação. Estas permitem ao aluno organizar as ideias, aprendendo a destacar as informações que são importantes num texto para uso posterior, auxiliando assim na otimização das atividades de estudo e assimilação do conteúdo. (SANTOS, 2009).

Diante do exposto, as técnicas de síntese constituíram-se como uma das atividades da sexta oficina do projeto. Nela, buscou-se trabalhar as técnicas de representações conceituais, como elaboração de glossários, fichamentos e resumos e técnicas de representações gráficas, como elaboração de esquema e mapa conceitual. Concluindo os trabalhos desta oficina, os alunos realizaram atividades práticas de esquematização e resumo como ferramentas para ordenação dos dados, exercendo a capacidade de síntese, precisão e clareza na representação de um conteúdo.

O manejo da informação foi uma das técnicas apresentadas na sétima oficina que explorou as estratégias de investigação científica, cujo foco foi a pesquisa. Para Demo (2009), a pesquisa é um princípio educativo, sendo um dos caminhos mais vantajosos para se chegar a “aprender a aprender”.



Durante essa oficina, foram abordados os tipos de pesquisas mais utilizadas no ambiente escolar: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, apresentando as etapas concernentes a cada uma, tais como: delimitação do tema, formulação do problema, exploração prévia de informações, construção das hipóteses, elaboração de esquema e busca das fontes.

Na execução desta atividade, os alunos puderam conhecer as fontes de informação existentes além de serem orientados a realizar pesquisas em suportes informacionais impressos, como livros, revistas, enciclopédias e suportes informacionais digitais, como base de dados, metabuscadores e diretórios, tomando como subsídios para estas atividades as informações apontadas ao longo da oficina.

Conhecer as técnicas de análise, síntese e manejo da informação auxiliam no processo de estudo e conseqüentemente no aprendizado do aluno, porém desenvolver essas habilidades não é suficiente para o aluno ter sucesso escolar. O preparo emocional para lidar com situações de avaliações é imprescindível para o bom aproveitamento acadêmico.

Ansiedade e situação de avaliação estabelecem uma estreita relação que pode afetar a performance do aluno e em muitos casos levar a dificuldades na sua realização. Ribeiro (1998) entende a ansiedade nos testes como um estado afetivo a uma situação específica, caracterizada por sentimentos de tensão e apreensão, inquietação auto-centrada e ativação do sistema nervoso autônomo.

Sabendo dessa relação entre ansiedade e situações de avaliação, a oitava oficina do projeto buscou discutir questões referentes aos medos, incertezas e ansiedades decorrentes desse processo, objetivando também compreender o significado da avaliação escolar para o aluno e estabelecendo um diálogo entre essas concepções e a proposta da Instituição acerca da avaliação.

Estratégias e orientações para minimizar os aspectos acima mencionados foram discutidas, segundo o modelo de intervenção sugerido por Seco et.al (2012) que propõem atividades a serem realizadas antes e durante as provas, como técnicas de relaxamento, elaboração de horário de estudo, técnica de alteração dos pensamentos negativos e fortalecimento da autoconfiança, além de outras



atividades de auxílio para a leitura correta do enunciado, gerenciamento do tempo para responder as questões e estratégia de resolução de problemas.

Uma das formas de avaliação bastante empregada no ambiente educacional são os seminários, sendo utilizados, neste contexto educacional, como uma técnica de ensino socializado que requer a participação de todos os integrantes. (VEIGA, 1996). Observa-se que muitos docentes solicitam dos alunos este tipo de atividade, sem contudo, discutir com eles como um seminário deve ser construído e apresentado.

Veiga (1991) destaca ainda que num processo de elaboração de um seminário o aluno deve: escolher o tema ou subtema (se este não for já pré-determinado pelo professor), coletar informações, ler a bibliografia sugerida e estudar previamente, escolher os relatores e comentaristas e providenciar os materiais necessário para a execução desta atividade.

Utilizando as etapas supracitadas como referência, a nona oficina do projeto apresentou ao alunos, técnicas que auxiliam na preparação de um seminário, enfatizando também procedimentos de comunicação, escuta, participação, planejamento e estruturação da exposição oral. Outro aspecto discutido nesse momento foi a importância da adequação da linguagem à situação formal e aos interlocutores, a elaboração do roteiro, o domínio sobre o tema a ser trabalhado e utilização adequada de recursos audiovisuais.

A avaliação constitui-se como etapa importante em qualquer processo de construção do conhecimento. Partindo desse pressuposto, a décima oficina voltou-se para a avaliação das atividades realizadas ao longo do projeto. Oportunidade em que foram aplicados questionários mistos, no qual cada oficina foi avaliada individualmente, como também todo o projeto. Os dados revelaram que os alunos participantes do projeto, qualificaram todas as oficinas como ótima (utilizando como padrão a escala ótimo, bom, regular e ruim). Relataram também conseguir estabelecer interlocução entre as estratégias e orientações trabalhadas nas oficinas e os estudos desenvolvidos em casa e na escola.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se afirmar que a generalidade do ensino escolar ainda se situa muito na transmissão da informação. Neste sentido, empreender esforços para promover o desenvolvimento de habilidades de estudos e processos cognitivos pelos quais o conhecimento é adquirido, torna-se oportuno e cada vez mais necessário na atual conjectura educacional, que exige do aluno uma postura ativa e construtiva frente ao seu processo de aprendizagem.

O projeto “Desenvolvendo Habilidades de Estudo” levou ao cenário escolar do IFPI – *Campus Picos* uma proposta inovadora, ao envolver profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Buscou, através de estratégias de aprendizado, auxiliar o aluno na sua tarefa de “aprender a aprender”, planejar e monitorar o seu desempenho escolar. A avaliação do projeto, realizada com os alunos participantes, permitiu concluir que as orientações e técnicas apresentadas configuraram-se como importantes ferramentas para obtenção de um maior sucesso escolar, uma vez que tais procedimentos possibilitam a identificação das dificuldades pessoais e ambientais e os respectivos meios para superá-las.

Os objetivos propostos por esta iniciativa foram alcançados, já que incidiram diretamente sobre a construção da autonomia do aluno, no que se refere à capacidade de estudar e aprender. Assim, pretende-se consolidar o projeto apresentado neste trabalho como uma prática contínua do Instituto Federal do Piauí – *Campus Picos*, incorporando-o à grade permanente de programas oferecidos à comunidade discente, contribuindo assim para resgatar o compromisso e a responsabilidade da escola, valorizando a expressão da inteligência humana e fornecendo os subsídios necessários para o efetivo ato de aprender.





REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jan.2012.

CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldade de aprendizagem**: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZÁLEZ, Antônio. **Técnicas de estudo para adolescentes**: como superar-se nos cursos fundamental e médio. Petrópolis: Vozes, 2009.

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estud. av.**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 89-112, Aug. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006. Acesso em: 05 julh. 2016.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, A. Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. **Psicologia, Educação e Cultura**, Vila Nova de Gaia, v. 2, n. 1, p.37-51, 1998.

RIBEIRO, Célia. Ansiedade em contexto escolar. 1998. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23836/1/mathesis7_artigo16.pdf?ln=pt-pt. Acesso em: 20 jul. 2016.



ROSÁRIO, P. S. L. (1999). Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As "abordagens ao estudo" em alunos do ensino secundário. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento). In: ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200006&script=sci_arttext>.

Acesso em: 15 jan.2012

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. v 5. Lisboa: Estampa, 1973.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos; SUEHIRO, Adriana C. B.; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 29-41, Aug. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2004000200003. Acesso em 10 de Ago. 2016.

SANTOS, Andréa Pereira dos. Estratégias de estudo e elaboração de fichamentos, resenhas e resumos. 2009. Disponível em: <http://aprendersempre.org.br/arqs/TEXTO%20ESTRATEGIAS%20DE%20ESTUDOS%20E%20ELABORA%C7%C3O%20DE%20FICHAMENTOS,%20RESUMOS%20E%20RESENHAS.pdf>. Acesso em: 01 de Ago. 2016.

SECO, G. et. al. **Como ter sucesso no ensino superior, guia prático do estudante**. Lisboa: Pactor, 2012.

SILVA, A; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997.

TORRES. D. P; GOMES, F.S. **Eficácia dum programa de treino de competências e hábitos de estudo com alunos do 7º ano de escolaridade**. Disponível em: <www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/.../pdfs/268.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1991.

_____. (Org). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.



Promoção do aprender a
aprender no ensino superior:
um caminho para o
sucesso acadêmico

CAPÍTULO

8

*Emanuely Pereira de Araújo
Izabelly Maria Costa do Nascimento*

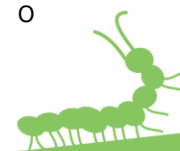
Emanuely Pereira de Araújo
Izabelly Maria Costa do Nascimento

A educação superior brasileira vem passando por processo significativo de desenvolvimento, principalmente a partir da publicação dos seguintes dispositivos legais, como parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal para o Plano de Desenvolvimento de Educação do Ministério da Educação: lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência; lei nº 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI; decreto presidencial nº 6.096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI); lei nº 12.711/2012, que versa sobre a obrigação de as instituições federais de educação superior reservarem vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, para estudantes cujas famílias tenham renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

O processo de democratização no ensino superior não poderia se efetivar apenas com a criação de tais dispositivos legais, tampouco com a reestruturação e expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, torna-se imperativo criar mecanismos que venham garantir as devidas condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Em função disso, o Governo Federal regulamenta o Decreto nº 7.234/2010, o qual estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Dessarte, ações que tinham como foco principal a assistência estudantil começaram a ser desenvolvidas, sendo, portanto, reestruturados serviços e benefícios aos universitários, principalmente nas seguintes áreas: psicológica, social e pedagógica.

Registre-se que as exigências de qualificação profissional e de aprendizagem contínua somadas à expansão e à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) têm estimulado o



ingresso de um número cada vez maior de estudantes nas universidades. Em razão desse contexto, verifica-se que o perfil dos estudantes universitários é marcadamente heterogêneo em termos de idade, classe social e procedência geográfica (MACEDO et al., 2005).

Constata-se, dessa forma, a indispensabilidade de suporte e orientação aos universitários no decorrer de seus anos de formação/graduação, a fim de colaborar com sua aprendizagem, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (ALMEIDA; SOARES, 2004). Pois, se por um lado, a educação superior brasileira tem passado por uma robusta expansão no que se refere aos números de IES's e de matrículas, ampliando as possibilidades de acesso da população a este nível educativo e viabilizando a formação profissional, por outro, tal crescimento, sem o compromisso fundamental com a qualidade da formação, pouco colabora para o desenvolvimento e transformação social (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Nesse sentido, um dos mecanismos que operaria com o objetivo de otimizar o processo educativo seria a atuação do profissional de Psicologia nas IES's. Por ser contemporânea, a existência de serviços de apoio psicológico na educação superior brasileira é considerada por alguns autores um contexto ainda pouco explorado (BARIANI et al., 2004; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014; MARINHO-ARAÚJO, 2009; SAMPAIO, 2010). Diante do exposto, Oliveira (2011, p. 55) esclarece que,

{ [...] vem crescendo no mundo o número de instituições de educação superior com o intuito de oferecer auxílio psicológico aos estudantes na perspectiva de favorecer sua transição e adaptação à vida universitária, colaborando para o sucesso acadêmico e motivando seu desenvolvimento integral como cidadão e profissional.

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 em fundamentos, objetivos e atividades harmoniosamente articulados. De forma a garantir que haja coerência e qualidade nas intervenções diferenciadas, as práticas dos psicólogos escolares devem se basear em uma clara e consistente fundamentação teórica e conceitual, que auxilie



na organização do trabalho dos profissionais e na sistematização das ações (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014; MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Segundo Marinho-Araújo (2009), a área da Psicologia Escolar passa por uma transição de paradigmas na qual o foco da abordagem se desloca do individual para uma compreensão do coletivo da instituição. Tal mudança é abordada em três dimensões interconectadas: uma dimensão *micro* – em que se trata de características individuais e profissionais dos psicólogos que compuseram o setor ao longo dos anos; uma dimensão *meso* – em que se procura relacionar a ocorrência das práticas na área escolar e educacional com questões de gestão; por fim, uma dimensão *macro* – referente a políticas públicas para a educação superior e à visibilidade da ciência e da profissão Psicologia Escolar no Brasil.

Nesse diapasão, o cenário literário da Psicologia Escolar reforça a necessidade de investir em práticas preventivas e em ações com outros agentes que também participam do processo formativo das IES's, embora, tradicionalmente, a atuação da Psicologia Escolar tenha privilegiado a intervenção direta com o estudante em uma perspectiva individualizada e em resposta ao problema que ele vivencia (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014; MARINHO-ARAÚJO, 2009; OLIVEIRA, 2011).

A produção acadêmica identifica duas grandes vertentes, organizando as ações dos psicólogos escolares nas seguintes formas de atuação: tradicional e emergente. Ações tradicionais continuam efetuando a crítica e apresentando os alertas com relação ao modelo de atuação pautado no viés clínico, e a outra relata novas experiências na atuação do psicólogo escolar com o intuito de oferecer caminhos aos profissionais da área (MALUF, 2003).

Noutras palavras, é possível citar ações tradicionais como atendimento, orientação e encaminhamento de alunos, e orientação profissional, que passam a dividir espaço com as ações emergentes: formação continuada dos professores; atendimento a funcionários; recepção aos calouros; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; apoio a coordenadores de curso; oficinas e palestras formativas (direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes);



acompanhamento dos alunos egressos da IES e avaliação institucional (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Feitosa e Marinho-Araújo (2016), ao descreverem os cenários institucionais destinados à atuação dos psicólogos escolares no ensino superior, evidenciam o acompanhamento do estudante em sua trajetória acadêmica e o apoio aos processos de aprendizagem e desenvolvimento junto ao trabalho docente e às políticas de assistência estudantil. A partir do momento em que o enfoque recai na mediação intencional dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da comunidade acadêmica, ocorre a possibilidade de sensibilizá-la sobre seus papéis e responsabilidades diante da promoção das práticas pedagógicas de sucesso e promotoras de transformação social (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Ao lançar o olhar para o estudante que ingressa nas IES's em tempos de REUNI, o psicólogo escolar pode ajudar a alcançar os objetivos de democratização da educação mediante pesquisas que permitam compreender as dinâmicas dos indivíduos no ambiente universitário. Um estudo realizado por Prestes, Jezine e Scocuglia (2012) concluiu que, após cinco anos de REUNI, o perfil dos estudantes mudou e as dificuldades em garantir a permanência e o sucesso discente na instituição aumentaram, o que a coloca diante de uma crise. As questões acadêmicas podem interferir no sofrimento dos estudantes e predispor-los ao risco acadêmico: reprovação, evasão e jubilamentos.

Do ponto de vista das práticas escolares (de estudo e de aprendizagem), a ação do psicólogo escolar poderia facilitar a transição de uma realidade escolar mais simples, a do nível médio e fundamental, para uma realidade mais complexa, a acadêmica. Uma vez que as práticas de estudo para a construção do conhecimento dependem de instrumentos incomuns nos níveis elementares: a pesquisa sistemática, a produção intelectual intensa, a independência entre professor e aluno, e assim por diante (GEBRIN, 2014).

Nesses termos, Moffat (2011) realizou uma análise em que buscou entender os fatores fundamentais para o desempenho acadêmico e a permanência do estudante no ensino superior. O resultado revelou alguns fatores importantes, dentre os quais: apoio emocional, suporte tangível ou amparo em forma de



informação e avaliação; motivação pessoal e determinação; sucesso na aprendizagem (tendo como foco uma aprendizagem profunda da qual possa se beneficiar e aplicar em sua vivência cotidiana).

Posto isso, este artigo apresenta modelos e práticas de equipes multiprofissionais de alguns serviços de atendimento ao estudante de instituições de ensino superior que visam a promoção do sucesso acadêmico. Essa descrição ajuda a delinear os caminhos prospectivos para a atuação nessa área cuja missão é garantir aos estudantes não só o acesso, mas também a permanência e a conclusão do curso.

INICIATIVAS DE PROJETOS DE INTERVENÇÃO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ACADÊMICO

Ao ingressar no ensino superior, o aluno depara-se com inúmeras exigências, das quais nem sempre se encontra preparado para enfrentá-las. Tais exigências requerem do estudante habilidades para lidar satisfatoriamente com questões pessoais, sociais e acadêmicas. No sentido acadêmico, a transição do ensino médio para o ensino superior é marcada por diversos fatores, dentre os quais as novas formas de avaliação de desempenho e métodos de ensino diferentes daqueles a que os estudantes estavam acostumados, o que implica na modificação da sua rotina e, especialmente, dos seus hábitos de estudos (RAMOS et al., 2011).

De acordo com Zimmerman (1990), espera-se que o estudante universitário possua práticas de estudo autônomas, sustentadas pela motivação para aprender e por iniciativas de busca de ajuda quando se fizer necessário. O grande problema é que uma parcela significativa da população universitária encontra-se despreparada para assumir com autonomia e responsabilidade seus processos de aprendizagem. Isso se deve, em grande parte, ao pouco preparo das instituições do ensino básico, fundamental e médio, em ensinar aos alunos estratégias que de fato possam estimulá-los a serem mais autônomos e comprometidos com o ato de aprender. O fato é que a escola cobra certas competências acadêmicas, mas falha por não criar



oportunidades para que os alunos possam aprendê-las, pois geralmente não enxergam o “ensinar a estudar” como uma das suas grandes responsabilidades.

A falta ou a frágil formação de hábitos de estudos durante o ensino básico repercute quando o aluno entra no ensino superior. Ou seja, quando o aluno, por algum motivo, não conseguiu se comprometer com sua aprendizagem durante os anos do ensino fundamental e médio, onde as exigências eram menos complexas, dessa forma, terá mais dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos no ensino superior, uma vez que as exigências e responsabilidades são mais complexas. Com efeito, a formação de hábitos de estudos auxilia o aluno a autorregular-se quanto aos seus processos de aprendizagem. O aluno autorregulado se torna capaz de selecionar as estratégias de estudo que melhor se adequam a cada tipo de disciplina, garantindo maior compreensão e aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (ZIMMERMAN, 1990).

Watanabe et al. (2001) realizaram uma pesquisa com estudantes do 1º ao 5º ano do curso de psicologia na qual observaram que a população investigada não tinha repertório de hábitos de estudo eficiente. As maiores dificuldades desses alunos foram: manter certo grau de atenção concentrada durante as explicações, o que compromete a compreensão do conteúdo da aula e, percentuais de insuficiência quanto às categorias método de estudo e apontamentos. Os resultados dessa pesquisa, segundo os referidos autores, apontaram para a necessidade de as instituições de ensino superior investir em intervenções psicopedagógicas de cunho preventivo e remediativo, que contribuam para a adoção de uma metodologia de estudo eficiente, focada na formação de hábitos de estudo, que provejam os estudantes de competências para que possam encarar as novas exigências do ensino superior.

Os alunos com deficit na formação de hábitos de estudos e que, por sua vez, adotam uma abordagem superficial quando o assunto é estudar, estão mais vulneráveis a experimentar o insucesso acadêmico, podendo inclusive levá-los à evasão escolar. Alunos universitários com experiência de insucesso na universidade geralmente investem pouco tempo e esforço durante seu estudo pessoal, fazem leituras e apontamentos de forma ineficiente, escrevem com muita dificuldade e se



preparam para as avaliações sem um método adequado. A falha na sistematização de métodos de estudo pode comprometer seriamente o progresso desses alunos para os anos seguintes e a própria manutenção na universidade (ROSÁRIO et al., 2010).

Atualmente, no intuito de evitar o insucesso acadêmico e a possível evasão do estudante do ensino superior, algumas universidades brasileiras têm investido em programas de promoção das competências de estudo, visando potencializar o sucesso acadêmico e diminuir as dificuldades dos alunos. Em seguida, pode-se observar a descrição de algumas dessas iniciativas, como o programa de Capacitação Discente para o Estudo (ProEstudo)⁶, realizado pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. O guia teórico que fundamenta as intervenções do ProEstudo é baseado na Análise do Comportamento; a Oficina de Autorregulação da Aprendizagem⁷, oferecida através de uma disciplina eletiva que integra o Programa Saiba Mais Oficinas, é realizada pelo Serviço de Apoio ao Estudante da Universidade Estadual de Campinas. A roupagem teórica desse programa de intervenção tem como base a Teoria Social Cognitiva e o Projeto “Desenvolvendo competências para Estudar”, realizado pelo Núcleo de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Piauí.

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DISCENTE PARA O ESTUDO

O Programa de Capacitação Discente para o Estudo surgiu para apoiar os alunos de graduação da Universidade Federal de São Carlos no desenvolvimento de suas competências para estudar, com o objetivo de prepará-los não apenas para um melhor aproveitamento das atividades didáticas, mas para tornar o estudar uma ação gratificante, que perdure para além das exigências acadêmicas.

⁶ A descrição desse programa foi realizada através das informações encontradas no site www.proestudo.ufscar.br.

⁷ As informações sobre essa intervenção foram extraídas do site <https://www.orientacao.sae.unicamp.br/>.



A finalidade desse programa é ajudar os estudantes a obterem o máximo de aproveitamento em seus momentos de estudo, nas mais variadas circunstâncias, através de um conjunto de ações que englobam os seguintes produtos e serviços:

- ✓ palestras sobre como estudar;
- ✓ orientações impressas sobre como estudar adequadamente;
- ✓ oficinas de capacitação para o estudo;
- ✓ agenda da UFSCar para calouros;
- ✓ balcão de orientações de Estudo;
- ✓ o próprio site;
- ✓ atividades de levantamento de necessidades da comunidade universitária em relação ao estudar e implementações destinadas a atender tais necessidades.

As orientações impressas sobre como estudar de maneira eficiente e gratificante estão organizadas a partir de aspectos que os idealizadores do programa julgaram relevantes, como: **sala de aula: estudar começa aqui**, com dicas sobre o local estratégico para se sentar na sala de aula, estar informado sobre o assunto que será abordado, rever anotações da aula anterior, consultar o programa da disciplina ou um colega caso tenha faltado à aula anterior; **onde estudar**, com dicas sobre escolher sempre um mesmo local ou lugares com características propícias para estudar ou que tenha semelhanças; que tenha boa iluminação, pouco ruído etc.; **quando estudar**, com dicas como estudar com regularidade e em função de um plano de estudos; planejar, propor e avaliar o plano de estudo; prever atividades que deverão ser realizadas a curto, médio e longo prazo; **mantendo um bom rendimento no estudo**, com orientações sobre como manter um bom rendimento de estudo e como fazer intervalos e o que fazer nos intervalos; **material ao estudar**, com dicas sobre o material necessário para estudar e como organizá-lo; **como estudar**, com orientações sobre como organizar unidades de informações fáceis e pequenas para o estudo e sobre a importância de assumir um papel ativo ao estudar;



enfrentando provas e exames, com dicas sobre saber a hora de parar de estudar quando uma prova ou exame se aproxima, evitar receitas milagrosas para se acalmar e preparar com antecedência todo o material que irá necessitar; por fim, **um alicerce para o comportamento de estudar**, que oferece dicas sobre a resolução de problemas que possam aparecer quando se trata do comportamento de estudo, tomada de decisão para um estudo eficaz e saber identificar as próprias dificuldades etc.

O ProEstudo também oferece as oficinas temáticas, como o **uso de agenda e rotina de estudos**, que objetiva capacitar os participantes a identificar, dentre os vários modelos de agendas disponíveis, aquele que melhor atende as suas necessidades, bem como a utilizá-la de maneira a ajudá-lo a se planejar adequadamente, contribuindo para um estudo mais produtivo; **planejamento e condução adequada de sessões de estudos**, em que os alunos aprendem a estabelecer as disciplinas que serão estudadas durante uma sessão de estudos, bem como a definir a sequência de tais disciplinas, selecionar o melhor período do dia para isso, decidir a duração da sessão de estudos, estabelecer intervalos e avaliar o plano de estudos; **local de estudos**, onde o objetivo é capacitar os estudantes a identificar aspectos favoráveis e desfavoráveis no ambiente de estudos e modificar os aspectos desfavoráveis, de forma adequada, visando melhor aproveitamento/rendimento nos estudos bem como avaliar a modificação; **trabalho em grupo**, em que o objetivo da oficina é ensinar os estudantes universitários, por meio de atividades, a descobrir formas mais eficazes de realizar trabalhos em grupo e, por último, é oferecida a oficina de **Apresentação oral**, a qual tem como objetivo capacitar o estudante, através de apresentação de informações e atividades, a melhorar seu desempenho em seminários, palestras e outros tipos de apresentações orais.

O ProEstudo também oferece ao aluno suporte através de plantões, realizados de segunda a sexta, no Balcão de Orientações de Estudo. Os agendamentos para atendimentos individualizados podem ser feitos por e-mail ou diretamente na sala onde funciona o programa. No próprio site (www.proestudo.ufscar.br) existem diversas orientações e informações sobre as



atividades do programa, assim como dicas em áudio, tirinhas e *downloads* de arquivos que podem ser úteis para o estudo como: folha de planejamento mensal, grade de compromissos fixos, orientações sobre apresentações orais etc. Todas as atividades do programa de capacitação discente são realizadas por alunos da pós-graduação em psicologia.

OFICINA DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A intervenção intitulada Oficina de Autorregulação da Aprendizagem desenvolvida pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp é oferecida através da Disciplina eletiva multidisciplinar, disponibilizada aos estudantes de graduação. As oficinas são realizadas semanalmente, através de 15 encontros ao longo de um semestre, com duração de duas horas de atividades presenciais e, as demais, *online*. As atividades são desenvolvidas por uma pedagoga e uma psicóloga que trabalham no setor de Orientação Educacional do SAE, com o apoio de um docente da Faculdade de Educação da Unicamp e estudantes de Pós-Graduação da mesma faculdade.

O referido programa de intervenção é baseado nos pressupostos teóricos da Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Albert Bandura. Um dos constructos teóricos que compõem essa teoria é a autorregulação, que pode ser aplicada a diversas atividades, dentre elas a acadêmica. A autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2001), é considerada um processo autodiretivo, através do qual os aprendizes transformam suas capacidades mentais em competências acadêmicas referentes às tarefas acadêmicas por meio do monitoramento, controle e regulação dos comportamentos e atividades cognitivas.

A intervenção é fundamentada no livro *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar no ensino superior* (ROSÁRIO et al., 2012), composto por cartas temáticas em que o estudante Gervásio descreve suas observações, dúvidas e experiências, estabelecendo diálogos consigo mesmo por meio de um componente metacognitivo – o seu umbigo. Essa ferramenta fornece um conjunto



alargado de atividades com os seguintes temas: autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização e gestão do tempo, estabelecimento de objetivos, formas de anotações de aulas, estudo diário e para avaliações, e ansiedade frente às provas.

Assim, cada carta do livro é orientada para a implementação de uma ou mais estratégias de aprendizagem, que podem ser organizadas de acordo com as fases que compõem as fases do processo autorregulatório: Planejamento, Execução e Avaliação (PLEA). As cartas escolhidas para cada oficina dependem do objetivo do tema a ser trabalhado. Por exemplo, quando o objetivo é trabalhar a definição de objetivos acadêmicos, é utilizada a carta nº 2. Quando a proposta é organizar o gerenciamento do tempo, é usada a carta nº 4, onde se discutem as formas de organizar e escolher a melhor hora de estudo, bem como distratores internos e externos que afetam o processo de estudar e assim por diante.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA ESTUDAR

A proposta do *Ciclo de Oficinas Desenvolvendo Competências para Estudar* do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) da Universidade Federal do Piauí / Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, na cidade de Picos-PI, é realizada a partir da identificação das demandas referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos que compareceram ao NAE espontaneamente ou por encaminhamento de coordenadores de curso e docentes. Tem como objetivo principal estimular o desenvolvimento de competências básicas nos universitários para melhor regularem seus comportamentos disfuncionais frente aos estudos.

O ciclo tem como embasamento teórico a perspectiva da Análise do Comportamento. É implementado por duas profissionais da equipe multidisciplinar do NAE (psicóloga e pedagoga) e por uma profissional convidada (psicóloga) de outra instituição de ensino superior. Tem carga horária final de oito horas e são abordados três módulos centrais da proposta: Planejamento de estudos, Ansiedade diante de processos avaliativos e Técnicas de apresentação oral.



Os resultados das avaliações realizadas junto aos acadêmicos que participaram do ciclo evidenciaram a importância desse espaço na universidade e a eficácia desse formato de intervenção. Sob o ponto de vista dos estudantes, as oficinas foram consideradas uma estratégia essencial na melhoria do seu desempenho acadêmico. Atividades com este enfoque apontam para uma possibilidade de potencializar o desenvolvimento dos estudantes e oferecer um espaço de reflexão e de ressignificação de suas práticas acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, é inegável a importância das Instituições de Ensino Superior envidar esforços para a implantação de programas que ajudem o estudante universitário a fortalecer e exercer sua autonomia diante das suas aprendizagens e das novas exigências advindas com o ingresso no ensino superior. Intervenções nesse sentido, realizadas com estudantes que estão iniciando o ensino superior, podem auxiliar na prevenção do insucesso acadêmico. Para isso, é necessário reconhecer que os alunos nem sempre chegam ao ensino superior munidos de conhecimentos para encarar as diferentes vivências oportunizadas por esse nível de ensino, especialmente aquelas referentes à aprendizagem, ou seja, nem todos sabem estudar com maestria. Aprender as melhores estratégias para aprender é, sem dúvida, um dos caminhos viáveis para o sucesso acadêmico.

Criar oportunidades para que o aluno universitário possa aprender a aprender é, portanto, um dos grandes desafios das Instituições de Ensino Superior. Destarte, acredita-se que a prevenção do possível insucesso acadêmico do aluno do ensino superior contribui também para a prevenção do insucesso social. E uma trajetória acadêmica marcada por diversas situações de insucesso pode afetar profundamente a vida social e profissional do sujeito, uma vez que a crença na sua capacidade de superar obstáculos ficará comprometida.





REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário: características e experiências de formação** (p. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

BARIANI, I. C. D.; BUIN, E.; BARROS, R. C.; ESCHER, C. A. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 17-27. São Paulo, 2004.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Serviços de psicologia escolar na educação superior: uma proposta de atuação. In: GUZZO, R. (Org.). **Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em psicologia escolar** (p. 277-296). Campinas: Alínea, 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O plano de desenvolvimento da educação: Razão, princípios e programa**. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> > Acessado em 21 de agosto 2016.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: oportunidades para atuação profissional. In: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. **Psicologia escolar: que fazer é esse?** (p. 176-186) Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016.

GEBRIM, L. B. **Psicologia escolar e educacional no ensino superior: demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2014.



MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, v. 13, p. 127-148. Rio de Janeiro, 2005.

MALUF, M. R. Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.), **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática** (p. 155-202). Campinas: Alínea, 2009.

MOFFAT, D. **Adult Undergraduates**: exploring factors essential to success and persistence educational goals. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Community and extension Education, Lindenwood University, St. Charles, MO, September 21-23, 2011.

OLIVEIRA, C. B. E. **A atuação da psicologia escolar na educação superior**: proposta para os serviços de psicologia. (Dissertação de Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2011.

PRESTES, E. M. T.; JEZINE, E.; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação**, v. 21, p. 199-218. Lisboa, 2012.

RAMOS, A. L. M. et al. Questionário de hábitos de estudo para estudantes universitários: validação e precisão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 363-371, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01033X2011000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 04 de setembro de 2016.

ROSÁRIO, P. et al. Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 349-348, 2010.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo**: comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Almedina, 2012.



SAMPAIO, S. M. R. A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. Em **Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 95-105, 2010.

WATANABE, O. M. et al. Um levantamento dos hábitos de estudo dos alunos do curso de psicologia do centro universitário FMU (Faculdades Metropolitanas Unidas). **Psikhê**, v. 6, p. 60-71, 2001. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/psi-17227>>. Acesso em: 04 de setembro de 2016.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective**. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich; M. Zeidner (org.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, p. 13-39, 2000.



Estágio supervisionado em
psicologia escolar/educacional
no contexto do Instituto
Federal do Piauí Campus
Parnaíba

CAPÍTULO

9

*Thais Taila Lima de Freitas Dias
Erotides Romero Dantas Alencar*

Thais Taila Lima de Freitas Dias
Erotides Romero Dantas Alencar

{ “A teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 2005).

O presente capítulo foi escrito com o intuito de relatar a experiência de estágio supervisionado em psicologia escolar/educacional no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Parnaíba. A instituição em questão está localizada a 320 quilômetros da capital Teresina. Este município é o segundo maior do Estado do Piauí, ocupando uma área de 436 km², está situado na macrorregião do Baixo Parnaíba, na região Nordeste do Brasil. Segundo dados da contagem da população 2010 (IBGE, 2010) a cidade de Parnaíba registra uma população de 145.705 habitantes. No Estado do Piauí o IFPI - Campus de Parnaíba está se consolidando como uma instituição de referência no ensino profissionalizante, atuando como elemento aglutinador da inclusão social e de desenvolvimento econômico. Veio a funcionar a partir do dia 16 de abril de 2007, e foi inaugurado em 14 de novembro de 2007, com três cursos técnicos: Edificações, Eletrotécnica e Informática.

Atualmente o IFPI, Campus Parnaíba, funciona nos três turnos e possui 898 alunos matriculados: 328 na modalidade Médio Integrado ao Técnico (Edificações, Eletrotécnica e Informática); 318 nos cursos Técnicos Concomitante/Subsequente (Edificações, Eletrotécnica, Informática e Administração); 231 nas Licenciaturas (Química e Física) e 21 no Proeja (Comércio).

A instituição conta com o serviço de psicologia desde 2009, sob os cuidados da psicóloga Erotides Romero Dantas Alencar, CRP-21/00760. A mesma supervisionou a prática de estágio extracurricular em psicologia escolar/educacional, objeto do presente capítulo, realizado pela estudante de

psicologia Thais Taila Lima de Freitas Dias, no período de fevereiro de dois mil e quinze a fevereiro de dois mil e dezesseis, com duração de vinte horas semanais.

Coadunando com o pensamento de Paulo Freire para uma práxis da psicologia escolar/educacional, necessário se faz a união entre a teoria e a prática. Na primeira parte deste capítulo apresentaremos alguns aspectos teóricos pertinentes à prática do profissional de psicologia no contexto escolar; posteriormente apresentaremos reflexões sobre a prática de estágio supervisionado nessa área revelando sob o ponto de vista da estagiária, como a mesma observa a atuação do psicólogo escolar/educacional, as relações presentes na instituição escolar, os desafios e avanços que o profissional de psicologia escolar/educacional enfrenta no exercício da profissão.

A TEORIA SE FAZ NECESSÁRIA

A psicologia e a educação se aliaram na segunda metade do século XIX, época em que houve no Brasil a expansão dos cursos de Ensino Superior, bem como das Escolas Normais de formação de professores. A psicologia passou a ser compreendida como uma disciplina importante para entender o processo pedagógico (ANTUNES, 2003).

Com a legalização da profissão de psicólogo, em 1962, ela ganhou destaque na educação. Uma área específica da Psicologia voltava o olhar sobre a escola. Inicialmente destacaram-se os conhecimentos advindos da psicometria (CORREIA, 2000), baseada em testes psicológicos que por inúmeras vezes eram interpretados de modo incorreto ou limitado (PATTO, 1984).

Sobre a forma de atuação dos primeiros psicólogos escolares, Antunes (2003) alerta que um grande número de alunos foi afetado pelo uso desta prática, sendo rotulados como incapazes de aprender e colocados em classes especiais, provocando a ideia de que o aluno era o único responsável por seu fracasso escolar.

Por conta dos procedimentos utilizados pelos primeiros psicólogos escolares, por muito tempo manteve-se a ideia de que a psicologia escolar era alicerçada na psicometria, separando os alunos aptos dos que não eram aptos, um



modelo excludente e linear. Esta prática, voltada para a inclusão do aluno através da aplicação de testes, é decorrente do modelo clínico (ANDRADA, 2005).

Atualmente, o psicólogo escolar encontra-se na situação de consolidar outros modos de atuar na escola, revendo essas demandas individualizantes marcadas por perspectivas baseadas na adaptação e no ajustamento, tão fortemente enraizadas no papel atribuído ao psicólogo no contexto escolar (PREDIGER, 2014). No mesmo pensamento, Fernandes (2007) afirma que eliminar esse método (individualizante, patologizante, excludente) é um caminho que pede a afirmação do compromisso pela transformação social e contra a injustiça. Assim, urge desfazer práticas focalizando os mecanismos que se projetam no cotidiano escolar para, a partir de sua renúncia, inventar novos acordos com outros conhecimentos. Concordamos que:

{ O homem se constrói socialmente, a partir de suas relações com a realidade. Neste movimento ele se apropria de forma subjetiva e particular do social, transforma-o ao interiorizá-lo e, assim, se transforma e se singulariza. (ROSA, 2002, p. 272).

Tendo isso em mente, não cabe a psicologia escolar/educacional utilizar métodos que individualizam e que culpabilizam o aluno pelo seu fracasso escolar. Schrubber e Cordeiro (2010) atentam que é preciso entender as relações sociais presentes no espaço escolar e a relação entre elas, ou seja, quais são as subjetivações e objetivações produzidas e valorizadas ali. Andrada (2005) compartilha deste mesmo pensamento, pois a autora propõe que o trabalho do psicólogo no ambiente escolar possa ser feito através do pensamento sistêmico, ou seja, o problema deve ser visto como um conjunto, no qual o todo é maior que a soma das partes. Um aluno que apresenta alguma dificuldade na aprendizagem deve ser visto em seu contexto, em seus sistemas relacionais. Sistemas esses que interagem entre si, levando em consideração que o indivíduo afeta e é afetado.

É nesse contexto sistêmico, onde não há a individualização, nem culpabilização do fracasso escolar do aluno que a psicologia deve estar situada



atualmente, bem como em um ambiente que entende o indivíduo com um todo, como um ser sócio-histórico-cultural.

Correia e Campos (2000) entendem por psicologia educacional a área voltada basicamente para a pesquisa, enquanto a psicologia escolar estaria voltada à prática profissional do psicólogo. Descrevendo a psicologia educacional como o conhecimento psicológico e a psicologia escolar a técnica. Essa divisão começou a ser discutida a partir dos anos de 1980 por um pensamento crítico que considera que teoria e prática são elementos que não podem se dissociar na construção de uma ciência humana (SOUZA, 2009).

Outra realidade da psicologia escolar/educacional está relacionada com o que se aprende dentro do ambiente acadêmico e as demandas que são apresentadas posteriormente no mercado de trabalho. Existe uma lacuna entre essa perspectiva teórico-prática, provocando o desconhecimento das possibilidades de atuação desse profissional (SOUZA FILHO, 2006). A psicologia, vista como ciência e profissão é ainda muito recente; algumas vezes alunos, professores e funcionários ou até mesmo psicólogos desconhecem ou confundem suas possibilidades de atuação com a de outros profissionais do ambiente escolar.

Sobre como deve ser a atuação do psicólogo escolar educacional, Martins (2003) afirma que o psicólogo no ambiente da escola deve assumir o papel de promover mudanças, tendo como eixo principal a instituição, suas relações que se estabelecem nos diferentes grupos e contextos. Para esse autor o psicólogo escolar deve possibilitar a escuta, com o intuito de investigar, refletir, experienciar o que acontece dentro do ambiente escolar e assim ter um maior contato com os atores sociais da escola, tendo sensibilidades a aspectos que poderiam ser passados despercebidos sem a mesma.



Tal lugar – o da escuta – possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional etc. – de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada (MARTINS, 2003, p. 7).



São diversas as possibilidades de atuação do psicólogo escolar/educacional, desde intervenções coletivas ou individuais com alunos, professores, pais e funcionários da instituição, palestras, orientação profissional; atuar como mediador de conflitos, em todas as esferas da escola, bem como pesquisas e intervenções sobre as queixas escolares.

O psicólogo dentro da escola deve inteirar-se dela, criar espaços de escuta e manifestação das demandas; participar juntamente a equipe multiprofissional; auxiliar os docentes e a família no processo educacional. Além de estar presente com o olhar técnico nos conselhos de classe, na elaboração do projeto político pedagógico da escola e onde se fizer necessário, baseando sempre seus trabalhos nos princípios fundamentais de seu código de ética⁸. Zanella (1998) acrescenta ainda que o psicólogo deve auxiliar a escola a resgatar a cidadania das pessoas que ali atuam, da mesma forma ele irá contribuir para que estes sujeitos reflitam os modos de agir e de interação no espaço escolar.

Em se tratando do estágio supervisionado encontramos em uma de suas definições que o mesmo se relaciona ao período de trabalho por tempo determinado para formação e aprendizagem de uma prática profissional; de aprendizagem profissional⁹. Diante desta definição compreendemos o estágio como essa fase crucial no desenvolvimento acadêmico, pois é nele que o acadêmico poderá observar a prática profissional de um determinado curso, assim como atuar de forma orientada na sua futura área de trabalho, além de permitir ao acadêmico estar sempre fazendo conexões entre a teoria e a prática.

O estágio supervisionado permite que o estudante tenha alguém para orientá-lo no exercício de sua aprendizagem prática já que o mesmo não possui ainda conhecimentos suficientes para atuar de forma independente. A presença de um psicólogo que o supervisione na instituição em que irá ocorrer a prática é muito importante, se faz necessário um profissional atuante naquele ambiente, conhecedor de toda a dinâmica que o cerca, atributo deficiente quando se trata de uma supervisão promovida por um docente que disponha de conhecimentos

⁸ <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>

⁹ <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aao/estágio>



diversos sobre a psicologia escolar/educacional, mas falta-lhe a intimidade com a instituição onde será realizado o estágio.

Muitas vezes, a tarefa de orientar os estagiários sobre o funcionamento da escola fica a cargo da diretoria de ensino da instituição. O Projeto de Lei 3.688/2000 entrando em vigor no Brasil garantiria assim, que todas as escolas públicas dispusessem em seu quadro de funcionários pelo menos de um psicólogo e um assistente social, podendo estes supervisionar os estudantes que tanto necessitam vivenciar na prática o que aprendem na academia.

A relação entre supervisionado e supervisor é muito enriquecedora, uma vez que os dois se permitem experienciar novos aprendizados, mantendo sempre uma relação de respeito, confiança, comunicação e empatia. É durante o estágio supervisionado que o estudante irá conhecer de perto a realidade da sua profissão futura, experimentando desafios, limitações e possibilidades; não raro serão as vezes em que a prática efetiva irá se contrapor aos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade.

O estágio permite também que o educando exerça de forma supervisionada a prática de psicólogo. Leal, Facci, Albuquerque, Tuleski e Barroco (2005) apresentam algumas intervenções importantes que o estagiário de psicologia escolar pode realizar em suas práticas de estágio: sondagem diagnóstica da instituição; observações dos alunos no ambiente escolar (dentro ou fora da sala de aula); grupos de conversas com alunos sobre temas como adolescência, relações humanas, orientação profissional, sexualidade, drogas e outros temas pertinentes ao processo de educação e cidadania.

Com os professores podem ocorrer encontros temáticos de formação e treinamento com temas específicos como: indisciplina, regras e limites, aprendizagem, atuação docente e adolescência. O estagiário pode auxiliar a equipe pedagógica no desenvolvimento das atividades pedagógicas utilizando-se de seus conhecimentos da psicologia. Os autores versam, além disso, que podem ser realizadas reuniões, palestras ou orientações aos pais trabalhando temas solicitados pela escola ou pelos próprios pais.



DAS REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL NO IFPI CAMPUS PARNAÍBA

O estágio supervisionado extracurricular no IFPI iniciou-se através de uma entrevista de seleção realizada pela própria psicóloga do campus. No início do estágio, a psicóloga e supervisora deste estágio, forneceu orientações sobre o funcionamento do campus, sobre o público da instituição, bem como quais práticas eram executadas no campus pelo serviço de psicologia. Foi fornecido para a estagiária material impresso sobre psicologia escolar, dentre os quais o Manual de Psicologia Escolar-Educacional disponibilizado pelo Conselho Regional de Psicologia 8ª Região¹⁰.

Como descrito na introdução, o campus funciona nos três turnos. No turno da manhã encontramos alunos do ensino técnico integrado ao médio (eletrotécnica, software e edificações). O turno da tarde é destinado ao contra turno do ensino técnico integrado ao médio, às licenciaturas, aos cursos técnicos concomitante/subsequentes. Já na noite o público da escola é formado pelos discentes das licenciaturas e PROEJA.

O serviço de psicologia é disponível a todos os alunos, servidores e pais, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem; porém, o público alvo são os estudantes, principalmente aqueles do médio integrado ao técnico, visto que existem em torno de mil alunos matriculados, o que ultrapassa a capacidade de atendimento por somente uma psicóloga.

A ampliação de conhecimento da abrangente extensão de atuações do psicólogo escolar/educacional se deu através da experiência de trabalhos multiprofissionais. Muitas atividades são realizadas em conjunto com a equipe pedagógica, serviço social e setor de saúde do campus. A psicologia se faz presente nos encontros pedagógicos, conselhos de classe, reuniões de pais, na Política de Assistência Estudantil – POLAE e nas campanhas e projetos institucionais.

¹⁰ <http://www.portal.crppr.org.br/download/157.pdf>



A participação nos encontros pedagógicos permitiu que a estagiária compreendesse que a função da psicóloga é aliar seus conhecimentos de psicologia ao contexto de ensino e aprendizagem, trabalhando a cada encontro pedagógico um tema diferenciado baseado no contexto vivenciado pela instituição à época do encontro. Nos conselhos de classe, observamos inúmeros encaminhamentos ao setor de psicologia, pois é nesse espaço que são relatadas diversas queixas escolares: problemas de aprendizagem, de comportamento, de infrequência, entre outros.

As reuniões com os pais foram compreendidas como um momento de contato dos pais com a escola (professores, coordenadores, pedagogos, assistente social e psicóloga), o qual geralmente se aproveitasse para discutir o desempenho acadêmico dos alunos e sobre a parceria família-escola. A atuação da psicóloga na POLAE foi vista como de extrema importância, tanto por auxiliar a psicóloga na compreensão dos fenômenos que estão envolvidos no processo de fracasso escolar (reprovação ou evasão) quanto por minimizar esses fenômenos.

Mensalmente, o setor de saúde do campus, onde o serviço de psicologia está inserido, realiza campanhas preventivas com enfoque na educação para a saúde. As mesmas foram absorvidas como um movimento que tem como objetivo a promoção da saúde e prevenção de doenças através da divulgação de informações sobre temas diversos

Uma das primeiras atividades executadas no estágio consistiu na entrada em sala de aula juntamente com a psicóloga para uma atividade de acolhimento aos alunos ingressantes dos primeiros anos do ensino técnico integrado. Essa intervenção de acolhimento foi intitulada "Boas Vindas Técnico" e trabalhou o processo de mudança e adaptação pelo qual esses alunos estavam passando, a saída do ensino regular para o ensino integrado; bem como o fato de muitos serem oriundos de outras cidades. Nesse mesmo momento foi abordado o tema do *bullying*, seus conceitos e consequências, enfatizando o respeito às diferenças e rejeição a qualquer forma de discriminação. Na oportunidade os alunos novatos também foram informados acerca dos serviços realizados pela psicologia do campus



como, por exemplo: aconselhamento, orientação para estudos, elaboração de quadro para horário de estudos, orientação profissional e projetos coletivos.

Uma atividade de extrema importância desenvolvida pela psicóloga do campus é o grupo de apoio aos alunos repetentes. Objetiva compreender quais os fatores que contribuíram para a reprovação e auxiliar os alunos na superação desse evento. Também é realizado o atendimento aos alunos aprovados pelo conselho de classe com objetivo de compreender o que contribuiu para o baixo desempenho, assim como orientá-los sobre a necessidade ou não de mudanças a fim de se obter resultados desejados pelos mesmos.

A respeito da evasão de alunos, foi observado que a localização do campus dificulta bastante o acesso, já que a cidade de Parnaíba não possui transporte coletivo adequado. A estagiária observou que não é realizada terapia no campus, uma vez que não caberia no universo da escola onde as demandas são mais coletivas e primam pelo processo de ensino-aprendizagem. A escuta individual é realizada pautada no aconselhamento psicológico, por livre demanda ou por encaminhamento. Caso haja a necessidade de acompanhamento terapêutico a conduta adequada é de encaminhamento à rede de apoio do município.

Percebemos que na maioria das vezes os alunos procuram o serviço de psicologia sobre o pretexto de orientação para estudo ou elaboração de horário de estudo, mas quando é estabelecido o contato do aluno com a psicóloga ou na anamnese psicológica surgem outras demandas a serem trabalhadas. Para o coletivo são desenvolvidas também palestras com temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, educação sexual e temas locais), nas quais a escolha do tema vai depender da demanda que o campus está precisando naquele momento.

Já é programa consolidado anualmente a orientação profissional com os alunos das últimas séries. A proposta é realizada com um conjunto de atividades (dinâmicas, entrevistas, testes psicológicos, inventários) que auxiliam os alunos na percepção de quais profissões ou cursos eles se identificam mais, já que a escolha profissional é um fenômeno que percorre a adolescência, do mesmo modo que é uma questão que envolve muitas variáveis; é de fato um projeto de vida.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005).

Com a experiência desse estágio supervisionado ampliaram-se e modificaram-se os conhecimentos prévios sobre a psicologia escolar/educacional da estagiária. A ideia pré-concebida era de que a psicologia escolar seria aquela voltada para o trabalho de temas transversais, sendo o papel do psicólogo na escola principalmente o de palestrar sobre as demandas trazidas pela gestão acerca destes temas e fazer clínica na escola.

Nesse período de estágio, psicóloga e estagiária puderam vivenciar dialogicamente a experiência teórica e prática da psicologia escolar/educacional. Foi amplamente oportunizado à estagiária executar as mesmas atividades realizadas pela psicóloga, obviamente, sob olhar criterioso da profissional habilitada. O objetivo desse modo de atuação insere a estagiária não como um suporte, mas, como presença indispensável mutuamente.

O estágio supervisionado, com a presença do profissional na instituição na qual o aluno estagia torna-se infinitamente mais rico caso o oposto acontecesse. Faz-se rico não apenas para o discente que procura a instituição, mas, para o profissional que por meio do compartilhar de suas experiências apreende um pouco mais de seu fazer diário e o torna mais dinâmico e com possibilidades criativas de uma geração que inicia sua carreira ávida pelo conhecimento e prática.





REFERÊNCIAS

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. **Psicologia escolar: teorias críticas**, p. 139-168, 2003.

CORREIA, Mônica et al. Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar**, p. 137-185, 2004.

FERNANDES, A. M. D. et al. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do "aluno-problema". **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2005.

HECKERT, Ana Lúcia C. et al. A escola como espaço de invenção. **Clío Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil**. p. 239-249, 2001.

LEAL, Luiz Donadon et al. A clínica-escola e o estágio em psicologia na área educacional: fundamentos teóricos e prática profissional. **Psicologia da Educação**, n. 21, p. 79-102, 2005.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php/>>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

PATTO, Maria Helena S. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PREDIGER, Juliana; DA SILVA Rosane Azevedo Neves. Contribuições à prática do psicólogo profissional. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, n. 4, p. 931-939, 2014.



ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, p. 259-288, 2002.

SCHRUBER, Julio; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Educação inclusiva: desafios do estágio curricular supervisionado em psicologia escolar/educacional. **Psicologia ensino & formação**, v. 1, n. 1, p. 21-30, 2010.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) * Volume**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de; OLIVEIRA, Josevânia da Silva Cruz de; LIMA, Flávio Lúcio Almeida. Como as pessoas percebem o psicólogo: um estudo exploratório. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 16, n. 34, p. 253-261, 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira. Psicologia Social e escola. MN Strey et al., **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.



Orientação Profissional: escolhas possíveis

CAPÍTULO

10

*Ticiano Borges Cardoso Lima
Erotides Romero Dantas Alencar
Silvana Teixeira de Araújo Sousa*

Ticiania Borges Cardoso Lima
Erotides Romero Dantas Alencar
Silvana Teixeira de Araújo Sousa

Este capítulo tem por objetivo apresentar um relato de experiência referente a um Programa de Orientação Profissional desenvolvido com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, campus Angical do Piauí.

Atualmente, conforme dados coletados no Controle Acadêmico do campus, existem 788 alunos matriculados no IFPI, campus Angical do Piauí. Destes, 254 são da modalidade Técnico Integrado ao Médio (Informática e Administração); 235 são da modalidade Técnico Concomitante/ Subsequente (Administração, Alimentos e Informática); 260 cursam Licenciatura (Física e Matemática) e 39 cursam especialização (Atividades Físicas para Ciclos Iniciais da Vida).

De acordo com dados de um levantamento sobre o perfil do alunado do *Campus* realizado no ano de 2012¹¹, temos que 35% dos alunos tem idade entre 13 a 15 anos, 49% entre 16 a 20 anos, 8% entre 21 a 25 anos e 9% tem idade acima de 25 anos. Sobre o sexo, temos que 48% declararam ser do sexo masculino e 52% declararam ser do sexo feminino. Em relação à naturalidade, 19% são do município de Água Branca, 16% de Teresina, 14% de Amarante, 14% de Regeneração, 11% de Angical e 10% de São Pedro. Os outros 16% correspondem a outros pequenos municípios e povoados próximos à cidade de Angical do Piauí. Sobre a escola de origem, 92% eram de escola pública antes de ingressar no IFPI e 8% de escola particular. No que diz respeito à renda mensal familiar, 1% declararam não possuir, 18% declararam receber menos que 1 salário mínimo, 24% recebiam 1 salário mínimo, 35% de 1 a 2 salários mínimos, 16% de 2 a 3 salários mínimos, 2% recebiam de 3 a 4 salários e 4% declararam ter renda acima de 4 salários mínimos.

¹¹ Dados coletados através de relatório técnico emitido pelo Serviço Social do Campus



Sobre conciliar estudo e trabalho, 87% não trabalham e 13% trabalhavam e estudavam.

Diante desses dados, é possível traçar em linhas gerais que os discentes matriculados no IFPI, campus Angical do Piauí são jovens, com número equilibrado de homens e mulheres, solteiros, naturais de cidades vizinhas, dependentes financeiramente dos pais e cuja renda familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos. A maioria dos alunos são oriundos de escola pública e não conciliam trabalho e estudo.

A realização do Programa de Orientação Profissional integra o plano de ação semestral do Serviço de Psicologia da instituição. O objetivo das atividades desenvolvidas é proporcionar aos jovens uma reflexão sobre o momento da escolha profissional, considerando o contexto social, a influência cultural e os demais aspectos que exercem influência sobre este processo. Além disso, os objetivos específicos são: fortalecer a autoestima, promover a autonomia dos alunos e, sobretudo, utilizar o produto dos debates e discussões para enriquecer o trabalho com grupos dos semestres seguintes.

Bruno (1997) afirma que para as classes populares e para a classe média, a escolarização sempre esteve ligada ao desejo de ascensão profissional e social. Pode-se considerar que a escola, para ambas as classes encontra-se ligada diretamente ao ingresso no mercado de trabalho, visto que as melhores oportunidades profissionais encontram-se à disposição de quem ascende educacionalmente, ou seja, entende-se que para maioria da população, a ascensão profissional e social está condicionada à escola.

Atualmente, é evidente que o propósito da escola é preparar as pessoas para o mercado de trabalho, principalmente, no que se diz respeito a uma instituição de educação profissionalizante como o Instituto Federal do Piauí, porém, esta preparação deve ir além dos conhecimentos científicos; deve ser efetuada através de um processo no qual o aluno irá construir desde o ingresso e ao longo da sua vida acadêmica uma identidade profissional.

A construção dessa identidade passa, obviamente, pelo processo de escolha da profissão. De acordo com Teodoro (2006), esse é um momento de grande



importância na vida do jovem, pois é um dos aspectos que constituirá a identidade adulta e proporcionará a inserção deste jovem no mundo produtivo. Apesar da sua importância, tal escolha é uma das maiores geradoras de conflitos no jovem, implicando numa das decisões mais importantes de sua vida. Ela transcende a própria pessoa, pois repercute e sofre diversas influências, inclusive da família e da sociedade. Imaginemos como se sente um adolescente com seus 12, 13 anos tendo que escolher de já uma carreira a estudar e seguir.

A importância de se trabalhar a questão da Orientação Profissional na escola relaciona-se ao fato do jovem está efetuando essa escolha profissional cada vez mais cedo, como dissemos anteriormente, e muitos deles encontram-se despreparado para assumir tal compromisso.

Desta forma, a Orientação Profissional objetiva contribuir para a diminuição do nível de ansiedade dos estudantes, além de elevar o nível de autoconhecimento e a capacidade de autocontrole que são elementos essenciais para um processo de escolha bem conduzido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Sparta (2003), a Orientação Profissional surge como uma prática cujos objetivos estavam diretamente relacionados ao aumento da eficiência industrial. Tem-se como marco inicial do seu surgimento a criação do Primeiro Centro de Orientação Profissional norte-americano, o Vocational Bureau of Boston, e a publicação do livro *Choosing a Vocation*, ambos sob responsabilidade de Frank Parsons entre os anos de 1907 e 1909.

Em seu livro, Parsons recomenda que o processo de Orientação Profissional seja dividido em três etapas: a análise das características do indivíduo, a análise das características das ocupações e o cruzamento destas informações. Desse modo, a Orientação Profissional baseava-se na promoção do autoconhecimento e no fornecimento de informação profissional.



Nas décadas de 1920 e 1930 a Orientação Profissional recebeu forte influência da Psicologia Diferencial e da Psicometria, passando a ser um processo fortemente diretivo, em que o orientador tinha como objetivo realizar diagnósticos e prognósticos do orientando e, com base nesses procedimentos, indicar as profissões ou ocupações apropriadas. Ainda assim, não havia uma teoria propriamente dita que embasasse a prática de Orientação Profissional.

É nesse mesmo período que Abade (2005) aponta o início da aplicação da Psicologia às relações de trabalho no Brasil, devido à regulamentação dos cursos destinados à profissionalização para o comércio, indústria e agricultura. De modo que a primeira aplicação sistemática da Psicologia à organização do trabalho ocorreu no ano de 1924 no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, sob a direção do engenheiro suíço Roberto Mange e consistiu na seleção de alunos para o curso de Mecânica Prática da referida escola.

No ano de 1947 foi criado o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) com o objetivo de contribuir para o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho, considerando as aptidões e vocações do primeiro e os requisitos psicofisiológicos do segundo. Este instituto também foi responsável pela formação dos primeiros especialistas na área da Psicologia.

No ano de 1962 ocorreu a regulamentação dos cursos de Psicologia no Brasil e na sua orientação predominou inicialmente a perspectiva técnica e uma significativa influência da perspectiva positivista.

Para Sparta (2003), os cursos de Psicologia influenciaram a Orientação Profissional ao vincular esta atividade à Psicologia Clínica e ao transferir o processo de intervenção para consultórios particulares.

Ressalta ainda que a Orientação Profissional brasileira realizada por psicólogos foi influenciada diretamente pela Psicanálise e, especialmente, pela Estratégia Clínica de Orientação Vocacional do psicólogo argentino Rodolfo Bohoslavsky, que foi introduzida no Brasil na década de 1970 por Maria Margarida de Carvalho, primeira professora da disciplina de Seleção e Orientação Profissional do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).



No ano de 1970, houve a abertura do Serviço de Orientação Profissional (SOP) da USP e, devido à grande demanda, surgiu a necessidade de adaptação do processo de Orientação Profissional oferecido por este órgão. Nestas condições, a professora Maria Margarida de Carvalho propôs os processos grupais como forma de supri-la.

A Estratégia Clínica de Bohoslavsky e o processo de intervenção grupal desenvolvido pela professora Maria Margarida de Carvalho deram origem a um modelo brasileiro de Orientação Profissional, que vem sendo largamente utilizado até os dias de hoje por todo o país.

Bock (2013) aponta as teorias críticas como aquelas que surgiram no Brasil no final da década de 1970 e início da década de 1980. Mais do que propostas, estas teorias propõe-se a analisar, de forma radical, as teorias até então existentes, desvelando as concepções, quase nunca explícitas de ser humano e sociedade nelas contidas.

Luiz Antonio Cunha, com seu importante livro "Educação e desenvolvimento social no Brasil", publicado originalmente em 1977, deu grande impulso à análise crítica da função da educação escolar e, por consequência, da orientação profissional.

Ele examina a escola sob os princípios da visão liberal, de que a política educacional se diz defensora. Na ótica liberal, o indivíduo pode almejar ascender socialmente e enriquecer, não em função de condições advindas de prerrogativas de nascimento, mas também em virtude de trabalho e talento pessoal.

A escola é pretendida pela teoria liberal e pela prática educacional como responsável pela equalização de oportunidades. Entretanto, Luiz Antonio Cunha desmascara tal visão, ao apontar que esta escola da forma como está, é incapaz de agir segundo os próprios princípios que estabelece, apontando que a análise do papel atribuído à educação de instrumento de equalização de oportunidades, pela doutrina liberal, pela pedagogia da escola nova e pelo estado, mostrou ter essa atribuição a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica.



Carvalho e Marinho-Araújo (2010) citam Celso Ferreti como outro autor que faz uma análise semelhante quando criticava, por exemplo, a tendência de se atribuir ao indivíduo a responsabilidade por sua “desorientação” frente à escolha de uma profissão, como se ela fosse fruto de um desajustamento psicológico. Tende-se a não se considerar, nessa perspectiva, que a falta de orientação é mais efeito da complexidade do sistema produtivo do que de dificuldades relacionadas à decisão. O autor sugere que a OP se proponha criar condições para que a pessoa a ela submetida reflita sobre o processo e o ato de escolha profissional no contexto mais geral da sociedade onde tais ações se processam. Considera-se que essa é uma premissa fundamental ao psicólogo escolar dedicado à intervenção de carreira, tendo em vista seu compromisso com a autonomia e fortalecimento de indivíduos e grupos por meio de conscientização e acesso ao conhecimento construído pela humanidade. Desenvolver um conceito de si e definir uma trajetória de carreira de forma consciente implica a possibilidade da pessoa se posicionar ativa e criticamente no contexto em que está inserida, reconhecendo-se como sujeito *da e na* história.

Bock (2013) destaca as teorias para além da crítica, cujo objetivo é superar a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade apontada anteriormente. É por isto que se propõe uma nova abordagem denominada “sócio-histórica”, aceitando as formulações desenvolvidas pelas teorias críticas, mas apontando que é necessário um avanço na compreensão da relação indivíduo – sociedade, de forma dialética, e não idealista ou liberal; isto é, deve-se caminhar para a compreensão do indivíduo como ator e ao mesmo tempo autor de sua individualidade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para divulgação do Programa de Orientação Profissional, foram anexados cartazes no mural do Serviço de Psicologia. Foi proposta a realização de uma oficina, através de inscrição prévia para limitar o número de participantes em cada grupo, uma vez que os encontros seriam realizados na sala do Serviço de Psicologia, onde



só seria possível receber o máximo de oito alunos. Os alunos interessados procuraram a psicóloga para a realização da inscrição e não havia restrição em relação ao curso ou turma. Foram formados cinco grupos: dois grupos de oito participantes e três grupos de seis participantes. Os encontros eram semanais e tinham duração de 40 minutos.

No primeiro encontro, a proposta foi abordar a expectativa dos alunos sobre a oficina e avaliar o nível de conhecimento dos mesmos em relação a temática. Acerca das expectativas, alguns se fizeram presentes pelo fato de acreditarem se tratar de um momento de testagem psicológica, da qual seria possível deduzir a área de interesse profissional. Outros compareceram sem conhecimento sobre o que aconteceria de fato nos encontros, atribuindo interesse por mera curiosidade em relação a temas de psicologia, de uma forma geral.

Diante disso, o procedimento foi expor a proposta da intervenção e esclarecer que não haveria aplicação de testes psicológicos individuais. Foi ressaltada a escolha pela formação de grupos, uma vez que a mesma proporciona uma maior desinibição e uma maior troca de ideias e experiências. Além disso, foi esclarecido que por se tratar de uma oficina, era esperada uma participação ativa dos alunos em todas as etapas do processo.

Ainda neste primeiro momento, foi aplicado um pré-teste com o objetivo de avaliar o conhecimento prévio dos alunos acerca de questões que seriam discutidas durante a oficina.

No segundo encontro, foram lançadas perguntas a fim de gerar discussões e reflexões acerca da relação entre o estudo formal e a escolha profissional. As duas perguntas escolhidas foram: "Por que tenho que estudar para ter uma carreira?"; "O que é ter sucesso profissional?". Foi solicitado que cada aluno apresentasse sua opinião e um debate foi proposto.

Em relação a primeira questão, observou-se que os alunos relacionaram facilmente a escolha profissional ao estudo e à avaliação por meio de provas e testes: "Tem gente que só escolhe a profissão que os pontos derem!"; "Nunca vai ter vaga suficiente para todos"; "Só através do estudo conseguimos ser alguém na vida"; "O IFPI não é focado no ENEM e isso traz insegurança.". Ainda assim, outros alunos



discordaram afirmando: "O dono do aplicativo de mensagens instantâneas é rico e nunca estudou".

Quando foram indagados sobre o que era ter sucesso profissional, todos o associaram à condição financeira e à remuneração: "A pessoa só consegue ser alguém na vida se ganhar dinheiro"; "Ser alguém na vida é ter dinheiro e ter sucesso"; "Bem sucedida é uma pessoa que recebe bem e gosta do que faz".

No terceiro encontro, foi realizada a leitura de uma ilustração que proporcionava a reflexão sobre as condições econômicas e suas influências no desempenho escolar e sucesso profissional. Foi disponibilizada a ilustração, em formato de história em quadrinhos e, após a leitura, os alunos foram encorajados a falar sobre sua identificação com um dos dois personagens principais.

Deste modo, os alunos reconheceram que nem todas as famílias tinham condições de investir na educação de seus filhos: "Nem todo mundo tem dinheiro para pagar um bom cursinho para seu filho"; "Situação financeira influencia muito". Sobretudo, em relação à família, foi destacada a expectativa que os pais têm sobre a escolha profissional: "A família da gente vê nos nossos estudos uma chance de retorno e isso dá muita pressão". Outra situação apontada foi a necessidade de conciliar trabalho e estudo: "Tem gente que não só estuda, trabalha também."

Em relação à identificação com um dos personagens da história em quadrinhos, todos reconheceram situações de vida semelhantes as da personagem que vinha de uma família de baixa renda. Neste momento, refletiram sobre suas dificuldades concretas e admitiram que suas escolhas profissionais não poderiam ignorar a situação econômica de sua família, ou seja, reconheceram que a escolha profissional não seria realmente livre: "Tem gente que quer ser médico e não tem condição financeira"; "Tudo sendo difícil, você tem que pegar o que aparecer (profissão)".

No quarto encontro, os alunos foram convidados a preencher uma cartolina com todos os nomes de profissões que viessem à cabeça. Mais uma vez, foi constatado que a maioria das profissões citadas estava relacionada à formação por algum curso superior. Ao serem questionados, responderam que o estudo proporcionava melhores salários: "Pessoas que estudam muito são bem



remuneradas; “Só com estudo que a pessoa consegue dinheiro”. Foi feita então, uma diferenciação entre estudo formal e empenho para exercer a profissão. Eles reconheceram que existem profissões que para serem exercidas não necessitam de educação formal, mas destacaram que nesses casos deve haver muita vocação e dedicação, o que caracteriza um empenho semelhante ao esperado nas profissões que exigem formação superior.

Ao final do quarto encontro, foi solicitado que eles escolhessem uma das profissões que foram apontadas na cartolina para realizar uma entrevista semi estruturada com um profissional que a exercesse. A escolha das perguntas seriam realizadas pelos próprios alunos, conforme o que eles julgassem relevante saber.

No quinto encontro, os alunos apresentaram os dados coletados com os profissionais. Para a realização da entrevista eles utilizaram também a internet, através das redes sociais. Eles ficaram livres para escolher as perguntas e os principais questionamentos foram em relação à remuneração e ao mercado de trabalho. Não perguntaram aos entrevistados sobre seu processo de escolha profissional e nem sobre sua satisfação em relação à profissão. Ao serem questionados, afirmaram que estes aspectos também eram importantes, mas que a prioridade seria o retorno financeiro.

No sexto encontro, o pré teste foi novamente apresentado aos alunos e foi solicitado que eles verificassem a opinião anterior aos encontros e fizessem uma comparação sobre o que já havia sido discutido.

Inicialmente, reconheceram que associavam o estudo formal à escolha profissional, de modo que admitiam que pensar numa profissão futura era considerar o rendimento escolar, a pontuação no ENEM e, sobretudo, a oferta de cursos disponíveis nas proximidades de sua cidade. Por falta de condições financeiras de estudar em outros centros, viam-se obrigados a eleger essas variáveis como determinantes de suas escolhas. O estudo foi considerado como uma oportunidade única de modificar a situação financeira dos jovens, mas, ao mesmo tempo, a atual realidade econômica de suas famílias restringia de modo substancial suas opções.



Assim, ter sucesso profissional era ter um bom retorno financeiro, era escolher uma profissão que permitisse a recompensa pelos anos dedicados ao estudo e que atendesse as expectativas de seus familiares em relação à mudança da situação financeira.

Nesse contexto, fizeram referência a história em quadrinhos na qual a maioria identificou-se com a personagem que pertencia a uma família de baixa renda. Salientaram que a partir de então, ao julgar os seus resultados fariam consideração a todos os obstáculos que os determinantes econômicos representaram e, sendo assim, julgavam-se como vencedores a partir de então.

Sobre os profissionais entrevistados, constataram que haviam tido uma maior preocupação com o retorno financeiro e avaliaram que seria necessário também um maior conhecimento sobre a rotina das profissões para que fosse realizada uma escolha mais consciente.

Ao final, reconheceram que para ter autonomia sobre sua escolha era necessário admitir que existiam muitas influências e que era importante conhecê-las para decidir o que poderia ser modificado e o que deveria ser realmente considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de grupos para a realização da oficina mostrou-se como um método adequado para o enriquecimento da discussão sobre a temática, uma vez que encontramos no alunado do IFPI, campus Angical um perfil tão diversificado.

Apesar de conservar um direcionamento em relação aos temas abordados em cada encontro, as discussões foram enriquecedoras, já que demonstraram a relação de significado que os alunos tinham com o estudo formal, com o sucesso profissional, com as influências econômicas, com as profissões, dentre outros determinantes da escolha profissional.

Portanto, proporcionar aos alunos esse momento de debate também colaborou para uma maior clareza em relação ao processo, o que contribuiu de forma



positiva para uma escolha profissional mais consciente e gera respeito sobre suas singularidades, o que incrementa a autoestima e a autonomia dos jovens.

Além disso, as discussões possibilitaram o levantamento de questões que serão acrescentadas a trabalhos posteriores, o que permite um aprimoramento do trabalho com os grupos.





REFERÊNCIAS

ABADE, Flávia Lemos. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-24, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 set. 2016.

BOCK, Sílvio Duarte. Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRUNO, L. Educação Qualificação e Desenvolvimento econômico. In _____. Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. Atlas: São Paulo, 1997.

CARVALHO, Tatiana Oliveira de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 219-228, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 set. 2016.

SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 1-11, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 set. 2016.

TEODORO, Elinilze Guedes. Identidade profissional: perspectiva de alunos dos cursos técnicos do CEFET-PA. 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-1842--Int.pdf>>.



Trabalhando sexualidade
na escola – relato de uma
experiência no IFPI
Campus Piripiri

CAPÍTULO

11

Cristiana Galeno da Costa Pereira

O Instituto Federal do Piauí- IFPI, como instituição de educação básica, profissional e superior, com ação pluricurricular e multicampi, atua no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, nos níveis básicos, por meio dos cursos de nível médio integrado e técnico subsequente, no nível superior, através dos cursos de tecnologia, licenciatura e bacharelado, e, no nível de pós-graduação, com cursos de especialização e mestrado. Atua ainda na pesquisa e na extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento (IFPI, 2015).

O IFPI chegou à cidade de Piriipiri, num momento histórico, quando a cidade comemorava o seu centenário, em 2010. Entrou em funcionamento dia 20 de fevereiro de 2010, com duas turmas de Técnico Integrado ao Médio: em Administração e Vestuário e duas turmas de Técnico Concomitante-subsequente: Administração e Vestuário. Localiza-se no bairro Germano e tornou-se ao longo desses 6 anos, uma instituição de referência e de relevante contribuição na formação de profissionais capacitados a promover o crescimento e o desenvolvimento social do município de Piriipiri.

O IFPI oferece cursos em diversas modalidades: técnico integrado ao médio, concomitante/ subsequente, licenciatura e pós-graduação; atendendo alunos na faixa etária correspondente à adolescência (a partir de 13 anos) até a idade adulta. Atualmente oferece os seguintes cursos: Vestuário (integrado e técnico), Administração (integrado, técnico e superior); Informática (integrado e técnico); Matemática (licenciatura e PARFOR); Design de Moda (Tecnólogo); e as pós-graduações em Docência do Ensino Superior (início em 2011), Educação Matemática (início em 2016), Educação Básica (início em 2016). Em 2016 iniciaram os cursos superiores em Administração e em Design de Moda.

Atualmente, o IFPI Campus Piriipiri funciona nos três turnos e possui 919 alunos matriculados: 323 na modalidade Técnico Integrado ao Médio



(Administração, Vestuário, Comércio e Informática); 242 nos cursos Técnicos Concomitante/ Subsequente (Vestuário, Informática e Administração); 235 nos cursos superiores (Licenciatura em Matemática, PARFOR, Tecnólogo em Moda, Bacharelado em Administração) e 119 alunos matriculados na Pós graduação.

Possui um corpo técnico e docente composto por: professores (com titulação variando de especialistas, mestres e doutores), psicóloga, médica, dentista, enfermeira, assistente social, técnicos em assuntos educacionais, pedagoga e técnicos administrativos em diversas áreas. O campus conta com serviço de Psicologia desde a sua fundação, em 2010.

O presente capítulo tem o intuito de relatar uma experiência do trabalho com a temática sexualidade no IFPI- Campus Piripiri voltado aos alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio. O projeto para a abordagem da temática referida foi pensado de forma conjunta com o professor de Biologia, os alunos do 4º ano do Ensino Médio Integrado em Administração e com o serviço de Psicologia e de Enfermagem do campus.

Teve como objetivo geral: discutir a diversidade sexual na escola em uma proposta de inclusão e de direito, através da problematização de conceitos, pré-conceitos, estereótipos e paradigmas referentes aos sujeitos LGBT, além da reflexão sobre os discursos circundantes dos sujeitos LGBT tanto negativos quanto positivos. Como objetivos específicos: Discutir os principais conceitos no tocante a sexualidade; Apresentar de forma contextual os métodos contraceptivos aos participantes; Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano; Refletir sobre a base legal do direito a diversidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A adolescência, fase da vida em que acontecem muitas mudanças, tanto físicas quanto psíquicas, tem sua construção da forma como a consideramos hoje, devido às mudanças sociais, culturais e econômicas acontecidas na virada do século



XIX para o XX, sendo firmada como o processo de transição entre a infância e idade adulta.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (1988), e com base nesse processo de construção sócio-histórica do conceito de adolescência, atualmente, a adolescência congrega as seguintes características: (1) desenvolvimento maturacional, que compreende o amadurecimento sexual e reprodutivo; (2) desenvolvimento cognitivo e emocional, relacionado às características culturais da população na qual o adolescente se encontra inserido; (3) uma crescente independência econômica em relação ao seu grupo familiar. (CARVALHO ET ALL, 2005)

A sexualidade humana é um tema que gera polêmicas e muitas controvérsias, uma vez que envolve questões afetivas, papéis esperados e desempenhados em uma sociedade, e também comportamentos. Logo, a sexualidade diz respeito a uma noção das mais recentes na prática e na legislação dos direitos humanos e uma das mais controvertidas na política. Preconceitos, estereótipos negativos e discriminação estão profundamente arraigados em nosso sistema de valores e padrões comportamentais.

A discussão e a educação em sexualidade com adolescentes tem sido justificada pelos meios biomédicos a partir de uma naturalização da adolescência, tomando-a como fase de crises e explosão hormonal, que tornam os adolescentes susceptíveis aos riscos de DSTs, AIDS e gravidez não planejada e, por conseguinte, os tornam também um problema de saúde pública. (CARVALHO, ET ALL, 2005.)

Existem na legislação brasileira, diversas normativas que respaldam o trabalho com a promoção e ações educativas em prol da igualdade, equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e enfrentamento ao sexismo e à homofobia, a citar: Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), no Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), no Plano Nacional de Políticas para as mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004). (JUNQUEIRA, 2008)



Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) colocam que o trabalho de orientação sexual, compreende a ação da escola como complemento à educação alicerçada pela família, ao passo que o diálogo entre essas duas partes é sumamente importante para que haja coerência dentre os princípios básicos. O educador é uma ponte, um facilitador do conhecimento, um incentivador. Tão logo, deve estimular os alunos a procurar sempre ler sobre assunto que tiver a respeito da sexualidade, tendo assim mais pontos de vistas e venha a criar a sua própria forma de pensar, refletir e agir (BRASIL, 1997).

Segundo Haltmann (2001) e Brasil (1997), a escola depara-se com situações nas quais busca intervir, seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe e/ou permite certas manifestações, ou quando opta por informar aos pais sobre manifestações de seu filho, está sempre transmitindo certos valores, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento. A proposta desse projeto foi tratar do tema da sexualidade como algo relacionado à vida e à saúde, visto que o mesmo se expressa desde cedo no ser humano, engloba o papel social do homem e da mulher, respeito aos gêneros, prima pela não-discriminação e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez na adolescência, entre outros problemas atuais e preocupantes.

Para tanto, segundo Libâneo (2011), a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

Outro ponto a ser objeto de reflexão no ambiente escolar é a questão de gênero. Para Teixeira et al (2010) não cabe mais, neste Terceiro Milênio, que "a educação oscile entre uma posição ingenuamente reprodutivista e panfletariamente, oposicionista". Para tanto:



Há que forjar um posicionamento reflexivo, construindo outras competências, destruindo tabus, vícios ou uma pseudoneutralidade acadêmica. É preciso dialogar com os “sinais do tempo” que permeiam a realidade da emancipação feminina, o respeito às alteridades e às diversidades para além do “politicamente correto”. (TEIXEIRA, et al, 2010.pag.20)

A construção de novos posicionamentos frente aos temas relacionados à sexualidade dentro do ambiente escolar, envolvem a participação de diversos atores: alunos, professores, gestão, técnicos administrativos.

Dentre eles é importante citar o papel da psicologia, dentro do contexto escolar ao trabalhar com questões dessa natureza. Para tanto, leva-se em conta a sensibilidade deste profissional em sua leitura sobre o ambiente escolar e as situações que nele se desenrolam, pautando-se sempre pelas normas éticas inerentes à sua profissão, a citar a resolução CFP 001/99, que em seus artigos 1º e 2º, pontuam:

Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão notadamente aqueles que disciplinam a não discriminação e a promoção e bem-estar das pessoas e da humanidade.
Art. 2º - Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas.

(Resolução CFP 001/99)

Nessa construção, é ponto fundamental que na educação falemos de diversidade e reconheçamos a sua presença dentro da escola, de forma legítima e com postura acolhedora. Segundo Junqueira (2008) a educação deve trabalhar na diversidade, para a diversidade e pela diversidade, pois elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social, cidadã e democrática, além de possuírem um papel estratégico na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social. Para ele:





A *educação na diversidade* trabalha na perspectiva de *incluir o outro* (visa o seu pertencimento a todos os espaços sociais). A *educação para a diversidade* volta-se para a abertura em relação *ao novo*, o *reconhecimento* da legitimidade da *diferença* (e a reflexão acerca de sua produção). A *educação pela diversidade* vale-se das potencialidades oferecidas pela diversidade. (...) Ao educarmos na /para/pela diversidade, buscamos transformar a relação pedagógica: de algo tradicionalmente autoritário e conformista em um processo vivo, criativo e desafiador, dotado de alta dimensão dialógica, crítica e transformadora. (JUNQUEIRA, 2008. p217-218)

Junqueira (2008) afirma ainda que as discussões sobre a diversidade sejam ambientadas no “plano da ética democrática e dos direitos humanos, a partir de uma perspectiva de inclusão social, do reconhecimento, da emancipação e da produção e democratização de conhecimento”.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Este projeto foi pensado da seguinte forma: o professor da disciplina Biologia fez o convite ao serviço de Psicologia e Enfermagem do campus para que se trabalhassem os seguintes temas: Conceitos sobre sexualidade; a sexualidade na infância e na adolescência; orientação sexual na escola; conhecendo os métodos contraceptivos; relações de gênero; prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

Para a construção da proposta, aconteceu inicialmente uma investigação exploratória no sentido de identificar os questionamentos dos adolescentes relacionados às temáticas da sexualidade e DST/AIDS, orientação sexual/relações de gênero, uma vez que, de acordo com Lourencini Júnior (1997), as questões a serem abordadas em relação à sexualidade devem surgir do interesse e do cotidiano dos jovens.

Para tanto foram confeccionadas caixas lacradas, colocadas no pátio da escola, na qual os alunos deixaram por escrito, sem a necessidade de identificação, questionamentos e dúvidas referentes a estas temáticas. Foram feitas duas caixas de perguntas: uma sobre as questões de orientação sexual/relações de gênero e outra



referente a métodos contraceptivos e prevenção DST/AIDS. Os alunos participantes da organização do evento (4º ano integrado em Administração) ficaram incumbidos de fazer a arte e divulgação do projeto, bem como as inscrições de participantes (foram disponibilizadas 40 vagas, em virtude da disponibilidade de sala) além de assessorar durante sua realização; o projeto foi pensado para ser trabalhado com alunos adolescentes e foi inscrito na Coordenação de Extensão do campus sob o título: "Diversidade sexual na escola - problematização, práticas e discurso".

O primeiro tema a ser debatido foi sobre Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS; conhecendo os métodos contraceptivos: feitos pela Enfermeira do Campus, Patrícia Santos. Foram utilizadas imagens sobre os temas e os alunos participaram ativamente das atividades, como por exemplo, a colocação de preservativo feminino em modelo pélvico feminino e colocação de preservativo masculino em modelo peniano. Foram respondidas ao longo da exposição do tema as dúvidas dos participantes e as que foram recolhidas das caixas pra perguntas.

O outro tema: Conceitos sobre sexualidade; a sexualidade na infância e na adolescência; orientação sexual na escola; foi trabalhado pela psicóloga Cristiana Galeno. Para início das discussões foi realizada uma dinâmica (Afinal, o que é sexualidade?) onde os participantes diziam palavras relacionadas à sexualidade e suas dimensões (biológica, sociocultural, psicológica) e em grupo montavam frases, com as palavras citadas, criando um conceito sobre sexualidade. Essa foi a base para as discussões, sendo trabalhados como a sexualidade se expressa durante o ciclo de vida e as mudanças que ocorrem durante esse processo. Ao se falar acerca da orientação sexual, alguns participantes relataram sua experiência sobre o seu processo de descoberta/revelação de sua orientação; momento rico de troca. Cabe salientar a importância da participação de uma docente, de Língua Portuguesa, na construção dos debates e diálogos sobre o tema.

No tema das Relações de gênero foram debatidas acerca da construção do ser homem e ser mulher, como essa construção perpassa as experiências na vida dos participantes e como eles observam esses comportamentos femininos e masculinos na sua vivência diária. Foi um importante momento de escuta e troca



significativa, visto a presença de dois alunos (um ex-aluno/uma aluna), transgêneros, que compartilharam com o grupo sobre a sua experiência. Foi trabalhado acerca da homofobia, preconceito e diferenciação de conceitos como orientação/sexo biológico/gênero. Momento muito produtivo de questionamentos e de abertura para observar situações que tocam à realidade da escola.

Ao final foi pedido feedback aos participantes que se colocaram a respeito da importância de participar destes momentos de construção de novos olhares sobre a sua sexualidade e sobre as situações nessa temática que acontecem na sua vivência diária, principalmente a necessidade de maior diálogo na família.

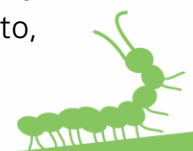
CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÃO

A realidade escolar é plural, permeada pelas histórias de muitos sujeitos e muitas construções sociais e culturais. Principalmente, quando se trabalha com o público adolescente, cheio de questionamentos e percepções acerca do seu processo de desenvolvimento permeado por muitas questões, que inevitavelmente se manifestam no contexto escolar. É premente que a escola comece a olhar de fato para essas situações, com o olhar crítico e acolhedor.

Trabalhar o tema da sexualidade é propiciar novos olhares; rever conceitos e práticas no intuito de construir e promover o diálogo, a defesa e a garantia de direitos de homens e mulheres para exercer sua cidadania em todos os espaços. Promover essa compreensão junto ao público adolescente é incentivar a construção de novos comportamentos onde o respeito e a convivência com as diferenças faça parte do cotidiano.

Citando Junqueira (2008):

“Se desejamos construir um modelo substantivamente democrático de escola e de sociedade, encontramos-nos *todos*, Estado e sociedade civil, cada instituição, cada organização, cada cidadão e cidadã, diante da responsabilidade de reconhecer e promover os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais e, ao mesmo tempo, problematizar todas as formas de preconceito,



discriminação e violência, dentro da escola e fora dela.” (Junqueira, 2008. p. 224-225).

A possibilidade de vivenciar a diversidade das relações afetivas e sociais provocada pela educação sexual contribui para a compreensão e uma experimentação de novas possibilidades do exercício da alteridade em contextos mais amplos que os familiares, e é dessa forma que “o indivíduo se humaniza quando a cultura impregna a biologia, e um novo ser, assim redefinido, se eleva como pessoa” (Brasil, 1994, p. 11). E essa deve ser, por fim, a principal justificativa para que o tema seja discutido e trabalhado na escola e nos cursos de formação docente. (DINIS, N.; LUZ, A. A., 2007).





REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Diretrizes para uma política educacional de sexualidade*. Brasília: MEC/ Sepespe, 1994. Série Educação Preventiva Integral. v. 1.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio (PCN's): orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997, Volume 10.

CARVALHO, A. M.; RODRIGUES, C.S.; MEDRADO, Kelma S. **Oficinas em sexualidade humana com adolescentes**. *Estudos de Psicologia* 2005, 10(3), 377-384 .

DINIS, N.; LUZ, A. A. **Educação sexual na perspectiva histórico-cultural**. *Educar, Curitiba*, n. 30, p. 77-87, 2007. Editora UFPR

GENTLE, I.M.; ZENAIDE, M.N. T.; **GUIMARÃES, V. M. G. (Orgs). Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 355p.

HALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. *Estudos Feministas*. Ano 9. 2º semestre de 2001. Págs. 575-585.

IFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Teresina, 2015.

JUNQUEIRA, R. D. **O reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento da homofobia no contexto escolar**. IN: GENTLE, Ivanilda M.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; GUIMARÃES, Valéria Maria G. (Orgs). **Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. 355p.



LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.2)

LOURENCINI JÚNIOR, A. **Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação.** In: AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola:** alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.

MAGALHÃES, C. **Dinâmicas de Grupo sobre Sexualidade** – atividades para trabalhar com adolescentes. Rio De Janeiro, Wak Editora, 2011.

TEIXEIRA, A.B.M; ALCÂNTARA, F.(Orgs). **Conversando na Escola Sobre Elas e Eles** – para além do politicamente correto. São Paulo, Ideias & Letras, 2010.



O Psicólogo nas redes
e bancas de jornal: uma
análise da representação
social do sujeito psicólogo
para os alunos de
Agropecuária
do IFTO através do
olhar do humor gráfico

CAPÍTULO
12

*Layane Bastos dos Santos
Maria Aparecida*

Silva Pereira Sobreira e Thays Ribeiro Torres Magalhães Xavier

Layane Bastos dos Santos
Maria Aparecida e Silva Pereira Sobreira
Thays Ribeiro Torres Magalhães Xavier

As charges, cartuns e tirinhas se caracterizam como desenhos ou representações gráficas de cunho humorístico, normalmente, de caráter crítico, estando presentes na sociedade desde a antiguidade clássica.. Vindo a se consolidar como gênero jornalístico popular a partir do século XVIII, se efetivando em jornais e em revistas. A partir da década de 90, o cartum também invadiu a internet e, mais recentemente, as redes sociais. Atualmente, a charge, cartum, tirinhas e afins, afirmaram o seu lugar de importância por sua capacidade de atrair a atenção do leitor, usando humor e crítica.

Esse gênero pois, historicamente se transforma em algo mais do que uma imagem. Se constitui em gênero textual, de forma discursiva e que possui relevante caráter histórico e político. Sua função é, pois, satirizar e/ou problematizar com humor e/ou ironia situações específicas e reais enfrentadas por uma determinada sociedade.

Na web, esse produto midiático atinge as mais diversas esferas, possuindo diferentes temáticas e níveis de criticidade. Especialmente, na educação, esse gênero do humor gráfico é usada como recurso didático eficaz. A onda de charges, tirinhas e cartuns, que se propagou pelos diferentes meios de comunicação se explica pelo caráter de representação: as pessoas não só se identificam com esses desenhos, mas costumam construir seus estereótipos e representações de fenômenos e pessoas, através da visão desse gênero.

A considerável expressividade e capacidade de diálogo com o leitor que o humor gráfico cotidianamente possui, juntamente com a sua grande capacidade de captar e sintetizar o momento histórico vivido, fazem dele uma interessante e relevante fonte de estudo, em especial para compreender a formação de conceitos e



opiniões que se ancoram nas imagens que eles passam de situações, pessoas, conceitos e profissões.

Ao ingressar no Instituto Federal do Tocantins em 2011, percebemos que muito das representações que os alunos tinham da profissão e da atuação do psicólogo, perpassavam pela visão propagada pelas tirinhas, cartuns e charges. Em especial, as que eram veiculadas pelas redes sociais, como Facebook e Instagram.

Nesse sentido, pretende-se analisar como as representações do humor gráfico que revelam sentidos e redes de memória sobre a profissão do psicólogo e seu perfil político e simbólico, desvendado a partir de sua posição e situação marcada pelo histórico e pelo social, através do olhar de alunos do curso de Técnico Integrado de Agropecuária Integrada ao Médio. Tais alunos, ao receber a nova profissional de psicologia em 2011, revelaram que, muito da visão e da opinião acerca do psicólogo foram mediadas através do contato com as charges, tirinhas e memes.

Nesse capítulo, pretende-se analisar como a representação está presente no fenômeno de tirinhas e “memes” da internet, que são responsáveis pela grande exploração de diferentes situações cotidianas, bem como pela formação de opiniões e representações sobre fenômenos e pessoas, o que é o caso de profissional Psicólogo. Para isso, foram selecionadas algumas dessas tirinhas, apontadas pelos alunos, como basilares e propedêuticas para a formação do seu conceito de Psicólogo, afim de que estas sejam analisadas de forma a contrapor com os conceitos construídos dentro das áreas de Estudos Culturais e da Psicologia Social.

Nesse ínterim, o presente estudo tem como objetivo analisar o conteúdo que circula na mídia e sua influencia na formação de conceitos dos alunos de agropecuária. Através do que é circulado na esfera social sobre o perfil político e simbólico do sujeito psicólogos, verificaremos os possíveis efeitos de sentido e a memória discursiva que são manifestados e acessados para interpretarmos charges que revelam a representação social e (des)construção identitária do “ser psicólogo”, tendo em vista os estereótipos estabelecidos socialmente sobre este profissional no Brasil.



UM PERCURSO SOBRE O HUMOR GRÁFICO

Embora não seja difícil rir das piadas veiculadas por quaisquer formas de humor gráfico, as definições delas não são muito precisas. Para Paulo Ramos (2007, p. 245), a imprecisão “pode criar expectativas diferentes de leitura, o que pode trazer confusão no processo de compreensão...”. Além do próprio Ramos (2007), outros autores como Ramos (2007), e Arbach (2007) definem, a partir de seus estudos, o que é humor gráfico e como ele se apresenta. Estes concordam em citar, como formas do humor gráfico:

- ✓ caricatura,
- ✓ charge,
- ✓ cartum,
- ✓ desenho de humor e
- ✓ tira cômica/quadrinhos.

Arbach ainda as enquadra todas como jornalismo.

Para Ramos (2007, p. 253) humor gráfico são “desenhos que destacam o exagero das figuras ou da situação, com tom crítico (embora nem todos de forma explícita), com diálogo com o ridículo”. O humor gráfico são desenhos que causam “ruptura, o final inesperado, a quebra da lógica na estruturação do discurso, especialmente a que ocorre ao final de grande parte das obras humorísticas, incluindo especificamente aquelas do humor gráfico”.

Joaquim da Fonseca (1999) engloba todas essas manifestações (caricatura, charge, cartum...) como variações da caricatura. Ele não fala em “humor gráfico” literalmente. Mas, por falta de algo que englobe a caricatura, quando, ao falar em “representação gráfica” “burlesca”, “satírica” ou “grotesca”, ele define a caricatura. Então, é possível concluir que o faz também para o que considera humor gráfico, embora não com essa denominação.

Para Arbach:



{ "Diariamente os leitores dos principais jornais se deparam com grande volume de informações textuais sobre os mais variados temas. Há, no entanto, um elemento dentro dos periódicos que mostra de forma não- textual os assuntos que estão na pauta do dia. É o desenho de humor...!" (2007, p. 208).

Assim ele situa o humor gráfico no seu hábitat de excelência, a imprensa, e demonstra a função desse tipo de ilustração: mostrar, de forma não-textual, os assuntos que estão na pauta do dia. E ele continua:

{ "O desenho de humor pode ser considerado mais como uma forma narrativa do que um meio de expressão estética. Podemos dizer que nele o objetivo estético sempre ocupa um espaço secundário, pois é a idéia quem ocupa o ponto principal" (2007, p. 201).

Ou seja, humor gráfico é qualquer desenho em que a graça, o bom humor ou, no mínimo, a descontração predominam, em oposição aos desenhos ditos "sérios", como os técnicos, manuais explicativos ou plantas. Mas nem sempre o objetivo é fazer rir. Josimey da Silva, no artigo "O humor nada objetivo e um jornalismo muito sério" (citado por Arbach, 2007, p. 203), salienta o humor satírico, cujo objetivo é causar rejeição do objeto de ridicularização, e o irônico, no qual se expressa algo com intenção de significar o inverso.

Com base nesses estudos, podemos dizer que o riso provocado com a leitura da charge constitui-se na sátira a pessoas simples e famosas, representantes políticos, fatos e acontecimentos sociais servindo ao mesmo tempo para afirmar e para subverter.

Fonseca (1999, p. 17) esclarece que a caricatura e a charge não são excludentes, sendo a primeira um dos elementos constituintes da charge, do cartum, da tira cômica, da história em quadrinhos e dos desenhos animados. O mesmo autor (1999, p. 26) diz que o termo charge é francês, vem do verbo charger (carregar, exagerar, atacar), uma forma de representação pictórica de caráter bulesco e caricatural em que se satiriza um fato específico, tal qual uma idéia, situação ou pessoa, em geral de caráter político e do conhecimento público.



O termo cartum é uma forma aportuguesada do termo inglês cartoon (cartão), que tem sua origem no termo italiano, cartone . Em sua composição incorpora elementos da história em quadrinhos, como os balões, as cenas e as onomatopéias. Mendonça (2003, p. 197) ressalta que distinguir esses gêneros é difícil mesmo para os profissionais da área. O cartunista Fernando Moretti (2001) define o cartum como uma crítica mordaz, irônica, satírica e humorística do comportamento humano, de seus hábitos e costumes.

Por isso, exige maior habilidade do leitor por se tratar de um gênero em que os detalhes devem ser bem delineados e planejados para dar, ao mesmo tempo, o humor e a veracidade ao tema escolhido. Enquanto a charge discute questões sociais e políticas que são exploradas observando os recursos linguísticos, discursivos e gráfico-visuais.

Acerca do conceito de Cartum, Edgar Silveira Franco (2004, p. 23), o define como uma “imagem geralmente cômica e universal e matriz da charge”. Segundo o autor, a palavra é originária de cartoon, ou seja, cartão, “suporte onde eram feitos os desenhos ingênuos e descompromissados de humor, para serem inseridos nos jornais” (FRANCO, 2004, p. 34).

Todo desenhista acaba utilizando uma pequena dose de cartum, mesmo em trabalhos realistas, pois ele permite um envolvimento maior do público em função da identificação. Para McCloud (2005, p. 42), “já que a identificação do espectador é uma especialidade do cartum, este tem penetrado com facilidade na cultura popular do mundo”. Por isso, o autor considera que o cartum vai além do que parece ser. O cartum está presente nos diferentes meios de comunicação. Atualmente, os cartuns tomaram conta da internet. Existem sites e blogs espalhados pela rede que surgiram com o único objetivo de publicar cartuns e charges.

A tira cômica, por sua vez, é uma forma de humor gráfico que pertence às histórias em quadrinhos. É uma tira de quadrinhos cuja temática é o humor. Paulo Ramos (2007) mostra que é o tipo de tira mais publicada no Brasil. A continuidade é variável, podendo se basear apenas nos personagens, na história deles ou na temática. Há tiras com continuidade apenas no título.



Pela dificuldade em se categorizar ou conceitualizar as manifestações e gêneros humorísticos veiculados nos mais diversos canais midiáticos da atualidade, trabalharemos com o conceito universal e abrangente do humor gráfico e sua influência na (des)construção identitária do “ser psicólogo”, tendo em vista os estereótipos estabelecidos socialmente sobre este profissional no Brasil.

HUMOR GRÁFICO NA ESCOLA

O filósofo russo Mikhail Bakhtin nos mostra que os textos podem ser agrupados em diferentes gêneros do discurso:



“O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas, as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade do campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

É fundamental contemplar o ensino com a diversidade de gêneros do discurso não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que todo texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas que partem das condições de produção, as quais geram usos sociais que as determinam.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998, p. 21-24), propõe que a unidade básica para ampliar a competência linguística e discursiva deve ser o texto e os gêneros do discurso objetos de ensino/aprendizagem. Um ensino tradicional que prioriza a gramática não propicia aos alunos a leitura, a análise linguística e nem a produção de bons textos. Confunde-se o ensino de língua com o ensino de gramática, resultando numa prática



metalinguística, com exercícios mecânicos e reprodutivos que só contribuem para o fracasso escolar.

No entanto, trabalhar com a diversidade de gêneros pressupõe não ignorar a diversidade sócio-cultural encontrada na escola pública. Para os PCN (1998, p. 54), ensinar a língua significa possibilitar acesso a usos de linguagens mais formais e convencionais, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Por isso, o uso do recurso do humor gráfico é relevante não só didaticamente, mas também no âmbito da formação de conceitos e discussões críticas, pois o poder político se concentra na disputa entre representações do mundo social, que procuram se investir de veracidade e legitimidade.

O Humor gráfico se configura como um gênero que lida com o repertório disponível nas práticas sócio-culturais e imediatas ligando-se sempre ao modo como um determinado grupo vê o outro. Na sua forma atual, as charges, cartuns e tirinhas, mantêm viva as tradições expressivas que a compuseram historicamente, definindo-se pela apropriação e reatualização de diferentes linguagens: a pictórica e a teatral.

O humor gráfico se dá pela rapidez, pelo exagero dos traços e pela síntese dos fatos, mostrando além da imagem, do alvo que pretende atingir, uma crítica à realidade política, seja sobre um fenômeno, pessoa, profissão. Apresenta julgamentos e compreensões que influenciam na opinião do leitor, estabelecendo uma cumplicidade cotidiana entre autor e leitor num mesmo contexto social. A compreensão construída a partir desse plano interindividual passa para o plano intraindividual, fornecendo as bases para a compreensão.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PSICÓLOGO NO HUMOR GRÁFICO

Existe em cada um a necessidade de encaixar cada coisa nova com que se toma contato em uma determinada categoria conceitual. Os traços culturais, sociais, de personalidade de cada um dos habitantes de um país, além dos arquétipos,



personagens do imaginário coletivo e literário, conseguem ser resumíveis a algumas dezenas de adjetivos.

E a premissa vale mesmo para as qualificações mais subjetivas ou até para correlações entre duas ou três palavras desse pequeno grupo que tragam semelhanças de significado. O fato novo vai ganhar contornos a partir do rótulo que lhe for imposto. Ao mesmo tempo, um rótulo novo precisa encontrar fundamento na realidade – e o faz, invariavelmente, mesmo quando se trata de um fenômeno, pessoa, profissão.

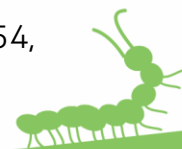
Nesse contexto, a Representação social se constitui como um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais, na necessidade de contextualizar (Moscovici, 1981). É a versão contemporânea do senso comum.

Moscovici (2003) focou a questão das representações sociais, a partir dos conceitos propostos por Émile Durkheim, que falou em representações coletivas. Essas representações coletivas, de caráter estático, seriam aquilo que conserva o todo da sociedade contra a fragmentação. Moscovici discorda dessa estaticidade e propõe, como ponto básico de seu estudo, a discussão da construção dessas representações, tratando como fenômeno o que era tido como conceito. Para reforçar a mesma idéia:



“As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica” (DUVEEN, 2003, p. 10).

Moscovici aponta a razão pela qual as pessoas se escoram nas representações sociais: “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54,



grifo do autor). Ou, em outras palavras: “Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

Nessa explicação ele resume hipóteses dadas anteriormente, segundo ele “não totalmente desprovidas de verdade”, de que as representações sociais poderiam “responder a determinada necessidade”, “a um estado de desequilíbrio”, ou “favorecer a dominação impopular, mas impossível de erradicar, de uma parte da sociedade sobre outra”.

A teoria das representações sociais reside na idéia de que os sujeitos buscam explicações, criam teorias próprias sobre uma série infindável de assuntos que prendem a atenção e a curiosidade, demandando compreensão e pronunciamentos quotidianos a respeito de temas sociais contemporâneos como a escola, a moral, a religião, a política, a cultura, a saúde, a doença, a violência, a tecnologia, as desigualdades sociais, econômicas etc. Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos adquiridos por diferentes fontes, além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais.

Para maior entendimento da teoria, é importante destacarmos a existência de duas classes distintas de universo de pensamento: os universos consensuais e os reificados. Nos universos reificados, encontramos as ciências e o pensamento erudito em geral. Nos consensuais, viajam os pensamentos e ideias que, frequentemente, tiveram origem nos universos reificados, mas foram reapropriados pelos demais integrantes da sociedade de uma forma particular, através de uma lógica diversa daquela em que se produzem os conhecimentos científicos, colaborando, portanto, para a existência das representações sociais. Portanto, representar algo não é simplesmente repeti-lo, mas, sim, reconstituí-lo, modificando-lhe o texto.

É o caso das representações apropriadas pelo humor gráfico que, através de chavões, caricaturas, trejeitos já ressignificados e interpretadas do universo



científico da psicologia, vão permitir novas representações e reformulações quando em contato com seus leitores:



"O resultado das representações reificadas (inicialmente estranhas), amalgamadas com os conhecimentos prévios, é altamente criativo e inovador no seio da vida quotidiana. As representações sociais de objetos sociais são, assim, produtos do comportamento criador do homem" (MOSCOVICI, 2003).

"Em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo através de ideias específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido, de tal modo que as coisas são vistas desta maneira, em vez daquela. Sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesse. [...] O conhecimento toma aparência e forma através da comunicação e, ao mesmo tempo, contribui para a configuração e formação dos intercâmbios comunicativos (DUVEEN, 2003, p.28)"

Portanto, é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas" (DUVEEN, 2003, p.28). E nesse processo de intercâmbios comunicativos que o humor gráfico predomina como ponte entre o conceito científico da atuação profissional do psicólogo e a representação social da profissão para seus leitores.

A Psicologia enquanto profissão foi regulamentada em 27 de agosto de 1962, por meio da Lei nº 4.119, há exatamente 50 (cinquenta) anos. A profissão de psicólogo, portanto, é algo relativamente novo, diferentemente da Psicologia enquanto ciência, que, com a fundação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental, no final do século XIX, teve o seu estopim do desenvolvimento científico. Ainda mais quando se trata do contexto do Tocantins, em que a primeira turma de profissionais psicólogos apenas saiu ao mercado de trabalho no ano de 2010.

Deste modo, há essa real necessidade do público de equilibrar um conceito, formar uma opinião, quando o assunto é o profissional de psicologia. O profissional, até então desconhecido pela comunidade acadêmica do Instituto Federal do



Tocantins, suscitou muita curiosidade e indagação, principalmente dos alunos, que preferiram uma série de conceitos e discursos sobre a profissão a profissional recém empossada, muitas vezes, em dissonância sobre as atribuições reais da profissional psicólogo.

Daí onde surgiu a curiosidade de se indagar de onde veio a principal fonte de significação desse profissional para esses alunos. Ao se iniciar a pesquisa, deparamo-nos com o Humor Gráfico como principal fonte de "informação" e formador de opinião, de conceitos, que tais alunos tinham da profissão, já que ele está presente de forma massificada e crescente a esta geração através das redes sociais e Novas Tecnologias da Informação.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação constituiu-se numa pesquisa de natureza qualitativa, realizada mediante um estudo exploratório em profundidade, desenvolvido junto ao setor de Assistência Estudantil, do Instituto Federal do Tocantins, entre os anos de 2011 e 2014.

Para que se consiga atingir os objetivos do estudo, buscamos embasamento teoricamente na Análise de Conteúdo de base francesa e, como pressuposto de análise, apresentados pelos seguintes autores: Bardin (1999), Pêcheux (1999), Foucault (1979; 1987) e Hall (2006), Pimenta (2008), Orlandi (2007), Fernandes (2008), entre outros.

A estudo foi composto por várias charges selecionadas pela amostra de cem (100) alunos do curso Técnico Médio Integrado de Agronomia (do primeiro ao terceiro ano), que afirmaram durante a entrevista semi-estruturada acerca do papel do psicólogo, nos atendimentos pela psicóloga da Instituição, que formaram seus conceitos da profissão de psicólogo a partir do seu contato com o humor gráfico da internet e de jornais. Após o recebimento das charges, tirinhas e cartuns selecionadas pelos alunos, obteve-se um banco de dados de imagens de humor



gráfico sobre o psicólogo e sobre a psicologia de 92 imagens de humor gráfico, dentre charges, tirinhas, cartuns, etc.

Tais imagens em conjunto com o discurso dos alunos sobre a profissão formetaram as bases para utilização da análise de conteúdo para elaboração das categorias e subcategorias (Bardin, 1977) que emergiram espontaneamente durante a análise do material coletado nas imagens e entrevistas.

Esta técnica trata da análise de comunicação (no caso específico desta pesquisa, o conteúdo trazido pelos participantes ao responderem aos questionários), para chegar aos indicadores que permitam conhecer determinada realidade (a caracterização da Representação Social do psicólogo e de sua prática na comunidade local mediadas através das charges). Bardin (1977) afirma que se faz uso desta técnica quando o interesse é conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, ou seja, é uma busca de outras realidades através das respostas expressas pela amostra.

A primeira fase da análise de conteúdo compreendeu a leitura geral das informações das entrevistas semi-estruturadas, de modo a destacar e selecionar aspectos mais relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa. Após uma pré-análise, prepararam-se as informações para a etapa seguinte, que foi correlacionar o discursos apresentado nas entrevistas com as charges, tirinhas, cartuns trazidos pelos próprios participantes da pesquisa, que, segundo os mesmos, ajudaram a formar seus conceitos da profissão de psicólogo.

Logo após, fez-se um estudo exploratório do material levantado, separando as informações em termos de unidades de análise de acordo com os conteúdos temáticos, e selecionando trechos mais significativos para compor as categorias.

Dando continuidade à análise, as unidades de registro foram inventariadas e agrupadas de acordo com o tema e núcleo de significação das palavras e imagens entre as categorias, constituindo assim um conjunto de subcategorias. Por fim, realizou-se a análise e a interpretação das informações categorizadas.

Segundo Spink (1998), a leitura flutuante do material coletado, mapeando temas emergentes, atentando para características que podem dar pistas valiosas quanto à natureza da construção é de extrema importância para a análise dos dados.



Depois disso, foi necessário retornar aos objetivos da pesquisa e definir claramente o objeto da representação.

Em síntese, o material coletado nesta investigação foi analisado qualitativamente, explorando os elementos trazidos nas pesquisas de campo, a fim de relacioná-los com os achados bibliográficos, interpretar os dados e compor os resultados de modo a analisar a caracterização histórico-social do sujeito psicólogo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à significação das unidades de análise de conteúdo obtidas nas entrevistas e imagens, foram criadas três categorias, que correspondem às três questões compreendidas e emergidas no instrumento de coleta de dados. Os resultados, então, são apresentados com excertos representativos, relacionando algumas respostas elucidativas dos participantes à caracterização das categorias, as falas dos participantes do estudo em conjunto com as representações do humor gráfico por eles escolhidas e levadas à pesquisadora.

✓ Categoria 1 - Caracterização do Psicólogo como profissional "Místico"/ "Mágico":

Durante as entrevistas, no item referente as atribuições do profissional psicólogo junto a comunidade acadêmica, os alunos revelaram achavam que o psicólogo era um ser "místico", "sobrenatural", com poderes quase religiosos, como se pode ver na charge selecionada por eles na rede social "Facebook", abaixo:





Figura 1: Psicopatos. MONTENEGRO, 2012.

Nesse sentido, essa atribuição de significado corrobora com a afirmação de Mostazo e Kirschbaum (2003), em que colocam que o sujeito constrói significados para o tratamento de acordo com os sentidos ou símbolos atribuídos pela história social, no caso a história social repassada pela charge acima, que coloca o lugar do psicólogo no mesmo patamar de um padre.

Quando solicitados para descrever o que significa psicólogo, antes da seleção de charges que os ajudaram a construir esse sentido, alguns alunos apontaram expressões como "abençoado" (sic) e "um anjo" (sic), alguém que encontra "coisas ocultas que só ele consegue chegar, entender" (sic). Até mesmo um "leitor de mentes", como nas figuras abaixo:

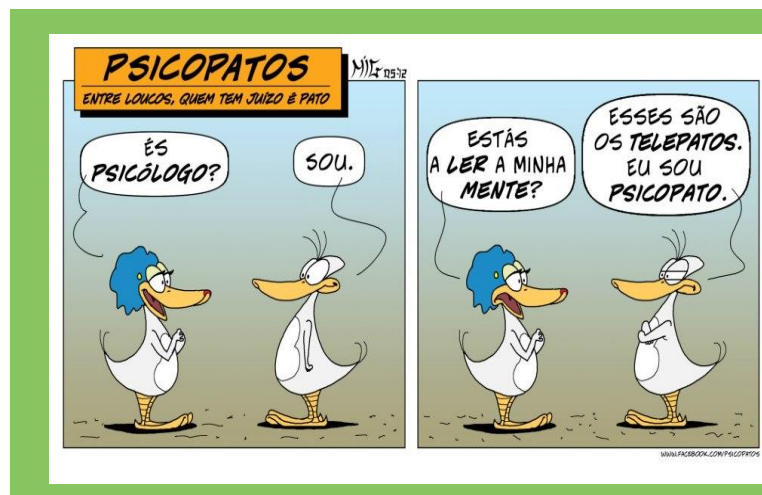


Figura 2: Psicopatos. MONTENEGRO, 2012.





Figura 3: Psicopatos. MONTENEGRO, 2012.

Segundo Praça e Novaes (2004), cabe observar a roupagem onipotente presente na representação da figura do psicólogo por parte dos alunos, demonstra como por vezes se veste a Psicologia e, conseqüentemente, aqueles que trabalham com ela. Para estes autores, a ideia da Psicologia como uma ciência capaz de mudar, melhorar, resolver a vida e as relações estabelecidas contribui fortemente para que o profissional da área (e o estudante também) tenha o estereótipo comum e antigo de adivinhar o que os outros pensam.

✓ **Categoria 2- A atuação do "Estereótipo" do Psicólogo:**

Essa categoria evidencia que os alunos percebem a atuação do profissional psicólogo relacionada ao auxílio em diversos âmbitos e a situações vivenciadas, em especial as de crise ou até mesmo as consideradas "fúteis" (Sic). Além de percepções acrescidas de elementos que sugerem expectativas quanto à compreensão, ao entendimento e à resolução de problemas e/ou conflitos das mais diversas ordens, e uso de diversos "clichês" e Estereótipos propagados pelas redes sociais, como relatam os alunos nas frases "como está se sentindo", "tem problemas com a mãe", "como você se sente com isso?" (Sic). As assertivas se notam no Cartum abaixo:





Figura 4: Via Ordinária. DOUG SAVAGE, 2010.

Outras representações emergem com relação ao psicólogo enquanto profissional da saúde, que lida com o emocional, que fornece suporte, estuda (a mente, o comportamento, inconsciente) ou ainda, sua prática é vista como sinônimo de "terapia" (*sic*). Coisa que, quando explicado que não faz parte da atuação do Psicólogo Escolar, causou muita surpresa. Estes significados ficam evidenciados também nas frases obtidas na entrevista, tais como: "ajuda em nossa vida" (*sic*) ou ainda "ajuda a me entender melhor" (*sic*); "ajuda a resolver conflitos" (*sic*), e na tirinha a seguir:



Figura 5: Facebook. ZÉ da SILVA, 2014.



Tais descrições vão ao encontro das contribuições dadas por Weber (1991), em sua pesquisa realizada no Paraná. No intuito de identificar a imagem do psicólogo e da psicologia com pessoas provenientes de diversos níveis culturais e socioeconômicos da cidade de Curitiba, o autor constatou que os entrevistados possuíam um conhecimento maior sobre a atuação do psicólogo na área clínica. A maioria dos entrevistados indicou a Psicologia como o estudo da mente, referindo o psicólogo como um solucionador de problemas em geral.

Também são recorrentes várias referências como atribuições da identidade profissional do psicólogo, os rituais da Psicanálise e da Psicologia Transpessoal, bem como seus conceitos, que foram relacionados como usufrutos de qualquer psicólogo, independente da Abordagem Teórica do profissional, como fica patente nas frases "o psicólogo tem um Divã"(sic), "Agente deita para falar com o psicólogo"(sic), "Faz Regressões"(sic), "Vê nossas vidas passadas"(sic) e na tirinha abaixo:



Figura 6: Site Psicologia Universitária. Autor Desconhecido, 2013.

Nessa categoria, nota-se que as representações conferem com os pressupostos da afirmação de Wagner (1998) em que "o ponto de interesse nos estudos em representações sociais, é o conjunto de elementos constantes em uma representação" os quais se constituem dos elementos comuns do conhecimento produzido pelos sujeitos das investigações. No grupo de alunos participantes deste estudo, os elementos apontados na categoria descrita, reflete o agrupamento de



aspectos que configuram o conhecimento destes indivíduos, no que tange a sua representação sobre o psicólogo, perpassado nas charges, como divãs, chavões, etc.

✓ **Categoria 3 - O Psicólogo enquanto profissional "desnecessário":**

Com relação à terceira categoria, que tratou de livre opiniões acerca da importância do trabalho do psicólogo, de um modo geral, houve a tendência de caracterizar a atuação do profissional no Instituto do como "*Desnecessário*" (Sic.) e "*Dispensável*" (Sic), que lida com questões que "*cerveja ou igreja resolveria*"(Sic.).



Figura 7: Facebook. NANDO, 2014.

Através das pesquisas de Praça e Novaes (2004) sobre as representações sociais, observa-se que as assertivas obtidas nas entrevistas e nas charges relacionadas pelos estudantes, corroboram para fornecer um enquadre que contextualiza os sistemas de categorização que representam o psicólogo como um profissional "*Frívolo*" (Sic.), "*que ganha dinheiro fácil ouvindo os problemas alheios*"(Sic.), "*finge que escuta os doidos*" (Sic.). Quando um entrevistado diz que o todo psicólogo é "*maluco*" (Sic.) ou "*problemático*"(Sic.), isso deve ser entendido a partir de uma rede de significações provenientes das representações sociais sobre o psicólogo.





Figura 8: Facebook. EDGAR ARGO, 2013.

Para Hartmann (1999), a relação interpessoal desenvolvida no processo psicoterapêutico ocorre entre dois seres distintos (de um lado, o paciente e, de outro, o profissional) e que essa relação é permeada por conteúdos imaginários – mágicos ou trágicos – símbolos e mecanismos de defesa. Nesse sentido, expectativas mágicas relacionadas à cura, ao esbatimento de sintomas ou resolução de conflitos e problemas de diferentes ordens podem estar associadas a esses tipos de conteúdos imaginários, símbolos e mecanismos de defesa perpassado em nossa sociedade como sendo típicos do papel e da identidade do psicólogo como profissional. Bem como, relacionar a figura do psicólogo como um alguém também "problemático"(Sic.), que "quer resolver seus problemas e cursou psicologia"(Sic.). Representações estas também presentes nas imagens:



Figura 9: Site Psicologia Universitária. Autor Desconhecido, 2014.



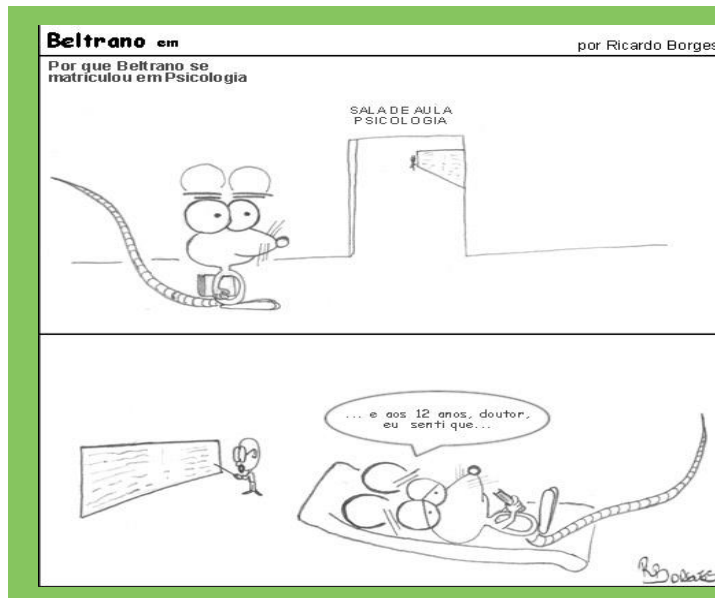


Figura 10: Facebook. Ricardo Borges, 2011.

Os alunos entrevistados são provenientes de população campestre, público alvo do curso de Técnico em questão e possuem, em sua maioria, situação de alta vulnerabilidade social. Tal quadro reflete em suas representações, pois o acesso a conteúdo que verse sobre o a atuação e importância do profissional de psicologia é pouco. Sendo sua maior fonte de informação para formar opinião, o humor gráfico presente nas redes sociais. Como constataram Souza e Trindade (1990), na cidade de Vitória ES.

Os autores supracitados, objetivando identificar as representações sociais do psicólogo e de suas atividades profissionais, focaram seus estudos em dois segmentos sociais distintos (classe baixa e classe média), indica que o modelo clínico de atuação profissional serve como elemento básico na produção de representações dos dois segmentos investigados. Nesta pesquisa, a maioria dos participantes de classe baixa (73,3%) não possuía qualquer representação do que fosse um psicólogo, e quando o representava, eram representações negativas, estereótipos jocosos, retratados na mídia de entretenimento. Por outro lado, todos os participantes da classe média demonstraram algum tipo de informação sobre o profissional da psicologia, apontando, novamente, que o psicólogo serve para aconselhar e orientar, tendo portanto uma representação mais positiva da atuação do psicólogo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo inicial de identificar e analisar as Representações Sociais do psicólogo por alunos do curso de agronomia do IFTO, através do olhar do humor gráfico, pode-se considerar que as referidas Representações Sociais, apesar das devidas ressalvas por se tratar do olhar do "humor", ainda configuram e refletem muito do que é de estereótipos e visão negativa, deturpada do que vem a ser e fazer um psicólogo que permeiam de maneira, por vezes implícita, na nossa cultura e sociedade.

Os principais resultados do estudo apontam que os sujeitos pesquisados atribuíram ao profissional da psicologia um conjunto de habilidades que podem ser sintetizadas (apesar das capacidades algumas vezes imbuídas ao profissional de analisar e de entender os comportamentos, sentimentos e problemas dos outros), como um profissional de atuação limitada, mística, por vezes desnecessário e frívolo.

Boa parte dessas representações é fruto da nossa ainda inacessibilidade profissional a certos segmentos sociais mais vulneráveis, como a população do campeonato, que tem mais acesso ao "conceito" de psicólogo passado pelas redes sociais (ratifica-se novamente: através do vies humorístico do humor gráfico), do que do profissional "real", *in loco*, atuando junto a sua comunidade, ao seu grupo social. Assim, o humor presente nas redes sociais, também reflete um problema, uma crítica social e econômica, inerente a nossa profissão, que é a falta de acesso negada a população mais pobre, menos informada, a qual, apesar dos esforços conquistados nos últimos anos, ainda é pouco alcançada pela nossa atuação.

Essa situação de profissional limitado a atuação junto a clínicas, consultórios particulares, longe da população mais vulnerável, tem contribuído para uma consolidação da Representação Social do psicólogo marcada exclusivamente pelo seu caráter terapêutico/ clínico, dificultando a construção de uma visão em que o profissional da psicologia possa atender em diferentes âmbitos, como o institucional e comunitário, bem como na própria escola onde eles estão presentes todos os dias, fazendo um trabalho efetivo e não segregador.



Desta forma, é relevante a necessidade de identificar as Representações Sociais presentes nos mais diversos âmbitos, canais, espaços públicos. As redes sociais são uma realidade recente, pouco pesquisada. Seu conteúdo propagado, quase sempre relacionado com o humor, pode vir a subsidiar ações para uma nova ressignificação do profissional psicólogo junto as populações que não tem ainda acesso a este profissional. Vê-se, então, que estudar a Representação Social do psicólogo no contexto do humor gráfico pode contribuir para o entendimento do papel social no qual o profissional exerce seu trabalho e onde sua atuação requer mudanças. Segundo Spink (1988), "os limites da atuação do psicólogo são socialmente estruturados e dependem não apenas dos modelos de prática adotados, mas das demandas e expectativas da população".

Diante de tais resultados, estudos posteriores poderão ser conduzidos com o intuito de se entender mais as Representações Sociais presentes em canais tão recentes e ainda pouco explorados, mas que estão fornecendo as bases para formação de conceitos distantes, por vezes, das nossas verdadeiras possibilidades de atuação. Nas palavras de Bergman e Luckmann (2004): "é importante de conhecer as formas de produção do conhecimento como principal fonte da ação humana na sociedade, pois esta se refere àquilo que os indivíduos conhecem como real na vida cotidiana e orienta as práticas humanas no mundo".





REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. & RODRIGUES-BIASI, B. **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARBACH, Jorge Mtanios Iskandar. **O fato gráfico : o humor gráfico como gênero jornalístico**. 2007. 246 p. : il. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo. Orientador: prof. Dr. Manuel Carlos da Conceição Chaparro.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Persona Edições, 1977.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. [Trad. Paulo Bezerra] 4ª ed: São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. /VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. [Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira]. 11ª ed: São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, B. (org). Bakhtin. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: ed: UNICAMP, 1997.

DOZ, J. & SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: ROJO, Roxane & CORDEIRO, Glaís Sales]. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2005.

DUVEEN, Gerard. "O poder das idéias". In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais : investigações em psicologia social**. Trad. do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FONSECA, J. Caricatura . **A Imagem Gráfica do Humor**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.



HARTMANN, J.B. **Saúde e doença na perspectiva dos profissionais de saúde no hospital**. Aletheia, 1999.

MATOS, H. **Mídia, eleições e democracia**. São Paulo: Scritta, 1994.

MARINGONI, G. Humor da charge política no jornal. **Comunicação & Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P. & MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. (p.194-207).

MINOIS, G. **História do Riso e do Escárnio**. Editora da UNESP, 2003.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la ciencia al sentido comum. In: S. MOSCOVICI (org.). **Psicologia Social**. Barcelona: PAIDÓS, 1985.

MOSCOVICI, S. Das Representações coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: D. JODELET (ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, A.C.F; FERNANDES, J.C; GRZYBOWSKI, L.S.; BRITO R.C.; TEIXEIRA, R.C.P. **Identidade do psicólogo: Construída ou reproduzida?** . Revista Psico, 26:171-184. 1995.

PRAÇA, K.B.D.; NOVAES, H.G.V. **A representação social do trabalho do psicólogo**. Psicologia Ciência e Profissão, 24:32-47. 2004.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas : duas leituras, um efeito de humor**. Tese de doutorado. Orientador: prof. Dr. Hudinilson Urbano. São Paulo, 2007.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística : intertextualidade e polifonia : um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá, PR: Eduem, 2000.

SANTOS, M.A. **O psicólogo: atuação profissional e função social segundo a percepção de estudantes de psicologia**. Estudos de Psicologia, 1:5-30,1989.



SOUZA, L.; TRINDADE, Z.A. **A Representação Social das atividades profissionais do psicólogo em segmentos de classe média e baixa, na cidade de Vitória – ES.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6:267-279, 1990.

SPINK, M.J. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. In: P. GUARESCHI; S. JOVCHE-LOVITCH (eds.). **Textos em representações sociais.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

WAGNER, W. 2000. Sóciogênese e características das representações sociais. In: A.S.P. MOREIRA; D.C. OLIVEIRA. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: Ed. AB, 2000.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: P. GUARESCHI; S. JOVCHELOVITCH. **Textos em representações sociais.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes: 1998.

WEBER, L.N.D. **A representação social do psicólogo em Curitiba.** In *Revista Psicologia Argumento*. Curitiba: udufrpr, 2011.





SOBRE OS AUTORES

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto III da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia, Ciência Política e de Sociologia. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUED. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT *Psicologia e Política Educacional* da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: marileneproenca@gmail.com.

BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2013). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (2015), mestre em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Piauí (2016) e doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará. Psicólogo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFMA/ Campus Coelho Neto. E-mail: breno.ferreira@ifma.edu.br



CAMILLA CORSO SILVEIRA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2013), especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR, cursa especialização em Psicologia Corporal pelo Centro Reichiano. É colaboradora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Diversidade e Inclusão do Instituto Federal do Paraná (IFPR - campus Curitiba). Atualmente é psicóloga no IFPR, atuando na área de Psicologia Escolar/Educacional. E-mail: camilla.silveira@ifpr.edu.br.

CAROLINE DA SILVA TORRES

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2002). Especialista em Psicologia Educacional pela Universidade Federal do Piauí (2008). Atualmente Psicóloga do Instituto Federal do Piauí Campus Picos. E-mail: carolifpi@gmail.com

CLAISY MARIA MARINHO-ARAUJO

Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília. Pós-doutorado e estágio sênior pela Universidade do Minho, Portugal. Possui interesse nos seguintes temas: psicologia escolar, educação superior, formação de psicólogos. E-mail: claisy@unb.br.

CRISTIANA GALENO DA COSTA PEREIRA

Psicóloga do IFPI- *Campus* Piripiri; Especialista em Psicologia Clínica – Faculdade Santo Agostinho -FSA (Teresina-PI); Formação em Tanatologia – Centro de Estudos em Tanatologia – CETAN (Fortaleza-Ce). Especialista em Docência do Ensino Superior (IFPI-*Campus* Piripiri). E-mail: crisgaleno@ifpi.edu.br.

EMANUELLY PEREIRA DE ARAÚJO

Possui graduação em Psicologia pela Facid-Devry Brasil. É Mestra em Educação na área de Psicologia Escolar/Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Possui experiência na área de Psicologia Escolar. É associada à Sociedade Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional (ABRAPEE). E-mail: emanuelyaraujo@hotmail.com.

EROTIDES ROMERO DANTAS ALENCAR

Mestranda do MINTER em Educação entre o Instituto Federal do Piauí/IFPI e a Universidade Nove de Julho/UNINOVE. Especialista em Ciências Criminais pelo Centro Unificado de Teresina/CEUT (2008). Formada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí UESPI (2007). Psicóloga do Instituto Federal do Piauí – Campus Parnaíba. E-mail: erotides@ifpi.edu.br.



EVYLEN TALITA DE SOUZA

Graduada em Gestão de Processos Gerenciais pela Faculdade de Tecnologia Internacional (2011), estudante de Psicologia no Centro Universitário UniBrasil. Atualmente é estagiária de Psicologia Escolar/Educacional no Instituto Federal do Paraná (IFPR - campus Curitiba). E-mail: evylen.souza@gmail.com.

FRANCISCA MICHELLE DUARTE DA SILVA CAMPOS

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2005). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação Programus-ISEPRO (2010). Psicóloga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFMA/Campus Timon. E-mail: michelleduarte@ifma.edu.br.

IZABELLY MARIA COSTA DO NASCIMENTO

Possui graduação em Psicologia pela Facid-Devry Brasil. Mestra em Psicologia pela Universidade da Integração das Américas (UNIDA). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Integrada do Brasil. É psicóloga da Universidade Federal do Piauí / Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Picos/PI.

JOSIANE DE PAULA JORGE

Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Itapetininga. E-mail: josianepjorge@hotmail.com.

LAYANE BASTOS DOS SANTOS

Psicóloga, Professora e Pesquisadora. Mestre em Psicologia. Bacharel e Licenciada em Psicologia. Tecnóloga em Publicidade e Propaganda. Especialista em Gestão de Pessoas, em Gestão Educacional e Escolar e em Psicologia e Saúde, além de possuir MBA em Marketing e Recursos Humanos. Atualmente, Trabalha como Psicóloga com vínculo efetivo no Instituto Federal do Tocantins - IFTO, mas em exercício provisório no Instituto Federal do Piauí - IFPI. Atua como professora na Universidade Estadual do Maranhão e como professora colaboradora do Instituto Nordeste de Educação Superior e Pós-Graduação-INESPO. E-mail: layane.santos@ifto.edu.br.

LÍGIA ROCHA CAVALCANTE FEITOSA

Psicóloga do Instituto Federal de Goiás/IFG, campus Luziânia e doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília. Possui interesse em produções acadêmicas ligadas às áreas da Psicologia Escolar, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Superior. E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com.



LOURDES MATA

Graduada em Psicologia Educacional pelo ISPA e com o doutoramento em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. É Professora Auxiliar no ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – Portugal. É também membro do Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA). E-mail: lmata@ispa.pt.

MARAIZA OLIVEIRA COSTA

Possui graduação em Psicologia pela PUC-Goiás, em Pedagogia pela UFG e é mestre em Psicologia pela UFG. Já trabalhou na Secretaria Estadual de Educação, na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Assistência Social. Atualmente é psicóloga escolar no Campus Goiânia do Instituto Federal de Goiás. E-mail: marazacosta@hotmail.com.

MARIA APARECIDA E SILVA PEREIRA SOBREIRA

Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação Pedagógica do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Zona Sul e como professora na Universidade Estadual do Piauí. Mestranda em Educação. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente no seguinte tema: Coordenação Pedagógica, Ensino, Avaliação. E-mail: maparecidas@yahoo.com.br.

SILVANA TEIXEIRA DE ARAÚJO SOUSA

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2008), especialista em Gestão de Pessoas pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina – CEUT (2009) e em Terapia Cognitivo Comportamental pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional do Piauí – CFAPI (2013). Atua como psicóloga escolar do Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Zona Sul. E-mail: siltsousa@yahoo.com.br.

SOLANGE ESTER KOEHLER

Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha, Doutoranda em Psicologia da Educação pelo ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida - Lisboa - Portugal. E-mail: solangeester@hotmail.com.

THAYARA FERREIRA COIMBRA LIMA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão (2008), especialista em Saúde Mental (2009) pela mesma instituição e Mestra em Turismo e Hotelaria



pela Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI-SC (2015). Psicóloga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/ Campus São Luís - Centro Histórico. E-mail: thayara@ifma.edu.br.

THAIS TAILA LIMA DE FREITAS DIAS

Estudante de Psicologia do 6º Bloco da Faculdade Maurício de Nassau, Parnaíba/PI; Estagiária em Psicologia Escolar/Educacional do Instituto Federal do Piauí- Campus Parnaíba. E-mail: thaisthailasjp@gmail.com.

THAYS RIBEIRO TORRES MAGALHÃES XAVIER

Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenação Pedagógica do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Zona Sul. Possui Graduação em História pela e Especialização em História e Historiografia do Brasil pela Universidade Estadual do Piauí. E-mail: thaystorres1@hotmail.com

TICIANA BORGES CARDOSO LIMA

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

