

Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

2

Práticas em Psicologia Escolar:

do Ensino Técnico ao Superior

Volume 02

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].

2 v. 225p.

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

ISBN: 978-85-509-0118-3 (v.2)

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	10
CAPÍTULO 1.	
Boas Vindas, Técnico: Acolhimento e prevenção ao bullying escolar, <i>Erotides Romero Dantas Alencar e Idalina Rosa Mendes da Rocha Sá</i>	15
CAPÍTULO 2.	
Internato e subjetividade em um estabelecimento escolar agrícola: relato de experiência em torno dos impasses e possibilidades, <i>Alessandra Xavier de Moraes, Silvio José Benelli e Vanessa Conceição Alves dos Santos</i>	32
CAPÍTULO 3.	
Semana da Acolhida: relato de experiência de uma construção coletiva do IFMG campus Ribeirão das Neves, <i>Listhiane Pereira, Agnaldo Afonso de Sousa e Vanessa Ferreira da Silva</i>	48
CAPÍTULO 4.	
Projeto Educação para a Vida – Um relato de experiência, <i>Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro</i>	63
CAPÍTULO 5.	
Experiências e sentidos da escola na perspectiva dos jovens no Instituto Federal de Alagoas - IFAL, <i>Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria</i>	78

CAPÍTULO 6.

Envolvimento escolar de alunos da Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Piauí Campus Teresina Zona Sul: Uma análise sobre êxito e permanência, *Layane Bastos dos Santos, Érika Lourrane Leôncio Lima e Wlândia Martins Ribeiro*..... 95

CAPÍTULO 7.

Práticas Meditativas na escola, *Ana Luiza Portela Bittencourt e Marucia Ivandra Degli Sgualdi*..... 117

CAPÍTULO 8.

Tecnologia da Informação e Comunicação: a prática pedagógica do IFNMG/campus Montes Claros, *Mara Christiani Pimenta e Paulo César de Resende Andrade* 131

CAPÍTULO 9.

(In)disciplina Escolar na Visão de Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados: uma proposta de pesquisa e intervenção, *Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues, Gerlane Barbosa da Silva e Jânsen Almeida Diniz*..... 149

CAPÍTULO 10.

Influência dos aspectos transferenciais na relação Professor-Aluno, *Rosalva Maria Martins dos Santos e Rosângela Milagres Patrono*..... 168

CAPÍTULO 11.

Um olhar da Psicologia sobre a relação entre Trabalho Precário e Sofrimento Psíquico dos trabalhadores de uma Instituição Federal de Ensino, *Viviane Oliveira Lopes de Souza* 187

CAPÍTULO 12.

A produção de conhecimento sobre cotas raciais no portal de periódicos da CAPES, *Fabiana Teixeira Marcelino* 202

SOBRE OS AUTORES..... 221



PREFÁCIO

O presente livro apresenta novas possibilidades e novos desafios para a psicologia escolar ao colocar temas de educação relacionados aos Institutos Federais, do ensino técnico e do ensino superior. Pois como é sabido, a Psicologia Escolar surgiu com a aplicação de testes de inteligência e a classificação de crianças quanto à capacitação de aprender e progredir pelas séries escolares. Ao longo da história podemos perceber uma estreita ligação da psicologia com as mudanças sociais e suas demandas. No entanto, só a partir dos anos 80 com um movimento crítico da psicologia escolar é que começamos a ver uma mudança do olhar da prática psicológica para compreender as reais condições do sistema de educação do Brasil.

O ideário de modernização que tomou conta do país, bem como o fortalecimento do pensamento liberal, preparando o solo para o início da industrialização, no final da primeira metade do século passado, buscou na educação respostas para a preparação de um indivíduo que estivesse adaptado a essas novas exigências da sociedade. As reformas de educação que ocorrem ao longo desse período reforçam o papel da Psicologia centrado no indivíduo e em seus processos de aprendizagem, visando-se apenas facilitar a tarefa pedagógica e o desenvolvimento das suas potencialidades.

O recurso à Psicologia, devido aos seus conhecimentos sobre a criança, seria um dos principais domínios científicos para racionalizar e levar a cabo essa tarefa pedagógica. Entretanto, ao colocar o foco no aluno, preconizava o individualismo, negligenciando o caráter social da educação.

Dessa forma, apesar das transformações sucessivas no que concerne ao campo da psicologia escolar e educacional, em especial na ampliação e consolidação de diferentes formulações teóricas sobre os mais diversos temas dentro da área, há uma manutenção da lógica individualizante, patologizante e normalizadora, a qual se encontra presente desde o início da ciência psicológica brasileira. Tem-se, pois, uma psicologia com foco no indivíduo, marcada pela terminologia de psicologia *do* escolar, reduzindo o campo de compreensão apenas ao indivíduo estudante. Portanto, ainda se faz necessária a crítica à naturalização dos fenômenos psicológicos, a partir de teorias reducionistas de cunho biologizantes ou psicologizantes, que pautam práticas classificatórias e de ajustamento. Entre essas práticas, a aplicação indiscriminada de testes psicológicos e a elaboração de laudos que ignoram aspectos sociais da produção da queixa escolar, individualizando o fracasso e culpabilizando os indivíduos pobres e suas famílias.

Ressalte-se que, mesmo com a imensa produção crítica dos últimos anos, bem como a divulgação das mais diversas experiências que têm um olhar mais amplo e complexo para o processo educativo e seus atores, a prática dos psicólogos escolares ainda possui marcas significativas do olhar individualizante, adaptacionista e patologizante tão predominante em meados do século XX. Portanto, no que concerne à psicologia em sua interface com a educação, ainda encontramos práticas na área escolar que favorecem a adaptação em detrimento da transformação, as quais contribuem para a manutenção do sistema capitalista de produção e de uma sociedade dividida em classes sociais.

Em oposição a isso, partimos, então, da concepção da psicologia escolar enquanto campo de investigação científica e de atuação profissional em todas as instâncias do processo educativo, em especial, as instituições escolares. Essa concepção parte da crítica à antiga e ainda presente distinção entre psicologia educacional, enquanto área do conhecimento, e psicologia escolar, enquanto campo de atuação. Sendo assim, entendemos a psicologia escolar como uma práxis, uma unidade entre teoria e prática que mantém as suas contradições. A psicologia é resignificada no seu encontro com a educação em seus diferentes níveis de

escolarização. Esse entendimento dialético coloca a instituição de ensino enquanto foco principal de ação e reflexão. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos no interior dessas instituições devem se apoiar nos recursos teórico-metodológicos que orientem o psicólogo escolar para novos desafios como esses colocados pelos autores deste livro.

Com a formulação de políticas públicas que impulsionaram a educação profissional nos Institutos Federais, fazem-se necessários estudos que tratem de assuntos e que investiguem os impactos e consequências da implantação desse novo sistema. Sendo assim, os trabalhos aqui apresentados são de extrema relevância e dão visibilidade para essas questões que surgem nesse novo contexto que convida os psicólogos a se aproximarem dessa nova modalidade de educação. São pesquisadores que adentram pelos caminhos de discussões no aprofundar dessa modalidade de ensino.

No que se refere ao ensino técnico, muitas vezes pensado como a educação para o trabalho, os Institutos Federais foram propostos como grande reformulação da Educação Profissional no Brasil. Podemos perceber uma mudança de paradigma em que os proponentes das políticas públicas passam a ter como objetivo qualificar cidadãos, elevando a escolarização média do país. Nesse sentido, a psicologia escolar é chamada para contribuir com trabalhos e reflexões sobre as formas de atuação nesse campo, levando em consideração o indivíduo na sua subjetividade dentro desse novo cenário.

O posicionamento dos autores deste livro converge para uma quebra da dualidade tão presente entre a educação básica, a educação técnica e a superior. Essa dualidade reflete a própria distinção presente na sociedade brasileira. Sendo assim, as pesquisas aqui apresentadas trazem novos olhares sobre questões da educação que os Institutos Federais evidenciam quando revelam desafios do ensino profissional no Brasil. Essa modalidade educacional foi por tanto tempo desprestigiada por uma classe dominante que se refletiu na própria psicologia escolar que se reservava o poder de determinar as relações entre educação em outras modalidades de ensino. Assim como em outros períodos da história, a psicologia escolar deve estar sempre fazendo a crítica à sua forma de pesquisar e

intervir no sentido de não privilegiar uma classe dominante, uma educação voltada apenas para essa classe.

Entendemos que o livro ao apresentar esses estudos mostra uma importante linha de trabalho e tem o potencial de lançar luz sobre novas possibilidades de se fazer psicologia escolar no ensino técnico e superior.

Regina Lucia Sucupira Pedroza

APRESENTAÇÃO

A produção científica da Psicologia aplicada a Educação, tal como acontece em todas as diferentes áreas do conhecimento, segue uma natural tendência para a pragmaticidade. Embora seja fundamental conhecer sua constituição e historicidade, há sempre um clamor, para que seja possível, através da aplicação dos conhecimentos obtidos, uma melhora na qualidade do nosso sistema educacional. O Volume II da coleção **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"** surge com essa missão: demonstrar as intervenções e pesquisas aplicadas à prática dos psicólogos atuantes em diversas regiões do Brasil, do ensino Tecnológico ao Superior, em especial na Rede Federal de Ensino.

Se o primeiro volume da coleção apresentou um panorama propedêutico e histórico da consolidação da Psicologia dentro das instituições federais de ensino, o presente livro irá apresentar uma reunião de textos que discutem experiências práticas que vem sendo pioneiras nesse recente campo de atuação.

A principal ideia geradora do volume foi compartilhar tais práticas e pesquisas presentes em todas as complexas e diferentes regiões do Brasil, com vistas a propagar a riqueza de atuações possíveis de serem articuladas e consolidadas nesses espaços. Tais atuações se constituem em instâncias fundamentais para a apreensão da concreticidade para a *praxis* psicológica nas Instituições Federais e permitem diversas condições para intervenções efetivas para transformação da realidade caótica do nosso ensino.

Com esse intuito, o Capítulo I apresenta o projeto **"Boas Vindas, Técnico: Acolhimento e Prevenção ao Bullying Escolar"** de autoria de Erotides Romero Dantas Alencar e Idalina Rosa Mendes da Rocha Sá. Tal projeto é uma proposta que

objetiva, principalmente, prevenir e atuar sobre a problemática do Bullying dentro da escola, aproveitando o momento de acolhimento e do programa destinado a melhorar o desempenho acadêmico de alunos, que iniciam no primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico.

Seguidamente, trazemos o produto da intervenção realizada no Instituto Federal de Pernambuco, intitulada "**Internato e Subjetividade em um Estabelecimento Escolar Agrícola: Relato de Experiência em Torno dos Impasses e Possibilidades**", escrito por Alessandra Xavier de Moraes, Silvio José Benelli e Vanessa Conceição Alves dos Santos. Propomos nesse relato de experiência "*in loco*", a problematizar o internato no contemporâneo, a partir de uma escola de ensino agrícola, evidenciando a subjetividade dos discentes, sob a perspectiva da Psicologia sócio histórica.

Ainda nessa linha de acolhimento e intervenção, o Capítulo "**Semana da Acolhida: relato de experiência de uma construção coletiva do IFMG *campus* Ribeirão das Neves**", de Listhiane Pereira Ribeiro, Agnaldo Afonso de Sousa e Vanessa Ferreira da Silva. O estudo descreve as ações realizadas nesse projeto que permite uma primeira ambientação dos estudantes com sua nova realidade dentro dos Institutos, além de descrever o processo avaliativo adotado para a referida prática e, a título de considerações finais, uma reflexão sobre o alcance da proposta, seus limites e desafios.

Nesse sentido, a colaboração envida por Emília Suitberta, "**Projeto Educação para a Vida – Um relato de experiência**", tratará sobre uma intervenção realizada no Instituto Federal do Ceará - Campus Crato, que almeja contribuir para a formação integral do(a) estudante, contemplando os aspectos intelectual, sociopolítico, cultural, afetivo e profissional, através do desenvolvimento de ações programáticas e sistêmicas, com temáticas humanísticas que buscam colaborar para a formação integral do(a) educando(a).

Posteriormente, ainda sob a ótica do desenvolvimento humanístico e subjetivo dos educando, Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria colabora com o relato "**Experiências e Sentidos da Escola na perspectivados dos jovens no Instituto Federal de Alagoas-IFAL**", o qual oferece ao leitor um panorama sobre a relação dos

jovens com a escola e os sentidos que eles atribuem à experiência escolar, buscando as especificidades e investigando a perspectiva e a expectativa dos estudantes que fazem parte dela.

Dando prosseguimento aos relatos e pesquisas desenvolvidas no âmbito da subjetividade, formação e envolvimento acadêmico, porém dessa vez voltada a uma modalidade ainda pouco estudada dentro das Instituições Federais de Ensino, temos o *Caput* "**Envolvimento Escolar de Alunos da Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Piauí - Campus Teresina Zona Sul: Uma Análise Sobre Êxito e Permanência**", de Layane Bastos dos Santos, Érica Lourrane Leôncio Lima e Wlândia Martins Ribeiro. A pesquisa investiga o envolvimento dos alunos neste Programa, avaliando a permanência e êxito dos alunos do PROEJA no referido, analisando os fatores que os fizeram o alunado entrar no curso, a permanecer nele e, finalmente, concluí-lo.

Chegamos ao Capítulo VII trazendo a intervenção intitulada: "**Práticas Meditativas na Escola**", escrita por Ana Luiza Portela Bittencourt e Marucia Ivandra Degli Sgualdi. Essa colaboração discorre sobre a experiência de implementação do projeto "Meditação no espaço escolar" no IFSul, discutindo os benefícios e possíveis entraves na criação de uma oficina de meditação na escola. Além disso, procura-se refletir acerca da meditação como um recurso que pode ser utilizado pelo psicólogo no ambiente escolar com vista a prevenção e promoção de saúde.

No Capítulo VIII, começaremos a adentrar em projetos voltados a práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, como é o caso do tema "**Tecnologia da Informação e Comunicação: a prática pedagógica do IFNMG/campus Montes Claros**", com a autoria de Mara Christiani Pimenta e Paulo César de Resende Andrade, cuja questão norteadora foi a busca do entendimento de como as TIC's são utilizadas e os contextos situacionais de seu uso nas práticas pedagógicas do IFNMG – *Campus Montes Claros* e teve como objetivo a contribuição para o conhecimento da realidade do *Campus* no que se refere ao uso desses recursos e ferramentas.

Permanecendo nesse panorama, a colaboração dos autores Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues, Gerlane Barbosa da Silva e Jânsen Almeida Diniz, discute o

projeto "A Gestão da (In)disciplina Escolar na Visão de Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados: uma proposta de pesquisa e intervenção", o qual visa investigar, por meio da percepção de estudantes dos primeiros anos de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *campus* Campina Grande, qual a função da escola na gestão da (in)disciplina e descrever e analisar os resultados de oficinas sobre relacionamento interpessoal e indisciplina realizadas com o referido público.

Adentrando nas pesquisas de viés psicodinâmico, e não menos importantes, na criação desse recorte das práticas realizadas pelos psicólogos dentro das IFEs, iniciamos com o título "A Influência dos Aspectos Transferenciais na Relação Professor-Aluno" escrito por Rosalva Maria Martins dos Santos e Rosângela Milagres Patrono, cujo principal objetivo foi identificar os aspectos transferências positivos e negativos que auxiliam, ou não, os processos de ensino e aprendizagem, além de identificar os fatores preponderantes sobre a transferência em sala de aula na visão dos discentes, investigar a participação do educador nesse processo e como ele pode contribuir para melhorar sua relação com seu aluno.

Posteriormente, o texto de Viviane Oliveira Lopes de Souza, nos revela o tema "Um olhar da Psicologia sobre a relação entre Trabalho Precário e Sofrimento Psíquico dos trabalhadores de uma Instituição Federal de Ensino", que discute a construção da subjetividade e o sofrimento psíquico em relação ao trabalho dos trabalhadores terceirizados em uma instituição de educação, onde se conclui que é importante notar que o psicólogo escolar assuma seu papel e fomente discussões de auto-análise institucional, colaborando para a quebra de alguns paradigmas e construção de ações para promoção do bem estar e qualidade de vida a todos os seus trabalhadores.

Encerrando as colaborações desse volume, temos o capítulo XII, que traz o relato de pesquisa "A Produção de Conhecimento sobre Cotas Raciais no Portal de Periódicos da CAPES", de Fabiana Teixeira Marcelino, o qual apresenta um levantamento sobre aspectos metodológicos de dissertações e teses encontradas no banco de dados do Portal da CAPES relacionadas com a temática da política de cotas

raciais para cursos técnicos de nível médio, as quais trazem o objetivo de reduzir as desigualdades de acesso e permanência às instituições públicas.

Finalizamos essa apresentação, desejando aos leitores que tirem bom proveito desses textos preparados cuidadosamente pelos autores. Divulgar a aplicabilidade do conhecimento produzido pelos nossos colaboradores em seus campos de atuação, cumpre a nossa missão profissional enquanto psicólogos, mas também cumpre com um ideal maior de cada autor, na medida em que encaminha propostas de transformação, de produção, de crescimento da Psicologia na interface com a Educação, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Espera-se que as contribuições desenvolvidas pelos autores em suas diferentes concepções e saberes, em cada realidade diversificada desse imenso território cultural que é o Brasil, possam provocar novos estudos, novas buscas e novas maneiras de ver e registrar os temas da nossa recente ciência. Os temas, novos ou não, trazem olhares que pode ser ressignificados a cada encontro, a cada leitura, a cada nova prática que pode vir a emergir na *práxis* de qualquer uma dessas Instituições.

Os organizadores

Boas Vindas, Técnico: Acolhimento e prevenção ao bullying escolar

CAPÍTULO

1

*Erotides Romero Dantas Alencar
Idalina Rosa Mendes da Rocha Sá*

O PRAEI COMO POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO IFPI

O Programa de Acolhimento ao Estudante Ingressante – PRAEI foi instituído desde 2014 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFPI e é uma proposta que objetiva, principalmente, melhorar o desempenho acadêmico de alunos, que iniciam no primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico, através de uma carga horária destinada ao reforço das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Química e Física. Inicialmente, faz-se necessário contextualizar e discorrer sobre o PRAEI, pois a atividade realizada pelo Serviço de Psicologia e aqui relatada se insere dentro deste programa.

Segundo o seu Estatuto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Dessa forma, oferta desde o nível médio profissionalizante até pós-graduações.

A forma principal de acesso aos cursos de nível médio integrado é por meio de exame classificatório, respeitando o sistema de cotas, sendo 50% das vagas destinadas aos alunos oriundos de escolas públicas, regulamentado através da Lei 12.711, de 29/08/2012. Essa legislação ajuda a promover a inclusão social, entretanto, para efetivação dessa inclusão é necessário que além de ingressarem, esses alunos permaneçam e tenham êxito no processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a instituição possui papel fundamental no que diz respeito a

assegurar estratégias que possibilitem a efetivação desse processo, garantindo assim, o sucesso da política de democratização da escola pública.

As ações do PRAEI se fundamentam na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que entre outras orientações, traz no Título III, Capítulo III sobre Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Art. 39 que a avaliação será realizada entre outros objetivos com a finalidade de:



III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade.

Dessa forma, o PRAEI busca acolher o aluno ingressante nas suas especificidades e, principalmente, nas suas dificuldades de aprendizagem, como forma de promover o seu êxito e sua permanência. Tem como objetivos específicos, além da oferta de revisão de conteúdos, aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nos cursos ofertados; acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno ingressante ao longo do período letivo; desenvolver a capacidade de ser sujeito ativo da aprendizagem e minimizar os índices de evasão.

Nesse programa, os alunos que irão ingressar no primeiro ano do Ensino Médio Integrado têm duas semanas de aulas anteriores ao período letivo regular, onde são revisados assuntos do Ensino Fundamental II e devem ser acompanhados por monitores durante todo o ano letivo. A redação do PRAEI prevê a participação de uma equipe multidisciplinar (setor pedagógico, psicólogo e assistente social), apenas a responsabilizando pelo acompanhamento dos alunos ingressantes por meio da análise dos relatórios avaliativos emitidos pelos monitores/docentes, sem deixar claro a efetiva participação dessa equipe.

Nesse contexto, coadunando com os objetivos do Programa e compreendendo acolhimento de uma forma mais complexa, o Serviço de Psicologia viu nessa acolhida uma oportunidade de atuação já que os alunos dos 1º anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico ao adentrarem a escola, além de dificuldades com os conteúdos acadêmicos, se deparam com uma nova realidade institucional, ou seja, com mudanças em diversos contextos, necessitando de auxílio no processo de adaptação. Além do mais, é possibilidade ímpar de apresentar o Serviço de Psicologia e suas atuações na escola, desmistificando estereótipos e investindo em uma relação de confiança do setor com os discentes, além de ser um momento de atuação preventiva de combate ao *bullying* escolar, buscando contribuir para a construção de um ambiente harmônico e saudável na escola.

Assim sendo, prosseguiremos discorrendo sobre a compreensão psicológica acerca do acolhimento, adaptação e combate ao *bullying* para finalmente relatarmos como se deram as atividades, que intitularemos aqui de "boas vindas técnico", em dois campi do IFPI – Parnaíba e Floriano sob responsabilidade técnica, respectivamente, das psicólogas e autoras deste capítulo.

ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO

O ingresso no Ensino Médio Integrado ao Técnico traz consigo vários desafios e mudanças. Nessa nova realidade, inclui-se a mudança de modalidade de ensino (os alunos concluem o Ensino Fundamental II, já iniciam o Ensino Médio e o Ensino Técnico), o contato inicial com matérias que demandam metodologias de estudo diferenciadas (matérias técnicas nunca antes vistas), maior número de matérias (em torno de 18 no geral), novos professores, novos colegas, nova rotina (aulas e contraturnos), etc., além das muitas mudanças na vida pessoal que acontecem concomitantemente, uma vez que parte expressiva dos alunos é de cidades circunvizinhas e se desloca até o Campus mais próximo para estudar, ou sai do aconchego familiar para assumir as responsabilidades de uma moradia em outra cidade.

Um processo de adaptação bem sucedido, especialmente no 1º ano, aparece como preditor importante da permanência e do sucesso dos alunos ao longo das suas experiências acadêmicas, bem como determina padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos mesmos ao longo da vida universitária (CUNHA e CARRILHO, 2005). O primeiro ano é considerado um período crítico, pois exige adaptação e integração ao novo ambiente. Os principais problemas decorrentes deste processo adaptativo estão relacionados às dificuldades e às exigências das atividades acadêmicas, interpessoais e sociais, à identidade e ao desenvolvimento vocacional dos jovens (PIRES, ALMEIDA e FERREIRA, 2000, *apud* CUNHA e CARRILHO, 2005).

Verifica-se pela literatura, que as dificuldades são de diversas naturezas passando tanto pelas questões individuais dos alunos como também pelas novas exigências acadêmicas e o novo ambiente, influenciando no desempenho e no desenvolvimento psicossocial dos estudantes. A qualidade dessa a transição vai depender tanto do desenvolvimento psicossocial do aluno, de suas vivências anteriores, como também da instituição e dos mecanismos de apoio colocados à disposição deles. Nisso se concentra a preocupação da instituição escolar com o momento de chegada, de inclusão desses novos alunos fazendo com que esta se mobilize para proporcionar um bom acolhimento aos ingressantes.

O termo acolhimento não é encontrado nos dicionários técnicos de psicologia e nos manuais praticamente não é mencionado; nas poucas vezes em que isso acontece, seu significado é apresentado de forma genérica. Por outro lado, alguns artigos em que o termo é utilizado, se limitam a definir acolhimento ressaltando seu aspecto institucional ou político estratégico, num viés da saúde hospitalar.

O dicionário de português assim define acolhimento: "s.m. Ação ou efeito de acolher; acolhida. Modo de receber ou maneira de ser recebido; consideração. Boa acolhida; hospitalidade. Lugar em que há segurança; abrigo. (Etm. acolher – e + i + mento)"¹.

¹ Dicionário de português online. <http://www.dicio.com.br/acolhimento>, consulta julho/2016



O acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa, em suas várias definições, uma ação de aproximação, um “estar-com” e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão. Essa atitude implica, por sua vez, estar em relação com algo ou alguém. Falamos de acolhimento no sentido de dar acolhida, admitir, aceitar, dar ouvidos, agasalhar, receber, atender, um estar-com, em suma, uma atitude de inclusão (PORTELA, 2014, p.155).

O autor relaciona o acolhimento com o “ser continente”, ou seja, em estar inteiro com a pessoa, no caso, com os alunos ingressantes, dando um significado, minimizando a angústia presente no momento e investindo um sentimento de segurança e confiança. Em essência, o objeto do acolhimento é a angústia expressa através de demandas e necessidades endereçadas ao profissional e à instituição; aqui, a escola. Dessa forma, exercer a função de acolhimento significa lidar com esta carga de angústia e auxiliar o indivíduo na geração de um sentimento de segurança e confiança. Essas primeiras experiências podem ser determinantes na maneira como o processo de adaptação irá ocorrer, pois ao se sentir acolhido no novo ambiente de aprendizagem e convivência, uma postura de abertura às novas experiências será construída, o que torna o processo mais prazeroso e tranquilo.

Acolhimento, em uma visão psicológica significa, então, acolher a angústia através, não só de uma escuta diferenciada, como também do olhar, da expressão, do profissional presentificado em corpo no aqui e agora. Significa receber a angústia sem julgamentos antecipados, sem preconceitos, sendo congruente, empático e ajudando o sujeito a dar sentido a sua vivência. A função de acolhimento é uma técnica relacional, constitui-se antes de tudo em um manejo técnico que permite a construção de uma relação de confiança ao mesmo tempo em que regula o nível de angústia (PORTELA, 2014).

As angústias do público alvo no momento das ações aqui relatadas dizem respeito ao encontro com o novo (novo ambiente, novos professores, novos colegas, nova postura enquanto aluno, novas regras, novas propostas pedagógicas e sistemas de avaliação, etc.), enfim; toda a mudança que a inserção em uma nova instituição escolar proporciona e que devem ser tratadas com zelo, cuidado e acolhimento para que a adaptação a essa nova realidade se estabeleça de forma sadia.

Assim, compreendendo a necessidade desse acolhimento para que os estudantes se adaptem, da melhor maneira, às mudanças advindas do novo contexto escolar do IFPI, é que se fez necessário intervir nas turmas ingressantes. Foi com o objetivo de tornar esse período de adaptação mais confortável e produtivo, além de estimular, desde o início, a cultura de paz na escola que o Serviço de Psicologia propôs as atividades integradas ao PRAEI.

O BULLYING ESCOLAR

Para que uma Cultura de Paz seja construída no ambiente escolar, todas as ações e decisões ali tomadas devem ser bem pensadas para que a prudência, a justiça e o respeito às diferenças façam parte do cotidiano escolar, fazendo com que os comportamentos violentos não encontrem espaço.

Ao analisar o fenômeno da violência, vemo-nos diante de uma série de dificuldades, não apenas porque o fenômeno é complexo, mas, principalmente, porque nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos, sobre nossos sentimentos e atos. O *bullying* é a denominação dada a diversas formas de violência, que acontecem de forma repetitiva e sistemática, sem nenhuma motivação evidente, praticada por um indivíduo ou um grupo contra outro indivíduo ou grupo, dentro de uma relação desigual de poder, causando sofrimento, dor e angústia em quem é vítima. No contexto escolar, o *bullying* se manifesta por ser este um ambiente de trocas, de interações sociais. Acontece quando há o desrespeito às diversidades, intolerância às diferenças e uma tentativa de hegemonia por meio do poder.

Quando está presente no contexto escolar, o *bullying* pode acarretar sérias complicações ao desenvolvimento psíquico dos alunos, na autoestima e no aprendizado, além de interferir na missão e significação da escola.

Dan Olweus, professor de Psicologia da Universidade de Bergen, na Noruega, ao buscar entender as causas do aumento de casos de suicídio de crianças e adolescentes na Europa, foi o primeiro a sistematizar e introduzir o termo *bullying*,

descrevendo uma relação de sinais ou sintomas que ajudam a identificar agressores e vítimas, bem como instituir projetos de intervenção.

No Brasil, a partir de 2000 há um crescente aumento no número de publicações que focalizam essa conduta, como por exemplo, os estudos de Israel Figueira e Carlos Neto (2000, 2001), Leonardo Cheffer (2004), Lopes Neto (2002, 2003, 2005), Cleo Fante (2000, 2003, 2005). A literatura especializada no assunto se revela, em sua maioria, como manuais de detecção e prevenção do fenômeno. Definem conceitos, causas, consequências e os perfis de alunos alvos, agressores e espectadores, além de definirem programas de prevenção.

O *bullying* é um fenômeno antigo no terreno prático e novo no campo teórico ou das ciências. Muitas práticas cruéis contra crianças e adolescentes eram legitimadas nas escolas como forma de discipliná-las. As brincadeiras pejorativas entre as crianças ainda são muitas vezes vistas como necessárias para que o indivíduo aprenda a se defender e se fortaleça. É a partir da valorização da criança e do adolescente, compreendidos como seres em desenvolvimento e, por isso mais vulneráveis, que ações em prol de uma construção saudável desses indivíduos são tão amplamente debatidas atualmente. A compreensão, o diagnóstico, a prevenção e o combate ao *bullying* escolar são condições basilares nesse sentido.

Debarbieux (*apud* LATERMAN 2000, p.36-37), ao pesquisar sobre a violência escolar na França, concluiu ser o conceito de violência, em seu sentido genérico (crime e delito), insuficiente para explicar o que ocorre no dia a dia escolar. Para ele, "o que leva ao clima de violência e insegurança na escola não são necessariamente atos de violência em si, mas antes aqueles atos chamados incivildades".

Desse modo, a incivildade não é um comportamento ilegal em sentido jurídico *stricto sensu*, mas se refere a uma variedade de manifestações agressivas de baixa intensidade, usadas para explicar as práticas violentas próprias do cotidiano escolar, como indelicadeza, impolidez, "malcriação" das crianças, vandalismo etc.; ou seja, incivildade diz respeito a um comportamento antissocial, antiético e anticidadão, constituindo-se, para Debarbieux, no elo que falta e que explica a insegurança sentida pelas pessoas, mesmo se elas não forem vítimas de crimes e delitos, mas a vida cotidiana se degrada efetiva e não imaginariamente.

Para Rossato (2013), o individualismo recheia as relações sociais diárias tornando as pessoas, sobretudo as crianças, solitárias e indicando-lhes que devam resolver seus problemas por si mesmas. Para ele, a necessidade pessoal de resolver o conflito por sua conta e risco, torna comum e reforça uma cultura da vingança atrelada à prática da agressão ou até mesmo da violência.

Para Cubas (2006, p.185), os problemas de *bullying* se relacionam a uma sociedade que permite violência e opressão, portanto, o redirecionamento dessas atitudes hostis e antissociais de crianças e jovens deve vir acompanhado de uma revisão urgente dos modelos sociais de vida apresentados pelos adultos a esses jovens cidadãos. Carpenter e Ferguson (2011, p. 109) afirmam que:



O *bullying* não é apenas um problema escolar, e sim social. É algo que atinge direta ou indiretamente cada indivíduo. Está em toda parte: nas escolas, nas faculdades, nos relacionamentos, nas Forças Armadas, na política e até nos programas de atendimento aos idosos. É um problema mundial, sistêmico e epidêmico.

Sociedade esta que recompensa os mais fortes e despreza os que demonstram fraqueza física, mental ou emocional. Algumas teorias tentam justificar a existência do *bullying*, dentre elas a teoria do aprendizado social do psicólogo social canadense Albert Bandura que segundo a qual “as pessoas aprendem a se comportar observando outras pessoas, a partir de juízos ou da valoração que fazem dos comportamentos realizados”. (ROSSATO, 2013, p.106).

Já para Rosalind Wiseman (*apud* Cubas 2006, p.186), “as origens do *bullying* se relacionam com as noções de masculinidade e feminilidade, por vincular-se diretamente com as definições sobre respeito, privilégio e poder compartilhadas por nossa sociedade”. Criam-se estereótipos que fazem com que as crianças sejam enquadradas dentro de determinadas categorias estabelecidas pela sociedade.

Beaudoin e Taylor (2006, p. 44) entendem que:



“A análise contextual afasta o conflito do indivíduo de tal forma que este passa a ser simplesmente um protagonista, talvez importante, mas ainda um protagonista inserido em um contexto de vida bem mais amplo.”

Dessa forma, para as autoras, as crianças não são as responsáveis diretas pelas condutas violentas nas escolas; uma análise do contexto nos leva a perceber que essas ações constituem um comportamento superficial, fruto de um conjunto profundo e invisível de influências e significados complexos. Por isso, é preciso cuidado para não se estereotipar vítimas como socialmente desprotegidas, isoladas e agressores de *bullying* como desajustados ou agressivos por natureza e tornar o *bullying* como um fenômeno naturalizado e impossível de ser combatido diante de características individuais determinantes.

Com a existência do *bullying*, rompe-se a ideia de que a escola é um local seguro para deixar nossos filhos, abalando o paradigma moderno que a fundou com base na noção de que a escola é um lugar de conhecimento e de formação do ser, de educação, de ética, de convivência, de diálogo, um lugar seguro de socialização e integração social.

Hannah Arendt, em 1954, ao analisar a crise da educação nos Estados Unidos, foi taxativa:



O problema da Educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não está estruturado nem pela autoridade nem pela tradição. (ARENDR *apud* MACHADO, 2008, p.9-10).

Urge um resgate à missão da educação e dos educadores. Sendo assim, é de suma importância que se compreenda o fenômeno *bullying*, pois tal entendimento é condição precípua para que intervenções eficazes possam ser realizadas, levando assim a construção de um ambiente escolar que efetivamente favoreça o desenvolvimento pleno e saudável do educando.

Como exemplo de política pública brasileira acerca dessa forma de violência temos recentemente publicada, em seis de novembro de 2015 a Lei de n. 13.185 que institui em todo território nacional o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). A Lei conceitua o *bullying* como sendo “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”. A Lei também caracteriza quais são as práticas e os tipos de intimidação sistemática bem como elenca os objetivos do programa que veremos adiante.

A proposta é favorável para uma responsabilização efetiva de toda a sociedade e comunidade escolar. Desse modo, espera-se que no dia a dia da escola haja mais ações de prevenção e de controle; mais atenção e cuidado; mais debate; mais campanhas e grupos para cuidar de um fenômeno tão complexo. A tomada de consciência e sensibilização de que há um problema a ser combatido de forma sistemática é apenas o primeiro passo.

Dessa forma, o Serviço de Psicologia entendeu como oportuno o momento de integração e acolhimento dos alunos ingressantes para debater sobre o tema e promover a valorização de uma aprendizagem cooperativa e da aceitação às diversidades, assim como, já demonstrar aos alunos nesse primeiro momento, que a instituição se preocupa com as relações que ali são estabelecidas e que não tolera qualquer forma de violência.

EXPERIÊNCIAS EM DOIS CAMPI

No Campus Parnaíba, houve certa resistência por parte da gestão quanto à inclusão da atividade do Setor de Psicologia no PRAEI dentro de uma carga horária que era, inicialmente, somente destinada às monitorias onde ocorrem as revisões dos conteúdos acadêmicos referentes ao Ensino Fundamental II. Ao ser explanado

sobre a relevância da atividade, houve permissão para a realização. Dessa forma, a atividade foi realizada em apenas um encontro por turma com duração de 1h30.

Inicialmente as cadeiras foram dispostas em semicírculo para um melhor contato com todos. O Serviço de Psicologia foi apresentado através da distribuição de folder explicativo contendo as atribuições e atividades possíveis de serem executadas pela Psicologia no decorrer do curso deles. Após o levantamento das dúvidas acerca das informações prestadas iniciamos o trabalho de psicoeducação dialógico acerca do processo de mudança ao qual estão vivenciando, quais as consequências possíveis e de como se adaptar a este universo que se inicia. Na oportunidade, alguns alunos relataram que estavam na cidade por conta da aprovação no curso; outros que vieram de escolas particulares porque o IFPI oferece o melhor ensino médio da região; alguns que já tiveram a experiência de estudar em escola de tempo integral. Nesse momento, foi possível o compartilhar dessas vivências e das angústias que perpassavam o imaginário deles acerca dessa nova empreitada.

Em um segundo momento, foi realizada a Dinâmica do Espelho com o objetivo de refletir sobre a importância de cada pessoa no grupo, além de trabalhar características pessoais e traços de personalidade dos alunos para introduzir a temática do respeito às diferenças e o *bullying*. Cada um deveria abrir uma caixa, que continha um espelho (mas foi informado que havia a foto de uma pessoa importante) e falar sobre características da pessoa da foto, sem deixar claro quem era a pessoa comentada. À medida que eles iam abrindo a caixa e vendo sua imagem refletida no espelho cada um tinha uma reação diferente. Após as discussões acerca dos sentimentos gerados pela dinâmica, explanou-se sobre o *bullying*: o que significa; quais as consequências e como agir diante de uma situação de *bullying*. Essa atividade teve objetivo preventivo e integrador. Assim, finalizamos nos deixando à disposição dos alunos.

Já no Campus Floriano, as atividades foram realizadas em dois encontros por turma, com duração de 01h30min cada. Os alunos ingressantes, ao receberem os horários de "aulas" das duas semanas iniciais referentes ao PRAEI, já percebiam que nele constavam os momentos de atividades extras; não só os momentos de revisão

dos conteúdos. Essas atividades estavam relacionadas a conhecer o espaço físico da escola e os setores que compunham a instituição escolar, assim com os profissionais que ali atuam, as regras e a missão da escola. Entre esses horários, estavam os dois horários reservados por turma para a realização da atividade com o Serviço de Psicologia.

No primeiro momento específico da atividade proposta pelo Serviço de Psicologia, houve uma dinâmica de apresentação e integração, onde foram trabalhadas as questões relacionadas aos Processos de Adaptação e Mudanças, comum à grande parte dos participantes. Cada aluno deveria se apresentar e contar brevemente sua história de vida até a chegada ao IFPI, além de responder a uma pergunta de um material chamado "Puxa Conversa", onde constam perguntas diversas e divertidas como, por exemplo, "De quem você tem mais ciúmes?", "Como foi a sua infância?", etc. Foi um momento pensado para que os alunos se conhecessem, apresentassem-se e iniciassem um processo de integração, assim como pudessem identificar que todos, ou a maioria, estavam vivenciando as mesmas angústias e ansiedades geradas pelo encontro com o novo, pelas mudanças que estavam vivenciando e pelas expectativas geradas. A psicóloga presente ia realizando as intervenções necessárias para que a dinâmica fosse acontecendo de maneira saudável e respeitosa, sempre destacando as identificações que iam acontecendo nas falas dos colegas e fazendo questionamentos que ajudassem os participantes a elaborarem mais tranquilamente as mudanças que estavam vivenciando, tanto em função da adolescência, quanto da mudança de escola, muitas vezes a mudança de cidade, o assumir de novas responsabilidades (já que uma parcela significativa dos alunos saem de suas cidades e de seu convívio familiar para estudar no IFPI), etc.

No segundo encontro foram trabalhados o Respeito às Diferenças e a Cultura de Paz na Escola. Iniciou-se com uma explanação rápida e informativa sobre o tema, onde muitas dúvidas foram esclarecidas, como por exemplo, a diferença entre bullying e preconceito e entre brincadeira e bullying. Posteriormente, os alunos foram divididos em grupos, receberam histórias reais de vivências de bullying e a partir da discussão realizada nos subgrupos, produziram uma charge ou

história em quadrinhos que foi apresentada à turma ao final do encontro. Todas as intervenções feitas pela psicóloga responsável pela atividade tinham o objetivo de esclarecer, informar, desmistificar, assim como de acolher as vivências que foram compartilhadas e buscar desenvolver juntos aos demais colegas a empatia para que todos fossem corresponsáveis pela construção de um ambiente de paz na dinâmica escolar.

Muitos resultados positivos foram observados, pois um sentimento de apoio mútuo e integração entre os colegas que vivenciavam o mesmo processo de adaptação foi sentido, inclusive ao longo do ano onde os alunos buscaram o Serviço de Psicologia para tratar de questões pessoais ou para encaminhar colegas com problemáticas percebidas por eles.

Outro resultado observável é que ao ser trabalhada a cultura de paz na escola no momento do ingresso dos alunos se está construindo a prevenção ao Bullying e desde o início os alunos percebem como a escola trata e considera o tema. Ao longo do ano os alunos que perceberam algum comportamento violento procuraram o setor em busca de soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressar em uma instituição de ensino público federal como o IFPI já é desde o início, tendo em vista o processo seletivo concorrido, um grande desafio. Acrescenta-se a isso as características diferenciadas ao ensino regular, uma vez que a instituição é voltada para o ensino técnico integrado ao médio. Um mundo novo que se revela por vezes assustador aos adolescentes, em sua maioria com faixa etária de 14 anos que vivem dentre outros aspectos, um momento de amadurecimento e de escolha profissional precoce. Concebendo esse contexto e a necessidade de acolher esses alunos ingressantes que trazem consigo demandas tão específicas, é que foram pensadas e executadas as ações descritas neste capítulo.

Da experiência foi possível concluir que o PRAEI é um momento oportuno para atuação e inserção do Psicólogo Escolar no IFPI, inclusive para a realização de trabalhos preventivos e levando a perceber que nos anos seguintes as propostas de atuação no PRAEI devem ser aprofundadas e ampliadas. Foi, também, importante para se perceber como o Psicólogo Escolar precisa ficar atento às possibilidades de atuação, de aproximação e de levantamento de demandas e que o momento de acolhida aos alunos pode ser um momento crucial para o estabelecimento de vínculos e quebra de muitos estereótipos que o profissional da Psicologia ainda carrega consigo.

Cabe considerar que, não se entende aqui, que as ações pontuais descritas são suficientes para trabalhar todas as questões relacionadas à adaptação e prevenção ao Bullying, mas é importante destacar como o Psicólogo Escolar pode se inserir nos programas institucionais e utilizá-los como estratégia de atuação de acordo com suas demandas. Outras ações sistemáticas ao longo do percurso acadêmico devem ser realizadas, mas as experiências aqui relatadas demonstram o quanto esse momento inicial de acolhimento pode ser fonte rica de ação.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de setembro de 2009, pág. 20

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.

CUNHA, Simone Miguez & CARRILHO, Denise Madruga. **O processo de Adaptação ao Ensino Superior e o Rendimento Acadêmico.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, 2005, v. 9, nº 2, 215-224.

PORTELA, Marco. **Acolhimento: estratégia ou função?** in Giovanetti, J. P. (org.). Fenomenologia e psicoterapia. José Paulo Giovanetti; Alexandre Valverde; Cláudia Lins Cardoso; Marco Portela; Paulo Eduardo R. A. Evangelista; Saleth Salles Horta; Telma Fulgêncio Colares da Cunha Melo. Belo Horizonte: FEAD, 2014. 154p

BEAUDOIN, Marie-Nathalie, TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARPENTER, Deborah, FERGUNSON, J. Christopher. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies.** São Paulo: Butterfly, 2011.

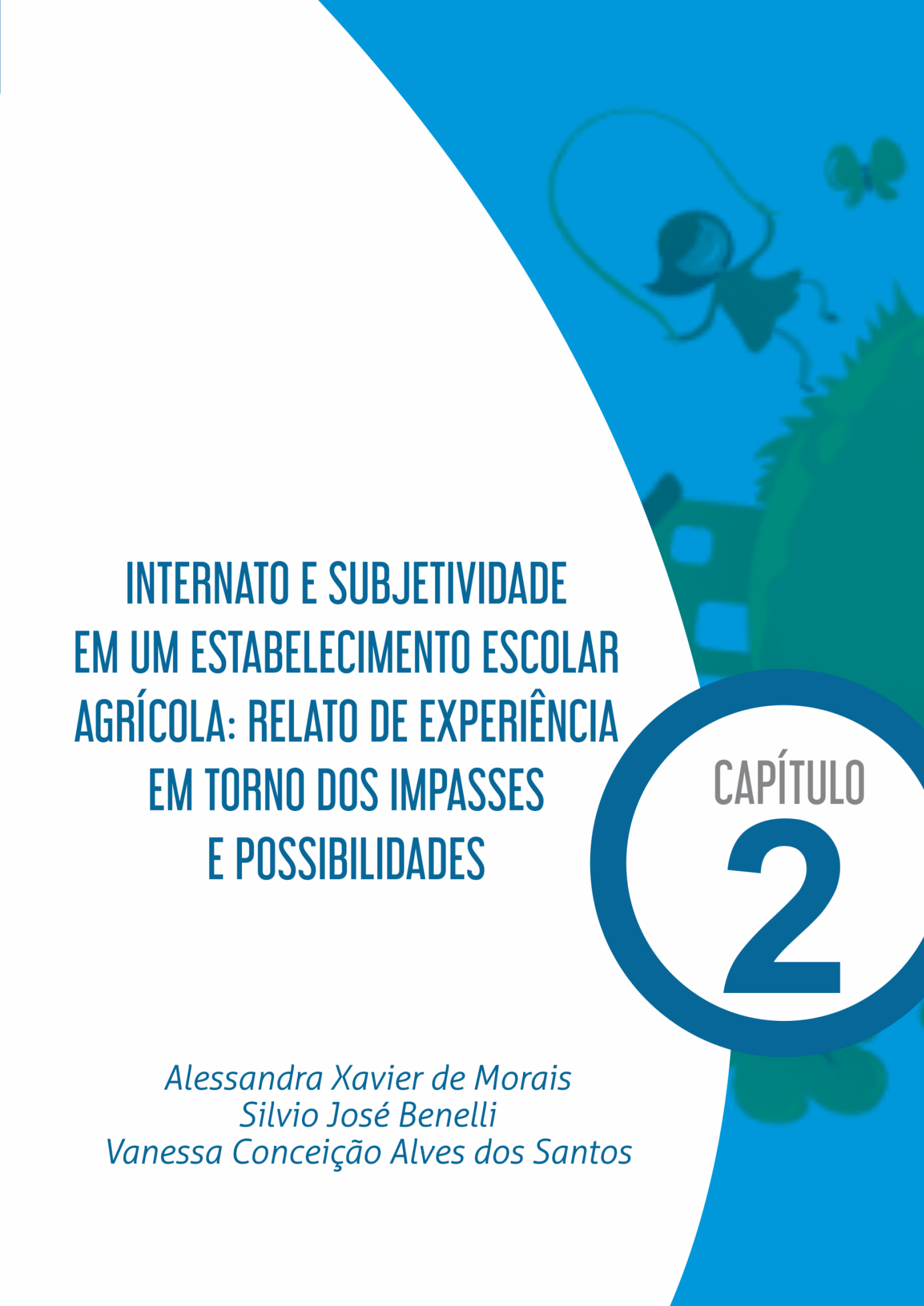
CUBAS, Viviane. **Bullying: assédio moral na escola**, in RUOTTI, Caren, ALVES, Renato, CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo, Andhep/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, 175-206.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola: nem vítima, nem culpados**. Florianópolis, Obras Jurídicas, 2000.

MACHADO, Nilson José. **Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância**. Petrópolis, Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.

ROSSATO, Geovanio, ROSSATO, Solange. **Educando para a superação do bullying escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.



**INTERNATO E SUBJETIVIDADE
EM UM ESTABELECIMENTO ESCOLAR
AGRÍCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
EM TORNO DOS IMPASSES
E POSSIBILIDADES**

CAPÍTULO

2

*Alessandra Xavier de Moraes
Silvio José Benelli
Vanessa Conceição Alves dos Santos*

Alessandra Xavier de Morais

Silvio José Benelli

Vanessa Conceição Alves dos Santos

É notória a atuação da Psicologia no âmbito escolar, pois envolve o todo institucional em sua complexidade. Desdobrando-se de forma emergente e multifacetada, a Psicologia no contemporâneo, segundo Maluf (2003), é mais reconhecida pelas ações do que pelos discursos dos profissionais, indo no sentido inverso ao do antigo paradigma unificado no qual a Psicologia Escolar era explicada por pensamentos únicos, por verdades consideradas universais e fechadas a qualquer possibilidade de questionamento. O que se promove atualmente, segundo a autora, são olhares plurais sobre essa Psicologia “capazes de iluminar a reflexão e a ação numa concepção processual de conhecimento científico que permite enfrentar com maior probabilidade de êxito os problemas educacionais que se apresentam” (MALUF, 2003, p.139). Nessa perspectiva, a Psicologia se insere na elaboração de políticas educacionais que demandam ajustes na própria realidade social e que, sobretudo, correspondam às necessidades de inclusão, permanência e integração dos alunos mais pobres. A busca por melhores respostas junto aos novos enfoques, para problemas nos mais diferentes âmbitos sociais, é segundo Gergen (2002), o que trouxe novos desdobramentos para essa ciência.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Vitória de Santo Antão (antiga Escola Agrotécnica Federal) é um estabelecimento institucional que adota o regime de internato² como opção de permanência (submetidos previamente a um edital de moradia), ou seja, alguns adolescentes deixam seus lares para residir no *campus* durante toda a semana, retornando as suas cidades de origem apenas nos finais de semana. O espaço do internato é por si só, um lugar dotado de grande dinamicidade e é nesse cenário institucional que a Psicologia se insere, desenvolvendo diversos trabalhos de

² Utilizaremos o termo internato, porém este espaço também pode ser denominado de alojamento, residência estudantil, moradia, casa do estudante, república do estudante, entre outras.

orientação, acompanhamento e assistência ao público adolescente. Evidencia-se que as pesquisas em torno do internato abrangem um emaranhado complexo de questões fruto dos diferentes olhares dos pesquisadores e do viés que adotam em suas investigações. A maioria das pesquisas que englobam o internato nesses estabelecimentos federais aponta para a veemente necessidade de continuidade de outros estudos sobre a temática, buscando aprofundar discussões sob uma ótica crítica, ética e reflexiva que compreenda não só as relações dialéticas presentes nesse contexto institucional, mas também os fenômenos instituídos nesse espaço. O que nos propomos nesse relato de experiência “*in loco*” é problematizar o internato no contemporâneo, a partir de uma escola de ensino agrícola, evidenciando a subjetividade dos discentes, sob a perspectiva da Psicologia sócio histórica.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO (IFPE) E DO CAMPUS EM ESTUDO

O IFPE foi criado em 29 de dezembro de 2008, a partir da Lei 11.892/08 vinculado, segundo seu estatuto³, ao Ministério da Educação. Possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, adotando como missão a promoção da educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Sua reitoria sede está localizada em Recife e é constituída por dezesseis *campi* abrangendo parcialmente o estado de Pernambuco, sendo eles: as antigas escolas agrotécnicas federais (EAF) de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão; o antigo Centro Tecnológico Federal do Recife (CEFET); as antigas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED´s) localizadas em Ipojuca e Pesqueira; além das cidades de Afogados da Ingazeira, Garanhuns, Caruaru, Abreu e Lima, Cabo

³ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B293jQkcSuqGRTNBSen6WTdjSmc/edit?pref=2&pli=1>. Acesso em 06 de março de 2016.

de Santo Agostinho, Caruaru, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares e Paulista. O IFPE atua no ensino médio, técnico e superior, ofertando cursos correlacionados aos arranjos produtivos locais e regionais. Para ingressar nos cursos de nível médio profissional que o IFPE oferece, é necessário participar do Exame de Vestibular que costuma ser ofertado duas vezes ao ano, optando por cursos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico Subsequente, além dos Cursos Superiores ofertados nas diversas áreas agrícolas e industrial. O *campus* IFPE - Vitória de Santo Antão está a 48 km da capital Recife, situado em zona rural, distante 2 km do centro comercial da cidade e 1,4 km da BR 232 que é principal via de deslocamento da capital para o interior do Estado. Atualmente oferta os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Agropecuária e Agroindústria, os cursos técnicos subsequentes em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria (que tem um público de discentes oriundas do setor produtivo primário, trabalhadores e produtores rurais) e cursos superiores em Licenciatura em Química e Bacharelado em Agronomia. Oferece ainda o curso técnico em Agricultura e de Suporte e Manutenção em Informática, integrado ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA.

O regime de internato é uma peculiaridade das antigas escolas agrotécnicas que adotam um perfil de cursos agrícolas, prevalecendo nos Institutos federais das cidades de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão. Os *campi* da rede institucional que ofertam o regime de internato operam com diferentes conceitos. Nas cidades de Barreiros e Belo Jardim o internato é um local de moradia permanente, em que o discente interno reside dentro dos muros institucionais durante longos períodos de tempo, retornando para suas casas apenas nos feriados ou mesmo nas férias escolares. Apenas em Vitória de Santo Antão, que é o nosso cenário de estudo, o discente permanece de segunda a sexta-feira retornando para sua cidade de origem no final de semana.

O INTERNATO SOB MÚLTIPLOS OLHARES

O internato serviu como matéria prima no campo das artes literárias diversas vezes, tornando-se palco de narrativas que entrelaçaram realidade, ficção e expressões poéticas plenas de sentimentos, aferindo um caráter subjetivo de desvelamento desse universo institucional. “O tempo da adolescência colegial é por certo um dos grandes dramas da formação do indivíduo e isso atrai os romancistas”, observa Mário de Andrade em seu ensaio de 1941 sobre “O Ateneu”. As narrativas, muitas delas em primeira pessoa, nos permitem conhecer o universo subjetivo de quem vivenciou a experiência do internato. Enriquecidos com discursos que denotam paixão, ódio, romances, sexualidade, aspectos viscerais, nostalgia, alianças e traições, as narrativas conseguem revelar impressões intensas e emblemáticas ocasionadas pelo revelador mundo do internato. “O Ateneu” de Raul Pompéia (1991) é um romance escrito na época de dois acontecimentos que engajavam o autor: a abolição da escravatura e a proclamação da República, marcando para sempre a literatura brasileira. “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do *Ateneu*. Coragem para a luta” (POMPÉIA, 1991, p.13). Em “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego (2006), o romance se apoia na cultura brasileira e o cenário é o engenho de açúcar no interior paraibano. A obra também é narrada em primeira pessoa, na qual o tempo transcorre cronologicamente, tendo Carlinhos como narrador. Na convivência com os mais diversos personagens, Carlinhos experimenta as sensações das relações sadias e construtivas e também aquelas que influenciam a construção de uma conduta considerada inadequada para os padrões sociais e morais da época. É nesse universo que, por sua vez, vivencia precocemente sua sexualidade exacerbada, onde as masturbações eram inevitáveis e o sexo tomado em sua intensidade. Assim, tendo se tornado libertino e depravado, objetivando resgatá-lo das influências perniciosas do ambiente rural, seu avô o envia para um colégio interno: “Lá ele endireita” (REGO, 2006, p.145). O livro “A Selva” de Itamar de Abreu Vasconcelos (1980) é fruto de ficção e memórias, onde o autor revela o período em que viveu em um internato recifense na década de trinta, reunindo

lembranças dos colegas e amigos em fatos pitorescos, típicos da convivência juvenil. Desdobra-se numa compreensão aguda dos sentimentos que povoam o universo do internato, proporcionando um passeio pela Psicologia da Adolescência. “Doidinho” de José Lins do Rêgo (1965) é uma continuidade de “Menino de Engenho”, relatando o período vivido no internato em Itabaiana, cidade situada no interior da Paraíba. Carlos de Melo, figura central, expressa as experiências dessa nova fase de sua vida. Apesar de seu precoce amadurecimento sexual adquirido enquanto menino de engenho, aquele mundo lhe reservava acontecimentos até então desconhecidos, os quais, à medida que se desenrolavam, iam lhe proporcionando gradativamente o amadurecimento psicológico. “O Jovem Törless” de Robert Musil *apud* Benelli (2002) apresenta uma profunda abordagem sobre o contexto da violência no ambiente do internato. Benelli (2002, p. 20) revela que “trata-se de um romance ambientado numa sociedade extremamente autoritária, que narra o desenvolvimento de um adolescente no contexto institucional de um internato escolar, cujos conflitos são urdidos no seio de complexas relações institucionais”.

Esses pequenos fragmentos de relatos literários, contendo relatos diversos sobre aventuras, submissão, violência, atitudes, ideias e conduta, evidenciam um quadro de intensas emoções que decerto ajudam a florescer a imaginação do leitor na busca de traduzir os sentimentos íntimos de quem vive no mundo do internato. Além disso, essa compreensão certamente ajudará num entendimento mais aprofundado do universo de um colégio interno, considerando que as experiências vivenciadas hoje por milhares de jovens e adolescentes, nesse ambiente, são apenas um prolongamento daqueles relatos literários, ressalvadas as características contextuais da atualidade.

Historicamente, segundo Moraes (2015), o regime de internato foi encarado de diferentes maneiras pelas políticas educacionais no Brasil. Tendo sido considerado ora como um regime fechado, autoritário, disciplinar, corretivo, vigilante (FOUCAULT, 2009), ora controlador e com características totalitárias (GOFFMAN, 1987) esse sistema foi adotado durante muitos anos como um elemento estrutural da educação, tendo um caráter reparador da conduta dos adolescentes. Houve um tempo em que muitas famílias internavam seus filhos em escolas com a

finalidade de corrigir desvios de condutas ou por eles terem cometido algum ato delinquente. Esse período não pode ser encarado, propriamente, como sendo orientado por uma política educacional. Era uma particularidade de uma modalidade de ensino, o agrícola, que no início de sua instituição no país tinha caráter reformador, corretivo, uma vez que ele era destinado, prioritariamente, aos estudantes órfãos e “demais desvalidos da sorte”. Abrangendo os séculos XIX e XX, já no período republicano, o modelo de internato não era novo, mas já havia grandes diferenças quanto à finalidade de cada estabelecimento com internação. Rizzini (1995) descreve com clareza a função de diversos estabelecimentos, quando afirma que “no asilo, o filho do pobre era preparado para ocupar um papel secundário na sociedade, enquanto que no colégio interno, o filho do afortunado era preparado para ocupar postos de destaque sob os aspectos político, econômico e social” (p. 245). Ou seja, nesta perspectiva, torna-se evidente que os colégios estavam voltados também para atender à classe alta da sociedade, educando os filhos das elites políticas e culturais. O internato escolar agrícola tomou forma com o aparecimento dos aprendizados e patronatos agrícolas no início do século XX, regidos pelo Ministério da Agricultura. Alinhado a uma filosofia, existiam para dois fins: o educacional, voltado para o ensino profissional e educando para o trabalho; e o correcional, regenerando os jovens por meio de uma vida de reclusão e disciplina no campo. Instalados nas mais diversas cidades brasileiras, estes estabelecimentos tinham uma localização específica na zona rural e ofertavam assistência (atendimento médico e odontológico), proteção (devido à condição de vulnerabilidade e dependência dos adolescentes) e tutela moral requerida pelo contexto da época. Os modelos de ensino agrícola foram se transformando no decorrer do século XX, mediante configurações políticas e gerência de ministérios. Suas denominações também sofreram alterações transitando por diversas denominações: aprendizados agrícolas, patronatos, escolas de iniciação agrícola, escola agrícola, colégio agrícola e escolas agrotécnicas federais. A denominação em vigor é a de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que busca aplicar uma nova dinâmica institucional, mas sem alterar a oferta dos internatos de cunho agrícola espalhados por todo o Brasil. Vários documentos foram pensados para

discutir o regime de internato, entre eles, as “Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas”⁴ elaboradas no ano de 1991 pelo Ministério da Educação, trazendo em seu corpo a fundamentação teórica, descrições de funcionalidade, objetivos e a estrutura dessas escolas, apontando as peculiaridades em torno dos perfis das escolas agrotécnicas, conjugando educação-trabalho-produção e visando, sobretudo, a melhoria da qualidade do ensino tecnológico na área agrícola. Em 1994 o Ministério da Educação elaborou outro documento intitulado “O Internato nas Escolas Agrotécnicas Federais”⁵ apresentando recomendações e sugestões pertinentes relativas à Educação Tecnológica, mais especificamente, quanto aos internatos que tradicionalmente tem integrado o sistema escola-fazenda, promovendo a formação de recursos humanos destinados ao setor primário da economia. O documento lançava como proposta que se repensasse a destinação de vagas em número compatível com a programação específica da escola, não se devendo estender o regime de internato a todos os alunos indiscriminadamente, estabelecendo critérios claros que privilegiassem o atendimento de “jovens do meio rural e carente de municípios distantes”. Outro apontamento trazido no relatório-síntese são algumas dificuldades quanto ao “desenvolvimento sócio afetivo do aluno em regime de internato”, associado às condições de infraestrutura e os efeitos negativos causados pela ausência da família. Passada a década de 90, outros documentos, já no século XXI foram elaborados com o intuito de remodelar a funcionalidade desses estabelecimentos, assim como se propôs anteriormente, porém adotando outro objetivo: ampliar as vagas de internato e não mais promover sua extinção gradual. O documento “Contribuição à construção de políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal” (2007) anexado ao intitulado “(Re)significação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (2009)⁶ buscou subsidiar a construção de novas estratégias de ensino, repensando o modelo

⁴ Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002318.pdf>. Acesso em 24 de março de 2016.

⁵ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002070.pdf>. Acesso em 20 de março de 2016.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasiliafinal-legal&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de março de 2016.

em torno da educação agrícola de forma a atender as transformações da sociedade e dos processos produtivos vigentes. Reconceitualizaram o “internato agrícola” ressaltando sua função e especificando a que público se destinava. O documento indicou que o internato cumpre uma função social, dada à origem dos alunos, que em sua maioria, são filhos de pequenos e médios agricultores, sendo, portanto, detentores de um saber acumulado, fruto do seu habitat rural, daí a necessidade de permanência nesses espaços. Destarte, percebe-se que a existência do regime de internato reflete um discurso político de inclusão de sujeitos de direitos que, no bojo do seu caráter assistencial, viabilizam sua permanência na escola.

SUBJETIVIDADE À LUZ DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

O risco de se discutir o tema subjetividade numa investigação científica é o seu já concebido, incorporado e proliferado conceito de que se trata de algo que está dentro do sujeito, que seria formada a partir do seu interior e só a ele interessaria. Mas não é essa a compreensão que a Psicologia sócio-histórica apresenta, ou seja, não existe uma divisão entre o mundo interno e o externo no processo de constituição do sujeito. Autores brasileiros como Bock (2011), Figueiredo (1991; 1992), Japiassu (1980) e estrangeiros como Gonzalez Rey (2003) e Jodelet (2001) têm apresentado em seus estudos o tema subjetividade com um novo aporte teórico, apontando-a como principal linha de investigação nos amplos debates das ciências psicológicas na atualidade.

A partir de um novo paradigma sócio histórico que redesenha o termo subjetividade, iremos considerar as inúmeras instâncias que produzem o sujeito. A interioridade subjetiva é produzida durante e em decorrência de múltiplos processos, nos quais o individual, o coletivo e o social se conectam ativamente, configurando uma “subjetividade plural” (GUATTARI, 1992). A subjetividade não está “dentro” dos indivíduos ou das pessoas, como propõe uma Psicologia tradicional e moderna, antes, ela os atravessa ou transversaliza e os constitui coletivamente, englobando materiais culturais os mais diversos: modos e formas de

existência, artefatos e concepções de mundo, como afirmam pensadores pós-modernos. Portanto, não se trata de adaptação, de internalização, de socialização, de assimilação ou de introjeção do ambiente sócio histórico pelo indivíduo, como se a subjetividade fosse um espaço interior formado a partir do espaço sociocultural. Trata-se de atravessamento ou transversalização e de produção social coletiva na qual o sujeito é produto e não origem, pois não há interioridade que preexista aos processos que a constituem. Silva (2005, p.75), a partir da leitura de Leontiev, afirma que, “[...] a palavra subjetividade se refere ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular”. Ou seja, a subjetividade é composta por fatores internos e externos, na qual a forma do sujeito se perceber está vinculada com a forma como os indivíduos instituem as relações sociais em um contexto específico, proveniente de condições histórico-sociais. Leva em conta a produção histórica da subjetividade, indicando práticas voltadas à emancipação dos indivíduos, permitindo-lhe que se reconheçam como sujeitos de direitos e alcancem autonomia, almejando uma vida melhor. Há uma forte tradição na Psicologia quanto a formulações essencialistas da subjetividade. Essa Psicologia tradicional e moderna tende a conceber o homem como um sujeito dotado de uma interioridade psicológica, de um psiquismo que habitaria a interioridade do seu corpo, utilizando alguns conceitos que explicitariam esse objeto psicológico pretensamente natural, substancial e a-histórico, tais como: consciência, identidade, personalidade, conduta, comportamento e psiquismo.

A ideia moderna de sujeito enquanto um fundamento *a priori* e universal, totalizado e dotado de uma essência interior individual vem sendo criticamente questionada no âmbito das ciências humanas e sociais. Inclusive algumas teorias tradicionais na Psicologia ao incorporarem elementos do pensamento dialético, tendem a apresentar o sujeito como produto e efeito de uma série de processos que o antecedem e constituem, incluindo a dimensão sócio-histórica em suas elaborações. Nesta perspectiva, tem-se como indicativo que a constituição histórica da subjetividade é resultado de um determinado desenvolvimento histórico culminando na criação e valorização de certos aspectos da subjetividade que da

mesma forma que foram produzidos, podem, por meio de uma intervenção posicionada e planejada, serem transformados. É interessante observar que a dimensão subjetiva, tão destacada pela Psicologia sócio-histórica, é tida como uma imprescindível variável que precisa ser considerada na aplicação de políticas públicas, pois estamos falando de sujeitos multideterminados e que nem todas as ações políticas são válidas e aplicáveis a todos os indivíduos. Leituras universalistas estão sendo ultrapassadas. Diante dessa perspectiva, as políticas públicas devem reconhecer a realidade social e contribuir para a superação dos fenômenos que impossibilitam o alcance de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Entender como o internamento infere na subjetividade dos sujeitos é algo de natureza elementar e imprescindível. Muitos dos *campi* que utilizam o regime de internato ainda mantêm práticas de modelagem de subjetividade, tais como geradas nos primórdios de sua implantação, apresentando estruturas que atendem à dinâmica de funcionamento e à regulação desse ambiente. Apresentam diversos problemas que precisam ser desvelados por meio de um olhar reflexivo e crítico, buscando entender se as relações ali promovidas se dão por obrigação, necessidade, interesse, coerção ou espontaneidade. Para Benelli (2003, p.137), “a produção da subjetividade remete fundamentalmente ao plano micropolítico, microfísico das relações instituintes e instituídas da formação, no contexto do internato escolar”.

É importante estar atentos ao cotidiano da vida dos internos, uma vez que observamos relações de forças presentes e atuantes de forma constante no ambiente do estabelecimento pesquisado. Os significados extraídos pelos internos a partir do que é instituído e instituinte podem revelar como eles vão se apropriando e se desenvolvendo no processo de formação do estabelecimento escolar. Ocorre que a subjetividade pode ser vivenciada de duas maneiras pelo sujeito: pode se caracterizar pela alienação e opressão ou pela criação, elevando-a a uma postura política de singularidade e de autonomia. No entanto, os processos de alienação ou criação não são definitivos no sujeito ou no coletivo, podendo alternar/transitar entre um e/ou outro. Em síntese, as proposições da Psicologia sócio-histórica, vinculadas a subjetividade, entendida como um campo socialmente construído e

que se expressa no plano individual por meio de crenças, valores, comportamentos e conhecimento, traduzem a relação dialética do homem com a natureza e com o campo social humano, que constitui sua dimensão psíquica. Nesse sentido, o homem é considerado um sujeito histórico, cuja ação o instrumentaliza para transformar a realidade vivida, pensada e sentida por ele.

DOS PARADOXOS AS CONTRADIÇÕES DIALÉTICAS: EM BUSCA DE NOVOS SENTIDOS

Parafraseando Benelli (2007, p. 463), quando comparado com a prisão ou o manicômio, o seminário (leia-se aqui "internato agrícola") apresenta-se como uma instituição muito mais positiva e produtora de realidade socialmente mais valorizada. Esperando que as políticas institucionais sejam trabalhadas em tempo hábil para se possa estruturá-las devidamente e que se considerem as peculiaridades dos internatos dos *campi* agrícolas, nutrimos um otimismo utópico apesar do pessimismo analítico (Benelli, 2007). A complexidade implicada no regime de internato num *campus* agrícola apresenta aporias e paradoxos educacionais, porém também possibilita, a partir de uma compreensão sócio-histórica, refletir dialeticamente sobre tais contradições, dialogando e as tornando problematizáveis, abertas e porque não, possivelmente superáveis. Para tal, exige-se decisão política, coragem e abertura para o novo, revisando conceitos já superados, objetivando soluções para as dificuldades, ansiedades e sofrimentos dos atores institucionais que ali se encontram. Valências positivas foram identificadas em nossa pesquisa de doutoramento em curso, por meio dos instrumentos da observação participante e das entrevistas com os discentes internos, que trouxeram questões substanciais para o seu crescimento enquanto sujeitos. Nesse sentido, os sujeitos do processo educacional em regime de internato são seres empíricos, históricos e determinados por condições objetivas de existência. Entretanto, ao operarem, esses sujeitos interagem com essas condições permanentemente, modificando-as e se formando historicamente, ao mesmo tempo em que vão

constituindo, do mesmo modo histórico, os objetos de suas relações. Antoneli (1997, p.149) aponta que “a ideia prevalente de que a instituição (internato) não pode ser um contexto de desenvolvimento satisfatório para o indivíduo”, precisa ser discutida, pois, segundo afirma, os desdobramentos de uma experiência dessa magnitude na vida do sujeito que vive em um internato dependem, em grande parte, da missão, função social e valores dados em cada estabelecimento. Nesse sentido, rever aspectos que vão além do visível é imprescindível para que novos paradigmas institucionais sejam implementados. O que buscamos nesse artigo foi problematizar os fenômenos que envolvem o regime de internato agrícola no contemporâneo procurando traçar algumas estratégias de ações que parecem pertinentes a partir de nossas observações e práticas enquanto profissionais de Psicologia. Destacam-se entre elas: a) Reavaliar os critérios de seleção para ingresso no curso e internato dos estabelecimentos agrícolas precisa ser a principal tônica dos *campi* de competência agrícola. Pontos nevrálgicos foram detectados em nosso doutoramento e remodelar os aspectos seletivos para que realmente possam contemplar os sujeitos da zona rural, destinando os alojamentos para esse público especificamente, já que foram criados para esse fim faz-se imprescindível; b) Promover um espaço para questionar e problematizar a formação humana-afetiva do internato em um *campus* agrícola, pois não basta apenas respeitar o processo de “inclusão”, afinal essa é principal premissa que justifica a existência do internato no contemporâneo. A Pedagogia dialética e a prática da Psicologia emergente podem contribuir substancialmente para melhorar esse cenário; c) Resignificar o espaço do internato tornando-o mais democrático, implementando uma gerencia com os próprios atores que ali vivem, numa espécie de didática cooperativa de administração, respeitando a inclusão, a diversidade e gerando um sentimento de pertencimento. Nesta perspectiva sugere-se: 1) um profissional servidor para ser um preceptor nesta condução, orientando e os redirecionando quando necessário; 2) rever os detalhes de controle do estabelecimento que muitas vezes se mostram inadequados e inócuos podendo ser resignificados por meio de projetos educativos que visem o despertar da consciência e da escolha; e, por fim 3) Readequação dos espaços físicos, contemplando a criação de lugares de preservação da privacidade e do silêncio; d)

Imprescindível a qualificação e a proporcionalidade de um corpo de profissionais servidores preparados e competentes, devendo conhecer as características e necessidade dos educandos internos, visando operacionalizar um projeto com ações fundamentadas em critérios humano-afetivos, de modo a promover um clima de confiança e responsabilização. É importante tornar corriqueira a oferta de programas contínuos de treinamento aos setores ligados ao atendimento dos educandos, em especial dos servidores ligados ao internato.

Ao analisarmos as propostas educacionais atuais, é notório que houve grandes avanços e melhorias com relação às políticas públicas voltadas para a educação, porém muito ainda há de ser feito. A atual proposta da política pública de expansão da rede de Educação Profissional e Tecnológica evidencia como estratégia o desenvolvimento territorial com forte apelo de inclusão social e isso ainda precisa ser problematizado e amplamente discutido para que não permaneça num plano meramente assistencialista. Portanto, há uma necessidade de promover encontros regionais e nacionais que problematizem o internato e a Educação Agrícola dispensada pelos Institutos Federais, repensando, de modo especial, o modelo predominante de funcionalidade, buscando estratégias e diretrizes consensuais que considerem as transformações da sociedade e as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. A participação dinâmica de todos os atores nessas discussões certamente tornará os resultados mais eficazes, pois estarão comprometidos com tais propostas. Não devemos perder de vista as concepções sobre que tipo de mundo e de sociedade desejamos construir. O espaço escolar é um lugar no qual emergem as contradições e conflitos da sociedade brasileira e também pode permitir a construção de soluções e de caminhos de viés emancipador.



REFERÊNCIAS

ANTONELLI, R.M. *O educandário e o Sítio Pau d'Alho: as instituições enquanto contextos de desenvolvimento para crianças e adolescentes*. Dissertação de mestrado. 1997. 153f. São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP, 1997.

BENELLI, S. J. *A produção da subjetividade na formação contemporânea do clero católico*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). 2007. 486p. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O Internato Escolar "O Ateneu": Produção de Subjetividade na Instituição Total, *Psicologia USP*, 4(3), 2003, pp. 133-170.

_____. O Internato Escolar como Instituição Total: Violência e Subjetividade. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.7, n.2, pp. 19-29, jul-dez/2002.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, L. C. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação*. São Paulo: Educ., 1992.

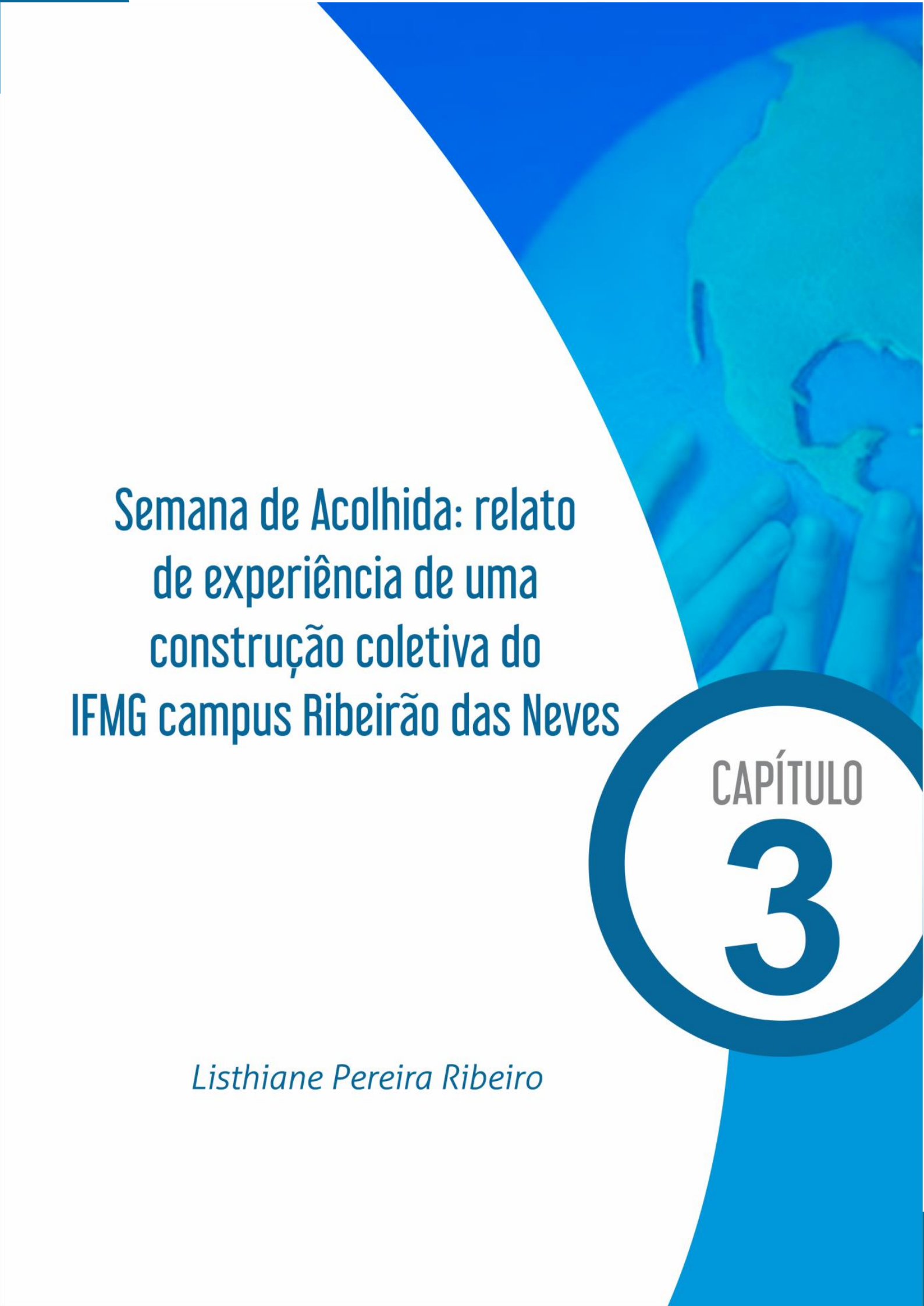
FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GERGEN, K. J. Psychological science in a postmodern context. In: C. von Hofsten; L. Backman (Ed.). *Psychology at the turn of the millennium. Volume 2*. Congress Proceedings: XXVII International Congress of Psychology, Stockholm 2000. East Sussex: Psychology Press, 2002.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GONZALEY REY, F. L. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: 34 ed., 1992.
- JAPIASSU, H. A. *Psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- 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 e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003. p. 135-146.
- MORAIS, Alessandra X. *Identidade psicossocial dos adolescentes em regime de internato – análise de grupo focal junto a adolescentes no Internato Agrícola do Instituto Federal de Educação de Pernambuco*. Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- POMPEIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Publifolha, 1991.
- RÊGO, J. L. *Menino de Engenho*. 92ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
_____. *Doidinho*. 8ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.
- RIZZINI, I. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Americano del Niño, Usu, Amais, 1995. p. 243-298.
- SILVA, N. Subjetividade. In: JACQUES, M. G. C. et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto*. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005. p.168-180.
- VASCONCELOS, I. A. *A selva - um internato na década de 30*. Recife: UFPE, Ed. Universitária, 1980.

The background features a stylized illustration of hands holding a globe, rendered in shades of blue and cyan. The hands are positioned at the bottom and sides of the globe, symbolizing global unity and collective effort. The overall design is clean and modern, with a white background and blue accents.

Semana de Acolhida: relato
de experiência de uma
construção coletiva do
IFMG campus Ribeirão das Neves

CAPÍTULO

3

Listhiane Pereira Ribeiro

Listhiane Pereira Ribeiro
Agnaldo Afonso de Sousa
Vanessa Ferreira da Silva

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *campus* Ribeirão das Neves (IFMG/RN) é um dos frutos do plano de expansão da educação profissional. Foi criado em 2010, tendo como eixo tecnológico “Gestão e Negócios”. No início de 2011, logo em seu primeiro vestibular, ofertou os cursos técnicos subsequentes em Administração e em Logística e o curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais.

Em sua fundação, o *campus* funcionou em um espaço cedido pela prefeitura de Ribeirão das Neves, a Escola Municipal Maria Vieira Barbosa, mais conhecida como CAIC⁷. Naquele local, o IFMG/RN funcionava somente no fim da tarde e à noite, após o encerramento das atividades de professores e estudantes do CAIC. O espaço disponível para o IFMG/RN era de seis salas de aula, mas o seu uso efetivo era de apenas três. As ações administrativas aconteciam na sala dos professores e na biblioteca da escola, que possuíam cerca de 8m². Como o espaço era pequeno, os servidores precisavam se revezar no uso dos equipamentos. Depois, foi construído um anexo para o laboratório de informática e a secretaria, obra configurada como contrapartida pela cessão do local.

Com o gradativo aumento de turmas, foi necessário que o *campus* buscasse um novo espaço físico. Por isso, em setembro de 2013, o IFMG/RN alugou dois prédios da Cidade dos Meninos São Vicente de Paulo, o que propiciou melhores condições de trabalho.

Foi nesse contexto que surgiu a demanda por um servidor de Psicologia, que atuaria junto à Coordenação Pedagógica, cuja equipe era constituída por um pedagogo, um assistente social e duas técnicas em assuntos educacionais.

⁷ O CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança) foi criado para ofertar ensino integral de crianças. A estrutura física é padronizada em todo país, sendo, por isso, facilmente reconhecida.

A Coordenação Pedagógica, atualmente denominada NAEE (Núcleo de Apoio ao Educando e ao Educador) é um setor vinculado à Direção de Ensino do *campus*. A função do NAEE é ser um elo de mediação entre docentes e discentes, trabalhando na gestão da permanência⁸ e na formação contínua dos educadores. O setor age tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva. Na dimensão individual, atua de acordo com o cargo e a formação dos servidores da equipe, atualmente composta por uma psicóloga, um assistente social, um pedagogo, uma tradutora e intérprete de Libras e dois técnicos em assuntos educacionais. Na dimensão coletiva, que é o foco deste trabalho, são promovidas ações planejadas e executadas por todo o setor. Dentre as ações realizadas, destacam-se a participação em colegiados e reuniões de curso, reuniões pedagógicas, Semana de Acolhida, além da participação na elaboração, avaliação e revisão de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Em constante diálogo e reflexão sobre as práticas educativas, a então Coordenação Pedagógica (atual NAEE) propôs em outubro de 2013 a criação da Semana de Acolhida para melhor receber os calouros do semestre seguinte. Naquele momento, os objetivos eram:

- ✓ valorizar o rito de passagem: o ingresso dos novos estudantes no meio acadêmico;
- ✓ familiarizar os estudantes com as rotinas administrativas e com os projetos da instituição;
- ✓ integrar os novos estudantes entre si e também aos colegas veteranos.

A Semana de Acolhida dos calouros traduz-se numa ação concreta voltada para a gestão da permanência. É uma ação que permite uma primeira ambientação dos estudantes com sua nova realidade. A acolhida é organizada de forma que o

⁸ A ideia de gestão da permanência diz respeito às práticas que visam dar condições ao estudante de concluir o seu curso. São ações do campo pedagógico (monitorias, tutorias), econômico (bolsas assistenciais - auxílio transporte, alimentação, moradia, creche) e administrativo. Valorizam-se tanto as questões objetivas quanto as subjetivas (neste caso, principalmente por meio dos atendimentos e orientações psicológicas). Tais ações visam, como elemento final, ao combate à evasão escolar.

estudante possa conhecer os setores e suas funções, ter um primeiro contato com as possibilidades que a instituição lhes oferece e expressar suas expectativas e dúvidas em relação ao curso e à instituição. Para o IFMG/RN é uma oportunidade de conhecer o seu estudante (suas trajetórias, expectativas, o seu perfil), o que é fundamental para planejar e rever as práticas administrativas e pedagógicas. Portanto, por trás da proposta de acolhida, encontram-se os pressupostos da criação de vínculos e da construção do sentimento de pertença como facilitadores do processo educativo em sua complexidade e diversidade.

Após a execução da primeira recepção dos estudantes novatos, percebeu-se que a ação não seria o suficiente, sendo elaborada também uma acolhida para os veteranos e outra para os docentes - eventos distintos e planejados de acordo com suas especificidades.

Com a prática, foi identificado que a Semana de Acolhida poderia ser um momento de oportunizar a reflexão tanto para calouros e quanto para veteranos sobre o que significa ser estudante e ser profissional, bem como os desafios e compromissos que tudo isso gera. Elementos imprescindíveis que muito podem contribuir com o desenvolvimento de cidadãos de fato.

Já a acolhida aos docentes é um momento de planejamento: avaliação do semestre anterior, partilha das expectativas em relação ao ano ou semestre que se inicia e formação contínua. Concretiza-se como uma tentativa de alinhamento entre os setores e proposição de uma prática mais dialógica e coletiva⁹.

A seguir, descrevemos, em linhas gerais, as ações realizadas desde a primeira edição da Semana de Acolhida até a mais recente (que aconteceu no segundo semestre de 2016), o processo avaliativo adotado para a referida prática e, a título de considerações finais, uma reflexão sobre o alcance da proposta, seus limites e desafios.

⁹ É uma ação muito produtiva e que, por merecer um destaque especial, será aprofundada em um escrito posterior.

ACOLHIDA DOS CALOUROS

Apesar das restrições de corpo técnico e de espaço físico, em nenhum momento foi negligenciada a importância de receber aqueles que estavam chegando. Como funcionávamos no CAIC e a escola era pequena, a atividade acontecia no auditório da Secretaria Municipal de Educação, mediante pedido feito via ofício.

As primeiras acolhidas eram geralmente constituídas por uma aula inaugural e uma apresentação de todos os servidores, momento em que eram explanadas as regras administrativas e pedagógicas de funcionamento do *campus*.

Com o objetivo de contribuir com a adaptação dos novatos e, conseqüentemente, com sua trajetória no IFMG/RN, a Coordenação Pedagógica (atual NAAE) se propôs a sistematizar a acolhida, que foi construída coletivamente por aquele setor.

Assim, no primeiro semestre de 2014, funcionando no espaço da escola da Cidade dos Meninos, o IFMG *campus* Ribeirão das Neves iniciou oficialmente a recepção de seus calouros. A turma do curso técnico em Administração foi surpreendida com uma aula trote realizada pelo assistente social do *campus*. O falso professor manteve uma postura severa, ressaltando que os estudantes teriam muitas dificuldades na trajetória acadêmica. Depois do susto (e com um certo alívio), os calouros realizaram um *tour* pelo *campus*, conheceram as instalações físicas e a localização de cada setor. Em seguida, a psicóloga propôs uma dinâmica, momento em que os estudantes se apresentaram, falaram um pouco sobre sua trajetória estudantil, trouxeram suas expectativas em relação ao curso e à instituição.

No horário seguinte, a acolhida teve continuidade. Houve um momento com a Direção-geral, a Direção de Ensino, a Coordenação de Curso - que conduziu a apresentação do Projeto Pedagógico do Curso e das regras de aprovação, frequência e recuperação. Depois aconteceu um momento de apresentação dos setores pertencentes ao ensino: Coordenação Pedagógica, Registro Acadêmico e Biblioteca. Terminado o evento, o setor de Coordenação Pedagógica propôs uma avaliação da

ação entre seus membros, para discutir os pontos positivos, negativos, bem como a proposição de sugestão de melhorias.

No segundo semestre de 2014, a Semana de Acolhida seguiu um formato semelhante, mas com um complicador: a quantidade de turmas ingressantes. Na edição anterior foi recebida apenas uma turma; agora eram três. O *campus* ainda estava funcionando na Cidade dos Meninos e não dispunha de um auditório, de modo que todas as atividades precisaram acontecer nas salas de aula, de forma replicada. Foi trabalhoso para a equipe organizadora, porém recompensador pelos retornos positivos recebidos tanto pelos estudantes quanto pelos docentes.

No primeiro semestre de 2015 a acolhida seguiu uma programação semelhante, mas no segundo semestre ela não aconteceu. A equipe do NAAE, principal organizadora do evento, estava em greve junto aos demais servidores técnico-administrativos em educação do *campus*. Na ocasião os docentes não estavam em greve e iniciaram as aulas, embora com atraso. Mais tarde eles viriam a relatar que a acolhida fez falta, já que os estudantes estavam com muitas dúvidas e confusos.

Foi somente no primeiro semestre de 2016 que o *campus* se instalou em sua sede própria, construída em uma área de 56.500,00m². O terreno foi doado pelo município de Ribeirão das Neves, situado entre a Penitenciária José Maria Alkmin e o Bairro Sevilha B (área desmembrada da antiga Fazenda Mato Grosso). As instalações foram projetadas tendo como base o Programa Brasil Profissionalizado. Sua capacidade de atendimento é de até mil e duzentos alunos, mas, atualmente (novembro de 2016), possui cerca de 400 estudantes.

Com a mudança para uma estrutura própria, que dispõe de um auditório com capacidade para 170 pessoas, tornou-se possível que a recepção dos estudantes ganhasse novos contornos. Assim, a acolhida de 2016/1 manteve sua proposta e acrescentou um diferencial: a realização de três rodas de conversa com todos os calouros juntos. Os temas foram: "Papel ativo do estudante", "Mundo do trabalho: possibilidades, desafios e limites" e "Pesquisa e extensão". As atividades foram conduzidas por convidados externos, estudantes veteranos, egressos do IFMG/RN (que falaram sobre sua experiência estudantil e profissional), além de docentes e

estudantes envolvidos nas atividades de pesquisa e extensão. A dinâmica de acolhida realizada pela psicóloga aconteceu em momento posterior, em cada turma separadamente.

Nesse sentido, a Semana de Acolhida foi se configurando como uma ação semestral do NAEF, que planeja, executa e depois avalia. A partir das críticas e sugestões levantadas, e de acordo com a estrutura física possível para cada momento, cada edição tem seu arranjo e um formato "feito sob medida". Por isso, nenhuma é idêntica à outra. E, considerando que o público nunca é o mesmo, as acolhidas são também um rito de passagem para nós, que recebemos um novo corpo discente. É o começo para todos, o primeiro encontro, embora contatos anteriores entre novatos e servidores já possam ter acontecido: seja no vestibular, na matrícula ou pelos corredores.

ACOLHIDA DOS VETERANOS

A partir dos resultados obtidos ao longo das primeiras edições da Semana de Acolhida e também pelo incentivo dos docentes, o NAEF foi convidado a planejar uma programação para os veteranos. Como inicialmente grande parte das atividades voltadas aos calouros consistia em informações gerais sobre a instituição, considerou-se que a única atividade que poderia ser realizada seria a da Psicologia, que conduziu a ação em cada turma, em suas respectivas salas de aula.

A primeira ação envolvendo os veteranos foi realizada no 1º semestre de 2014 e consistiu em apresentar e provocar o grupo para que discutisse a missão do IFMG: "Educar e qualificar pessoas para serem cidadãos(ãs) críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade". É importante frisar que os estudantes, embora veteranos, tinham pouca familiaridade com a missão do IFMG, e vários deles até mesmo a desconheciam.

Nos semestres posteriores, as atividades da Psicologia foram distintas, considerando outros temas também de grande relevância: os significados de ser estudante, a organização do tempo para os estudos, os relacionamentos

interpessoais dentro da sala de aula, o trabalho em equipe (este último principalmente devido ao eixo "Gestão e Negócios").

No primeiro semestre de 2016, os veteranos tiveram um momento com a CPA (Comissão Própria de Avaliação), que apresentou os dados da Avaliação Institucional realizada no ano de 2015. No segundo semestre de 2016, atendendo à solicitação da CPA, o espaço para a comissão foi mantido e esta o utilizou para apresentar e discutir com os estudantes a reformulação do questionário de Avaliação Institucional que estava em curso no período.

A acolhida aos veteranos tem sido uma proposta interessante e, ao mesmo tempo, desafiadora. Interessante por ser mais um espaço em que todas as turmas, já em curso, reúnem-se em torno de alguma temática; um desafio quanto à logística, pois o único espaço que atualmente comporta todos os estudantes é o auditório.

Dividir a tarefa de organizar a Semana de Acolhida com outros setores também tem se mostrado uma prática viável e importante. Isso porque o NAAE entende que acolher é uma tarefa que pertence a todos; daí que essa construção, que já é coletiva, receba ainda mais colaboradores.

O QUE A ACOLHIDA AOS ESTUDANTES NOS APRESENTOU

Embora o IFMG/RN oferte o ingresso em cursos distintos semestralmente, até o 1º semestre de 2016¹⁰, as turmas apresentavam o seguinte perfil: estudantes, em sua maioria, trabalhadores das áreas afins do curso: atuação no setor administrativo, na logística ou no comércio (contratados e autônomos). Vários deles com família constituída: casados e com filhos. A maioria tinha até 35 anos, mas também havia estudantes com mais de 40 anos. Na maioria, pessoas que abandonaram os estudos em algum momento e que agora retomam para ter melhores condições de trabalho, o que, segundo eles, conseguirão por meio de capacitação profissional. A escolha do IFMG/RN, em geral, ocorreu pela

¹⁰ Até este momento, todas as turmas do IFMG/RN eram do período noturno. Foi no semestre seguinte que o campus recebeu o Bacharelado em Administração diurno e, com ele, um novo perfil de estudantes: mais jovens e com trajetória acadêmica anterior. Vários evadidos de instituições privadas, inclusive de cursos distintos do curso em que ingressavam.

oportunidade de estudar em uma instituição gratuita (pública) e no município de sua residência.

Ingressar em uma escola pública federal propicia um certo *status*, mas também é ameaçador, pelas exigências que isso traz. A grande maioria dos estudantes do IFMG/RN provém de escolas também públicas, mas com uma realidade bem distinta da que o *campus* oferece. Mesmo quando funcionava em uma estrutura provisória, considerada pelos servidores como insuficiente, o *campus* sempre propiciou para seus estudantes o uso de mobiliários e equipamentos novos e bons (carteiras, livros, computadores), além da possibilidade de obtenção de auxílios financeiros (auxílio transporte, alimentação, etc.), que muito contribuem para a permanência nos estudos, já que os custos de transporte e alimentação são particularmente caros para esse público. Ao mesmo tempo, bolsas por mérito (monitorias e participação em projetos de pesquisa e extensão), visitas técnicas com recursos da assistência estudantil, professores e corpo técnico com boa capacitação (titulação e, eventualmente, experiência no ensino profissional) são oportunidades até então não vivenciadas por esses estudantes. Tudo isso contrasta com o que eles vinham recebendo pela rede pública municipal e estadual. Ainda que em uma unidade pequena, em expansão, os estudantes já conseguem vislumbrar a grandeza da Rede Federal.

A retomada aos estudos, por si só, é uma tarefa árdua. A rotina sofre alterações drásticas: o tempo, antes destinado ao descanso, é utilizado para as aulas. E isso não é o suficiente; é necessário ter disciplina, autonomia e comprometimento para se dedicar a um tempo de estudos extraclasse. Além disso, o estudante deve driblar a si mesmo, pois nem sempre se sente capaz. As novas exigências, por vezes, suscitam lembranças de seu período estudantil, quando nem sempre estudar foi prazeroso e recompensador.

Considerando que as primeiras experiências na instituição escolar contribuem para o modo como os estudantes irão se ambientar, se identificar ou não com o novo território, com as suas propostas e como isso influenciará na sua trajetória, é que a Coordenação Pedagógica propôs a organização de uma acolhida que, segundo relatos dos professores, traz efeitos como:

- ✓ favorece o desenvolvimento da autonomia do estudante, já que reduz as diferenças entre os estudantes calouros e veteranos, no que diz respeito à familiaridade com a instituição;
- ✓ desperta nos estudantes o interesse pelos projetos;
- ✓ aumenta a motivação com o curso e com o IFMG;
- ✓ integra os estudantes entre si.

Os primeiros veteranos conheceram o IFMG/RN e suas oportunidades aos poucos, no decorrer da própria vivência. Os calouros, ao contrário, têm a oportunidade de acessar um volume maior de informações sistematizadas e em um momento inicial. Devido às orientações recebidas sobre o funcionamento do *campus*, ainda na fase de ambientação, observou-se que os novatos apresentavam desenvoltura em suas ações, por saberem identificar a quem recorrer e como, quando precisavam acessar os setores e serviços.

O interesse pela instituição foi observado pela postura dos estudantes com relação aos estudos e aos professores. Com a consolidação da Semana de Acolhida, foi observado um maior compromisso dos novos alunos com a instituição. Isso porque os calouros passaram a oficializar sua interrupção, o que até então acontecia com menor frequência, já que as pessoas simplesmente abandonavam o curso. Isso se deve às orientações sobre os procedimentos administrativos, mas também ao cuidado inicial recebido. Eles relataram que foram bem acolhidos e, por isso, se sentiam no dever de esclarecer os motivos de sua saída. Ainda que tenham passado brevemente pela instituição, algum vínculo foi estabelecido e, portanto, demonstravam compromisso ao rompê-lo.

Outro efeito da acolhida foi a integração dos estudantes. Uma professora relatou que, em poucos dias, os calouros estavam “tão falantes quanto os veteranos”. O tempo de integração entre os pares foi reduzido, já que as primeiras ações proporcionaram que se conhecessem e conversassem entre si. Considera-se que isso seja positivo, já que os relacionamentos interpessoais contribuem para o sentimento de pertencimento.

Diferente de um jovem de classe média que experimenta alívio com um resultado positivo no vestibular (TEIXEIRA *et al*, 2008), os estudantes do IFMG/RN geralmente relatam admiração, surpresa e alegria com o resultado, pois “não esperavam”. Vários comentam que foram aprovados como excedentes, tendo que se apressar para efetuar a matrícula em curto tempo, já que foram convocados em 2ª, 3ª ou até mesmo 4ª chamadas.

O alívio é, às vezes, mencionado por aqueles que vieram por meio de vagas remanescentes¹¹, pois não precisaram passar pelo tradicional Vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A admiração também é relatada por aqueles que ingressaram no IFMG por meio do SISU¹², os quais, muitas vezes, até desconheciam a existência do *campus*.

Como, em geral, trata-se de um público jovem adulto trabalhador, estão pouco presentes as questões típicas da adolescência. São pessoas acostumadas a assumir responsabilidades pessoais e profissionais, mas que ainda precisam desenvolver autonomia quanto aos estudos.

Em “Herdeiros do Sísifo”, Vieira (2003) traz algumas contribuições para pensarmos sobre a experiência do jovem estudante que também é trabalhador. Segundo a autora, desistir da escola pode significar rejeitá-la antes que ela o rejeite. Ao mesmo tempo, o mundo do trabalho, muitas vezes, oferece a esse jovem uma autonomia, além de possivelmente ser um lugar de reconhecimento e *status* perante seu grupo social, o que nem sempre ele obtém no espaço escolar. Ao contrário, para muitos, a escola tornou-se um local de exclusão onde o estudante vivencia uma baixa autoestima, derivada do sentimento de incapacidade pelos fracassos obtidos. Diante de um impasse e de uma necessidade de escolha, manter o trabalho torna-se mais viável, já que nem sempre perder o papel de estudante vai lhe gerar perdas (pelo menos não em curto prazo). O jovem pode deixar o papel de estudante – o

¹¹Nesses casos, a seleção dos candidatos consiste na apresentação de histórico escolar. A classificação é realizada considerando-se as médias mais altas.

¹² O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

que, inclusive, num primeiro momento, pode ser até positivo para ele –, mas não pode deixar o papel de trabalhador.

Segundo Patto e Penin (citados por VIEIRA, 2003), é muito comum a prática de culpabilizar os estudantes individualmente por seus “fracassos escolares”. Mas estamos falando de uma relação de ensino-aprendizagem e, portanto, uma via de mão dupla. Além disso, o desenvolvimento do estudante não depende apenas do que acontece em sala de aula. A escola como um todo deve ser convidada a refletir sobre suas práticas. “Repensar e refazer valores, crenças e práticas cotidianas que contribuem para a exclusão escolar são primordiais se se pretende construir uma escola que esteja a serviço das classes populares” (VIEIRA, 2003, p.100). Ao invés de buscar um aluno ideal, a escola deve enxergar o aluno real, com suas concretas condições sociais. É a esse aluno que a escola deve se dedicar, com tudo que ele lhe traz.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação da Semana de Acolhida é realizado de duas formas: avaliação interna em reunião do setor (NAEE) e por instrumentos virtuais para os docentes e técnicos. O instrumento utilizado para as avaliações individuais foi o *Google docs*, sendo realizadas duas avaliações neste sistema: a de 2015/1 e 2016/2. Quanto à avaliação interna, todos os eventos foram avaliados e registrados em atas que se encontram arquivadas no NAEE. Essas avaliações têm permitido uma maior eficácia e amplitude das ações, e também têm apontado as melhorias que se fazem necessárias à prática.

Os docentes que realizaram a avaliação da Semana de Acolhida de 2015/1 citaram como pontos positivos: esclarecimento de dúvidas, melhor conhecimento das funções dos servidores e setores e utilidade do evento. Como pontos negativos: a entrada fragmentada dos estudantes em função das diversas chamadas do vestibular, de modo que alguns estudantes não participam da acolhida, e a extensa quantidade de informações, sugerindo-se a edição de um manual.

Na avaliação de 2016/2, os respondentes consideraram como aspectos positivos: a diversidade de propostas; a organização e disponibilidade do corpo técnico; a divisão de tarefas para atendimento a turmas em turnos diferentes (manhã, tarde e noite); a descentralização das atividades; a participação da CPA (Comissão Própria de Avaliação); a orientação sobre os direitos e deveres dos estudantes. Quanto aos pontos negativos, foram citados: a evidência de uma apresentação de curso insuficiente pelas dúvidas apresentadas pelos estudantes; a descontinuidade na discussão dos assuntos levantados na acolhida aos docentes; o pouco envolvimento dos estudantes veteranos, que poderiam participar mais ativamente da construção da Semana de Acolhida, assim como a pequena participação de alguns professores.

O formulário de avaliação de 2016 permitiu a coleta de sugestões, dentre as quais destacamos: deixar parte das atividades sob a responsabilidade dos veteranos; discutir questões políticas e sociais; manter a divisão de tarefas; fazer a programação em conjunto com os professores, se não todos, pelo menos com os coordenadores de cada curso; incluir atividades de cunho cultural.

Uma fragilidade que observamos no processo de avaliação é ainda a baixa participação dos respondentes via documento *Google docs*. Isso nos leva a questionar o meio utilizado, o momento de aplicação e, até mesmo, o entendimento da importância do ato de avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, tanto pelas avaliações internas - dos servidores que conduziram o processo, ou seja, do NAEE -, quanto pelas avaliações externas - realizadas com os estudantes e com os professores -, que a Semana de Acolhida tem atingido os seus objetivos. É espaço de acolhimento, que favorece o sentimento de pertença, promove a reflexão sobre o fazer educativo, propicia o entendimento do perfil dos ingressantes no IFMG/RN e concretiza-se numa política de gestão da permanência. No registro de um docente na avaliação via *Google docs*, considera-se

que “este é um momento único”. Acreditamos, também, que hoje a acolhida se reveste de uma complexidade que nos coloca diante de novos questionamentos.

O intento do NAAE em descentralizar a realização do evento, de modo que cada setor possa assumir responsabilidades no planejamento e na realização, tem apresentado resultados. E alguns questionamentos surgem quanto ao acompanhamento dessas ações, uma vez que não temos mais a gerência do evento na sua totalidade (e nem pretendemos). Que instrumentos criar para garantir que o objetivo das ações, bem como a sua qualidade, seja mantido e melhorado? Como contornar as dificuldades do tempo que se dispõe para sua realização?

Outras questões surgem devido ao atendimento aos três turnos, o que demandará uma nova organização do trabalho. Isso implica dizer que a construção coletiva do evento terá que ser ainda mais valorizada. E não só a organização, mas todas as ações que compõem a semana. Teremos que eleger atividades prioritárias para os três turnos? Dividir as tarefas por atribuições, ou seja, os responsáveis pelo Ensino Superior se responsabilizariam pelas ações deste segmento? E até que ponto essa divisão não seria uma fragmentação do trabalho?

No que diz respeito ao processo de avaliação, faz-se necessário repensar as práticas e, talvez, propor as avaliações por segmento. A aplicação da avaliação imediatamente após o término dos eventos, por exemplo, pode aumentar o número de pessoas respondentes.

No conjunto são questões de ordem prática que dizem da continuidade da ação, questões que não são impedimentos, mas um convite a repensar a prática diante da nova realidade que se apresenta. A ação merece continuidade e demandará não apenas interesse de um setor, mas de toda a instituição, de modo que esta ganhe a dimensão e a perenidade pretendida. Tais questões são também de ordem da reflexão, que dizem do dinamismo e da complexidade que é o fazer educacional, que ultrapassa, em muito, a ação da sala de aula. Questões que colocam os conceitos do fazer coletivo, do princípio educativo na ordem da missão e dos objetivos da instituição escolar.



REFERÊNCIAS

IFMG. **Avaliação da Semana de Acolhida 2016/2**. Pesquisa realizada pelo NAEE via Google Docs no período de 14 a 26 de setembro de 2016.

IFMG. **Avaliação da Semana de Acolhida 2015/1**. Pesquisa realizada pelo NAEE via Google Docs no período de 02 a 31 de março de 2015.

IFMG. **Relatório da Semana de Acolhida no 1º Semestre de 2015**. Documento produzido pelo NAEE. Fev/2015.

TEIXEIRA *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.12, n. 1, p.185-202, 2008.

VIEIRA, Márcia Núbia Fonseca. **Herdeiros de Sísifo**. São Paulo: RTM, 2003.



Projeto Educação para a
Vida- Um relato de experiência

CAPÍTULO

4

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro

Este texto busca apresentar as atividades desenvolvidas no projeto intitulado “Educação para a vida”, que se encontra em andamento no Instituto Federal do Ceará, campus do Crato, com alunos do primeiro ano do ensino médio integrado ao ensino técnico, e cuja autora do presente texto é uma das proponentes. Inicialmente será realizada uma breve contextualização do campus e, em seguida, será apresentado o projeto e algumas ações já estabelecidas.

A Rede Federal de Educação Profissional foi criada e regulamentada pelo presidente Nilo Peçanha, no ano de 1909, e com o passar dos anos várias modificações foram feitas desde as Escolas de Aprendizes e Artífices até os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos fazem parte da política de expansão da rede federal de educação profissional, que teve início em 2003 e perdura até o presente momento (BRASIL, 2009).

Em relação aos Institutos Federais, Pacheco (2011, p.16) afirma que

sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação de ofícios e mais compreensão do mundo do trabalho.

Imbuído dessas características, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus do Crato (IFCE campus do Crato), antiga Escola Agrotécnica Federal, com 62 anos de existência, tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino para os diversos saberes da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente os de abrangência local e regional (BRASIL, 2009).

A atuação do IFCE campus do Crato estende-se a 3 regiões administrativas do estado do Ceará e atende as demandas de aproximadamente 41 municípios, sendo 33 localizados somente na região do Cariri. Essa região tem como setores estratégicos da economia regional o comércio, a indústria de calçados, a fruticultura, a apicultura, a ovinocaprinocultura, o turismo e outros arranjos produtivos dos setores secundário e terciário. Nesse contexto, intensifica-se a demanda por mão de obra com qualificação técnica para o manejo adequado desses recursos, razão pela qual o IFCE campus do Crato constitui-se em um equipamento educacional importante e indispensável, sobretudo porque, atualmente, é a única instituição de ensino do sul do estado voltada à educação profissional com foco na agropecuária, cabendo-lhe a grande responsabilidade de atender as demandas educacionais emanadas das atividades mencionadas (BRASIL, 2009).

Para atender a essa demanda, atualmente o campus do Crato possui os seguintes cursos de *nível técnico*: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agropecuária Subsequente (Pós Médio). Já os cursos de *nível superior* são: Bacharelado em Sistemas da Informação e Bacharelado em Zootecnia.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, especificamente, possui 271 alunos distribuídos em 11 turmas, sendo 5 destas destinadas ao primeiro ano, das quais 3 são do técnico em agropecuária e 2 do técnico em informática, perfazendo um total de 135 alunos. Todo o ensino técnico integrado ao ensino médio está distribuído em aulas nos turnos manhã e tarde, todos os dias da semana, com duração de 3 anos.

Assim como as outras etapas da escolarização, o ensino médio é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e foi estruturado para cumprir as seguintes finalidades (Art. 35):

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao longo de sua história o ensino médio oscilou entre uma finalidade ora voltada para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. Essa polaridade influenciou sua organização pedagógico-curricular de modo a “oscilar entre um currículo ‘enciclopédico’, centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico, ou em um currículo ‘pragmático’, centrado no treinamento para uma atividade laboral” (Simões, Silva, 2013, p. 7). Enquanto isso, a formação para a cidadania era relegada a segundo plano.

No entanto, a escola também deve aprimorar o educando como pessoa humana, formando-o eticamente e desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico. Ou seja, a escola deve buscar a omnilateralidade, que diz respeito à “formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas” (Moraes et al., 2013, p. 34).

Esta formação humana integral é necessária porque na sociedade em que vivemos, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, pensar uma educação voltada para a emancipação passa, necessariamente, por tomar como objetivo uma formação voltada para a reflexão e para a crítica. Ela deve se pautar na capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo intelectual e moralmente, e de ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive (Simões, Silva, 2013).

Nesse sentido, a tarefa do docente seria a de desenvolver não uma única capacidade de pensar em campos diferentes, ou reforçar nossa capacidade geral de prestar atenção, mas desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. Sua tarefa seria a de desenvolver o pensamento dos alunos e a capacidade de analisarem e generalizarem os fenômenos da realidade, de raciocinarem corretamente; resumindo, de desenvolverem no todo as suas faculdades mentais (Vygotsky, 2005). Isso deveria ser feito preferencialmente de forma coletiva, em sala de aula, pois, segundo Vygostky, “todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (2005, p. 38-39). Ou seja, as funções psicológicas superiores são, primeiramente, relações sociais, e o desenvolvimento delas está relacionado e se modifica conforme o desenvolvimento histórico da humanidade e o desenvolvimento individual de cada sujeito. Nesse sentido, o autor reforça que a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Nesse sentido, Cecchini (2005) afirma que o processo de construção de um novo conceito é um processo automotivado, e uma vez iniciado é necessário e suficiente que subsistam as condições adequadas para que continue a se desenvolver. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos (Kostiuk, 2005).

Para fazer isso, a escola deve considerar que uma “classe” não é um grupo passivo de ouvintes pouco interessados e “dominados” por um professor, mas, pelo contrário, um “coletivo”, um grupo de pessoas que, interagindo entre si, tem um único objetivo: sua formação social e individual (Cecchini, 2005).

Essa formação integral do aluno tem sido pensada por várias instâncias. O documento intitulado “Plano de Combate à Evasão - Proposta de ações para o combate à evasão do IFCE”, elaborado pelas Coordenações Técnico-Pedagógicas dos

campi do IFCE e compilado pela Pró-Reitoria de Ensino, enumera uma série de atividades a serem desenvolvidas no período letivo de 2014.2 a 2016.2. O referido documento indica a necessidade de realização de atividades de orientação educacional sobre temáticas de Educação para a vida. Entre os temas transversais a serem trabalhados, o plano cita: *o estudo e sua relação com o mercado de trabalho, o Regulamento da Organização Didática, saúde, bem-estar e qualidade de vida, metodologias e técnicas de estudo e elaboração de plano de estudo individual*, dentre outros que os campi considerarem relevantes.

O Plano também reforça a necessidade do trabalho interdisciplinar e da realização periódica de atividades culturais, sociais e esportivas. Essa necessidade é sinalizada igualmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde consta que a função da educação



"[...] vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais." (DCN, 2013, p. 145).

As Diretrizes afirmam, ainda, que a finalidade da educação é de tríplice natureza:



"I – o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional; II – o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres; III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho." (DCN, 2013, p. 169).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, para que isso ocorra a escola deve trabalhar de forma transversal e integrada os seguintes temas: a educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento; o respeito e a valorização do

idoso de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria; a educação ambiental; a educação para o trânsito; a educação em direitos humanos. A referida orientação ainda reitera que “outros componentes complementares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplinas ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora.” (DCN, 2013, p.187).

Neste mesmo sentido encontra-se a Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009, que cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país, com o objetivo de ministrar conhecimentos relativos a matérias não constantes do currículo obrigatório, como ecologia e meio ambiente, educação para o trânsito, sexualidade, prevenção contra doenças transmissíveis, direito do consumidor, Estatuto da Criança e do Adolescente etc.

Nesse contexto, o Projeto “Educação para a Vida” surge da necessidade de um espaço sistemático para trabalhar com os(as) estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio temas pertinentes à sua formação global. Neste sentido, o mesmo propõe-se a ser uma atividade complementar ao trabalho transversal já desenvolvido em sala de aula pelos(as) professores(as) das disciplinas que compõem a matriz curricular de cada curso, bem como nos projetos de ensino, pesquisa e extensão em andamento no IFCE campus Crato. Com ele, busca-se suscitar a importância da reflexão e revisão de valores, atitudes e princípios éticos, contribuindo, assim, para a adesão de novas formas de ser e conviver.

Diante desse cenário, a Coordenação Técnico-Pedagógica, o Departamento de Assuntos Estudantis e a Coordenação de Orientação Educacional propuseram à Direção de Ensino do campus o projeto intitulado “Educação para a Vida”, em consonância com as legislações e o documento institucional referidos anteriormente, e com o intuito de desenvolver ações programáticas e sistêmicas de modo a colaborar para a formação integral do(a) educando(a) do IFCE campus Crato. Além disso, ressalta-se que algumas das temáticas propostas pelo projeto já são previstas no calendário acadêmico do campus Crato e desenvolvidas; porém, de forma não sistematizada.

Neste sentido, o projeto teve como objetivo principal contribuir para a formação integral do(a) estudante, contemplando os aspectos intelectual, sociopolítico, cultural, afetivo e profissional. Foram objetivos específicos: integrar servidores técnico-administrativos e docentes na disseminação do conhecimento complementar aos conteúdos ministrados em sala de aula; inserir no horário de aula dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, especificamente, dos primeiros anos, oficinas temáticas para a formação da cidadania; estimular os discentes a buscar o conhecimento ampliado que contribua para o fortalecimento de suas relações interpessoais, mitigação dos preconceitos e sua emancipação humana.

METODOLOGIA DO PROJETO

As ações do projeto começaram a ser desenvolvidas no início do ano letivo de 2016 e têm ocorrido em sala de aula com as turmas do 1º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio dentro do horário regular de aulas. Ressalta-se que essas turmas têm aulas em tempo integral de segunda a sexta-feira, o que dificulta a realização de atividades em horário extra-sala. Há também a dificuldade de alguns professores cederem espaços em suas aulas para a discussão de temas transversais. Foi feita a opção por trabalhar com os alunos do 1º ano, pois são eles os que mais têm dificuldade de se adaptar à instituição, o que causa um alto número de evasão e desperta o cuidado da equipe de trabalho. Mas, sendo exitosa a experiência, poderá ser estendida aos alunos dos 2º e 3º anos, posteriormente.

A atividade é ofertada como oficina temática, semanalmente, durante todo o ano letivo, sendo cada tema trabalhado em duas semanas consecutivas. As estratégias metodológicas ficarão a critério dos(as) mediadores(as), mas esses(as) deverão buscar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do seu sucesso na escola.

As oficinas temáticas serão mediadas por servidores(as) técnico-administrativos(as) e docentes da instituição que se voluntariarem, bem como por

convidados(as) externos(as). Cada um contribuirá para o tema que tem mais interesse e afinidade, e, com isso, serão valorizadas as experiências e as vivências de cada servidor. Os(as) servidores(as) técnico-administrativos(as) que se voluntariaram têm as seguintes formações: psicologia, serviço social, pedagogia, enfermagem, odontologia, medicina, letras, direito, jornalismo e nutrição. Há também docentes das disciplinas de matemática, informática, topografia, zootecnia, biologia, educação física, sociologia, filosofia, história e língua portuguesa.

Sempre que possível, em paralelo às atividades desenvolvidas em sala de aula, outras serão propostas extra-sala para promover a integração entre as turmas e com a comunidade interna e externa. Essas atividades são chamadas de eventos ampliados.

Para tornar possível a participação dos diferentes profissionais foi solicitado que as aulas destinadas a essa atividade fossem concentradas no mesmo dia da semana. Assim, o projeto desenvolve-se às segundas-feiras em todas as turmas, tendo em cada uma delas uma aula de duração (50 minutos). Ao final do ano letivo de 2016, o aluno que tiver 75% de frequência fará jus a um certificado de participação. Caso sejam alcançados os resultados esperados, o projeto poderá futuramente integrar a matriz curricular do curso.

A proposição dos temas levou em consideração as legislações citadas anteriormente, os eventos que já ocorrem na instituição e outros de igual relevância, podendo ser apreciados a seguir:

CONTEÚDO	EMENTA
Protagonismo Juvenil	<i>Evento ampliado:</i> Semana de integração. Apresentação do projeto “Educação para a Vida”. Projeto de vida e Protagonismo juvenil.
Metodologias e Técnicas de estudo	Elaboração de plano de estudo individual. Técnicas de assimilação de conteúdos.
Uso e abuso das tecnologias	Redes sociais. Uso da internet: exposição, privacidade e perigos.
Psicologia da adolescência	Construção da identidade. Diferenças de personalidades e temperamentos.
Autoestima e grupos	Regras de convívio grupal. Discriminação. Bullying.
Inclusão	Educação especial. Acessibilidade. Deficiências sensoriais e físicas.
Preparação para o trabalho	<i>Evento ampliado:</i> Feira de profissões. Futuro profissional. Projeto de vida. Mundo do trabalho.
Ecologia e Meio Ambiente	<i>Eventos ampliados:</i> Feira solidária e SEMEIA (Semana do Meio Ambiente). Reciclagem. Água. Lixo. Desperdício de alimentos. Sustentabilidade.
Prevenção ao uso de drogas	Uso e abuso de drogas.
Gênero e Diversidade	<i>Evento ampliado:</i> Encontro sobre a Diversidade. Machismo. Homofobia. Violência contra a mulher. Orientações sexuais.
Violência Doméstica	Violência contra: criança, adolescente, mulher, deficiente e idoso. Proteção aos direitos humanos.
Educação para o trânsito	Direção defensiva. Sinalização.
Estado e Sociedade	Ética. Democracia. Cidadania. Consciência política. Corrupção.
Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
Saúde Bucal	Cuidados com a saúde bucal.
Saúde Reprodutiva	Sexualidade. Gravidez na adolescência. DST's.
Educação Alimentar e Nutricional	Hábitos alimentares. Saúde e bem-estar.
Relações Étnico-Raciais	Preconceito. Racismo. Leis e penalidades. Ações afirmativas.
Educação Financeira	Planejamento financeiro. Direito do consumidor.
Espiritualidade	<i>Evento ampliado:</i> Ato ecumênico. Tolerância religiosa e ecumenismo. Vivência de valores humanos.

Para melhor exemplificar como se deu a execução do projeto cabe detalharmos as atividades referentes ao primeiro tema, "Protagonismo juvenil", que foram desenvolvidas pela presente autora. O primeiro encontro deste tema se deu na primeira semana de aula, onde na instituição anualmente é realizada a Semana de Integração. Durante esta semana são desenvolvidas atividades artísticas, esportivas e culturais, com o intuito de melhor acolher os alunos ingressantes e de favorecer a relação desses com os alunos veteranos. Na oportunidade também são apresentadas as instalações do campus, bem como os principais profissionais da Coordenação Técnico-Pedagógica, do Departamento de Assuntos Estudantis e da Coordenação de Orientação Educacional, que trabalharão diretamente com eles, além do Regulamento da Organização Didática, e do sistema onde terão acesso ao seu rendimento acadêmico (Q-acadêmico).

Dentro da programação da Semana de Integração de 2016 foi realizada uma atividade com a presença de um jovem que serviu de exemplo de protagonismo juvenil. O garoto de apenas 11 anos construiu ao lado de sua casa um museu para homenagear o cantor e compositor Luiz Gonzaga. Nesse espaço ele organiza objetos que representam a vida e a obra do artista, símbolo do homem sertanejo. Além disso, ele aprendeu a tocar algumas músicas e faz pequenas apresentações junto com um primo. Para a atividade no campus ele levou alguns objetos da exposição, falou sobre como começou essa ideia de criar um museu, como ele organiza os objetos, seus planos para o futuro que incluem ser museólogo, criar uma rádio comunitária em sua localidade, criar um projeto social para ensinar música às crianças, e aprender a tocar sanfona. Os alunos tiveram oportunidade de fazer perguntas e, ao final, ouviram uma pequena apresentação musical¹³. Após esse momento foi feita uma breve explanação do que seria o projeto Educação para a Vida e que o encontro seguinte seria com cada turma em sala de aula.

Na semana seguinte, já com as turmas separadas, deu-se continuidade ao tema Protagonismo Juvenil. Como o primeiro momento foi realizado com todas as turmas em conjunto, não houve espaço para um contato mais próximo. Por isso,

¹³ <http://ifce.edu.br/crato/noticias/crato-inicia-atividades-do-projeto-educacao-para-a-vida>

inicialmente, foi feita uma rodada de apresentações onde cada aluno deveria dizer seu nome, cidade de onde veio, uma atividade que gosta de fazer e como estava se sentindo no momento. Em seguida pediu-se aos alunos que relatassem suas impressões sobre o garoto museólogo e como ele poderia ser considerado um exemplo de protagonismo juvenil. A discussão foi sendo conduzida para mostrar que todos eles poderiam ser jovens protagonistas de suas histórias, basta que tenham um sonho e um projeto de vida. Na sequência, foi entregue para eles uma folha de papel onde em uma metade estava escrito *Meu presente*, e na outra metade, *Meu futuro*. Nesse espaço eles deveriam representar seu momento presente e como imaginavam seu futuro dez anos depois. Após fazerem a produção eles foram convidados a falar sobre o presente e o futuro, e como ter um projeto de vida claro poderia ajudá-los a alcançar seus objetivos. Os planos para o futuro de alguns incluíam concluir o ensino médio, ingressar no ensino superior, ser aprovado em um concurso público ou abrir um negócio, constituir família, curtir a vida com os amigos, viajar, entre outros. Com isso encerrou-se a discussão sobre o tema e na semana posterior eles debateram outros assuntos, seguindo o cronograma proposto.

Para acompanhar a execução do projeto buscando os melhores resultados será feita uma avaliação em duas etapas: 1) público-alvo: aplicação de questionário, semestralmente, para avaliar o nível de satisfação; 2) equipe proponente: rodas de conversa trimestrais e produção de relatório por meio de formulário específico.

Como já ressaltado, o projeto ainda encontra-se em andamento, mas espera-se que tenha como resultados a redução da evasão escolar e a ampliação do protagonismo e da autoestima dos(as) discentes, servidores(as) técnico-administrativos(as), docentes e discentes integrados na disseminação do conhecimento complementar aos conteúdos ministrados em sala de aula; participação total dos(as) alunos(as) do 1º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio nas oficinas temáticas para a formação da cidadania; fortalecimento das relações interpessoais, mitigação dos preconceitos e emancipação humana da comunidade escolar.

Por fim, ressalta-se as palavras de psicólogo russo Kostiuk, companheiro de trabalho de Vygostky:



“Toda a educação determina, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da criança, deixando nela um vestígio. Todavia, nem toda educação dirige ativamente o desenvolvimento para fins específicos. (...) A educação que separa as palavras dos atos é um fracasso; a instrução pedagógica verbal, que a criança não põe em prática, não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa se não toma em consideração as diversas interconexões da criança com o ambiente, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente histórica do desenvolvimento de cada aluno, da sua idade e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade” (2005, p. 57).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**– Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento norteador para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos do IFCE integrados ao Ensino Médio / Instituto Federal do Ceará. Pró-Reitoria de Ensino.** - Fortaleza, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.988, de 27 de julho de 2009.** Cria a Semana de Educação para a Vida, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Instituto Federal do Ceará. Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2009-2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de combate à evasão - Proposta de ações para o combate à evasão do IFCE - Período: semestre letivo 2014.2 a 2016.2 / Instituto Federal do Ceará. Pró-Reitoria de Ensino.** - Fortaleza, 2014.

CECCHINI, Marco. Introdução. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev, S.; LURIA, Alexandr Romanovich. **Psicologia e Pedagogia- Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro Editora, 2005.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev, S.; LURIA,

Alexandr Romanovich. **Psicologia e Pedagogia- Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; MOURA, Dante Henrique; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa e. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (org). **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Fundação Santillana. São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro da. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev, S.; LURIA, Alexandr Romanovich. **Psicologia e Pedagogia- Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro Editora, 2005.



Experiências e sentidos da
escola na perspectiva dos
jovens no Instituto Federal
de Alagoas - IFAL

CAPÍTULO

5

Ana Amália Gomes de Barros Torres Faria

O objetivo deste capítulo é oferecer ao leitor um panorama sobre a relação dos jovens com a escola e os sentidos que eles atribuem à experiência escolar, buscando as especificidades e investigando a perspectiva e a expectativa dos estudantes que fazem parte dela. Para isso, discutiremos os conceitos dos principais autores envolvidos no tema, bem como nos debruçaremos na experiência que tenho como psicóloga escolar no Instituto Federal de Alagoas, *campus Maceió*.

Nesse contexto, cabe-nos salientar a importância de reconhecermos o papel da psicologia escolar no Brasil. Trata-se de um contexto complexo que vem sofrendo constantes evoluções em suas características teóricas e práticas (FAVA; MARTINS, 2016).

Durante muito tempo, o papel do psicólogo escolar limitou-se à avaliação de crianças e jovens, atribuindo rótulos e classificações de acordo com os padrões e ideais vigentes em cada época (CARVALHO; SOUZA, 2012). Tinha-se neste profissional a figura de alguém mágico que, com sua intervenção clínica e avaliação, alcançava uma espécie de cura para o problema do aluno. Desta forma, nossa atuação passou por diversas críticas, pois houve o reducionismo de nossa perspectiva que privilegiava somente o “aluno problema” e as situações conflituosas que surgiam em sala de aula.

Nos últimos anos, tem se observado uma maior discussão acerca do nosso papel no contexto escolar, com ênfase numa certa vocação para a promoção da saúde, prevenção e intervenção dentro das escolas; eis uma área que está em ascensão e vem ganhando maior expressividade também no campo da pesquisa, requerendo mudanças em alguns aspectos e promovendo maior esclarecimento sobre a atuação prática deste profissional (FAVA; MARTINS, 2016).

JUVENTUDES E CONDIÇÃO JUVENIL

Entendemos que a escola para os jovens representa uma vivência holística, na qual são colocados em evidência valores, projetos de vida, expectativas e incertezas. É lá que eles se socializam e que assumem um papel ativo. Como consequência, tal fato mobiliza os sujeitos envolvidos, exigindo uma visão muito além da pedagógica e curricular, e nessa relação está implícita a dinâmica desses alunos na sua perspectiva juvenil.

Atualmente, o conceito de juventude vem caindo num modelo estético caracterizado por uma sociedade de consumo, que vem inclusive modificando a forma como se vê o jovem, que súbito passa a ser mero objeto, mercadoria, onde o objetivo é somente contemplar o desejo como forma de legitimidade. Indivíduos de uma sociedade de consumo, com múltiplas aspirações que resultam muitas vezes em frustrações, pois em sua maioria são inexecutáveis, percorrendo um meio de desigualdade e contradições (ABRAMOVAY, 2007, p. 64).

Sposito (2000) afirma que poucas referências teóricas a respeito de juventude e educação têm analisado a constituição de atores jovens em suas relações com a experiência escolar, isso se deve ao fato de grande parte dos estudos discutirem os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens sem se importar em enfocá-los como protagonistas de tais situações – o que de fato são.

Dayrell (2007) diz que em nossa sociedade ocidental a relação entre escola e juventude é marcada por tensões e desafios. De um lado a escola exigindo do aluno o aprender e de outro o aluno exigindo da escola viver. É uma dualidade que pode, muitas vezes, interferir na produção social dos indivíduos nos seus tempos e espaços, afetando o processo de socialização dessas novas gerações. É uma crise na relação escola-juventude.

O autor afirma ainda que o jovem do ensino médio é compreendido apenas na sua dimensão de aluno. Dessa forma, o “ser aluno” aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que

constituem esse personagem como jovem não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não-tempo. De uso dessa ótica, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões de sua experiência social, humana e suas demandas e expectativas (DAYRELL, 2011, p.12).

Viver a juventude significa principalmente experimentar essa vivência. Para a escola, a juventude se caracteriza pelo individualismo e pela irresponsabilidade; seriam, assim, jovens desinteressados. Por outro lado, esses mesmos jovens buscam um modelo de instituição que não se caracterize apenas pelo repasse de conteúdo. Dessa maneira, a tendência é verem a escola como enfadonha, com professores que pouco acrescentam e se mostram muito distante de seus interesses.

Abramo (2005) nos chama atenção para a constante indeterminação do termo juventude, e faz uma crítica à definição de que essa é apenas uma fase de transição para a vida adulta. A autora afirma que as significações sociais dos atributos das fases de vida são culturais e históricas, e a juventude não é uma etapa demarcada.

O conceito de juventude é uma construção histórica e se distingue por diversas maneiras de existir em diferentes tempos e espaços sociais. Não se pode elaborar uma definição universal e homogênea, já que ela se transforma conforme as mudanças da sociedade. Não existe uma juventude, mas juventudes, assim, no plural, enfatizando a diversidade dos modos de ser jovem em nossa sociedade (ABRANTES, 2003 p. 18).

Para Abramo (1997), a concepção de juventude na sociologia é baseada no conceito pelo qual a sociologia funcionalista a considerou como categoria de análise: condição de mudança nas etapas de vida, da infância para a maturidade, e que diz respeito a um momento específico e único de socialização, no qual os indivíduos apreendem a sua integração e se tornam parte da sociedade através da aquisição da cultura e de papéis adultos. É o momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social livre, integrando-se à sociedade e podendo desempenhar papéis para os quais se tornou apto através da interiorização de seus valores, normas e comportamentos (ABRAHMO, 1997, p.28).

Abramovay (2007) explica que na atualidade a definição de “juventudes” é a que melhor define tal período. Tais juventudes se relacionam em um conjunto distinto, com diferentes oportunidades e poderes na nossa sociedade, que por sua vez tem uma enorme dificuldade em conceber os jovens como sujeitos de direito e de identidade própria. Desta maneira, cada época e cada setor realçam diferentes maneiras de ser jovem dentro de situações sociais e culturais específicas, é a produção de uma determinada sociedade, relacionada com suas maneiras de enxergar esses jovens, inclusive a partir de estereótipos, momentos históricos, referências diversificadas e situações de classe, gênero, raça, grupo, contexto histórico entre outras (ABRAMOVAY, 2007, p.61).

Ainda nesse contexto, Dayrell (2007) considera importante problematizar a condição juvenil atual, suas culturas, suas demandas e necessidades próprias. Para ele, trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização que coloca em xeque o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam (DAYRELL, 2007, p. 1107).

O autor salienta a existência de novas formas de condição juvenil, que se manifestam, no Brasil, nas mais variadas dimensões: culturas juvenis, sociabilidade, condição econômica, tempo e espaço; e acrescenta apresentando características próprias desse grupo dentro de sua diversidade, com práticas sociais e universo simbólico próprios que o diferenciam das gerações anteriores. Dayrell vai caracterizá-la (a juventude de hoje) a partir do modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, e também a partir da sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais: classe, gênero, etnia, etc. (DAYRELL, 2007, p. 1108).

E ainda detalha que, apesar da heterogeneidade ter como foco as condições sociais, há de se avaliar a importância dos códigos culturais nos aspectos relacionados à condição juvenil. A elaboração do ser jovem, principalmente para aqueles que frequentam o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, habilidades, informações sobre o contexto social; é quando se

inserem a realidade da Universidade e do mundo de trabalho, entre outros, para que o jovem possa ter elementos para construir um rumo para sua vida (DAYRELL, 2007, p.1109).

Como explica Abramo (2008), as análises sobre a condição juvenil nos estudos sociológicos têm oscilado entre duas perspectivas que estão em tensão:



Aquelas que privilegiam o plano simbólico, a partir da ideia de condição juvenil referida a uma fase da vida, que no limite pode desembocar na consideração da juventude como mero signo, desvinculada das condições econômicas, históricas, e por outro lado aquelas análises que focalizam os jovens a partir de sua posição na estrutura socioeconômica e que, no limite, afirmam ser tal noção destituída de significação social (ABRAMO, 2008, p. 42).

Para a autora, é necessário compreender a condição desses jovens, o modo como uma sociedade atribui significado a um momento do ciclo da vida, ciclo que se vincula a uma dimensão histórico geracional e também à situação desses jovens, “que revela como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc.” (ABRAMO, 2008, p. 42).

Portanto, historicamente, identificam-se mudanças nessa condição, relacionadas às transformações econômicas e sociais; bons exemplos são as mudanças no mundo do trabalho e a valorização na sociedade atual em relação à imagem e aos valores juvenis. Por outro lado, os filhos das classes trabalhadoras passam a ter maior acesso ao lazer e à experimentação. Mesmo assim, é impossível negar que as diferenças para viver as juventudes continuam existindo. Segundo Abramo, é importante não perguntar apenas sobre a “possibilidade ou impossibilidade de os jovens viverem a juventude, e sim sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2008, p 44).

Dayrell (2007) afirma ainda que, nesse contexto, as trajetórias tendem a ser individualizadas, confrontando os diferentes percursos dessa passagem. Nesta realidade que é comum a toda a juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, pois eles contam com menos recursos e limitadas possibilidades de escolha. O autor afirma que para grande parte da juventude brasileira, aquela que

de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribuiu ou contribuiu na construção de sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmos a culpa pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a autoestima. Esses jovens já vivem suas juventudes marcadas pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas (DAYRELL, 2007, p. 1124).

Sposito (2002) diz que a interação dos jovens brasileiros com a escola é foco de pesquisas recentes, que constata que a juventude brasileira é marcada pela heterogeneidade nas experiências de trabalho, de escolarização e lazer. Essas pesquisas ressaltam também que são vários os aspectos que interferem nas experiências juvenis e nas suas trajetórias de vida, como a perspectiva da sociabilidade, da identidade grupal, a entrada no mundo do trabalho, a escolarização, as relações afetivas e sexuais, o consumo e as relações familiares.

Pais (2001) salienta que nesse contexto desigual é relevante observar como os jovens alimentam suas aspirações, suas expectativas em relação à escola para um futuro melhor e ao mesmo tempo vivenciam as dúvidas e incerteza em relação a esse futuro. Analisando os resultados de estudos feitos com adolescentes e jovens portugueses, o autor evidencia alguns paradoxos que atravessam esse universo. Os mais abundantes paradoxos referem-se ao sistema de ensino, ou por que as escolas não sabem com quais projetos deverão preparar jovens para um futuro indeterminado (paradoxo do futuro engolido pelo passado), ou por que o que se passa nas salas de aula é uma “caixa preta” (paradoxo das fraturas pedagógicas contraditas), ou porque a massificação do ensino não tem sido traduzida em sucesso escolar (paradoxo da democratização em risco), ou porque o insucesso escolar é socialmente naturalizado (paradoxo dos jovens satisfeitos com uma escola que os reprova), ou porque as aspirações dos estudantes são desmesuradas (paradoxo das aspirações em alta: “chegar longe mas devagar...”), ou por que o desemprego afeta os jovens independentemente das habilitações acadêmicas que possuem (paradoxo da fuga aparente ao desemprego dos jovens menos qualificados) (PAIS, 2001, p. 61).

Esses jovens estudantes buscam também novas oportunidades de vida com a possibilidade de uma maior escolarização. O ensino médio, que há décadas era considerado como uma antessala dos estudos universitários (e como tal estava destinada aos filhos das classes dominantes), hoje aparece como o ensino final para a maioria da população. Assim, entendemos que os Institutos Federais vêm se constituindo numa alternativa eficaz para aqueles que tentam melhorar as condições de vida a partir de um maior investimento em sua escolarização, alternativa que só se materializa mediante um processo seletivo, que faz com que o ingresso nesta escola já seja em si marcado e reconhecido pela sociedade como uma diferenciação dos que adentram o Instituto em relação aos demais jovens estudantes do ensino médio.

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DOS JOVENS

Em nossa prática, chamou-nos a atenção as diferenças de comportamento que os alunos apresentam diante das atividades propostas pela escola e pelos professores. Uns se mobilizam e outros não. Nossa atuação está embasada na terapia cognitivo-comportamental, que atua na intervenção e prevenção de problemas em saúde mental. Tal abordagem tem se tornado cada vez mais difundida em diversos contextos e cada vez mais seus fundamentos estão norteando práticas e intervenções, principalmente nas escolas (FAVA; MARTINS, 2016).

Segundo Fava (2016), a terapia cognitivo-comportamental tem como princípio básico o entendimento de que as pessoas têm interpretações muito pessoais acerca de si mesmas, dos outros e do futuro, interpretações que influenciam a maneira como elas se sentem e agem sobre os fatos cotidianos. Sendo assim, essa abordagem integra as noções de relação que há dentro de um contexto tão complexo quanto a escola. Ou seja, a forma como esses jovens pensam sobre a escola, sobre os professores e sobre a equipe está relacionada com a forma como as partes atuam e interagem entre si. As emoções que permeiam essa etapa são o medo, a ansiedade, a insegurança entre outras.

A entrada desses jovens na escola média integrada caracteriza-se por uma atualização e reprodução do contexto sociocultural ampliado (MARTURANO; LOUREIRO, 2003). É um panorama do ensino médio, a transição da infância para a adolescência, fase que pressupõe mudanças numa realidade desconhecida e repleta de desafios. Ajustar-se às demandas da escola e dos professores não é tarefa fácil e exige novas formas de comportamentos sociais

Para Friedberg (2016), a terapia cognitivo-comportamental no ambiente escolar é um desenvolvimento emergente e extremamente importante no cuidado da saúde mental dos jovens. É nesse contexto que eles desenvolvem suas habilidades acadêmicas, sociais e emocionais, que vão se manter durante toda a vida.

No contexto escolar, percebemos que as principais demandas giram em torno de aspectos relacionados à adaptação escolar, a ansiedade quanto ao desempenho acadêmico frente à enorme exigência de atividades, provas e apresentações de trabalhos, o relacionamento com os colegas e a preocupação quanto ao futuro profissional. As normas escolares determinarão o comportamento desse aluno, que se dará de forma imprevisível e indeterminada.

Faria (2014) enfatiza que tal dinâmica é heterogênea, pois se constitui por meio de processos psíquicos e sociais, que irão se definir como um conjunto de relações conceitualmente articuladas.

Esses alunos relatam a expectativa que seus familiares, pais ou parentes próximos sempre desejaram: que eles entrassem naquela instituição, sinônimo de êxito e sucesso profissional. A autora assinala que a demanda familiar funciona como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, apesar da imprevisibilidade da história escolar (Faria, 2014, pag.60). A seleção para a entrada é concorrida e existe muita expectativa por parte dos jovens em saber como será a transição da antiga escola (geralmente pública e de bairro) para uma instituição que integra mais de dois mil alunos, 14 disciplinas, incontáveis professores, monitores, coordenadores... esse momento é marcado por uma mistura de sentimento de conquista com sensação de insegurança por não saber o que os aguarda e quais serão os desafios que terão de enfrentar.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A adaptação à escola marca um momento complexo para esses estudantes, pois é nesse momento que se deparam com situações desafiadoras, em especial no que tange a integração aos grupos e a adequação às novas regras escolares.

Para Pereira (2010), o surgimento dos Institutos Federais estabelece a ligação com o reconhecimento da educação e das instituições públicas, dimensão fundamental nas atuais políticas que têm por objetivo construir uma nação em que todos tenham acesso e participem, pressupondo uma batalha contra as desigualdades estruturais. Daí a necessidade do fortalecimento das ações e das instituições públicas.

O serviço de aconselhamento psicológico no IFAL, *campus* Maceió, consiste no atendimento aos alunos matriculados na instituição que procuram o setor de psicologia a procura de suporte para suas dificuldades. Embora saibamos que o principal objetivo do psicólogo escolar não é oferecer atendimento individualizado, em alguns casos essa possibilidade existe. Nossa contribuição ao campo educacional situa-se, sobretudo, no âmbito da análise de relações que se estabelecem na escola. Nosso atendimento promove um espaço em que a escuta e a intervenção se entrelaçam com o objetivo da prevenção. É importante deixar claro para esse jovem que, nesse contexto educacional, estamos impedidos de fazer psicoterapia, e quando percebemos a necessidade fazemos o encaminhamento à rede de saúde. Porém, não podemos nos esquivar do fato de que muitas vezes os mecanismos psíquicos estão intimamente relacionados a situações de impasse nas relações escolares, e aí nos cabe identificar esses conflitos que podem indicar uma possível saída.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é uma autarquia de regime especial de base educacional técnico-científica. É um modelo especializado na oferta de educação profissional e tecnológica, em diferentes modalidades de ensino, articulando a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos,

com o objetivo de não almejar somente a formação de técnicos, mas especialmente de pessoas que entendam a realidade e atuem como profissionais capazes de dirigir quem os dirige (COLOMBO, 2005, p. 12).

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL vem contribuindo para a formação profissional de várias gerações e é tido como um modelo de excelência nos ensinos médio, técnico e superior, programas de formação inicial e continuada e pós-graduação, tanto no estado como em regiões circunvizinhas, buscando atender à sua clientela educacional em consonância com as tendências e evolução do mercado, relacionando-se com a comunidade externa e buscando parcerias para garantir uma educação de qualidade (RAMOS, 2007, p. 3).

A expansão do ensino profissional é um antigo anseio da população, que vê nela a chance de capacitação profissional de jovens, antes sem quaisquer perspectivas de um futuro promissor, e que assim terão a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho.

Dentre os cursos oferecidos no ensino médio integrado constam: química, eletrônica, eletrotécnica, mecânica, informática, entre outros. A seleção é feita mediante a aplicação de provas, quando são escolhidas as melhores classificações.

De um lado está a instituição com sua organização, estrutura e gestão, e de outro os alunos, com seus diferentes movimentos, dinâmicas de participação, integrações, dissidências ou adesões, levando ao entendimento de que os espaços das escolas possuem uma dimensão simbólica importante.

As diferentes dinâmicas estabelecidas no interior dos sistemas de ensino são construídas socialmente, e isso acaba se refletindo na produção das identidades juvenis e, por conseguinte, nas experiências dos estudantes (ABRANTES, 2003, p.76).

Para Neufeld, Corrêa e Marturano (2016, p.11) a adaptação à nova escola é um período marcado por muitas emoções para todos os envolvidos no processo: pais, professores e alunos, e vão refletir direta e indiretamente no desenvolvimento das atividades escolares. Os alunos que iniciam seus estudos no IFAL, *campus* Maceió, estudantes do ensino médio integrado, percebem seu novo ambiente escolar muitas vezes como gerador de estimulações excessivas, que levam à

ansiedade. Percebemos que essa situação pode muitas vezes predispor o aluno a um comportamento evitativo, como, por exemplo, a dificuldade que nele se manifesta de permanecer em sala de aula ou mesmo na escola, dificultando muito sua adaptação ao novo ambiente.

Fava e Martins (2016) destacam que esses medos podem estar relacionados a críticas ou provocações de colegas. No IFAL, *campus* Maceió, observamos que até mesmo a falta de conhecimento do espaço físico da instituição pode ser aversiva ao aluno, assim como o medo de um professor, de não conseguir se adequar ao sistema escolar ou ao método de ensino, o receio de não conseguir fazer novas amizades, de ser aceito...

É consenso entre os alunos que o IFAL tem como diferencial fazer o direcionamento dos estudantes para a entrada no mercado de trabalho, além de ser uma escola pública de referência. Em nossos atendimentos, observamos que frequentar o ensino médio integrado no IFAL é uma estratégia que garante perspectivas positivas em relação ao futuro:



Eles constroem o seu universo simbólico e inscrevem as suas experiências, gostos e aspirações a partir das interpretações dos desafios, das atividades vivenciadas na escola, tendo este universo consequências diretas nas suas posições e disposições face à escola. Os jovens/ alunos assumem ou são colocados em determinadas posições no espaço escolar, pois a escola produz e reproduz posições sociais no seu interior (FARIA, 2013, p. 121).

Os sentidos que a maioria desses jovens vislumbra, por frequentar uma instituição como o IFAL, podem apontar para a busca de autonomia e determinação, já que eles reconhecem suas necessidades sociais e econômicas, valorizando a escola como a porta de entrada para atender a seus anseios.

Esses jovens enfatizaram as funções da escola em contribuir para a formação e afirmação de suas personalidades, o que inclui e ultrapassa a transmissão de conhecimentos e a preparação de competências; salientaram também as virtudes da escola de oferecer espaços de experimentação de ser

sujeito, ou seja, de propiciar experiências de subjetivação (CARVALHO; SOUZA, 2012, p.43).

Para eles, a escola pode propiciar a aprendizagem de modelos culturais para realização pessoal, aquisição e expansão de interesses, talentos e paixões. Mas também, conforme Dubet (1994), de modo geral sabe-se que há uma tendência da escola de moldar os jovens, “prepará-los” para se adaptar à sociedade para além das tentativas de controle sobre os modos de agir dos sujeitos e da transmissão de saberes considerados legítimos.

O espaço também oferece a possibilidade de encontro, sociabilidade e lazer para os alunos, que podem descobrir e construir outros sentidos para a formação de suas múltiplas identidades. De maneira geral, muitos desses jovens relatam que as amizades iniciadas e construídas dentro do espaço escolar são bastante significativas, já que compartilham uma carga horária cotidiana e intensa, segmentada em até 17 matérias cursadas ao longo de um ano, o que faz com que, por exemplo, acabem passando mais tempo na escola do que com parentes e amigos de bairro, o que torna os laços escolares ainda mais fortes.

Entendemos que a relação dos jovens com a escola não é de modo nenhum abstrata, ao contrário, é muito concreta. O sujeito é único, com história própria, construída na relação com as classes, com o professor, com os outros, consigo mesmo, com as percepções de tempo/espaço, com seus desejos e motivações, uma somatória complexa que trará a esse sujeito um sentido para interpretar o mundo que o cerca.

CONCLUSÃO

Diante da exposição destes autores, compreendemos que é preciso buscar entender a relação estabelecida entre os jovens e as escolas a partir de um referencial que os vejam em sua integralidade – não como estudantes, mas como jovens que estudam e têm outras atividades, e que constroem sua trajetória escolar

e profissional junto a outras dimensões que fazem parte de sua vida (FARIA, 2014, p. 47).

Esses jovens estudantes buscam novas oportunidades de vida com a possibilidade de uma maior escolarização. O ensino médio, que décadas atrás era considerado uma antessala dos estudos universitários, e, como tal, estava destinado aos filhos das classes dominantes, hoje aparece como o estágio final do ensino para grande parte da população. Assim, entendemos que os Institutos Federais vêm se constituindo numa alternativa eficaz para aqueles que tentam melhorar as condições de vida a partir de um maior investimento em sua escolarização. Tal alternativa se dá por processo seletivo e, portanto, o ingresso nesta escola já é em si marcado e reconhecido pela sociedade como uma diferenciação dos que adentram o Instituto em relação aos outros jovens estudantes do ensino médio.



Entendemos que as aspirações escolares e profissionais e a tomada de decisão dos jovens são fortemente estruturadas pela experiência escolar e por suas trajetórias escolares, que por sua vez dependem da influência direta ou indireta de diversos atores-pares, pais, professores e outros (FARIA, 2014, p.85).

Essas questões são importantes em nossa análise, já que nosso objetivo é compreender a situação dos jovens em relação à sua condição, o lugar social que ocupam, sua cultura, demandas, necessidades próprias e sua experiência no IFAL. Esperamos que essas análises contribuam para os estudos no campo das juventudes e da educação, proporcionando a compreensão de alguns aspectos do universo social dos jovens aí envolvidos.



REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M.V. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

ABRANTES, P. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta editora, 2003.

BRASIL, MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio**. Documento Base, 2007.

CARVALHO, I. S. C.; SOUZA, M. V. M. A representação social de alunos de escola da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n. (51.1), p. 235-244, jan. /jun., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a12.pdf>>. Acessado em: 15 out. 2016.

COLOMBO, I. **Educação para um novo tempo**: O instituto Federal. [S. l.: s. n.] 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf> acessado em: 15 out. 2016.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**. [S. l.], n. 24, set. /out. /nov. /dez. 2003.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. **Juventude e escolarização (1980/1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, n.7, 2007. (Série Estado do Conhecimento).

_____. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas: Ed. Social, 2006.

_____. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno CEDES**, [S. l.], v. 31, p. 253-273, 2011.

_____. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 32, p. 1-10, 2011.

FARIA, A. A. G. B. T. **Experiências de escolarização**: sentidos e projetos de futuro de jovens alunos do Instituto Federal de Alagoas. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

FARIA, A. A. G. B. T. **Jovens e Projetos de Futuro**: Experiências no Instituto Federal de Alagoas. Maceió: IFAL, 2014.

FAVA, D. C.; MARTINS, R. Contribuições da abordagem cognitivo-comportamental para a atuação do psicólogo e professor nas escolas. Em: Fava, D. C (org). **A prática da psicologia na escola**: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental. Belo Horizonte: Artesã, 2016.

FRIEDBERG, R. D. **A prática da Psicologia na escola**: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental. Belo Horizonte: Artesã, 2016.

NEUFELD, C. B.; CORRÊA, J. P. D; MARTURANO, E. Entrada na escola e o impacto social. Em: Fava, D. C (org). **A prática da psicologia na escola**: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental. Belo Horizonte: Artesã, 2016.

MARTURANO, E. M; LOUREIRO, S. R. O desenvolvimento sócio emocional e as queixas escolares. In A. Del Prette. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. (P. 259-291). Campinas: Alínea, 2003.

PAIS, J. M. **Ganchos tachos e biscates**: jovens trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2001.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. MEC Boletim. 07 mai. /jun. 2007.

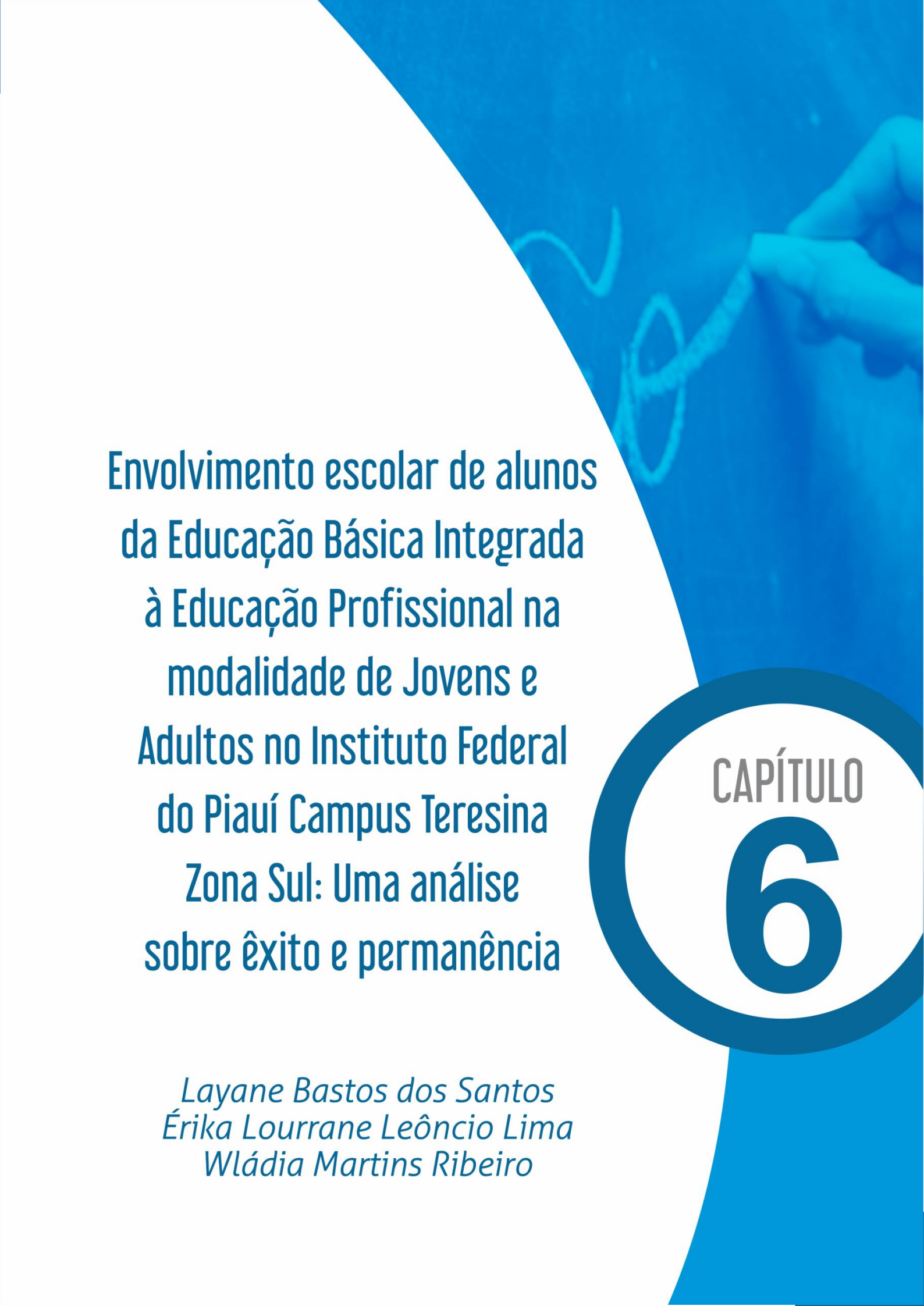
SPOSITO, M. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: (org.) FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **Juventude e escolarização (1980/1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, n. 7, 2006. (Série Estado do Conhecimento).

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo/Instituto da Cidadania, 2005.

_____; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, 2004.

_____. Educação e juventude. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 29, jun.1999.

A hand is shown in the upper right corner, drawing a diagram on a chalkboard. The diagram consists of several interconnected loops and lines, resembling a flowchart or a network diagram. The background is a solid blue color, and the hand and drawing are in a lighter shade of blue.

**Envolvimento escolar de alunos
da Educação Básica Integrada
à Educação Profissional na
modalidade de Jovens e
Adultos no Instituto Federal
do Piauí Campus Teresina
Zona Sul: Uma análise
sobre êxito e permanência**

*Layane Bastos dos Santos
Érika Lourrane Leôncio Lima
Wládia Martins Ribeiro*

CAPÍTULO

6

Layane Bastos dos Santos
Érica Lourrane Leôncio Lima
Wlândia Martins Ribeiro

No Brasil, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e o tempo de duração é, em média, de 13 (treze) anos. Mas, segundo dados da pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD - divulgados em 2013, 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram nem o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em programas de educação de jovens e adultos – EJA.

Estes baixos índices de escolaridade da juventude brasileira e a necessidade de aumentar o acesso desse público ao mercado de trabalho, fizeram com que nos últimos anos os governo federal brasileiro planejasse ações para amenizar estes problemas. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito jovem e adulto, o governo federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA - nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

De acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos Proeja podem ser oferecidos das seguintes formas:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.



- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

O PROEJA também foi fundador das políticas de inclusão dos trabalhadores no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) traduzidas também no Programa Mulheres Mil voltado para mulheres em situação de extrema vulnerabilidade social, voltados para formação profissional, alternativas de economia solidária, bem como pela implantação do CERTIFIC, regulamentado pela portaria interministerial 1.082 (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego) de 20 de novembro de 2009, o qual realiza o reconhecimento e certificação dos saberes profissionais dos trabalhadores com o mínimo de Ensino Fundamental completo, atualmente em cinco áreas profissionais: Pesca, Turismo e Hospitalidade, Eletroeletrônica, Construção Civil e Música, vinculado atualmente aos Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, tendo potencial para acreditação das demais redes de Educação Profissional e Tecnológica.

O objetivo do PROEJA é, pois, a integração da educação profissional à educação básica. Ainda de acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os documentos base do PROEJA, e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos PROEJA podem ser oferecidos das seguintes formas:

- ✓ Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao ensino fundamental;

- ✓ Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ou concomitante ao ensino médio;
- ✓ Educação profissional técnica integrada ou concomitante ao ensino médio.

A partir de algumas experiências pilotos, ocorridas entre os municípios brasileiros e os institutos federais, que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira, o Ministério da Educação – MEC – lançou, no ano de 2009, uma chamada pública convidando os institutos federais para que, em parceria com os municípios brasileiros, elaborassem propostas para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada e o Ensino Fundamental - PROEJA FIC.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira. Esta rede vem crescendo e, nos últimos anos, foram entregues mais de 250 novos campus em todas as regiões do país. A expansão coincide com o centenário desta rede, comemorado em 2009. Foi em 1909 que nasceram as primeiras unidades com esse perfil, na época chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices. Este período também é marcado pela consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados em dezembro de 2008, a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades.

Os institutos federais atualmente são a linha de frente das políticas educacionais voltadas a democratização do acesso a educação, estando presentes em todos os estados brasileiros. E são instituições que oferecem educação profissional em diversos níveis e modalidades de ensino, com estrutura *multicampi*, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

Devido a essa forte expansão e oferta multifacetada dos Institutos Federais, as políticas educacionais passaram a preconizar a inserção da modalidade de educação de jovens e adultos através do PROEJA nos IF's , constitui-se como elemento inovador na instituição e desafiador para sua prática pedagógica, já tão diversificada e carente de identidade.

Na forma da lei, os IF's passam a ter também como um dos seus objetivos "ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008), devendo garantir a quantia mínima de 10% de suas vagas ao público da EJA (BRASIL, 2006).

De um lado, para a modalidade de EJA, esta inserção significou um ato histórico (OLIVEIRA; MACHADO, 2012), pois ofereceu a um público historicamente excluído o direito de estudar numa instituição de excelência. Por outro lado, para os Institutos Federais significou o desafio de receber uma nova modalidade, com alunos de realidades e subjetividades até então desconhecidas, além da necessidade de implementação de mudanças curriculares e pedagógicas como o ensino médio integrado que são necessárias para receber esse novo público e alcançar os objetivos propostos pelo PROEJA.

A partir deste complexo contexto, buscando avaliar essa inserção da modalidade de Educação de Jovens e Adultos atrelada a formação técnica e o seu impacto, em especial, na vida de quem teve oportunidade de formação através do PROEJA, o presente estudo buscou investigar o envolvimento dos alunos neste Programa, avaliando a permanência e êxito dos alunos do PROEJA no Campus Teresina Zona Sul, do Instituto Federal do Piauí – IFPI - analisando os fatores que os fizeram o alunado entrar no curso, a permanecer nele e, finalmente, concluí-lo.

Para alcançar os objetivos propostos neste projeto, a pesquisa foi realizada em quatro etapas específicas. A primeira delas buscou esclarecer, através da revisão da bibliografia, a literatura sobre a evasão escolar, a Educação de Jovens e Adultos, além das pesquisas e dos documentos sobre o PROEJA. A segunda etapa foi constituída de uma análise documental dos dados referentes a realidade da modalidade ofertada no Instituto Federal do Piauí, que visou verificar e analisar as

informações sobre os índices de matrícula/evasão na modalidade pesquisada. A realização da terceira etapa do estudo constou da aplicação de entrevistas para quinze alunos concludentes, ingressantes no ano de 2013 no PROEJA do Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal do Piauí, campus Zona Sul. Tal aplicação deu-se durante o biênio 2015/2016. A quarta etapa da pesquisa se baseou na análise de conteúdo das respostas, com a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizando-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999).

PROEJA NO IFPI CAMPUS TERESINA ZONA SUL

Os institutos federais têm seu foco no ensino técnico, através do desenvolvimento de habilidades que atinjam as competências previstas para cada formação. Nessa experiência de oferta do PROEJA no IFPI Teresina Zona Sul, ministra conteúdos técnicos, além do ensino formal. A profissionalização concomitante com formação geral seria uma forma de motivar o aluno a não desistir do curso e acelerar e incluir esses cidadãos brasileiros na sociedade letrada e no mundo do trabalho. Mas cabe retomarmos um pouco acerca da história da instituição para entendermos o perfil do aluno que ingressa no PROEJA.

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí iniciou-se em 1909, quando um decreto do presidente Nilo Peçanha implantou Escolas de Aprendizes e Artífices em várias capitais do país. Após passar pelo estágio de Liceu Industrial e Escola Industrial, a instituição foi elevada à categoria de ensino técnico do 2º grau, passando a ser chamada de Escola Técnica Federal do Piauí. Em 1999 ocorreu a mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, forma sob a qual permaneceu nos nove anos seguintes.

A transformação da Escola Técnica Federal do Piauí em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) aconteceu em 1999. Nesse mesmo ano, ocorreu o primeiro Vestibular da instituição, com a oferta do curso superior de Tecnologia em Informática. Em 2001, foi ofertado o primeiro curso superior na área

de saúde, o de tecnólogo em Radiologia. E, no ano seguinte, foram implantados os cursos de Licenciatura em Biologia, Matemática, Física e Química. Aconteceram, em 2004, as primeiras eleições diretas para escolha de diretor-geral do CEFET-PI.

A partir de 2005, houve uma aceleração do crescimento da unidade, com a abertura de novos cursos de graduação e também de profissionalização, os chamados cursos técnicos. Com a transformação de 38 unidades dos Cefets em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, o Governo Federal criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ainda em 2008, com o sancionamento da Lei 11.892, a escola alcançou o status de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente, a instituição possui dezessete campi, incluindo um Núcleo de Educação a Distância. São ofertados 27 cursos de educação profissionalizante, 5 licenciaturas, 2 bacharelado, 7 cursos de tecnologia, além de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu e das modalidades do EJA.

Fruto dessa expansão, o IFPI Teresina Zona Sul, foi criado em 2007, como Unidade Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PI). A partir da Lei 11.892/2008, passou a ser denominado Campus Teresina Zona Sul, iniciando suas atividades de ensino no dia 11 de Fevereiro de 2008, com a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nivel Médio: Edificações, Vestuário e Gastronomia (modalidade integrada, subsequente e concomitante); Saneamento Ambiental (modalidade integrada); Estradas (modalidade subsequente e concomitante).

No segundo semestre de 2008, atendendo ao disposto no Decreto n. 5.840/2006, passou a ofertar o curso Técnico em Cozinha, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA).

A matriz curricular do curso de Educação Profissional Técnica em Cozinha-PROEJA do IFPI Zona Sul, foi estruturada em regime semestral com uma carga horária total de 2.250 horas. Obedecendo à Resolução CNE/ CEB nº 4/2005, a carga horária foi distribuída entre 1.305 horas para as disciplinas da Educação Básica, 945 horas para as disciplinas da Formação Profissional, e 150 horas para o Estágio Curricular

Supervisionado, de caráter obrigatório. Assim, observando a portaria MEC nº 2.080/2005, a carga horária total do curso não ultrapassa as 2.400 horas, totalizando uma carga horária de 2.385 horas.

A organização do Curso de Educação Profissional Técnica em Cozinha Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos são definidos pelo MEC, para o qual a relação teoria-prática é um princípio fundamental que, associado à estrutura curricular do curso, conduz a um fazer pedagógico em que atividades como seminários, visitas técnicas, práticas laboratoriais e desenvolvimento de projetos, dentre outros, estão presentes em todos os períodos letivos.

No PROEJA, essas práticas objetivam a integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a própria Educação de Jovens e Adultos, sendo norteadas pelos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade, definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Esses princípios precisam ser observados pelos professores e pelo corpo pedagógico-administrativo envolvido na oferta, quando da elaboração dos planos de ensino e projetos pertinentes às turmas em andamento:



I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Resolução CNE/CEB nº 1/2000, p. 1-2).

O projeto de implantação do Curso de Educação Profissional Técnica em Cozinha Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

foi atualizado por meio do seu Projeto Político Pedagógico no ano de 2009, propondo - se a implantar um curso Técnico em Cozinha que se inserisse no Eixo Tecnológico de Hospitalidade e Lazer, já que pesquisas como o Estudo de Competitividade realizado pela Fundação Getúlio Vargas (2008), apontavam que havia um grande crescimento no setor de turismo e das potencialidades, significando um grande salto para o desenvolvimento econômico e social através da geração de empregos diretos e indiretos.

O acesso ao curso de Educação Profissional Técnica em Cozinha Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos acontece através da análise de questionário socioeconômico e de uma carta de intenção, documentos preenchidos pelo candidato no momento da inscrição. Os critérios de análise do questionário sócioeconômico avaliam: a) Capacidade de preenchimento do questionário; b) Análise socioeconômica; c) Perspectivas concretas de utilização dos conhecimentos a serem adquiridos; d) Raciocínio Lógico; e) Vivência profissional; f) Conclusão do Ensino Fundamental e g) Não ter concluído o Ensino Médio.

Já a carta de intenção, é um documento em que o candidato expõe as razões pelas quais pretende ingressar no curso Técnico do PROEJA. Havendo empate na pontuação da carta de intenção, será dada preferência aos candidatos que tiverem: a) Maior idade; b) Maior tempo fora da sala de aula; c) Vivência profissional na área do respectivo curso e d) Maior habilidade de raciocínio lógico.

O público alvo contemplado no programa, são frequentemente jovens e adultos que não estavam mais na idade escolar regular. Segundo Oliveira (1999), o adulto ingressante nessa modalidade é geralmente o mirante que chega as grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. Para o mesmo autor o jovem é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances,

portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Ao finalizar essa síntese sobre a caracterização histórica do EJA no Brasil e sua inclusão como modalidade obrigatória dentro dos IFs, especialmente no nosso local de pesquisa, o IFPI Zona Sul, ressalta-se o momento de primordial importância de se aprofundar a temática do PROEJA, ou seja, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Nota-se que o principal objetivo dessa modalidade no momento, cumpre uma relevante missão social: não é só oferecer ao indivíduo a formação básica, e sim, ampliar para uma profissionalização, isto é, proporcionar oportunidades educacionais que integrem a última etapa da educação básica à formação profissional, que proporciona sua inserção no mercado de trabalho, a novas oportunidades. Oportunidades estas que há tempos foram negadas a uma parcela significativa da população, em extrema vulnerabilidade social.

O IFPI Zona Sul tem se inserido em diversas políticas educacionais e sociais, e, no que se refere ao seu Projeto Pedagógico para o PROEJA, o mesmo aponta no sentido de desenvolvimento de estratégias administrativas, visando o êxito para consolidar as ações relacionadas a esse novo programa, que se instala como um novo desafio, embora seja longa a história da instituição na educação profissional e tecnológica de nosso estado e no Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO

Objetivando gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução do problema de viabilizar uma maior permanência dos alunos na modalidade PROEJA, realizou-se uma pesquisa de natureza aplicada. A primeira fase utilizou como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, pesquisando-se a gama de material já publicado sobre o PROEJA nos IFs, constituído principalmente de livros,

artigos de periódicos. A segunda fase, realizou-se uma pesquisa documental, com materiais referentes ao PROEJA que não receberam tratamento analítico dentro do IFPI Zona Sul, como Projetos Políticos Pedagógicos, Organização Didática, Guia Acadêmico, Manuais, etc.

Posteriormente, na fase de pesquisa de campo, escolheu-se a abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa se caracteriza como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas e fenômenos da realidade, visando buscar informações fidedignas para se explicar o significado e as características de cada contexto em que situa o objeto a ser analisado. Nessa fase, através da aplicação da entrevista semi-estruturada, estimulou-se os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

✓ Participantes

Os sujeitos foco desta pesquisa, foram dez alunos concludentes do ano de 2016, do curso do PROEJA integrado de Técnico em Cozinha. Tal turma com alunos formandos, seria a maior turma numericamente a concluir o PROEJA no IFPI desde sua implantação em 2008, o que levou a objetivar-mos conhecer qual seria o principal fator que os levaram a permanecer no curso e concluí-lo.

✓ Instrumentos

Os dados foram recolhidos junto aos atores sociais através de entrevistas semi-estruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas aos fatores que colaboraram para sua permanência e sucesso no curso. Este roteiro de entrevistas não constou de categorias previamente estabelecidas, exceto aos dados socioeconômicos. As demais categorias emergiram da análise de conteúdo das falas dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No referente aos dados sócio-econômicos, de um universo de quinze alunos matriculados no último ano do curso de Técnico em Cozinha do PROEJA, contou-se com uma amostra de 10 alunos, significando um percentual de 66% dos concludentes. A maioria da amostra foi composta por mulheres (8), equivalendo a 80% e a minoria por homens (2), representando 20%. Tal fato denota uma acentuada predominância de mulheres na procura por este curso especificamente na área técnica, talvez por serem carreiras mais identificadas com o trabalho profissional feminino.

Quanto à idade, a pesquisa apontou para uma clientela de adultos, tendo em vista que o maior percentual, ou seja, 70% dos alunos concentram-se na faixa etária entre 35 e 45 anos; no entanto, também é relevante a quantidade de alunos acima de 45 a 55 anos, sendo tal faixa representada pelo percentual de 20%. Apenas um entrevistado está na faixa etária com a idade de 18 a 25 anos.

No que concerne à etnia, verificou-se que a maioria, representada por 70%, declara-se de cor parda, refletindo, assim, o que já mostram as pesquisas do IBGE acerca da cor da população brasileira. 20% se declarou negro e apenas 10% se declarou caucasiano.

Ao verificar-se a origem educacional, observou-se que 100% dos alunos iniciaram e concluíram o ensino fundamental em escolas públicas, fato este que pode muito bem ser explicado pelo perfil socioeconômico dos alunos, pois no quesito renda familiar 60% dos entrevistados recebem até 3 salários e 40% até 2 salários mínimos.

O percentual de 90% de alunos que afirmou ser essa a primeira vez que prestou exame de seleção para ingressar no IFPI, aponta para um dos perfis característicos do aluno da EJA, que são jovens e adultos que pararam de estudar há algum tempo. Os dados coletados indicam ainda que o incentivo da família e dos amigos teve um peso significativo para o retorno dos alunos do PROEJA à escola.

Constata-se um percentual de 70% que tomou conhecimento do exame de seleção através das fontes citadas anteriormente – família e escola.

O conhecimento da situação de vida e trabalho dos jovens e adultos é de grande importância, todavia é fundamental a análise da motivação dos alunos do PROEJA para a escolha do curso. Como resposta sobre o que teria motivado essa decisão, um esmagador percentual 90% revelou que o impulso maior foram as possibilidades no mercado de trabalho, denotando que tal inserção representa uma grande aspiração que move a sua vida.

Observou-se, com relação à expectativa desses alunos após a conclusão do curso, certo nivelamento nas respostas, tendo em vista que 60% declararam que pretendem atuar como empregado, 20% almejam trabalhar por conta própria e 20% esperam fazer um curso superior na mesma área. Tal quadro aproximadamente equilibrado aponta para uma situação conflitante na expectativa da maioria desses adultos quanto ao seu futuro, após a conclusão do ensino básico.

Quanto à atividade remunerada, verificou-se que a maior parte dos alunos não trabalha ou só trabalham eventualmente, totalizando um percentual de 60%. No que se refere aos rendimentos do grupo familiar a maior parte, ou seja, 60% dos respondentes afirmou estar enquadrada na faixa salarial de baixa renda, tendo em vista que sua renda familiar é de no máximo três salários mínimos, ratificando que o público do PROEJA provém de uma parcela da população de rendimentos mais baixos. Outra informação que confirma a vulnerabilidade social desse grupo é contemplação por programas sociais do Governo Federal, obteve-se um percentual de 40% dos entrevistados, denotando-se um considerável índice de acesso dos beneficiários do Programa Bolsa Família às políticas educacionais, embora o programa articule a educação de jovens e adultos como uma das dimensões a ser contempladas.

Com relação as perguntas abertas da entrevista, no que concerne a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1999, p.3), são "operações lógicas,

pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (1999), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. As categorias que compuseram a pesquisa foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas. Fizeram parte da pesquisa as seguintes categorias:

- a) Fatores Motivadores para permanência e conclusão;
- b) Dificuldades Encontradas e Superadas ;
- c) Perspectiva de Futuro;

Desta forma, Os procedimentos metodológicos da nossa análise de conteúdo foram abertos /exploratórios, ou seja, não fizeram intervir “categorias pré - definidas”, tendo por isso um caráter puramente descritivo/exploratório (BARDIN, 1999): “... os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido”.

✓ **Categoria 1 Fatores Motivadores para permanência e conclusão:**

O que se pôde depreender das respostas às indagações sobre motivos para a permanência e sucesso no curso, levando-os a concluir o mesmo apesar de entraves e dificuldades, foram as perspectivas de colocação profissional, de concluir os estudos e de melhorarem, conseqüentemente, sua situação sócio-econômica:

*"O maior sonho que tenho, é de concluir meu segundo grau [sic].
(Aluno A)*

*"Parei muito cedo de estudar. Fui criar meus filhos, cuidar do marido.
Agora posso realizar meu sonho de me formar, fazer faculdade!. (Aluno
D)*

"Quero ter uma profissão, pois no momento não tenho uma profissão formada. Melhorar meu dinheiro, arrumar emprego". (Aluno C)

"conclui porque quero aprender, melhorar para o futuro, para conseguir um emprego". (Aluno J)

Ser um profissional, aprimorar meus conhecimentos e futuramente poder agregar-me numa empresa do ramo de alimentação, fazer gastronomia. (Aluno F)

O resultado obtido nessa categoria reflete que o maior anseio dos estudantes do PROEJA é a melhoria de sua inserção no mercado de trabalho, através de uma profissionalização. Isso corrobora com a teoria das representações sociais de Moscovici (2004) explica bem essa categorização por meio da ancoragem e da objetivação, que, nesse caso, seriam representadas respectivamente pela profissionalização/emprego e melhoria de vida através da ascensão socioeconômica que a conclusão do curso poderia proporcionar.

Desse modo, observou-se que, em praticamente todas as respostas, os pesquisados demonstram o anseio de conquistar um emprego e a profissionalização, de mudança de vida. Isso teria sido requisito determinante na permanência e consecução desse objetivo de se concluir o curso na área de cozinha.

✓ Categoria 2 Dificuldades Encontradas e Superadas:

Durante as respostas livres, os alunos versaram bastante sobre as dificuldades e os motivos que os levaram a cogitar o abandono do curso e o que fizeram para superar as dificuldades, incluem fatores externos à escola e também fatores de caráter pedagógicos.

No que diz respeito aos fatores externos à escola, as explicações para pensar em evasão foram associadas com problemas de ordem sócio-econômica e orgânica, como distância transporte, com a liberação do trabalho, com o cansaço físico, idade e tempo para cumprimento das tarefas escolares, como se verifica nas falas:



"Moro na zona sul da cidade. Tem poucos ônibus. E a passagem em Teresina é muito caro. Mas consegui uma bolsa como aluno colaborador e consegui contornar o problema". (Aluno B).

"Eu trabalho o dia todo até mais tarde, não sobra tempo. A noite o cansaço era demais, tenho que dar atenção aos filhos, cuidar da casa. Mas entrei em acordo com meu marido e ele cuida das crianças quando estudo" (Aluno H)

"O que me fez pensar em desistir, foi a necessidade de trabalhar. O serviço e o horário de ir para a escola, saía tarde do serviço. Consegui conciliar com muita ajuda dos professores, da psicóloga, da coordenação pedagógica e dos monitores, que me incentivaram e me ensinaram a não acumular tarefas e a estudar sempre que tivesse um tempinho..." (Aluno I)

Porém, a qualidade, a gratuidade, o suporte emocional e pedagógico ofertados pelos setores ligados ao ensino no IFPI Zona Sul, foram bastante citadas como motivadores para frequentar e concluir o curso. Sinal que uma equipe docente e multidisciplinar comprometida com o público do PROEJA foram determinante para o êxito desses alunos.

Além das dificuldades listadas anteriormente os entrevistados apontaram problemas de caráter pedagógico, tais como: conflitos na relação com os professores, excesso de tarefas escolares, despreparo dos professores para lidar com alunos trabalhadores, dificuldades no acompanhamento de algumas disciplinas e desinteresse pelos conteúdos ministrados.



"Eu pensei em desistir, pois todos os professores davam muitos trabalhos para fazer em casa e os alunos não tinham tempo por causa do Trabalho e os professores não aceitavam fora do prazo, alguns que aceitavam era valendo metade dos pontos, como punição. Mas através dos conselhos pedagógicos, alguns professores melhoraram o comportamento e forma mais compreensivos" (Aluno G).

"Alguns professores não estavam preparados para dar aula para adulto, que são mais velhos. Eu parei de estudar há muito tempo. Sou muito lerda, não leio bem. As pedagogas e psicólogas conversaram com o professor sobre os meus problemas eles melhoraram comigo e foram mais pacientes (Aluno A).

Eu acho que não conseguia aprender porque fiquei muito tempo sem estudar (fora da escola) e também o tipo da prova era diferente do que

estava acostumada, tem que escrever, ler muito. Muito cauculo. Já não lembrava. A professora ensinava muito, mas eu não aprendia. Essa paciência dos professores com meu problema me ajudou com certeza a não desistir. (Aluno E).

Conforme a fala dos alunos, mostra-se que é salutar a discussão de estratégias que permitam a real integração e o êxito dos referidos alunos. O comprometimento da equipe multidisciplinar, a compreensão dos professores sobre as carências do público do PROEJA, as políticas da instituição para beneficiar socialmente e economicamente os alunos e para facilitar o processo de ensino-aprendizagem nessa turma, culminaram na permanência e êxito desses alunos.

O estímulo em freqüentar as aulas dado pela equipe docente e pedagógica e a motivação decorrente para aprender conteúdos significativos, mediados por metodologias que envolvam a participação e facilitem o aprendizado do público adulto, foram notórias práticas para a superação das dificuldades encontradas. Inclusive, na superação do cansaço decorrente das atividades laborais exercidas, da vida familiar complicada, das vulnerabilidades sociais, dos horários de trabalho mais exaustivo, que os impedem, muitas vezes, de comparecerem às aulas, motivos considerados em muitos estudos como causadores da evasão no público do PROEJA (FERNANDES, 2002 & SILVA, 2007) e que conseguiram ser contornados, em boa parte, pelas ações desenvolvidas na instituição.

✓ Categoria 3 Perspectivas de futuro:

Outra categoria emergente durante a entrevista, foi a permanência no curso devido as perspectivas de futuros que seriam bastante atrativas devido o contraste com sua atual realidade social. Pôde-se ainda verificar que muitos mencionaram não apenas o ingresso no mercado de trabalho, mas também o almejo de seguir carreira no nível do ensino superior. Agregadas também a essas expectativas surgem as opiniões que o IFPI possui muito respaldo social e ser egresso dessa instituição traz boas garantias profissionais, como se observa nas colocações:



"Tenho em vista tornar-me um profissional qualificado numa área que está em expansão, que é a gastronomia e ser formado por uma instituição de ensino de referência, que é oIFPI". (Aluno A)

"Aperfeiçoar-me melhor nos estudos, crescer profissionalmente, ganhar mais... tendo maiores oportunidades no mercado de trabalho, a fim de me tornar um grande destaque como ex-aluno do IFPI, que é muito bem conceituado no mercado" (Aluno J)

"Para o meu futuro, me vejo trabalhando, formada numa instituição de muito respeito em qualquer empresa, ficando assim muito mais fácil conseguir um emprego. Isso foi fundamental para permanecer e me formar" (Aluno C)

Como já citado nas falas acima, o mercado de trabalho pode ser decisivo no momento da escolha e permanência dentro de um curso técnico, e isso é confirmado quando analisamos que praticamente metade dos entrevistados se disseram motivados a concorrer à vaga pela influência do mercado de trabalho. Os estudos são considerados para a maioria das pessoas uma forma de qualificação profissional e aumento do capital cultural por meio da obtenção do diploma, forma materializada do capital cultural no estado institucionalizado (NEVES, 2013).

Consiste o entendimento da Educação, sobretudo da Educação Profissional, como fator decisivo da mobilidade social, o que também é referendado nas falas dos alunos, pois consiste em prerrogativa para que a classe em vulnerabilidade sócio-econômica possa transformar o seu capital social pela aquisição de um certo grau do capital cultural (escolarização), resultante de melhoria da qualidade de vida por meio do acesso a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROEJA é uma realidade recente no Brasil. A maior parte das experiências em PROEJA estão em fase embrionária, avançando e se fortalecendo. É o caso do PROEJA Técnico em Cozinha do IFPI Zona Sul. Contudo, ao invés de questionarmos sempre o porquê do insucesso e evasão dos alunos do PROEJA, como é o caso da maioria dos estudos sobre essa modalidade, se faz necessário mudar o foco para que práticas a Instituição realizou para o sucesso e permanência desses alunos.

Observa-se que conhecer o público que se está educando – sejam elas de qualquer natureza – é preponderante para o êxito das mesmas. Não apenas com dados numéricos, mas também qualitativamente, através de uma aproximação com a realidade vivenciada pelo aluno, investigando suas opiniões, expectativas e motivações, pois ninguém é mais indicado do que o próprio aluno da EJA para apontar quais caminhos devem ser trilhados e que estratégias podem lograr sucesso no intuito de uma formação integral, mais humana e mais condizente com os novos arranjos sócio-contemporâneos.

Para Neves (2013) do ponto de vista da permanência e o êxito do PROEJA na Rede Federal, verifica-se que o mesmo requer análises e ações aprofundadas sobre as condições adequadas para o desenvolvimento de cursos que integrem a educação básica com a educação profissional, tendo como referência as experiências acumuladas em ambas às modalidades: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Nesse contexto, o Proeja traz a possibilidade de se repensar e reinventar a escola pública, especialmente no âmbito da educação federal tecnológica, como uma instituição de compromisso com a educação de jovens, adultos, idosos. Isso também nos mostra a necessidade de estudos críticos e reflexivos, que partam de práticas que resultaram em sucesso, as quais assumam a possibilidade de reconstrução coletiva de espaços que promovam cidadania e uma formação com vistas a valorização da singularidade dos sujeitos .

Espera-se que a presente pesquisa ofereça mais subsídios necessários para que esta modalidade de ensino consiga superar os entraves para seu pleno desenvolvimento e oportunize, cada vez mais, a democratização da educação, já tão negligenciada quando o assunto é o público de Jovens e Adultos.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. de. Um estudo do e no processo de implementação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão. Curitiba: UFPR, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 17 abr. 1996.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.428, de 24 de julho de 2005. Brasília, DF, 24 jul. 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.840, 13 de julho de 2006. Brasília, DF, 13 jul. 2006.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. MEC: SETC, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 05/08/2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1999.

CAMARGO, Sígliã Pimentel, HÖHER & BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia Social**, Brasília, DF, v.21, n.1, p.65-74, jan./mar. 2009.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicologia Ciencia e Profissão**, São Paulo, SP, v.30, n.2, p.362-375, nov./dez. 2010.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 15-53. MARQUES, Solange Pereira . Inclusão escolar: um estudo acerca da

implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, SP, v.15, n.2, p.289-306, 2016.

KUENZER, A. Z. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 27, n.96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/03 2016.

LEITE, S. F. (2013) PROEJA: A Relação Existente entre Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. *EJA EM DEBATE*, 2(2), 41-54. Recuperado em 24 julho, 2016, de <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, v.11, n.33, p.387-405, 2006.

NEVES, B. M. (2013) **A Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais**. *EJA EM DEBATE*, 2(2), 55-70. Recuperado em 24 julho, 2016, de <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

OLIVEIRA, M. K. (1999). **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 59-73.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**. Ago 2005, vol.10, no.2, p.227-234. ISSN 1413-7372.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo : Editora Cortez, 2010.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

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

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**, 2008. mimeo.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. In: *Sísifo. Revista de Ciências*

da Educação, vol. 2, p. 25-50. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 09/08/ 2016.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, vol. 1, nº 1, p. 131-150, abril, 2003.

Práticas Meditativas na escola

CAPÍTULO

7

*Ana Luiza Portela Bittencourt
Marucia Ivandra Degli Sgualdi*

Ana Luiza Portela Bittencourt
Marucia Ivandra Degli Sgualdi

A Organização Mundial de Saúde define promoção de saúde como o processo que possibilita às pessoas ampliar o controle e melhorar sua saúde (WHO, 1998). Vieira et al. (2014) referem que tal conceito está associado à saúde entendida de maneira ampliada e relaciona-se a diferentes determinantes como educação, meio ambiente e acesso aos serviços essenciais.

Da mesma forma como se deu com o conceito "saúde", nas últimas décadas, pode-se perceber uma mudança também quanto à percepção do conceito "saúde mental". Assim, atualmente, tem-se uma compreensão ampliada sobre tal conceito, que deixou de restringir-se à ideia de transtorno mental, dando espaço para o campo da prevenção e promoção de saúde mental e possibilitando uma visão menos estigmatizada do tema (BRESSAN et al. 2014). Considerando as faixas etárias correspondentes a infância e à adolescência, os autores acreditam que a escola pode ser identificada como um espaço estratégico para promoção e prevenção no campo da saúde mental, sendo possível desenvolver fatores de proteção e ainda reduzir riscos.

O reconhecimento da relevância da escola enquanto promotora de ações voltadas à saúde está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1997), sendo a temática "saúde" integrada como tema transversal que permeia o currículo escolar. O referido documento indica a importância de auxiliar o aluno no desenvolvimento de diferentes capacidades, entre elas as capacidades de ordem afetiva, de relação interpessoal e inserção social, as quais são consideradas fatores de proteção para a saúde mental, ou seja, são fatores que fortalecem aspectos saudáveis dos indivíduos.

A escola que contribui para a promoção da saúde mental é aquela que, entre outros aspectos, entende que o desenvolvimento da autoestima e da autonomia são fundamentais para a promoção da saúde e que reforça o desenvolvimento de estilos

de vida saudáveis, oferecendo opções para a prática de ações que promovam a saúde (BRASIL, 1998). Entendendo que ações de promoção de saúde mental são aquelas que justamente estimulam as potencialidades dos sujeitos, auxiliando-os no desenvolvimento de competências pessoais, autoestima positiva e habilidades de socialização (BRESSAN et al. 2014), pode-se inferir que a prática meditativa, por promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais (MENEZES; DELL'AGLIO, 2009a), entre outros aspectos, pode ser considerada uma prática promotora de saúde mental atuando de forma a reforçar fatores de proteção ao desenvolvimento de futuros transtornos mentais.

O presente capítulo objetiva relatar a experiência de implementação do projeto “Meditação no espaço escolar”, discutindo os benefícios e possíveis entraves na criação de uma oficina de meditação na escola. Além disso, procura-se refletir acerca da meditação como um recurso que pode ser utilizado pelo psicólogo no ambiente escolar com vista a prevenção e promoção de saúde.

PROJETO MEDITAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

O projeto “Meditação no espaço escolar” começou a ser concebido a partir da criação do Núcleo de Diversidade e Gênero no Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Venâncio Aires, e da percepção da importância da promoção do respeito e da tolerância com relação a diferentes questões em nossa prática e vivências diárias, como aquelas relativas a gênero, raça, orientação sexual, religiosidade, entre outras. Acreditando que a prática meditativa possa contribuir para a promoção de benefícios para as relações interpessoais, ao auxiliar na aquisição de habilidades cognitivas importantes neste processo e que, portanto, pode configurar-se como uma ação de promoção em saúde, foi que se começou a construir a proposta aqui apresentada. Entendendo que esta é uma questão que perpassa a realidade tanto dos estudantes, como dos servidores da instituição, o projeto tem ambos os públicos como foco.

Aproveitando a oportunidade gerada pela Mostra Venâncio-aiense de Cultura e Inovação (MOVACI), evento promovido pelo Ifsul câmpus Venâncio Aires e aberto à comunidade regional, foi proposto um espaço específico, denominado “Espaço Terapêutico” com o objetivo de fomentar o autocuidado com relação à saúde física e mental. A proposta de tal espaço foi bem aceita pelos organizadores do evento, embora tenha sido solicitada a limitação do horário de funcionamento, assim, definiu-se uma tarde de atividades, em que foram ofertadas oficinas de massagem, yoga e meditação. Entendeu-se que tais atividades poderiam auxiliar os participantes a voltar sua atenção para aspectos pessoais importantes na medida em que propõem o recolhimento da atenção e a importância do cuidar de si. Além disso, tais atividades divergem daquelas usualmente encontradas no ambiente escolar e, por vezes, não se encontram acessíveis para a comunidade Venâncio-aiense, de modo que o Espaço Terapêutico pode oportunizar este contato com técnicas desconhecidas por muitos dos participantes.

Assim, utilizou-se este espaço para promover um momento de prática meditativa e divulgar o projeto “Meditação no espaço escolar”, oferecendo-se aos inscritos na oficina um período de 30 minutos para realização de uma prática guiada pelas autoras, enquanto mediadoras do projeto. Em se tratando de um ambiente com espaço reduzido, definiu-se um total de 13 vagas para participação na oficina. Obteve-se boa adesão a tal proposta, com o preenchimento total das vagas disponíveis e manifestações quanto à necessidade e à importância da manutenção da oficina como atividade regular ofertada aos estudantes e servidores.

Antes de oferecer a atividade para a comunidade acadêmica como um todo, foi divulgado um horário específico para os funcionários na semana seguinte à realização do evento anteriormente citado. Esse segundo momento visava oportunizar a participação dos colegas que, em função de seu envolvimento com a organização da MOVACI, não puderam comparecer na oficina. Assim, foi possível investigar o interesse deste público em específico e sua opinião sobre o melhor horário para a realização dos encontros. Este segundo momento também obteve boa adesão, estimulando-nos a dar continuidade ao projeto.

Uma vez encerradas essas atividades, deu-se continuidade ao projeto proposto, oferecendo-se as oficinas de meditação semanalmente. Estabeleceram-se dois horários semanais de prática, um no turno da tarde e um no turno da manhã, propondo-se a realização de encontros de meia hora de duração. Para a definição dos horários de oferta da oficina, foram consultados aqueles sujeitos que demonstraram interesse na realização das oficinas durante a MOVACI e no encontro subsequente com os funcionários da instituição. Para a divulgação das oficinas foram utilizados os murais, a tv da escola, mídias sociais e convite direto aos alunos e servidores.

Os encontros foram divididos em dois momentos. Os primeiros 20 minutos foram reservados para a realização da prática meditativa, utilizando-se diferentes estratégias com vista a promover o contato dos participantes com tipos diversos de exercícios e incentivando a prática pessoal daquele método com o qual cada sujeito se adapte melhor. Os 10 minutos restantes foram utilizados para dialogar com os participantes a respeito de como se sentiram durante a meditação.

Os participantes mostraram grande disponibilidade ao diálogo após a meditação, explorando não apenas as sensações emergentes durante a prática, mas também outras questões de ordem pessoal, realizando importantes trocas de experiências com os demais. Foi frequente o relato positivo com relação à sensação de calma e bem-estar que se seguiu aos encontros. Embora não seja uma técnica exclusiva da psicologia, tais fatos reforçam a relevância da prática na promoção de saúde mental, bem como da presença de um profissional capacitado para auxiliar a conduzir questões de ordem psíquica que venham a emergir.

Ainda que os horários e dias de realização das oficinas tenham sido estabelecidos após diálogo com pessoas interessadas se teve dificuldade em definir um horário que fosse atrativo e viável a comunidade escolar. Em virtude de o campus Venâncio Aires localizar-se em uma região afastada da área urbana, e com reduzido acesso por meio de transporte público, a maior parte dos alunos efetiva contrato com empresas privadas que se responsabilizam em transportá-los até a escola no horário de início das aulas, aguardando-os no final das mesmas. Tal fato inviabilizou a oferta das oficinas logo após o término das aulas e acreditamos que

possa dificultar a procura pelo espaço oferecido em horário de aula, quando alunos que estudam no turno oposto poderiam participar se tivessem maior facilidade de acesso ao campus.

Percebeu-se também que a divulgação constante da oficina, especialmente através do convite aos alunos e colegas vem sendo de extrema importância para marcar a existência de tal espaço e a constância na realização dos encontros. O diálogo direto com os interessados também foi de suma importância por permitir o esclarecimento de dúvidas sobre o que é meditar, reduzindo o estigma associado à prática meditativa, muitas vezes vista como sendo da ordem do místico ou do religioso.

POR QUE OFERTAR OFICINAS DE MEDITAÇÃO NA ESCOLA?

ATENÇÃO PLENA E CONSCIÊNCIA

Brown, Ryan e Creswell (2007b) definem a atenção plena, ou *mindfulness*, como um estado de atenção e consciência receptivos aos eventos e experiências presentes. Este estado de consciência é frequentemente associado à promoção de bem-estar (BROWN; RYAN, 2003). A atenção plena está de alguma forma presente em cada ser humano, no entanto o grau em que cada um consegue, de fato, ater-se ao momento presente pode variar (BROWN; RYAN; CRESWELL, 2007a).

O estado de atenção plena auxilia na regulação de comportamentos e atitudes na medida em que, atento aos processos externos e internos, o indivíduo pode responder de forma mais autônoma a estes, minimizando respostas automáticas e impulsivas (BROWN; RYAN; CRESWELL, 2007b). Este estado de atenção permite a pessoa perceber o que está presente e também quando não se está mais conscientemente presente.

Desse modo, a atenção plena é entendida pelos autores como a capacidade de estar consciente dos eventos internos e externos, sem que haja um julgamento ou uma categorização dos mesmos. Este funcionamento permite ao sujeito uma

maior flexibilidade e objetividade das respostas comportamentais e psíquicas. Em estudo realizado por Brown e Ryan (2003), observou-se que sujeitos que apresentaram maior grau de atenção plena são mais receptivos a suas experiências internas e mais conscientes de seus comportamentos e emoções, tendo mais facilidade para alterá-los, bem como de suprir suas necessidades psicológicas. Estes sujeitos também são menos propensos à ansiedade e são menos ruminativos.

A atenção plena foi também relacionada pelos autores ao baixo neuroticismo, ansiedade, depressão e afetos negativos. Por outro lado, foi associada ao maior afeto positivo, vitalidade, satisfação com a vida, autoestima, otimismo, autonomia, competência e vínculo. Esses fatores são considerados pelos autores, com base na literatura consultada, como associados ao bem-estar, de modo que um maior grau de atenção plena parece estar de fato relacionado ao maior bem-estar geral do sujeito.

A PRÁTICA MEDITATIVA, SEUS BENEFÍCIOS E RELAÇÃO COM A PSICOLOGIA

Conforme Brown e Ryan (2003), estudos anteriores indicam que a atenção plena (*mindfulness*) pode ser aprimorada por meio de treinamento. Em pesquisa realizada pelos autores, os mesmos buscaram identificar a existência de diferenças no grau de atenção plena entre um grupo de meditadores e outro de sujeitos que não realizavam esta prática, os autores observaram indícios de que aqueles que se envolvem intencionalmente no treino meditativo apresentam maior grau de atenção plena. O estado de atenção pode ser exercitado por meio de diferentes práticas meditativas que auxiliam os praticantes no aprimoramento da autorregulação advinda da melhor percepção de aspectos psicológicos, somáticos e ambientais que possam lhes afetar negativamente (BROWN; RYAN; CRESWELL, 2007b).

Brown e Ryan (2003) acreditam que a atenção plena esteja relacionada com construtos psicológicos como a inteligência emocional, uma vez que esta remete à capacidade de perceber o estado emocional do outro, o que exige estar atento e

receptivo à expressão das emoções do outro. Também entendem, com base em trabalhos analisados, que a atenção plena possibilite ao sujeito libertar-se de pensamentos automáticos, hábitos e comportamentos pouco saudáveis possibilitando o engajamento em comportamentos autorregulados pelo sujeito, o que está conectado com a melhora do estado de bem-estar (BROWN; RYAN, 2003). Essas convicções indicam que o treinamento para o desenvolvimento de um estado de atenção plena, através de práticas meditativas, pode auxiliar aqueles sujeitos que apresentam sintomas como pensamentos obsessivos e dependências químicas, por exemplo, uma vez que, conscientes destes processos e de seu próprio funcionamento psíquico, podem melhor reger estes comportamentos em direção a outros mais saudáveis.

No campo da psicologia, observa-se que, desde sua introdução como tópico de estudo da área, a meditação com foco no desenvolvimento da atenção plena está associada com a prática clínica e de pesquisa, sendo utilizada em programas para redução de estresse e outras práticas em terapia comportamental (BROWN; RYAN; CRESWELL, 2007b). De acordo com Menezes e Dell'aglio (2009b), assim como a psicologia cognitiva, a meditação atua com a premissa de que a interpretação dos fatos é mais relevante do que os fatos em si. Pesquisa realizada pelas autoras com frequentadores de diferentes centros de meditação na cidade de Porto Alegre indicou que a meditação pode trazer benefícios cognitivos e emocionais, de modo que tal prática constitui-se em uma ferramenta útil para o desenvolvimento psicológico saudável. Para as autoras, a meditação assemelha-se à psicoterapia em algumas características como a busca pela redução do sofrimento e a desidentificação com processos mentais que sejam disfuncionais.

Conforme Cosenza (2016), as pesquisas na área têm demonstrado que a prática meditativa conduz modificações na estrutura e no funcionamento cerebral as quais podem beneficiar o praticante assim como o ambiente social em que está inserido. Entre os efeitos benéficos da meditação pode-se destacar a redução do estresse, melhor identificação das emoções e controle das mesmas, aumento da consciência corporal, diminuição da violência, melhora da autoestima, melhor aceitação de si e aumento da sensação de bem-estar.

Estudo realizado no Brasil, por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Rio de Janeiro, mostrou que o treinamento meditativo é efetivo na regulação das emoções e da atenção, sendo indicado pelos pesquisadores para uso no contexto de tratamento em saúde mental (MENEZES et al., 2013). Os participantes do estudo realizaram um treinamento de seis semanas de meditação observando-se redução dos estados ansiosos e aumento da concentração. Além disso, o tempo de reação a estímulos negativos foi reduzido entre os meditadores, o que indica, de acordo com os autores, que estes sujeitos foram capazes de controlar melhor a sua atenção para executar tarefas exigidas, reduzindo a interferência de condições emocionais distrativas.

Conforme bibliografia apresentada pelos autores, na perspectiva psicológica, a prática meditativa envolve o treinamento mental para promoção e ampliação da flexibilidade e atenção relativa aos processos mentais, resultando em maior estabilidade psíquica, bem-estar e equilíbrio emocional. Diferentes estudos apontados pelos autores indicam que um treinamento de cerca de dois meses pode promover melhorias de sintomas como ansiedade, depressão e estresse.

No cenário internacional, a prática meditativa é indicada como aliada na redução de quadro de depressão e ansiedade, além do manejo da raiva (WATERS et al., 2015). Estudos envolvendo a prática de meditação *mindfulness* vêm sendo desenvolvidos pelo *Centre for Addiction and Mental Health (CAMH)*, maior centro de tratamento e estudos em saúde mental do Canadá. Profissionais e pesquisadores deste centro vêm utilizando a terapia cognitiva baseada na prática *mindfulness*, a qual é concebida como uma forma de psicoterapia que combina elementos da terapia cognitivo-comportamental com a meditação *mindfulness* (CAMH, 2014). Estudos desenvolvidos no CAMH mostram resultados positivos da técnica em diferentes áreas.

Em um desses estudos, desenvolvido por Segan et al. (2006), observou-se que a terapia cognitiva baseada na prática de meditação *mindfulness*, quando utilizada no combate à reincidência de crises depressivas, proporciona proteção equivalente ao uso de medicamentos e auxilia no ensino de habilidades que

possibilitam ao paciente regular suas emoções podendo melhor monitorar o surgimento de possíveis novas crises e adotar mudanças em seu estilo de vida que proporcionem maior equilíbrio do humor. Já a pesquisa realizada por Kurdyak, Newman e Segal (2014), também pesquisadores do CAMH, mostrou que a mesma técnica resultou em uma diminuição significativa do número de visitas médicas entre os praticantes.

Cosenza (2016) acredita que, devido à natureza dos benefícios possíveis de serem alcançados pela prática meditativa, esta pode ser benéfica também no ambiente escolar, de modo que se faz interessante incentivá-la. De acordo com o autor, a prática de meditação com foco na atenção plena (*mindfulness*) tem ganhado espaço no ambiente escolar auxiliando os alunos a aprimorar sua atenção e regular suas emoções. A técnica também traz benefícios para as relações interpessoais ao auxiliar na aquisição de habilidades importantes para o estabelecimento de relações saudáveis. Os benefícios proporcionados pelas práticas meditativas podem vir a ser percebidos pelos mais diferentes personagens que compõem o ambiente escolar, como alunos, professores e demais funcionários (COSENZA, 2016).

Em artigo de revisão teórica, Waters et al. (2015) trazem evidências sobre os programas de meditação em escolas. Os autores fazem notar o crescimento de projetos de educação contemplativa em diferentes países, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Israel e Índia. A educação contemplativa é definida por eles como um conjunto de diferentes práticas que visam despertar, ou alimentar, nos estudantes formas específicas de atenção, bem como formas de condução consciente da motivação e do aprendizado.

Ao analisar artigos cujo foco era a aplicação de programas voltados para as escolas, Waters et al. (2015) observaram que tais pesquisas indicam que a prática meditativa na escola apresenta efeitos sobre o bem-estar geral dos estudantes, reduzindo sensações e sentimentos negativos. Com base nesses documentos, os autores também apontaram a melhoria das habilidades sociais dos estudantes participantes de programas de meditação. De acordo com Waters et al. (2015), a meditação proporciona modificações cerebrais as quais estão relacionadas a duas habilidades importantes para o sucesso escolar: funções cognitivas e

controle/regulação emocional. Segundo os autores, essas habilidades auxiliam os estudantes a aprender, a planejar, a envolver-se em atividades focadas em um objetivo específico e a lidar adequadamente com suas próprias emoções e comportamentos.

CONCLUSÃO

Dada a importância da preservação de boas relações sociais entre os diferentes grupos que compõem o ambiente escolar, bem como da criação de espaços que promovam a saúde mental desses sujeitos, preocupamo-nos em traçar estratégias de ação junto aos diferentes atores do contexto escolar (alunos, professores e servidores). Diversos estudos apontam a meditação como uma prática que contribui com a melhora de diferentes condições de saúde, permitindo aos praticantes também a aquisição de uma maior consciência sobre suas ações e atitudes.

Assim, da mesma forma como a terapia, conforme proposta por Rogers (2009), pode beneficiar o cliente levando à autorrealização, acredita-se que a meditação pode ser utilizada como ferramenta para o alcance do mesmo fim. O próprio autor já afirmava que o processo de tornar-se pessoa não ocorre somente em terapia, assim, entende-se que oportunizar espaços como as oficinas de meditação pode ser uma alternativa para promover o autoconhecimento e, conseqüentemente, a melhora na qualidade de vida dos praticantes por meio de ações e atitudes que sejam congruentes com as características e desejos que cada sujeito percebe em si.

A escola, por seu papel social, e por permitir o alcance a um público de idade variável (uma vez que nesse ambiente circulam alunos de diferentes idades, bem como familiares e funcionários), pode ser considerada um local favorável para o desenvolvimento de atividades como a oficina aqui proposta, afinal, é um espaço carregado de menor estigma quando comparado aos serviços de saúde mental (VIEIRA et al., 2014), o que pode facilitar a busca por tal prática com vista a

promover junto aos diferentes atores desse cenário a importância do bem-estar e do cuidado consigo e com o outro.

Ressalta-se que, no momento de escrita deste material, o projeto encontrava-se ainda em fase de implementação, de modo que não foi feito nenhum estudo sobre os benefícios relatados pelos praticantes e o interesse da comunidade em sua continuidade vem ainda sendo avaliado. No entanto entende-se que tal prática vem ao encontro da perspectiva ampliada de saúde, apoiada pela Política Nacional de Promoção de Saúde, a qual compreende a importância da intersetorialidade na formulação de intervenções que propiciem a saúde (BRASIL, 2010).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (Tema Transversal Saúde). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília: MS, 2010.

BRESSAN, A. Rodrigo et al. Promoção de saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: ESTANISLAU, Gustavo. M.; BRESSAN, Rodrigo. A. (Org.). Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 37-49.

BROWN, K. Warren; RYAN, M. Richard. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 84, n. 4, p. 822–848, 2003.

BROWN, K. Warren.; RYAN, M. Richard; CRESWELL, J. David. Addressing Fundamental Questions About Mindfulness. *Psychological Inquiry*, v. 18, n. 4, p. 272–228, 2007a.

BROWN, K. Warren.; RYAN, M. Richard; CRESWELL, J. David. Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, v. 18, n. 4, p. 211–237, 2007b.

CENTRE FOR ADDICTION AND MENTAL HEALTH (CAMH). Mindfulness-based depression therapy reduces health care visits. IN: CAMH. [post]: 21 ago. 2014. Disponível em: <http://www.camh.ca/en/hospital/about_camh/newsroom/news_releases_media_ad

visories_and_backgrounders/current_year/pages/mindfulness-based-depression-therapy-reduces-health-care-visits.aspx.> Acesso em: 11 mai. 2016.

COSENZA, M. Ramon. Inspirar, expirar, aprender. **Neuroeducação**, n.6, p. 25 – 31, 2016.

KURDYAK, Paul; NEWMAN, Alice. SEGAL, V. Zindel. Impact of mindfulness-based cognitive therapy on health care utilization: A population-based controlled comparison. **J. Psychosom Res.**, v. 77, n. 2, p. 85-89, 2014.

MENEZES, B. Carolina; DELL'AGLIO, D. Débora. Os Efeitos da Meditação à Luz da Investigação Científica em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 29, v.2, p. 276-289, 2009a.

MENEZES, B. Carolina; DELL'AGLIO, D. Débora. Por que meditar? A experiência subjetiva da prática de meditação. **Psicologia em Estudo (Maringá)**, v. 14, n. 3, p. 565-573, 2009b .

MENEZES, B. Carolina et al. The Improvement of Emotion and Attention Regulation after a 6-Week Training of Focused Meditation: A Randomized Controlled Trial. **Evidence-Based Complementary. and Alternative Medicine**, v. 2013, p. 1-11, 2013.


ROGERS, R. Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SEGAL, Z. Vindel et al. Cognitive reactivity to sad mood provocation and the prediction of depressive relapse. **Archives of General Psychiatry**, v. 63, p. 750-755, 2006.

VIEIRA, A. Marlene. et. al. Saúde Mental na Escola. In: ESTANISLAU, M. Gustavo; BRESSAN, A. Rodrigo (Org.). Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 13 - 25.

WATERS, Lea. et al. Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. **Educational Psychology Review**, v. 27, p. 103–134, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Health Promotion Glossary. Geneva: WHO, 1998.



**Tecnologia da Informação e
Comunicação: a prática
pedagógica do IFNMG/campus
Montes Claros**

CAPÍTULO

8

*Mara Christiani Pimenta
Paulo César de Resende Andrade*

Mara Christiani Pimenta
Paulo César de Resende Andrade

A sociedade contemporânea passa por incontáveis transformações resultantes dos impactos causados pelos avanços tecnológicos, principalmente os decorrentes das inovações no ramo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). O célere avanço dessas tecnologias impulsiona constantes transformações em todos os segmentos da sociedade, visto que uma imensa e complexa malha de meios de comunicações, instalados em quase todas as partes do planeta, interliga pessoas e organizações, permanentemente, chegando às casas, empresas e a instituições de ensino, transformando comportamentos individuais e de grupos sociais (KENSKI, 2012).

Para Kenski (2012) a tecnologia é o grande desafio da espécie humana na atualidade. A única chance que o homem tem de conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, principalmente às instituições educacionais. Estas, para a autora, têm duplo desafio: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios. As instituições de ensino precisam repensar seus fundamentos, recriar métodos de ensino e proporcionar novas maneiras de pensar e fazer a educação, a fim de formar cidadãos competentes, capacitados para lidar com as demandas sociais e políticas atuais.

Em meio a todos os avanços tecnológicos, os recursos didático-pedagógicos, hoje denominados por alguns autores de 'recursos tecnológicos educacionais' foram privilegiados com a evolução tecnológica, possibilitando inovações na maneira de ensinar e de aprender (SANCHO, 2006). Do quadro-negro à lousa digital, do retroprojetor ao *data show*, as ferramentas e os dispositivos tidos como recursos didático-pedagógicos auxiliares no processo de construção de práticas pedagógicas evoluíram muito rapidamente. Em poucos anos, nem bem as escolas se adaptavam ao uso do televisor e do vídeo cassete como ferramentas didático-pedagógicas, já se

defrontavam com o desafio de incorporar a tecnologia digital, materializada em CDs, DVDs, notebooks, tablets, pen drives e smartphones, além do acesso massificado à *Internet*, para mencionar apenas os mais comuns. Esses instrumentos, propiciados pelo desenvolvimento das TIC's, podem ser úteis para uma melhor compreensão das atividades propostas pelos professores, podendo inovar as práticas pedagógicas e inclusive melhorar a motivação dos alunos (MORAN, 2006), mas podem ser também inúteis, se não existir uma base capacitada para utilizá-los, uma vez que esses equipamentos e dispositivos, por si só, não são recursos tecnológicos educacionais. Para isso, é necessária a mediação, por meio da atuação e da criatividade do professor (VALENTE, 1999).

Considerado isso, a pesquisa, cuja questão norteadora foi a busca do entendimento de como as TIC's são utilizadas e os contextos situacionais de seu uso nas práticas pedagógicas do IFNMG – *Campus Montes Claros*, teve como objetivo a contribuição para o conhecimento da realidade do *Campus Montes Claros* no que se refere ao uso desses recursos e ferramentas. Para tanto, considerou-se a utilização das TIC's nas práticas pedagógicas dos professores que ali atuam, de modo a oferecer subsídios para uma análise sobre a utilização desses recursos, a partir da averiguação da disponibilidade de TIC's na Instituição, de reflexões sobre a sua organização administrativa; bem como se buscou apontar as implicações da formação dos professores para uso desses recursos e o modo de utilização dos mesmos em suas práticas pedagógicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a Associação Brasileira de Tecnologia (ABT), desde a introdução, no Brasil, do termo Tecnologia Educacional, em 1971, os educadores convivem com diferentes conceitos que caracterizam compreensões também diferenciadas, quanto ao papel dos instrumentos tecnológicos no processo educacional. Assim, várias expressões, concepções e tendências são empregadas para se referir ao uso de tecnologia no processo de ensino.

Para Candau (1978) existem três principais concepções sobre Tecnologia Educacional que podem ser agrupadas em três grandes tendências. Primeiro, a Tecnologia Educacional como um conceito centrado no 'meio' – referindo-se ao conjunto de equipamentos mecânicos, tais como projetores, gravadores, televisão e os equipamentos eletrônicos, como os utilizados pelos meios de comunicação em massa, os sistemas de multimídias e hipermídias, empregados nos processos de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva focaliza os vários meios como auxiliares do ensino e a mediação tecnológica configura essencialmente a Tecnologia Educacional. Por isso, está centrada no 'meio'. A segunda concepção sobre Tecnologia Educacional se caracteriza por ser um conceito centrado no 'processo'. Nessa perspectiva, a Tecnologia Educacional torna-se um 'fim' e não um 'meio', propondo-se a compreensão da Tecnologia Educacional como um conjunto de esforços intelectuais que atuam para ordenar e sistematizar a aplicação de métodos científicos para a organização de equipamentos e materiais, de modo a tornar mais efetivo o processo de ensino. E, por fim, a terceira concepção tem a Tecnologia Educacional como uma estratégia de inovações. Essa concepção se centra no tema da inovação em educação. Segundo Candau (1978), o termo inovação está relacionado com as ideias de mudanças e novidades.

Chaves (1999) prefere utilizar a expressão 'Tecnologia na Educação', uma vez que tal expressão permite o entendimento de que tecnologias inventadas para finalidades diversas podem ser utilizadas para fins educacionais, como, por exemplo, o computador. Para o referido autor, a expressão 'Tecnologia Educacional' parece sugerir que há algo intrinsecamente educacional nas tecnologias envolvidas, enquanto a expressão 'Tecnologia na Educação', permite fazer referências à categoria geral, que abrange o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação, tais como: a escrita, a impressa, giz, computador, rádio, *Internet*, etc.

Para Kenski (2012), a 'Tecnologia Educacional' é utilizada como auxiliar no processo educativo, não é nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Ela está presente em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, até a certificação dos alunos que concluíram o curso.

As mudanças sociais têm ocorrido de forma célere e de maneira muitas vezes surpreendente e isso impõe desafios em todos os segmentos da sociedade, inclusive na educação, que é um serviço e, como tal, passa pelas mesmas transformações que outros segmentos da sociedade passam, portanto, lhe são exigidos novos caminhos.

O cidadão desse novo tempo precisa ser crítico, criativo, participativo, atuante, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de utilizar os meios automáticos de produção e disseminação da informação e conhecer o seu potencial cognitivo, afetivo e social (DELORS, 2010). Sendo assim, os desafios da nova educação consistem em: como propiciar essa formação? Onde o aluno pode adquirir habilidades necessárias para atuar nessa nova realidade? Qual é o papel do professor nesse ambiente de aprendizagem? Qual é o papel das novas tecnologias no processo educacional? (VALENTE, 1999).

A chegada dos recursos tecnológicos na escola exigiu uma série de mudanças por parte da comunidade escolar, desde o ambiente físico, organização estrutural do ambiente até como criar novos mecanismos desencadeadores e decisivos na transformação do contexto da sala de aula. Destarte, a modernização da escola, com vistas às transformações, não sobreviverá com a simples aquisição de recursos tecnológicos, mas é imprescindível que a comunidade escolar se constitua em uma equipe que assuma esse trabalho e que compreenda as transformações ocorridas, em relação ao conhecimento, na sociedade contemporânea.

A inserção de recursos tecnológicos nas escolas e no cotidiano do aluno tem provocado novas reflexões sobre a práxis pedagógica e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, pois é fato consumado que elas, desconectadas de um projeto pedagógico, não podem ser responsáveis pela reconstrução da educação. Torna-se, portanto, imprescindível que os sistemas de ensino se adaptem a essa nova realidade, que tem, como característica principal, o reduzido tempo de vida útil do conhecimento.

Para Freire (2011) a práxis é a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Significando, portanto, que a prática é a ação para a transformação. A prática pedagógica, como qualquer outra atividade, carece de

estudos contínuos, de pesquisa, de embasamento e de renovação constante para que o profissional de ensino possa proporcionar mudanças sociais a partir de seu trabalho.

O papel que se prevê para a escola exige o abandono da ideia de que educar é apenas transmitir conhecimento, o que não quer dizer que nada deve ser ensinado aos sujeitos, mesmo porque não há como criar novos conhecimentos sem partir de um conhecimento precedente. Torna-se importante salientar que tais mudanças implicam em uma ruptura paradigmática, ou seja, é preciso sair da crença de um modo de conhecimento como transmissão de um saber predeterminado e a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade, para um novo paradigma, que veja o sujeito em sua totalidade (MORAES, 2010). A referida autora aponta possibilidades de construção de uma visão diferente da forma tradicional de ensinar, salientando que essa nova visão deve estar baseada em uma perspectiva 'construtivista', porque compreende o conhecimento como estando sempre em processo de reconstrução; 'interacionista', quando o conhecimento se dá mediante a relação de troca entre os sujeitos e o objeto, um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si; 'sociocultural', o ser se faz na relação, na interação com o meio físico e social e 'transcendência', que é a capacidade de ir mais além, de ultrapassar-se, de superar-se, de compreender-se como ser integrante do universo, onde todas as coisas se tocam uma na outra, como seres inseparáveis e interdependentes de um todo cósmico.

Com a profusão de mídias hoje disponíveis, torna-se essencial reconhecer o potencial didático-pedagógico delas no processo de ensino-aprendizagem e direcionar a aprendizagem para uma compreensão das ideias e dos valores indispensáveis à vida, no presente. Igualmente importante é ter conhecimentos, habilidades e formação adequadas que assegurem o preparo para o desempenho profissional segundo os novos padrões tecnológicos e as formas de gerenciamento do trabalho com eles associados (MORAES, 2010).

Segundo Massetto (2006), as tecnologias que são utilizadas para facilitar ou favorecer a aprendizagem também podem ser trabalhadas como uma perspectiva de mediação pedagógica. Por tecnologias em educação, neste contexto, entende-se o

uso da informática, do computador, da *Internet*, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância, como *chats*, grupos ou listas de discussões, dentre outros.

Segundo Kenski (2012), os alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores; através das imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos. As novas gerações têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias da informação e comunicação e um posicionamento cada vez mais aversivo às formas tradicionais de ensino.

Para Moran (2006) o professor deve utilizar sua 'imaginação tecnológica' para transformar esses instrumentos em ferramentas pedagógicas, criando usos inovadores e até mesmo inesperados para elas. O uso das TIC's não deve ser um adorno para a sala de aula, uma maneira para impressionar o aluno, mas deve, sim, representar uma mudança de paradigma que visa à aprendizagem de habilidades que a sociedade contemporânea exige.

Segundo Valente (1999), os professores precisam adotar as TIC's que tanto favorecem o comércio, a indústria e o entretenimento, de maneira que beneficiem o processo educativo, pois os ambientes interativos estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade hodierna. Usá-las para atingir objetivos pedagógicos e concretizar projetos educacionais supõe, antes de tudo, que os professores as conheçam em suas potencialidades e limites. Isso impõe ao professor a necessidade de aquisição (ou desenvolvimento) de novas competências, para se adequar às diversas ferramentas tecnológicas que auxiliam sua metodologia de ensino.

Sendo assim, optou-se, para este trabalho, em utilizar a expressão proposta por Chaves (1999), que permite fazer referências à categoria geral a qual, por sua vez, abrange o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação, tais como: a escrita, a imprensa, giz, computador, rádio e *Internet*, uma vez que são buscadas informações sobre a utilização de 'ferramentas' tecnológicas na prática pedagógica.

Em relação à metodologia, o estudo realizado teve como base a abordagem de natureza qualitativa e trata-se de um Estudo de Caso. Quanto aos objetivos, este

estudo foi inscrito na metodologia de tipo descritivo. A pesquisa teve como público alvo o corpo docente (formado por 64 professores) e o diretor de ensino do IFNMG – *Campus* Montes claros.

Para tentar responder aos objetivos propostos utilizou-se como principal instrumento de coleta de dados o inquérito por questionário eletrônico, elaborado com vinte e seis (26) questões objetivas e uma questão aberta, enviado, por *e-mail*, para os professores. Utilizou-se também da técnica de entrevista semiestruturada, realizada com o diretor de ensino, tendo sido analisados os seguintes documentos da instituição: Projeto pedagógico dos cursos; Planos de ensino dos professores e o Regulamento para gestão de atividades docentes.

Em relação ao tratamento e interpretação dos dados coletados, as respostas foram organizadas em planilhas, gráficos, tabelas e quadros. A análise dos dados foi realizada a partir das relações entre as respostas do questionário aplicado aos professores, respostas do diretor de ensino, por meio da entrevista e análise dos documentos, atentando-se também para os objetivos propostos para a realização da presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário constou de vinte e seis (26) questões objetivas e uma (01) questão aberta. Foi enviado, no formato eletrônico, para todos os professores da instituição pesquisada, porém, somente trinta e cinco (35) docentes responderam, o que compreende a 54,7% dessa população. As questões tomaram como base as pesquisas realizadas pelo Centro Regional de Estudos sobre o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.br; o que permitiu uma primeira organização, considerando quatro indicadores fundamentais: a) A disponibilidade de TIC's na Instituição – essa disponibilidade diz respeito às condições relativas à infraestrutura física e ao acervo de equipamentos tecnológicos presentes no IFNMG – *Campus* Montes Claros, para o uso pedagógico; b) A organização administrativa da Instituição – quando foi buscado conhecer o quanto as TIC's estão presentes nas formas de

organização da escola; se constam no projeto pedagógico, no plano de Ensino do professor e se ocupam, de alguma maneira, as atenções durante os planejamentos da escola; c) a formação dos professores para o uso das TIC's - buscaram-se informações sobre a formação dos professores, tipos de cursos frequentados por eles em relação ao uso das TIC's na prática pedagógica, existência de iniciativa dos professores em buscar por capacitações em cursos de formação presencial, a distância ou mista, ou em espaços virtuais de informações sobre a utilização das TIC's na prática pedagógica; d) a presença das TIC's na prática pedagógica – buscou-se verificar com este indicador, agrupando informações sobre a natureza do uso de recursos tecnológicos no planejamento pedagógico do professor, os seus objetivos e estratégias em relação ao uso dessas tecnologias, frequência do uso, as dificuldades para utilização e a importância dada ao uso das TIC's na prática pedagógica.

Esses indicadores serviram de suporte para as análises que serão apresentadas. Durante a análise de dados, diante das respostas dos professores e das leituras feitas, sentiu-se a necessidade de reorganizar os indicadores em eixos com o objetivo de possibilitar melhor compreensão do contexto educacional local, relacionando as respostas entre si, de forma a alcançar maior coerência na análise, o que permitiu aprofundar o entendimento acerca do tema pesquisado. Assim, as análises dos dados foram realocadas em dois eixos: Eixo 1: disponibilidade de TIC's e organização da escola; Eixo 2: formação de professores e práticas pedagógicas.

Cumpramos ressaltar que o material recolhido foi analisado tendo em vista o referencial teórico já apresentado, sendo levantadas questões, tais como: há um uso efetivo e cotidiano de TIC's nessa escola? E, em ocorrendo, esse uso propicia a alteração de formas de ensino e aprendizagem para alunos e professores ou se dá como um 'adorno', um 'fetiche' que simplesmente sinaliza para novos tempos e novas propostas, sem, contudo, efetivar outras práticas? Há uma alteração real dos paradigmas postos para o ensino ou se mantém o tradicional com uma roupagem aparentemente nova?

✓ Análise do Eixo 1 – Disponibilidade e organização

Os dados coletados permitem constatar que a Instituição disponibiliza os seguintes recursos tecnológicos para uso pedagógico: *data show* (18) instalados em todos os ambientes pedagógicos; computador interativo com lousa digital (12); Filmadora (2); Máquina fotográfica digital (2); Televisão (1); Microfone (2); Equipamento para vídeo conferência (01); mesa de som com equalizador (01), computadores (91), sendo que 72 estão instalados em dois laboratórios de informática, e o restante distribuídos nos diversos ambientes pedagógicos. Existe, do ponto de vista da instalação, um conjunto de equipamentos que, em um primeiro momento, parece estar *paripassu* com as necessidades de uma escola que se pretende contemporânea.

Os dados mostram que: a) não há computadores nas salas de aula e nem em todos os laboratórios. Esses dois espaços citados constituem-se como locais onde se concentra a rotina dos professores e alunos; b) por outro lado, dos seis computadores instalados na biblioteca, dois destinam-se para pesquisas ao acervo de livros e periódicos e outros quatro para uso do aluno na realização de pesquisa ou digitação de trabalho escolar (cf. dados obtidos na entrevista); c) da mesma forma, as seis máquinas com conexão à *Internet* instaladas na sala dos professores são insuficientes para atender, integralmente, à demanda do dia-a-dia, uma vez que o Instituto conta atualmente com sessenta e quatro professores;

A partir da análise dos dados, é possível concluir que o número de máquinas é insuficiente para o atendimento integral ao alunado e ao corpo docente. Porém, a apreciação dos professores, em relação à quantidade de computadores, surpreende o leitor dos dados. Existe uma equivalência numérica, cerca de 49% dizem que é suficiente o número de computadores existentes na escola, mas essa mesma porcentagem diz que é insuficiente.

Os dados apontam que a instituição disponibiliza cerca de 2,9 computadores para sessenta e quatro (64) professores o que evidencia, nessa leitura de dados, a insuficiência. Se essa é a realidade demonstrada pela leitura que aqui se fez dos dados, então por que cerca de 49% de professores afirmaram que a quantidade de

computadores é suficiente? Talvez os respondentes que optaram por essa alternativa, tenham considerado o número bruto, sem refletirem que, provavelmente, estão usando em sala de aula (e em todos os momentos de planejamento escolar) as máquinas próprias e não as do instituto.

Entre a categoria de professores é comum que, diante da 'falta' e escassez de recursos, esses sujeitos façam 'pequenas reposições'. Dessa maneira, se anteriormente era comum o professor comprar folhas, álcool para aplicar atividades mimeografadas, hoje, o professor compra o seu *laptop* e o usa em sala de aula; funcionando como uma 'política pública' que não é pública, é particular, visto que a máquina é propriedade particular colocada em função do público (neste caso, o aluno e a escola).

Ponto importante que se entrelaça à utilização de computadores refere-se à *Internet* e à velocidade de navegação. As informações obtidas em relação à *Internet* deixam dúvidas sobre a sua eficiência, pois quase a metade dos professores (cerca de 46%) respondeu que a velocidade não atende as suas necessidades e cerca de (43%) dizem que atende. Dentre os respondentes, 11% fizeram os seguintes comentários a serem considerados para a análise dos dados: *Às vezes é boa; a velocidade é boa, mas os bloqueios atrapalham; Às vezes cai muito; Parei de usar a Internet do IF há algum tempo porque era ruim, agora não sei como está.*

Verificou-se que o número de recursos tecnológicos, aí incluindo-se os computadores, deixa a desejar. Essas reflexões, aliadas à velocidade da *Internet* cujos dados 'brutos' praticamente apresentam uma igualdade entre respostas aparentemente antagônicas, obriga-nos a pensar sobre as repostas, as perguntas, bem como sobre os pressupostos que talvez tenham levado os professores a responderem da forma como o fizeram.

Assim, nota-se que os professores desconsideraram, em suas primeiras respostas, o uso de seu computador individual, que praticamente está colocado como 'bem público'; talvez uma prática que se acostumou a ver no interior das escolas, a de que os professores se culpabilizam pelas 'faltas', pelas ausências de políticas públicas (principalmente por aquelas que se referem a questões de infraestrutura) e se acostumaram a supri-las, talvez isso tenha levado 43% a

responderem positivamente, por mais uma vez estarem suprindo essa necessidade a partir do uso de **sua Internet**. Registra-se que o depoimento de um professor nos dá pistas para que sejam colocadas essas reflexões, pois, diz ele: *Parei de usar a Internet do IF há algum tempo porque era ruim, agora não sei como está.*

Então, esse professor não usa mais a *Internet*? Como prepara as suas aulas? Pode estar implícito aí o fato de que certamente ele usa *Internet* particular, ou talvez a tenha abolido de sua vida profissional (o que pode ser pouco provável e muito radical no contexto atual).

Entretanto, quase a metade dos professores parece que conseguiu tomar distância desse emaranhado conflituoso e enxergar que a *Internet* disponibilizada é insatisfatória. Finalmente, deve-se considerar o uso, visto que a velocidade só pode ser considerada como eficiente ou não, dependendo do uso que dela se requer.

Percebe-se que o Instituto estudado apresenta novos arranjos e dinâmicas experimentados para utilização das TIC's, como por exemplo, a localização dos equipamentos tecnológicos instrucionais em salas de aula, auditório, laboratórios, biblioteca e equipamentos portáteis. Portanto, tem-se uma nova variável em relação à disponibilidade de TIC's: uma estreita relação com o modelo pedagógico previsto para seu uso.

As restrições provocadas pelas limitações de infraestrutura têm sido contornadas, como apontam os dados, por soluções individualizadas, quando os professores levam seus próprios equipamentos portáteis para a escola. Importante ressaltar que alguns alunos também vêm suprindo as suas necessidades tecnológicas, levando para a sala de aula seus computadores, *tablets* e celulares.

Depreende-se ainda que os professores do IFNMG – *Campus Montes Claros* estão avistando vantagens no uso de computador e *Internet* em suas atividades profissionais, uma vez que deslocam seus computadores portáteis para o instituto, na tentativa de sanar suas necessidades no planejamento e execução de suas atividades. Esse fato indica uma predisposição à mudança, o que já é uma das características essenciais quando se quer implementar novos ambientes de aprendizagem na escola.

É importante ressaltar, à luz da reflexão sobre os dados, que o IFNMG –

Campus Montes Claros tem tentado disponibilizar os recursos que recebe, entretanto, seja por questões de recebimento de verbas, seja pela não priorização de implementação de outras metodologias e paradigmas de ensino, observa-se que nem sempre a Instituição tem conseguido atender, com a agilidade requerida, às demandas impostas pelo contexto educacional, bem como pela rapidez na produção de recursos tecnológicos pelo mercado.

No que toca à organização do IFNMG – *Campus* Montes Claros quanto à utilização das TIC's, pretendeu-se investigar se a escola emprega os recursos tecnológicos instrucionais com o exaurimento de sua finalidade, inserindo a utilização destas em seu projeto pedagógico e no plano de ensino do seu corpo docente com proposições metodológicas.

Constatou-se, nesses documentos, que tal incorporação não se mostra efetiva, uma vez que o conjunto de documentos (PP, PE) não a registra, pois a escola não menciona nos projetos pedagógicos dos cursos, propostas para utilização de recursos tecnológicos instrucionais e não possui projeto pedagógico específico para integração das TIC's ao ensino.

Os professores, nos seus planos de ensino, fazem referências às TIC's apenas relacionando os equipamentos que podem ser utilizados em suas aulas, mas deixando de esclarecer as propostas que respaldam tal utilização.

Também se observa a existência de uma duplicidade de funções para os recursos, que tanto têm que dar conta de aspectos administrativos, como se constituírem como suporte técnico para as ações pedagógicas. Observou-se que as ações de caráter técnico acabam por se sobreporem às ações de caráter pedagógico.

Diante do exposto, espera-se ter apresentado reflexões que contribuam para o entendimento dos percursos trilhados pelo IFNMG – *Campus* Montes Claros, em relação à disponibilização e organização das TIC's, em seu interior. Passa-se, a seguir, à análise do segundo eixo que trata da questão da formação de professores e da utilização das TIC's em suas práticas pedagógicas.

✓ **Análises do Eixo 2 – Formação de professores e utilização das TIC's na prática pedagógica dos professores**

Grande parte dos professores (87,8%) não teve uma formação mais aprofundada que os capacitasse, de fato, ao uso de tecnologias. A composição do corpo docente do IFNMG – *Campus* Montes Claros é positiva quanto à formação *stricto sensu*, pois quase 60% dos professores possuem mestrado e quase 12% já concluíram o doutorado.

Quanto ao modo de utilização dos recursos tecnológicos instrucionais, constata-se que a maior parte dos professores utiliza as TIC's de maneira mais instrumental, ou seja, não se exploram todas as potencialidades, não permitindo ao aluno a oportunidade de interagir, articular a tecnologia com a sociedade, com a educação e o ensino,

Quando questionados sobre quais fatores poderiam contribuir para a pouca utilização das TIC's, boa parte dos professores (44,1%) apontou as condições ruins dos equipamentos tecnológicos disponibilizados pela Instituição, Outro dado importante é o fato de que, quase 30% dos professores sentem-se inseguros para trabalhar com as TIC's, devido à falta de prática, o que poderia ser sanado com cursos e treinamentos. Em relação aos fatores que poderiam tornar as TIC's mais presentes na prática pedagógica, quase 75% indicaram que uma maior disponibilidade de *software* e *hardware* pode contribuir para tornar o uso das TIC's mais constante na prática pedagógica, enquanto pouco mais de 65% apontou a realização de capacitações.

Diante do exposto, verifica-se que os professores podem vislumbrar situações de aprendizagens diferentes que possam vir a favorecer o processo de ensino, entretanto eles não têm conseguido efetivá-las de forma totalmente eficaz, dado o contexto 'local' que não prioriza a construção de um projeto da escola que se proponha inovador; e dado o contexto nacional, com a ausência de políticas públicas mais eficazes que façam chegar às escolas recursos que solidifiquem uma infraestrutura desejável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste 'encerramento' torna-se fundamental que se retome a questão motivadora da realização da pesquisa, em que se buscou conhecer a realidade do IFNMG – *Campus* Montes Claros, em relação à utilização das TIC's, nas práticas pedagógicas dessa instituição de ensino. Uma das questões colocadas foi se haveria um uso efetivo e cotidiano de TIC's na instituição pesquisada; e, em ocorrendo, se tal uso possibilitaria a construção de outras práticas pedagógicas por parte do conjunto de professores. As respostas a tais questões não são fáceis, vista a complexidade do contexto e dos sujeitos aos quais elas se referem.

Trata-se de uma instituição 'nova', o que pode apresentar pontos positivos, visto que as práticas ainda não estão 'tão' arraigadas, o que pode trazer contribuições do novo. Essa 'juventude' institucional pode ser sentida em seu quadro de docentes, que são, em sua maioria, constituídos por professores jovens.

Nota-se que existe, por parte desses professores e da escola, uma busca de mudanças, de incorporação do novo, a partir de tentativas de incorporação de recursos tecnológicos em suas práticas cotidianas. Entretanto, assim como não é tarefa simples a implementação de uma instituição, também não o é a alteração de práticas pedagógicas. Existe uma tradição já consolidada que impele professores e instituições a manterem um 'estabelecimento' referendado, quer pelo tempo, quer por práticas já consolidadas.

O IFNMG – *Campus* Montes Claros deixou ver, a partir da leitura dos dados, o seu 'entrelugar', isto é, mostra-se como uma instituição de ensino ocupante de um lugar 'entre' a contemporaneidade e a solidez da tradição. O IFNMG – *Campus* Montes Claros está, portanto, em 'movimento' entre a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e a repetição de modelos institucionalizados e consolidados por uma tradição escolar. Essa configuração será aqui denominada como um 'entrelugar', em que o novo se confronta com o velho, até se sobrepor a ele, constituindo-se em uma fase de transição.

Por um lado, professores, diretores e coordenadores demonstraram o desejo de assumir a inovação, a partir de ações efetivas que busquem a modernização de

métodos e de práticas docentes mais alinhadas à contemporaneidade. Por outro, um 'sistema' educacional que se vê como refém de um estado cuja prioridade não tem sido a construção de políticas públicas que propiciem efetivamente a modernização da infraestrutura escolar, incita à repetição de práticas mais tradicionais.

Entretanto, o estado também se encontra em um lugar de transição, visto que algumas políticas têm sido implementadas, tais como a distribuição de *tablets* para professores da Educação Básica da Rede Federal de Ensino, o envio de computadores interativos, a construção de laboratórios de informática, dentre outras. Não há como negar algumas iniciativas governamentais, porém, essas não chegam a se consolidar, devido à morosidade e à falta de continuidade de projetos educacionais que realmente se configurem a partir do estabelecimento e do cumprimento de metas postas para a educação, no século XXI.

O IFNMG – *Campus* Montes Claros encontra-se atento a tais necessidades, porém, visto que o seu quadro de docentes e gestores ainda se encontra em processo de formação, não conseguiu incorporar totalmente as propostas teóricas e metodológicas que viabilizem as rupturas necessárias ao desenvolvimento de outros paradigmas. Por tudo isso, considera-se o IFNMG – *Campus* Montes Claros em um estágio de transição, em que se busca o novo, mas ainda se identifica a coexistência do tradicional.



REFERÊNCIAS

CHAVES, Eduardo O.C. **Tecnologia e educação**. 1999. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/thead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. De 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Tecnologia Educacional: Concepções e desafios**. 1978. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/386.pdf>> Acesso em: 28 de jan. de 2016.

DELORS, Jacques. **Os quatro pilares da educação**. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 16 de dez. de 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. e atual. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

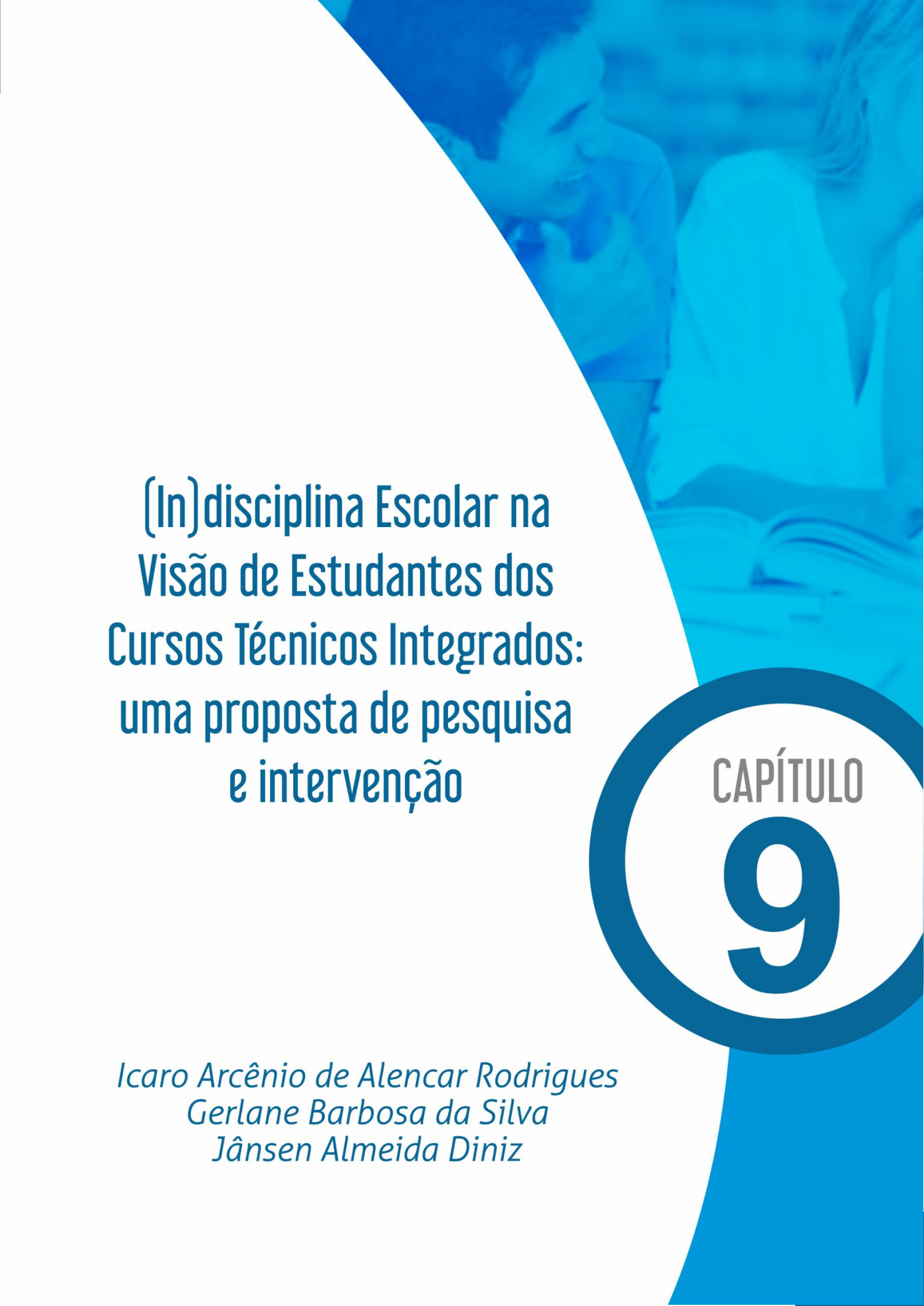
MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 2010. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2016.

MORAN, José Manuel. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999.



(In)disciplina Escolar na
Visão de Estudantes dos
Cursos Técnicos Integrados:
uma proposta de pesquisa
e intervenção

CAPÍTULO

9

*Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Gerlane Barbosa da Silva
Jânsen Almeida Diniz*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues
Gerlane Barbosa da Silva
Jânsen Almeida Diniz

A indisciplina, entendida como um comportamento que vai de encontro às normas de convivência e aos deveres didático-pedagógicos, é um fato comum e frequente nas escolas e interfere no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, investigá-la e intervir sobre essa questão constituem uma missão essencial para uma atuação significativa dos profissionais da equipe de gestão pedagógica e de assistência ao estudante das instituições educativas.

A interferência da indisciplina no contexto escolar pode ser expressa, por exemplo, por meio dos dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*) que revelam que os docentes brasileiros usam 20% do tempo disponível em sala de aula para manter a ordem no ambiente, diferentemente dos 13% da média dos demais 33 países pesquisados (OECD, 2014). Nota-se, então, que a administração do comportamento em sala de aula é indispensável como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Frente a essa realidade, o presente trabalho dispõe parcialmente os resultados do projeto de pesquisa intitulado **Percepções dos Estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio sobre Indisciplina em Sala de Aula: uma proposta de pesquisa e intervenção**, fomentado pelo Programa de Apoio Institucional à Pesquisa – Bolsa de Pesquisador, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Esta pesquisa é caracterizada como de campo e pesquisa-ação, de alcance descritivo, e que trabalha os dados com enfoque qualitativo e quantitativo e tem como objetivo investigar, por meio da percepção de estudantes dos primeiros anos de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – *campus* Campina Grande, qual a função da

escola na gestão da (in)disciplina e descrever e analisar os resultados de oficinas sobre relacionamento interpessoal e indisciplina realizadas com o referido público.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de campo. Nesta modalidade de pesquisa, os dados são coletados nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, de modo a serem diretamente observados (SEVERINO, 2007). O campo desta pesquisa compreendeu o IFPB – *campus* Campina Grande, especificamente as turmas de primeiros anos de cursos técnicos, na modalidade integrada.

O presente trabalho também aborda, de modo complementar, a perspectiva quantitativa – que possibilita a contagem e generalização dos resultados – e a qualitativa – que propicia a riqueza interpretativa e a profundidade da análise dos dados. Além do mais, esta pesquisa pode ser definida como descritiva, pois visa detalhar e descrever como os eventos se manifestam (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O público alvo da pesquisa foram estudantes de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB – *campus* Campina Grande. Dos 180 estudantes (população) que compunham as seis turmas desta modalidade, apenas 38 destes (amostra) obtiveram consentimento dos responsáveis e assentiram participação na pesquisa. Deste modo, o presente trabalho foi executado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, de acordo com o parecer CAAE 25068813.2.0000.5185, em 26 de janeiro de 2014.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, constituído de perguntas abertas, que buscaram investigar o conceito, as causas e consequências da indisciplina; a avaliação sobre o próprio comportamento e o histórico disciplinar do aluno; a competência da função da gestão disciplinar pela escola, família, professor e pelos próprios estudantes e sobre o conhecimento a

respeito do regulamento disciplinar da instituição. O questionário foi aplicado no mês de junho de 2014.

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

Após a coleta dos dados, a apuração ocorreu através da soma e processamento estatísticos destes. Os dados referentes às variáveis elencadas foram distribuídos em gráfico. A Análise de Conteúdo foi o método utilizado como base para a análise dos dados qualitativos. De acordo com Bardin (2011) este método consiste num conjunto de técnicas de análise de comunicações que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores, sejam estes quantitativos ou não, que possibilitem a dedução de conhecimentos concernentes às condições de produção ou recepção dessas mensagens. Por este método, foram identificadas categorias de análise, sendo estas compostas por elementos do conteúdo dos questionários, agrupados por parentesco.

Esta pesquisa, ainda, pode ser qualificada como pesquisa-ação. Observa-se que “[...] a principal vocação da pesquisa-ação é principalmente investigativa, dentro de um processo de interação entre pesquisadores e população interessada, para gerar possíveis soluções aos problemas detectados” (THIOLLENT; SILVA, 2007, p. 95). Assim, de acordo com o propósito da pesquisa, foram feitas intervenções em sala de aula junto aos alunos investigados após a coleta dos dados, na modalidade de oficina, cujo objetivo foi o de promover reflexões sobre as relações interpessoais e a indisciplina escolar, tendo como base os resultados da investigação com os discentes. A opção pela oficina se justifica pela maior possibilidade de interação com as turmas, de modo que os estudantes poderiam se expressar e serem ouvidos, podendo, também, influenciar na execução da referida intervenção.

Essas atividades foram realizadas em seis turmas de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (duas do curso de Petróleo e Gás, duas do curso de Mineração, uma do curso de Informática e outra do curso de Manutenção e Suporte

em Informática) entre os meses de setembro e outubro de 2014, durante o período de duas aulas (100 minutos) com os alunos que se encontravam presentes em sala de aula, de acordo com agendamento prévio feito com a Coordenação de Turno do *campus*. O número estimado de participantes foi de 120. Ela será apresentada e discutida posteriormente.

A ESCOLA E A GESTÃO DA (IN)DISCIPLINA

Para contextualizar a gestão da (in)disciplina no ambiente escolar, parte-se da concepção de Vasconcellos (1997), que considera a indisciplina como sendo influenciada por múltiplas causas, pois esta pode ser consequência do desinteresse do aluno (que tem como base, por exemplo, a influência da mídia, que comumente é mais atraente que a escola); da família que nem sempre desempenha o papel de educar para os limites; da instituição educativa quando, por exemplo, não apoia o professor pedagogicamente e da influência da desorganização da sociedade.

Compreende-se como desorganização da sociedade, por exemplo, a estimulação incessante dos sentidos, a carência de incentivo à educação formal, assim como a pouca instrumentalização para a resolução de conflitos. Assim, os jovens que ingressam nas escolas estão inseridos neste contexto de influências, sendo, então, um desafio da escola agir sobre tais aspectos para que o processo de ensino-aprendizagem possa contribuir de modo significativo para o desenvolvimento do indivíduo, em seus vários aspectos, sejam eles cognitivos, motores, afetivos e relacionais.

Numa percepção geral, observa-se que quando se matricula um discente numa instituição escolar possivelmente se objetiva que, por meio desta instituição, este educando possa, por exemplo, adquirir conhecimentos necessários para agir no mundo do trabalho, ter sucesso profissional e conseqüentemente adquira renda para a própria sobrevivência e a do grupo com o qual convive. Todavia, como o comportamento interfere no processo de ensino-aprendizagem, questiona-se se

caberia a esta instituição também a missão de atuar/agir sobre o comportamento do discente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), uma das finalidades da educação é proporcionar o pleno desenvolvimento do educando e, além da qualificação para o trabalho, preparar para o exercício da cidadania. Considera-se que atuar/agir sobre o comportamento do discente seria, portanto, um dos fins a que se propõe a educação escolar (BRASIL, 1996).

A respeito da responsabilidade da gestão escolar sobre a indisciplina, Lück (2009) defende a administração da disciplina escolar, já que esta se associa ao melhor desempenho na aprendizagem e na formação cidadã do estudante. A autora destaca que a disciplina não equivale ao comportamento de docilidade, ao silêncio e a ordem, pois nem sempre essas condutas são sinônimos de desenvolvimento do discente, mas a disciplina está associada com o estímulo à capacidade de apreensão e resolução de problemas que envolvem determinados objetivos. Como justificativa da necessidade da gestão disciplinar, Lück (2009) acrescenta que os próprios estudantes, ao avaliarem suas escolas, confirmam a indisciplina como um fator negativo. Apontam, por exemplo, a insegurança no espaço escolar muitas vezes como resultante da ausência de controle por parte do professor.

Para subsidiar essa discussão, apresenta-se o trabalho de Zechi (2014, grifo nosso), que avaliou 706 projetos e 193 experiências de educação em valores em escolas brasileiras. Nesse trabalho, identificou-se que os objetivos que nortearam as experiências sobre o tema foram: a **melhoria das relações interpessoais**, tendo em vista a percepção de que ao se trabalhar esse tema haveria, conseqüentemente, melhora na qualidade de ensino, baseando-se na noção de que os estudantes frequentemente agem de modo indisciplinado, e que os docentes não estão preparados para tal gestão comportamental. Os demais objetivos incluíram a execução de trabalhos preventivos para a **formação de consciência cidadã**, por meio do conhecimento dos direitos e dos deveres e o **resgate dos valores éticos**, tais como solidariedade, respeito e dignidade.

Como resultados destas experiências, identificou-se a **mudança de comportamento dos alunos e professores**, a **maior participação dos estudantes nas**

atividades escolares, a diminuição do preconceito, da indisciplina e da violência, e o respeito à escola e ao próximo por meio do respeito nas relações interpessoais e na conservação do patrimônio (ZECHI, 2014, grifo nosso). Confirma-se, deste modo, que também compete à instituição escolar a missão de educar para a convivência, sendo possível obter êxito nessa missão.

Dessa forma compete investigar, por intermédio da percepção dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, a função da escola na gestão da (in)disciplina, assim como apresentar e discutir os resultados de oficinas realizadas com o referido público sobre relações interpessoais e indisciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

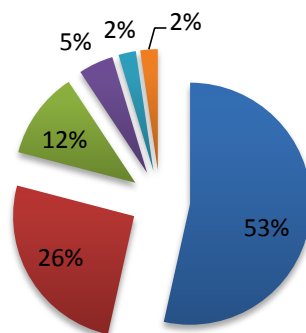
Nesta seção, apresentam-se e discutem-se as impressões dos discentes participantes da investigação proposta sobre a problemática da indisciplina no espaço escolar. Buscou-se detectar qual a percepção dos alunos sobre o papel da escola na gestão da indisciplina. Apresentam-se também os resultados de intervenções em salas de aula cujo objetivo foi o de promover reflexões sobre as relações interpessoais e a indisciplina escolar.

O “OLHAR” DISCENTE SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR

Compreendendo que a escola tem como missão a formação cidadã dos discentes que a compõe, buscou-se investigar, junto aos pesquisados, de que modo a instituição escolar deveria executar essa função. As categorias identificadas e os resultados quantitativos estão expressos na Figura 1.

Figura 1 – Função da escola sobre o comportamento indisciplinado do discente

- Atitudes que envolvem comunicação, correção e acompanhamento
- Atitudes punitivas/imposição de limites
- Contato a família
- Não respondeu
- Investigação
- Condução ao setor responsável



Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

Os estudantes percebem que a função da instituição escolar, no tocante a indisciplina, está relacionada a atitudes que envolvem comunicação, correção e acompanhamento (53%). Dentre as respostas, destaca-se: a que indica que o estudante deve ser conduzido a aprender com os próprios erros; outra que afirma que é dever da escola educar o estudante a viver em sociedade e ser bem sucedido; e, por fim, uma que sugere a existência de conferências e encontros que abordem as relações interpessoais, assim com ajudar, ao máximo possível, o discente a mudar e tentar reverter a situação de indisciplina na qual está envolvido. Por meio destas respostas, infere-se que os discentes reconhecem a função social da escola na gestão do comportamento, entendendo esta função como legítima desde que sejam utilizadas ferramentas dialogais e reflexivas em detrimento das punitivas.

Associa-se à esta categoria de ações voltadas à comunicação, correção e acompanhamento a função de investigação (2%), já que para que seja executado algum procedimento disciplinar, como, por exemplo, uma admoestação ou uma suspensão das atividades escolares, faz-se necessário que se investigue os fatos,

tendo como ferramenta o diálogo, na busca de compreender o processo ocorrido, conduzindo não só a equipe/setor responsável, assim como todos os envolvidos no processo, como os professores, familiares e estudantes a um processo reflexivo.

As atitudes punitivas e impositivas (26%) foram apresentadas como função da escola no gerenciamento da (in)disciplina escolar. Neste contexto, a pesquisa de Brito, Nascimento e Braga (2015), ao investigarem as técnicas disciplinares utilizadas em escolas estaduais de ensino médio da Paraíba, verificou que as soluções encontradas pelas escolas investigadas consistiram no diálogo com os pais, de modo a buscar a influência destes sobre os comportamentos dos discentes; na fixação de normas nas paredes, como no caso das normas que regulamentam o uso do acervo da biblioteca; e, também, na constante vigilância dos que compõe a escola. Os autores consideram, então, que as medidas disciplinares executadas pelas escolas investigadas não contribuíram para a redução da indisciplina, mas, paradoxalmente, estimularam-na. Nota-se, então, que nessas instituições de educação não existem atividades que envolvam os discentes na reflexão sobre as relações na instituição, na conexão destas com a aprendizagem, assim como estes discentes não são percebidos como atores na construção das normas de convivência.

Destaca-se que o intuito deste trabalho de reflexão e de colaboração entre todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem não significa a exclusão das ações punitivas por parte das organizações de educação, como forma de gestão comportamental. Contudo, estas necessitam ser aplicadas quando as ações dialogais e reflexivas não são suficientes para tal missão educativa, respeitando-se os direitos dos estudantes.

Cabe observar que o contato com a família (12%) também se apresenta como opção de ação da escola, contudo com menor ênfase. Entretanto, a menor percentagem de citações desta categoria pode indicar que, como estudante, se reconhece como principal responsável pelo próprio comportamento (27%), como foi observado em outra questão que buscou investigar quais eram os principais responsáveis pelos comportamentos indisciplinados dos alunos. Consequentemente, infere-se que o estudante se percebe também como

responsável pelas consequências do que faz, inclusive pela modificação dos próprios comportamentos.

Por fim, os alunos indicaram que a condução ao setor responsável (2%) é também uma medida válida para o controle da indisciplina. No *campus* Campina Grande, esta função é exercida por um setor denominado de Coordenação de Turno, atualmente designado de Coordenação de Apoio Acadêmico, que assume a tarefa de supervisionar os comportamentos dos discentes quando estes estão fora da sala de aula, registrando advertências verbais, conforme explicitado no Regulamento Disciplinar para os Discentes dos Cursos Técnico Integrados do IFPB (IFPB, 2011). Além deste setor, a Coordenação Pedagógica (COPED) também atua nos casos de indisciplina, recebendo os discentes encaminhados, fazendo o registro da ocorrência disciplinar e encaminhando as providências necessárias para cada caso, de acordo com a penalidade correspondente. Também, participa deste processo a Coordenação de Assistência ao Estudante (CAEST), que procura promover ações de reflexão de modo preventivo e/ou, nos casos mais extremos, corretivo e punitivo, como, por exemplo, na participação em Conselhos Disciplinares, que é um colegiado cujo objetivo é acompanhar, analisar e aplicar medidas para faltas graves, como no caso de agressões físicas, ações de intimidação relacionadas com o *bullying* ou a venda de substâncias psicotrópicas (IFPB, 2011). Acrescenta-se que 5% dos pesquisados não responderam a referida questão.

Após a coleta e a análise dos dados, a COPED e a CAEST realizaram intervenções nas turmas pesquisadas com o objetivo de informar aos discentes sobre o Regulamento Disciplinar do IFPB e promover reflexões a respeito das relações interpessoais e sobre a indisciplina, tendo como base o reconhecimento pelos estudantes da função de gestão do comportamento por parte da escola. O relatório de intervenções se encontra posterior.

A GESTÃO DA INDISCIPLINA PELA ESCOLA: RELATÓRIO DE INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA

As intervenções, em modalidade de oficina, ocorreram nas seis turmas dos primeiros anos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPB do *campus* Campina Grande. Estas intervenções tiveram como objetivo abordar o tema relações interpessoais com foco na (in)disciplina discente. As explicações consistem num resumo geral destas intervenções, subsidiadas por reflexões sobre essas práticas.

A equipe de intervenção foi composta pelo Psicólogo, representante da CAEST (Coordenação de Assistência ao Estudante); por uma Pedagoga e um Técnico em Assuntos Educacionais, ambos da COPED (Coordenação Pedagógica). Apesar de ser uma das etapas do referido projeto de pesquisa, essas intervenções também foram motivadas por um crescente número de furtos em uma das turmas dos primeiros anos.

A proposta de trabalho iniciava-se com a apresentação da equipe e com o docente em sala de aula. Na maioria dos casos, o docente saía após o início das atividades. Posteriormente, a equipe não adiantava o tema que seria apresentado e discutido para os estudantes, mas reforçava que seria um conteúdo bastante pertinente para estes.

O primeiro ponto a ser abordado era chamado de **contrato**, no qual se apontava sinteticamente quais deveriam ser as posturas de todos os presentes em sala, para que as atividades se desenvolvessem com respeito mútuo, com o estabelecimento da regra de inscrição antes da fala, inclusive. O estabelecimento do contrato geralmente era acompanhado de um exemplo do cotidiano juvenil, como, por exemplo, a de um namoro sem um contrato semelhante, fato que poderia provocar inúmeros conflitos entre o casal.

No **aquecimento**, foi solicitado aos participantes a formação de duas filas, de modo que os estudantes ficassem uns de frente para os outros, formando “duplas”. Essa técnica de dinâmica de grupo teve por objetivo a promoção de reflexões sobre a observação e o cuidado para com o outro. No desenvolvimento desta atividade, pedia-se que cada estudante olhasse o seu par por alguns segundos, de forma

detalhada. Depois, era solicitado que todos ficassem de costas um para o outro e mudassem qualquer coisa em si. Após um tempo, era requerido que cada dupla voltasse a se olhar. Cada estudante era indagado sobre qual mudança havia acontecido ao colega da dupla. Alguns estudantes notavam as mudanças no colega, outros não.

A partir destes resultados, os discentes foram levados a refletir sobre a importância de se observar o colega de sala, não com o intuito de perceber defeitos ou diferenças, mas de identificar mudanças de humor e de comportamento que porventura pudessem afetar os colegas da turma.

Após a realização da atividade, os estudantes em sua maioria concordaram sobre a necessidade de observarem uns aos outros. Foi curioso verificar que em uma das turmas afirmou-se que esta era uma ação corriqueira, tão comum no dia a dia que, naquela turma, não havia conflitos significativos, prevalecendo um clima de amizade e confiança entre eles, e, de acordo com relatos dos discentes desta turma, de modo concreto até o momento nenhum registro de indisciplina havia sido feito sobre ela.

Depois do momento de aquecimento, prosseguia-se com a exibição de um *clip* musical da canção *Desordem*, da banda Titãs, extraído de um site de compartilhamento de vídeos na internet¹⁴. Este vídeo continha imagens dos confrontos entre polícia e manifestantes em recentes conflitos ocorridos no Brasil. Ao término do vídeo, era perguntado aos estudantes se estes se sentiam seguros dentro do ambiente escolar. Alguns estudantes responderam que sim, outros que não. Aqueles que responderam “sim” argumentavam que dentro do *campus* nunca havia acontecido problemas graves. Já aqueles que responderam “não” citaram os recentes furtos ocorridos em sala de aula, bem como a sensação de insegurança sobre a livre entrada e saída de pessoas estranhas na instituição. Era perguntado aos estudantes o que eles achavam necessário para que a sensação de segurança fosse aumentada. As respostas foram diversas: instalação de câmeras de segurança, aumentar o tamanho dos muros da escola, fechar as portas da sala nos momentos de

¹⁴ www.youtube.com

intervalos, entre outras. De modo particular, referente à sensação de segurança dentro da sala de aula, os estudantes eram conduzidos a refletir sobre o cuidado que deveriam ter uns com os outros, sendo este mecanismo de atenção importante para a coesão e estabilidade da turma. Os estudantes em sua grande maioria concordavam com essa perspectiva.

Foi solicitado, também, que os alunos apresentassem, de modo voluntário, possíveis conflitos existentes em sala de aula. Foram citadas situações envolvendo os próprios alunos, tais como: furtos a objetos pessoais; brincadeiras que provocavam incômodos ou geravam conflitos. Também foram citadas situações externas: o caso de um docente que utilizava as aulas vagas para ministrar aulas a mais, prejudicando o horário de saída de estudantes residentes em outras cidades; e a falta de confiança para com as coordenações (COPED e CAEST), pois estas eram percebidas como instâncias que não resolviam situações de indisciplina e conflitos quando envolviam docentes como responsáveis por estes problemas.

A equipe executora apresentou o histórico de atividades de apoio aos estudantes já desenvolvidas no *campus* com o objetivo de desmistificar a percepção deles sobre a ausência de apoio a eles próprios. Igualmente foram citados casos de *bullying* que foram investigados e solucionados.

A partir de então, o tema *bullying* passava a ser trabalhado com os estudantes. Foram abordados elementos como o conceito, as causas e consequências, o histórico de investigação sobre esse tema, tipos e ações dos estudantes com vistas à prevenção e solução para casos de *bullying*. Nesta abordagem, o tema era apresentado por meio de comparações hipotéticas envolvendo os discentes em sala de aula. Os alunos foram questionados sobre os conteúdos apresentados e demonstraram compreensão satisfatória do tema. Como forma de prevenção, os estudantes apontaram a observação do outro, resgatando o que tinha sido trabalhado no início da intervenção. Também, a conversa franca sobre as relações interpessoais para se verificar até que ponto uma brincadeira pode ser prejudicial ou não foi apontado como caminho de prevenção. Para a solução dos casos de *bullying* foi assinalada e reforçada também pela equipe de servidores a necessidade de procurar os setores competentes da instituição (COPED e CAEST)

para a resolução de casos nos quais as intervenções entre os próprios estudantes não surtiram efeitos positivos.

Em seguida, ainda dentro das discussões sobre relacionamento interpessoal, foi apresentado o vídeo *Um par de sapatos velhos*, também disponível no mesmo site de compartilhamento de vídeos citado, o qual apresentava a atitude de dois garotos estadunidenses que encontraram um casaco e um par de botas de um trabalhador rural. No vídeo, os garotos optaram por colocar uma moeda de \$ 1,00 em cada uma das botas, em vez de pregar uma peça escondendo as botas deste homem, como sugeriu o mais jovem. Ao encontrar as moedas em suas botas, o homem ficou emocionado e agradeceu a Deus pela ajuda de origem desconhecida, tendo em vista que a sua família estava passando por necessidades. O vídeo revela, em seu epílogo, que os garotos, principalmente o mais novo, que relutou em ajudar o trabalhador, ficaram bastante tocados com o ocorrido, de modo que a opção de ajudar o homem transpareceu mais significativa do que a intenção primeira de deixá-lo preocupado com a ausência das suas botas.

Após a exibição do vídeo, a equipe promoveu a seguinte reflexão: antes de desrespeitar um colega, seja com agressões físicas, verbais, intimidações, furtos ou com qualquer outro ato indisciplinado, lembrar-se da opção de agir para ajudar o outro em suas necessidades, fazê-lo sentir-se bem. Essa opção conecta-se às características humanas de autoafastamento e autotranscendência.

Tendo como fundamentação a Logoterapia (abordagem da Psicologia), esta traz o conceito inovador da dimensão humana noética ou espiritual, como aquela que dá ao homem a capacidade de autoafastamento, permitindo, a este, ser o senhor das suas decisões, mesmo perante os condicionamentos biológicos, psicológicos e sociais; no mesmo viés, igualmente a capacidade de autotranscendência, a qual se apresenta pelos fenômenos do amor, que consiste na capacidade de perceber o que o outro possui como ser único, e da consciência que é a capacidade de encontrar o significado exato de uma situação (FIZZOTTI, 1998). Essas capacidades foram mostradas pela equipe como alternativas viáveis para a promoção de uma convivência mais harmoniosa, na intenção de reduzir conflitos e atos de indisciplina.

Após as ações descritas anteriormente, passou-se a apresentação do Regulamento Disciplinar da Instituição (IFPB, 2011), constituindo a última seção das intervenções nas turmas. O objetivo desta atividade foi não apenas o de apresentar o regulamento em si, mas demonstrar para os estudantes que os atos de indisciplina, identificáveis e puníveis, refletem comportamentos que foram apresentados anteriormente como causadores de conflitos.

A dinâmica utilizada para este momento consistiu em distribuir tiras de papel contendo, de modo velado, as definições e exemplos de direitos e deveres dos estudantes, tipos de falta e punições, contidos no Regulamento Disciplinar, distribuídas aleatoriamente aos discentes. Cada estudante lia uma ou mais tiras e tentava definir em que seção do Regulamento Disciplinar estava situada a informação lida. Alguns estudantes afirmaram desconhecer a existência deste Regulamento, outros disseram que o conheciam, mas não o tinham lido, e outros afirmaram ter lido parcialmente o documento.

Intercalando as leituras feitas pelos discentes, a equipe pontuava alguns casos que já haviam ocorrido no campus e as soluções dadas para estes. Dentre os exemplos apresentados, citou-se um caso de *cyberbullying*, no qual o estudante responsável pela agressão foi delatado pelos colegas e devidamente punido após apuração do Conselho Disciplinar. Nesta mesma linha, foi apresentado um caso emblemático de transferência de estudantes que agrediram fisicamente outro estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das intervenções em sala de aula, percebeu-se que houve um aumento da credibilidade do trabalho da equipe técnica das Coordenações Pedagógica e de Assistência ao Estudante, identificado pelo aumento do número de estudantes que procuraram as referidas coordenações para tratar de conteúdos que requeriam sigilo. Durante estes momentos, a fala dos estudantes revelou a desmistificação do preconceito sobre as intervenções e ações da equipe, sobre as

quais não eram esperadas nenhuma efetividade. Também, os resultados percebidos pela equipe foram a suspensão dos furtos, a princípio durante dois meses seguintes à intervenção.

A proposta de intervenção em sala de aula procurou dialogar com os dados da pesquisa. Tendo em vista a relevância, demonstrada pelos estudantes, das atitudes que envolvem comunicação, correção e acompanhamento por parte da escola, a equipe buscou atuar no sentido de demonstrar que os setores mencionados nesta pesquisa estão vigilantes e atuando em eventos relacionados à indisciplina dos estudantes.

Também, pode-se constatar que as ações da equipe vão num sentido de demonstrar que a punição única e simples não deve ser o único meio de se lidar com a indisciplina no ambiente escolar, devendo fazer parte das estratégias de ação, também, o diálogo, a orientação e atividades frequentes de acompanhamento dos estudantes.

Percebe-se, contudo, a necessidade de aprimoramentos dos trabalhos das equipes da CAEST e COPED quando o assunto é indisciplina. Uma destas ações pode ser a promoção de um trabalho junto ao corpo docente no sentido de evitar que encaminhamentos de estudantes a estes setores, de forma indiscriminada e constante, substituam o controle da indisciplina pelo próprio docente na sala de aula. Entende-se como necessária a participação de todos os atores envolvidos no processo. O próprio trabalho de conscientização do estudante sobre o seu comportamento também deve ser constante.

Dos resultados deste trabalho também pode ser extraída, por exemplo, a proposta de pesquisa de se investigar de que modo a COPED e a CAEST, nos demais campi do IFPB, tem desenvolvido ações de prevenção à indisciplina.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

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

FIZZOTTI, E. Busca de Sentido e/ou Cura. In: **Liturgia e Terapia**: a sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade. Aldo Natale Terrin (Org.). São Paulo: Paulinas, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). **Regulamento Disciplinar para o Corpo Docente**: cursos técnicos integrados ao ensino médio, 2011.

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

OECD. **New Insights from TALIS 2013**: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education. OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>>. Acesso em 10 fev. 2015.

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

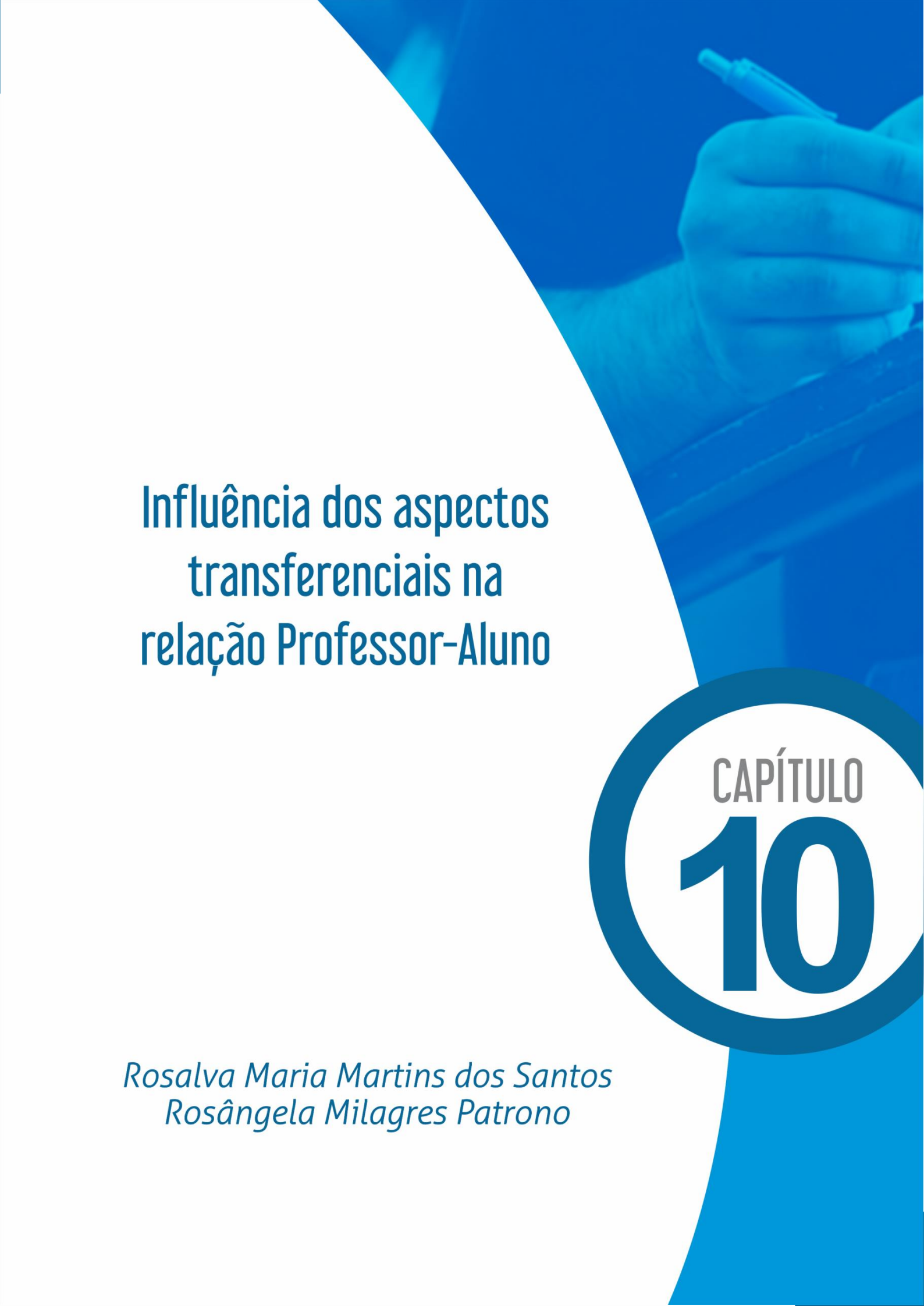
SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

THIOLLENT, Michel; SILVA, Generosa de Oliveira. Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais. **RECIIS** – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.93-100, jan.-jun., 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Série Idéias, n. 28. São Paulo: FDE, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf>. Acesso em: 22 maio 2009.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em Valores: Solução para a Violência e a Indisciplina na Escola**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <www.2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/juliana_zechi.pdf>. Acesso em 14 jul. 2016.



Influência dos aspectos transferenciais na relação Professor-Aluno

CAPÍTULO
10

*Rosalva Maria Martins dos Santos
Rosângela Milagres Patrono*

Rosalva Maria Martins dos Santos
Rosângela Milagres Patrono

Este texto é um recorte da dissertação intitulada "TRANSFERÊNCIA DE TRABALHO: aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino", defendida em maio de 2016. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (CAAE 43406115.7.0000.5137) e teve como tema principal os fenômenos de transferência na relação professor-aluno e na transferência de trabalho.

O percurso teórico baseou-se na abordagem psicanalítica, aprofundando-se especificamente no conceito de transferência criado por Freud e reformulado por Lacan. O principal objetivo foi identificar os aspectos transferenciais positivos e negativos que auxiliam, ou não, os processos de ensino e aprendizagem. Buscou também identificar os fatores preponderantes sobre a transferência em sala de aula na visão dos discentes, investigar a participação do educador nesse processo e como ele pode contribuir para melhorar sua relação com seu aluno. Procurou-se entender como o professor em sua prática pode sustentar a transferência com seu aluno; qual tipo de transferência é o mais apropriado, sabendo-se que ela pode se manifestar sob duas formas distintas: a transferência positiva e a transferência negativa.

A pesquisa de campo foi realizada com seis sujeitos, sendo três alunos e três professores dos cursos superiores de Engenharia Mecânica e de Produção. As entrevistas foram individuais, com perguntas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados qualitativamente por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Eles nos possibilitaram a criação de categorias temáticas que proporcionaram subsídios para entender como se dá a relação transferencial e de trabalho entre professor e aluno.

Partimos do pressuposto de que, no contexto escolar, um desenvolvimento

satisfatório da aprendizagem pode estar diretamente relacionado à relação transferencial que o aluno estabelece com o seu professor. E ainda, que o modelo de transferência que se estabelece entre ambos é que irá facilitar ou não as condições para um bom desempenho do aluno. Portanto, a partir do entendimento mais aprofundado da relação transferencial entre professor-aluno, a transferência de trabalho pode ganhar espaço nesse contexto, de modo a permitir ao professor levar seu aluno a desenvolver um melhor aproveitamento escolar, bem como induzi-lo a ampliar sua produção acadêmica.

O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA

O conceito de transferência foi trabalhado tanto por Freud quanto por Lacan. Este termo começou a chamar a atenção de Freud desde 1888, nos estudos sobre a histeria, a partir do método catártico utilizado por Josef Breuer para tratar das pacientes que apresentavam sintomas histéricos. No entanto, apenas em 1895, a palavra transferência foi usada por Freud pela primeira vez em seus escritos sobre a histeria. Ele enfatizou que a pessoa do analista demonstrava um papel importante para combater a força psíquica da resistência, que a conclusão da análise estava relacionada ao trabalho exercido pelo analista com relação à resistência manifestada pelo paciente. Naquele contexto, a transferência foi vista como uma forma de resistência, como um obstáculo ao processo analítico.

Somente em 1905, a transferência começa essencialmente a fazer parte do processo analítico e, com isso, ganha um sentido clínico na obra de Freud. No texto "Fragmento da análise de um caso de histeria", ele sinaliza a transferência como sendo algo essencial à prática psicanalítica. A partir do fracasso demonstrado na análise com Dora, paciente atendida por ele durante um período de três meses, Freud confessa não ter conseguido interpretar de forma eficaz e a tempo o processo transferencial.

Foi a partir deste caso que a transferência recebeu um sentido psicanalítico. De local periférico no processo psicanalítico ela passa a ocupar um local mais

central e será vista como objeto de interpretação na clínica analítica. A transferência passa então a ser definida por Freud como “reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornarem-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico”. (FREUD, 1905[1901]/1996, p. 111).

Vale ressaltar que o conceito de transferência perpassa praticamente toda a obra de Freud, que vai de 1895 até seus últimos escritos em 1939. No entanto, no período de 1912 a 1914, ele escreve três textos fundamentais, nos quais dá ênfase a este conceito: A dinâmica da transferência (1912), Recordar, repetir e elaborar (1914) e Observações sobre o amor transferencial (1914).

A transferência foi trabalhada também por Jacques Lacan. Sua contribuição na construção desse conceito tem uma importância significativa, uma vez que ele acrescenta ao conceito freudiano de transferência uma nova função: a do Sujeito suposto Saber¹⁵. Nesse contexto, o sujeito suposto saber é sustentado no processo analítico por meio da transferência. Com isso, inicialmente, o analisando acredita que o analista sabe tudo sobre ele e também tem o poder de curá-lo.

O que irá diferir o conceito de transferência do ponto de vista desses autores é que, para Freud, a transferência ocorre quando o analisando transfere para a figura do analista sentimentos afetuosos e/ou hostis que outrora vivera com suas imagens parentais. Em relação ao contexto escolar, esse modelo de transferência acontece quando o aluno transfere para a figura do professor tais sentimentos. Ao adicionar uma nova função ao conceito de transferência, Lacan nos diz que: “o sujeito suposto saber é o eixo a partir do qual se articula tudo o que acontece na transferência”. (LACAN, 2003, p. 253).

No caso da relação professor-aluno, o aluno coloca o professor nesta posição de conhecedor do que ele deseja, pois acredita que o professor possui um saber que ele ainda não tem, um saber subjetivo. Nesse sentido, entendemos que o

¹⁵ O *Sujeito Suposto Saber* é definido por Lacan, no início de seu ensino, como “aquele que é constituído pelo analisante na figura de seu analista”, e mais tarde o fará equivaler a Deus Pai. (QUINET, 2002, p.26, grifos do autor).

conceito de transferência psicanalítico pode nos auxiliar na busca da compreensão de algumas questões que permeiam o contexto escolar, tais como as apontadas no início desta seção.

METODOLOGIA E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES.

A pesquisa foi realizada com alunos e professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMG – *Campus Congonhas*, escola pública federal situada em uma cidade no interior de Minas Gerais. Esta escola, além de ser uma instituição que contempla cursos técnicos, tem também três cursos superiores: Licenciatura em Física, Bacharelado em Engenharia Mecânica e de Produção. Para obtenção dos dados foram entrevistadas seis pessoas: três alunos e três professores, todos dos cursos superiores. A escolha desses sujeitos se deu por acreditar que os alunos de curso superior pressupõem uma maior autonomia, pois são adultos e costumam se ver com mais independência em relação às questões que surgem no cotidiano. Alguns dos entrevistados foram indicados pela área pedagógica da escola, outros foram convidados pela própria pesquisadora e, no caso dos alunos, foram indicados por seus professores.

Neste estudo utilizamos o método qualitativo por acreditar ser o processo mais apropriado para esta pesquisa. O foco trabalhado foi a relação professor-aluno, levando em conta a experiência dos sujeitos desta pesquisa. O instrumento utilizado foi: entrevistas individuais com perguntas elaboradas de forma semiestruturada. As falas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Na pesquisa qualitativa trabalha-se interpretando os fatos sociais, de maneira que as entrevistas são realizadas com profundidade. Nesse sentido, possui características simples, sendo o foco principal a interpretação dos dados, com ênfase à subjetividade, uma vez que se trabalha com a perspectiva dos participantes.

Como o universo da pesquisa qualitativa é bastante extenso, foi necessário delimitar como seria realizada a coleta de dados. Baseando em Leon Festinger e

Daniel Katz (1974), optou-se pela realização de entrevistas individuais com os sujeitos. O método utilizado foi a “Coleta de dados através de entrevistas”. As questões puderam ser mais exploradas e as perguntas elaboradas de maneira mais aberta. Os assuntos foram organizados começando pelos questionamentos mais estruturados e direcionando entrevistando e entrevistado a

Empregamos a técnica da Análise de Conteúdo, por acreditarmos ser a mais apropriada para este modelo de pesquisa. Posto que o pesquisador que trabalha seus dados a partir da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro, um texto que não esteja aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Para Bardin, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (BARDIN, 1977/2004, p. 27). Do ponto de vista da autora trata-se de implementos caracterizados por variedade de forma que se adapta às comunicações, considerado um campo de aplicação muito amplo.

Seguem os principais dados dos alunos e professores que foram entrevistados nesta pesquisa. Com o objetivo de preservar os verdadeiros nomes dos entrevistados foram utilizados nomes fictícios.

Tabela 1 – Informações sobre os alunos participantes

NOME	SEXO	CURSO	PERÍODO	TEMPO DE ESTUDO NO IFMG
Denis	M	Engenharia de Produção	Indefinido	Sete anos e meio
Alceu	M	Engenharia de Produção	5º	Dois anos e meio
Sandro	M	Engenharia de Produção	Indefinido	Cinco anos e meio

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 – Informações profissionais sobre os professores participantes

NOME	SEXO	CURSO QUE LECIONA	TEMPO DE PROFESSOR	TEMPO NO IFMG
Carlos	M	Engenharia de Produção	Oito anos	Cinco anos
Alfredo	M	Engenharia de Produção	Dezoito anos	Cinco anos
Ana	F	Engenharia de Produção	Treze anos	Cinco anos

Fonte: Elaborado pela autora.

DISCUTINDO A TRANSFERÊNCIA COM OS DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados possibilitou a identificação dos aspectos transferenciais (positivos e negativos) considerados nesta pesquisa como fatores importantes na relação professor-aluno. Procuramos contemplar os aspectos mais relevantes apontados nas entrevistas, bem como aqueles percebidos a partir da análise realizada.

Dessa forma, foi possível separar as falas dos alunos entrevistados em quatro categorias temáticas e a dos professores em três categorias. Elas foram constituídas *a posteriori* e formuladas a partir das respostas dos entrevistados com relação às perguntas semiestruturadas estabelecidas no questionário. Privilegiamos as categorias, como também as falas dos entrevistados, que acreditamos serem as mais proeminentes para este estudo.

✓ Categoria: transferência positiva

Esta categoria é relevante, pois além de nos permitir entender quais são os elementos importantes para que seja estabelecida uma transferência amigável na relação professor-aluno, ela apareceu tanto nas entrevistas com os alunos quanto

com os professores. A psicanálise freudiana evidencia que a transferência positiva é estabelecida por sentimentos amorosos, amistosos e/ou afetuosos que são acessíveis à consciência. De acordo com Freud, na clínica psicanalítica “a transferência pode aparecer como uma apaixonada exigência de amor” (FREUD, 1917, 1996 p. 443), e também surge sob a forma de sentimentos amistosos. No entanto, tal situação costuma acontecer sem que o analista nada tenha feito. Os sentimentos afetivos estão diretamente ligados à forma como o paciente se relacionou com os pais e/ou cuidadores na infância. De modo que o amor transferencial demonstra uma dependência do estado infantil do analisando. Acreditamos que, também no contexto escolar, o estabelecimento da relação transferencial amistosa vai depender de como o aluno vivenciou essa dependência com seus pais e/ou cuidadores na infância.

Ao considerarmos a transferência de um ponto de vista lacaniano, podemos dizer que, para Lacan, “a transferência é um fenômeno essencial, ligado ao desejo como fenômeno nodal do ser humano”. (LACAN, 1964/1985, p.225). Desse modo, “a teoria do sujeito suposto saber situa a transferência como consequência imediata da estrutura da situação analítica...”. (MILLER, 1988, p. 72). De modo que, para Lacan (1964):



A questão é, primeiro, para cada sujeito, de onde ele se baliza para dirigir-se ao sujeito suposto saber. De cada vez que essa função pode ser, para o sujeito, encarnada em quem quer que seja, analista ou não, resulta da definição que venho de lhes dar que a transferência já está então fundada. (LACAN, 1964/1985. p.226).

Entendemos que, do ponto de vista da teoria lacaniana, no contexto escolar, o vínculo transferencial ocorre de forma positiva quando aluno e professor passam a ter apreço um pelo outro. Na concepção de Miller (1988), se a transferência é amor, não basta apenas que o analisante ame o analista, é desejo do analisando que seu analista também o ame.

Situação semelhante também acontece no contexto escolar, quando a transferência ocorre de forma positiva, o aluno passa a dedicar mais amor ao seu

professor e ao mesmo tempo deseja ser amado por ele. A formulação desta categoria com relação aos alunos se deu a partir da resposta da seguinte pergunta, formulada no roteiro de entrevista: O que o leva a gostar de um (a) professor (a)?

As respostas dos alunos nos levaram a inferir que a transferência positiva pode ser mais bem estabelecida entre eles e os professores quando estes lhes dão uma atenção mais particularizada. Observamos que os alunos acham importante a atenção que os professores dispensam a eles. Na concepção deles, o professor lhes dedica atenção quando demonstra ter paciência, consegue tirar suas dúvidas, além de mostrar-se disponível. Podemos exemplificar essa situação a partir dos seguintes relatos dos alunos:



Se ele der atenção necessária para te ensinar. Acho que isso é o principal; às vezes ele não tem outras qualidades, mas se ele tem atenção e na hora que você está com uma dúvida ele te explica, eu acho que isso é o mais importante (Aluno Dênis).

A paciência que ele tem e a dedicação que ele tem pelo seu serviço, ele gosta do que está fazendo. Isso é gratificante para ele e é bom para a gente. O professor que passa segurança no que ele está fazendo é muito importante (Aluno Alceu).

A motivação que ele tem para transmitir o conhecimento e a disponibilidade, também, para sanar dúvidas, responder aos questionamentos (Aluno Sandro).

No caso dos professores, a pergunta que nos possibilitou formular esta categoria foi a seguinte: O que é para você um (a) bom aluno (a)?

Percebemos que as características que os professores entrevistados mais valorizam nos bons alunos estão muito ligadas à dedicação, participação e ao questionamento feito por esse aluno em sala de aula. Observamos que o item dedicação aparece tanto nas respostas dos alunos quanto nas dos professores, evidenciando, portanto, ser esta uma característica relevante para ambos. Quando aluno e professor se mostram dedicados, a probabilidade de se estabelecer entre eles uma transferência positiva aumenta. O que favorece uma melhor relação, bem

como a aprendizagem, poderá ser facilitado. Outro dado importante que podemos extrair das respostas dos professores é que o bom aluno não precisa necessariamente tirar boas notas. Este não é, na visão deles, um atributo que irá levá-los a gostar mais do aluno. Abaixo apresentamos as respostas dos professores:



Relativo. O bom aluno é aquele que se dedica, se empenha, e você percebe que ele está se esforçando para aprender, que corre atrás. Não necessariamente aquele que tira nota boa, nota é só um parâmetro, um critério que não é o único, mas há um conjunto de fatores que leva esse aluno a ser um bom aluno. É o fato, por exemplo, de demonstrar interesse, de questionar, eu acho importante um aluno 'tá' sempre perguntando, sempre questionando. É o aluno que traz informação de fora para dentro, muitas vezes ele comenta: "ah assisti isso em tal lugar, consegui associar isso com a sua aula". Ele comenta, discute. Eu acho que esse é o aluno ideal. Aquele que junta todas as características (Professor Carlos).

Um bom aluno é aquele que participa das aulas, aquele que questiona o que não entende. Faz parte daquele coletivo, ajuda para que o ambiente da sala de aula se faça melhor (Professor Alfredo).

Um aluno dedicado, participativo e educado, não necessariamente um aluno que seja bom de conteúdo. Mas acho que ele tem que ter esses três traços para ele conseguir um bom desempenho na disciplina no decorrer do curso (Professora Ana).

Entendemos que quando o vínculo transferencial não está bem estabelecido entre o professor e o aluno, deixa espaço para que ocorra a transferência negativa.

✓ Categoria: transferência negativa

Quando a transferência negativa se instala na relação professor-aluno, o aprendizado do aluno tende a ficar comprometido. Esta categoria nos auxiliou a entender por que isto acontece. De acordo com a teoria psicanalítica freudiana, esse tipo de transferência se estabelece a partir de sentimentos hostis e agressivos. Assim, como acontece com a transferência positiva, a transferência negativa também

irá se firmar na vida de uma pessoa a partir das primeiras vivências ocorridas com os pais e/ou cuidadores da infância. Dessa forma, este tipo de transferência também demonstra uma dependência do estado infantil do analisando.

Do mesmo modo que sucede na clínica psicanalítica, no contexto escolar a transferência que se estabelece na relação entre aluno e professor pode se constituir tanto de maneira amistosa quanto de maneira hostil. A transferência é reeditada no presente. Assim ela irá se firmar na relação professor-aluno de acordo com os impulsos e as fantasias que foram impressas nos primeiros anos de vida do sujeito e que foram fundamentais para a sua constituição. Conforme nos diz Freud: "Os sentimentos hostis indicam, tais quais os afetuosos, haver um vínculo afetivo". (FREUD, 1917/1996, p. 444). Não obstante, tanto a provocação quanto a submissão significam dependência, embora, neste caso, aconteça um "sinal 'menos' em lugar de 'mais'". (FREUD, 1917/1996, p. 444). A exemplo da clínica, no contexto escolar os afetos que o professor pode despertar no aluno são inacessíveis a ele conscientemente.

Do ponto de vista da teoria lacaniana, a transferência negativa coexiste com a transferência positiva; por vezes, tal fato ocasiona uma ambivalência de sentimentos. Logo, na relação transferencial as duas formas de transferência vão coexistir. No caso da escola, entendemos que cabe ao professor mostrar certo manejo para lidar com tais sentimentos, uma vez que tanto o amor em excesso quanto a hostilidade são prejudiciais para a relação professor-aluno e, conseqüentemente, para a aprendizagem.

A pergunta norteadora desta categoria com relação aos alunos foi: Quais as características que você desvaloriza em um (a) professor (a)?

De acordo com as narrativas dos alunos, concluímos que a transferência hostil tende a se instalar na relação professor-aluno quando o professor apresenta os seguintes comportamentos: não tem paciência, apresenta certo desleixo e descaso em relação à turma, não demonstra preocupação com o aprendizado dos alunos, não domina a matéria, deixa de demonstrar interesse, dentre outros. Entendemos, portanto, que quando o professor adota tais procedimentos, ele, inconscientemente, contribui negativamente para a aprendizagem do aluno.

Na instituição onde foi realizado o trabalho de campo, grande parte dos alunos trabalha durante o dia e frequenta a escola à noite. Sendo assim, além de não contarem com muito tempo para dedicar-se aos estudos, muitas vezes já chegam na escola cansados. Na visão deles, quando o professor mostra-se impaciente, desleixado ou não tem domínio do conteúdo, a relação entre eles tende a ficar comprometida. O aluno poderá sofrer um desgaste emocional que refletirá em sua aprendizagem. Na concepção do aluno Dênis, “o que reflete mesmo é o ensinamento; se a pessoa estiver nervosa, se um problema externo refletir nela, ela não consegue passar a informação direito e a gente também não consegue aprender direito”.

Na clínica psicanalítica, de acordo com Freud, na ausência da transferência que leva um sinal ‘mais’ ou “se a transferência fosse negativa, o paciente jamais daria sequer ouvidos ao médico e a seus argumentos”. (FREUD, 1917/1996, p.444). Acreditamos que situação semelhante também pode acontecer no contexto escolar. Quando a transferência que se estabelece entre aluno e professor se manifesta de forma negativa, o aluno pode não querer dar ouvidos àquilo que o professor fala e demonstrar um total desinteresse pelos seus ensinamentos.

Por outro lado, se o aluno não consegue prestar atenção na explicação do professor pelo bloqueio que se forma na relação, a sua aprendizagem não evolui. Por isso, quando a transferência negativa se instala, ela pode prejudicar o processo educacional. Todavia, pode acontecer de a matéria ser interessante, de o professor se mostrar atencioso e, mesmo assim, o aluno manifestar desinteresse. Entendemos que, em situações como essa, é possível que a transferência manifestada não necessariamente esteja relacionada com a realidade ali vivida.

COMO O PROFESSOR DETECTA E MANEJA A TRANSFERÊNCIA NEGATIVA DO ALUNO.

Em relação aos professores foi formada essa categoria e as perguntas norteadoras foram: a) Quais as necessidades/dificuldades que um (a) mau aluno (a)

tem? b) O que pode influenciar negativamente na relação professor-aluno?

De acordo com Freud, na clínica psicanalítica, podem surgir na relação do paciente com o médico situações de antigos conflitos em que "o paciente gostaria de se comportar do mesmo modo como o fez no passado". (FREUD, 1917/1996, p. 455). A vivência com os progenitores poderá determinar o modelo de transferência que o sujeito tenderá a estabelecer nas relações com as pessoas que ocuparão uma posição importante no decorrer da sua existência. No caso da sala de aula, o aluno também poderá direcionar para o professor, que ocupa uma posição de destaque, toda carga negativa que ele viveu com os pais na infância.

O professor Carlos entende que alunos que se comportam mal, por vezes, trazem para a sala de aula problemas vivenciados no meio familiar. Do ponto de vista deste professor, tais problemas acabam refletindo negativamente no desempenho do aluno. Diz ele:



Professor é meio que para-raios de problemas. Então, por exemplo, a gente tem alunos com problemas familiares, com problemas em casa, problema com mãe, pai, filho, e isso acaba refletindo no resultado, no desempenho dele dentro de sala [...] (Professor Carlos)

Situações como essa parecem evidenciar que o aluno, até mesmo na relação com o professor, pode estar manifestando a mesma conduta que outrora sucedeu com os pais. Neste caso, entendemos que, se o professor não souber compreender que o problema apresentado pelo aluno não diz respeito à sua pessoa, mas à posição de poder que ele ocupa, pode deixar lacunas para que se constitua entre eles uma transferência hostil. Assim como ocorre na clínica psicanalítica, em que cabe ao analista fazer o manejo dos sentimentos hostis que o analisando lhe transmite, na escola cabe ao professor fazer esse manejo.

Nas entrevistas realizadas encontramos professor que consegue fazer esse manejo mesmo não tendo conhecimento do que venha a ser transferência do ponto de vista da psicanálise. O professor Carlos percebe que a hostilidade que, por vezes, o aluno costuma lhe dirigir não diz respeito a sua pessoa, mas refere-se à posição que ele ocupa na relação. Ao lhe perguntarmos como costuma agir com o (a) aluno

(a) que o trata com hostilidade, obtivemos a seguinte resposta:

O mais importante é a gente não levar para o lado pessoal, porque às vezes o professor acha que o aluno tem uma birra com ele, especificamente com ele, e a recíproca também é verdadeira. Mas isso tem que ser superado, a melhor forma de resolver é sentar e conversar, e não deixar aquilo prolongar. Porque quanto mais tempo ficamos enrolando, prolongando, aquilo pode ir crescendo e depois perdemos o controle. (Professor Carlos).

A saída encontrada para contornar a situação é o diálogo. Outra questão apontada por Carlos que pode dificultar a transferência de trabalho entre aluno e professor é a falta de compromisso e pontualidade. Ele menciona:

[...] A gente tem, por exemplo, alunos que reclamam que o professor não prepara a aula, então isso acaba gerando uma insatisfação. O problema é que isso gera uma insatisfação de uma parte e em outra nem tanto. Mas, por exemplo, outro fato que também tem gerado insatisfação por parte dos alunos é o professor que está sempre chegando atrasado à sala de aula. O professor que também tem um conhecimento, mas não consegue passar esse conhecimento para o aluno, é outro tipo comum de reclamação. Eu percebo que esses fatos acabam gerando alguns descontentamentos e, conseqüentemente, atrapalhando a relação professor-aluno [...] (Professor Carlos).

Tais atitudes adotadas por parte de alguns professores podem contribuir para que a relação transferencial seja constituída de forma hostil e prejudicar o desempenho acadêmico do aluno.

Do ponto de vista do professor Alfredo, por vezes, o professor pode se deparar com alunos que gostam de fazer ameaças. Para ele, esta pode ser uma maneira que o aluno encontra para atingir o professor. Cabe ao professor fazer o manejo de tais sentimentos, porque, se não forem trabalhados, eles podem interferir de forma negativa na relação professor-aluno. A esse respeito comenta:



Já teve um aluno que não apareceu o bimestre inteiro, ele ficou em recuperação. Aí ele me ameaçou a pinchar o meu carro. Eu falei para ele que para passar ele teria que estudar, que ele iria fazer um trabalho sobre um tema e que iria fazer a prova do trabalho. Até a mãe dele veio me procurar para agradecer porque seu filho estava para cima e para baixo com o livro estudando, coisa que ela nunca tinha visto. O aluno ficou meu amigo, até me convidando para tomar cerveja [...]. (Professor Alfredo).

[...] Acho que ameaça não funciona, não funciona com a gente e porque o aluno iria gostar de ser ameaçado. A gente precisa ter um bom relacionamento com os alunos, mas isso **não significa ter uma relação afetiva**. A gente precisa ter uma relação harmoniosa. A gente deve tratar bem as pessoas, porque se a gente trata bem também somos bem tratados. (Professor Alfredo, destaque nosso).

Desse modo, entendemos que mesmo não tendo conhecimento do que vem a ser transferência do ponto de vista da psicanálise, o professor consegue fazer o manejo dos sentimentos apresentados pelo aluno. A relação afetiva, que é uma transferência amorosa, de caráter sexual, quando conduzida de forma satisfatória pelo professor, pode levar o aluno a transformá-la em trabalho, em investimento acadêmico profissional.

✓ Categoria: suposição de saber

Nesta categoria buscamos entender como a função do sujeito suposto saber acontece no contexto escolar, na relação professor-aluno. Para Lacan, desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber [...] há transferência. Quando a transferência já está fundada, essa função pode ser, para o sujeito, encarnada em quem quer que seja, analista ou não. (LACAN, 1964/1985).

Isso nos leva a acreditar que, por ocupar uma posição análoga à do analista na clínica, na escola esta função pode ser desempenhada pelo professor. O educador é posto numa posição simbólica pelo aluno, pois este acredita que o professor é portador de algo precioso que ele deseja desfrutar. O professor é colocado pelo aluno numa posição de Sujeito suposto Saber, pois necessariamente ele pressupõe saber no professor, saber este que se encontra para além dos teores

escolares. O aluno acredita que o professor sabe do seu desejo. Quando isso acontece, o aluno passa a escutar o professor e sua palavra ganha força. De acordo com Lacan, no processo transferencial o saber que o analisando supõe no analista o leva a trabalhar.



[...] o sujeito, através da transferência, e suposto no saber em que ele consiste como sujeito do inconsciente, e é isso que é transferido para o analista, ou seja, esse saber como algo que não pensa, não calcula nem julga, nem por isso deixando de produzir um efeito de trabalho. (LACAN, 1973/2003, p. 529-530).

Acreditamos que também na escola, quando o aluno supõe saber no professor, provavelmente, tenderá a sentir-se mais motivado e, conseqüentemente, trabalhará mais.

As perguntas norteadoras desta categoria foram: Quais as características que você valoriza em um (a) professor (a)? Qual a atitude de um professor (a) que leva você a ter uma melhor aprendizagem da matéria? Como um (a) professor (a) deveria lidar com você para auxiliá-lo (la) na sua aprendizagem?

Quando o aluno Sandro diz que valoriza no professor certos atributos, tais como ter domínio da disciplina, ter interesse em distribuir o conhecimento, gostar do que faz e fazer bem feito, ele o coloca em um lugar especial, no lugar de Sujeito suposto Saber. Dessa forma, o professor é visto como aquele que detém o objeto que causa desejo no aluno (objeto *a*)¹⁶. No caso da escola, o aluno supõe saber no professor, saber este do qual ele deseja tirar proveito.

Quanto às atitudes do professor que melhor contribuem para a aprendizagem do aluno, Sandro diz entender melhor quando o professor consegue exemplificar a teoria, mostrando a aplicabilidade desta na prática. Nesse caso acredita que não está aprendendo algo em vão e para ele isso é motivador.

¹⁶“O objeto *a* é esse objeto que, na experiência mesma, na marcha e no processo sustentado pela transferência, se assinala para nós por um estatuto especial” (LACAN, 1964/1985, p. 259).



Eu acho que é transmitir o que ele se propõe de uma maneira menos maçante e tentar dar exemplos da aplicação na prática. O que mais me motiva no curso é quando o professor consegue mostrar para mim como aquilo pode ser útil na minha carreira de engenheiro. (Aluno Sandro).

Sobre as situações em que o professor o auxilia o aluno, percebemos que além de considerarem importante a atenção, a paciência e a acessibilidade, os alunos valorizam o professor que lhes dá atenção também fora da sala de aula, que consegue tirar suas dúvidas por meio de e-mail e de mensagens de texto.



[...] Nós que trabalhamos de turno precisamos de uma atenção para poder responder a um e-mail. [...] Às vezes temos que estudar de noite e até mesmo de madrugada. A velocidade de uma resposta de um e-mail, de uma mensagem de celular, para mim é crucial, para ajudar a gente nos estudos, porque é o único tempo que a gente tem. (Aluno Dênis).

Até mesmo porque a gente o procura não só dentro da sala, às vezes a gente precisa trocar um e-mail. A gente o procura na hora do intervalo, na sala dos professores para perguntar mais sobre uma determinada questão. Eu acho isso muito importante. O professor precisa estar bem acessível. (Aluno Alceu).

Portanto, quando o professor fica mais acessível para o aluno, este acredita que poderá aprender melhor o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas apresentadas parecem evidenciar que quando a transferência negativa se instala na relação professor-aluno, o professor pode encontrar mais dificuldades para levar o aluno a produzir academicamente. Logo, entendemos que a transferência hostil apresentada pelo aluno, se não for trabalhada a tempo pelo professor, pode criar certa rivalidade entre ambos, comprometendo o aprendizado do aluno.

Acreditamos que, no contexto escolar, é importante o professor evitar que o aluno cultive uma situação de amor ou ódio, pois tal situação facilmente levaria o aluno a atuar. Se o professor perceber que determinados comportamentos apresentados pelos alunos revelam, na verdade, uma situação transferencial que não se trata de uma situação de amor ou ódio pessoal, ele poderá lidar com essa transferência. Tendo sucesso, levará o aluno a substituir tais sentimentos amorosos ou hostis em melhor aproveitamento escolar.



REFERÊNCIAS

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

FESTINGER, Léon e KATZ, Daniel. Coleta de dados por entrevista e a entrevista modelo. In: **A pesquisa em psicologia social**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1974.

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

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

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

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

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

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

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

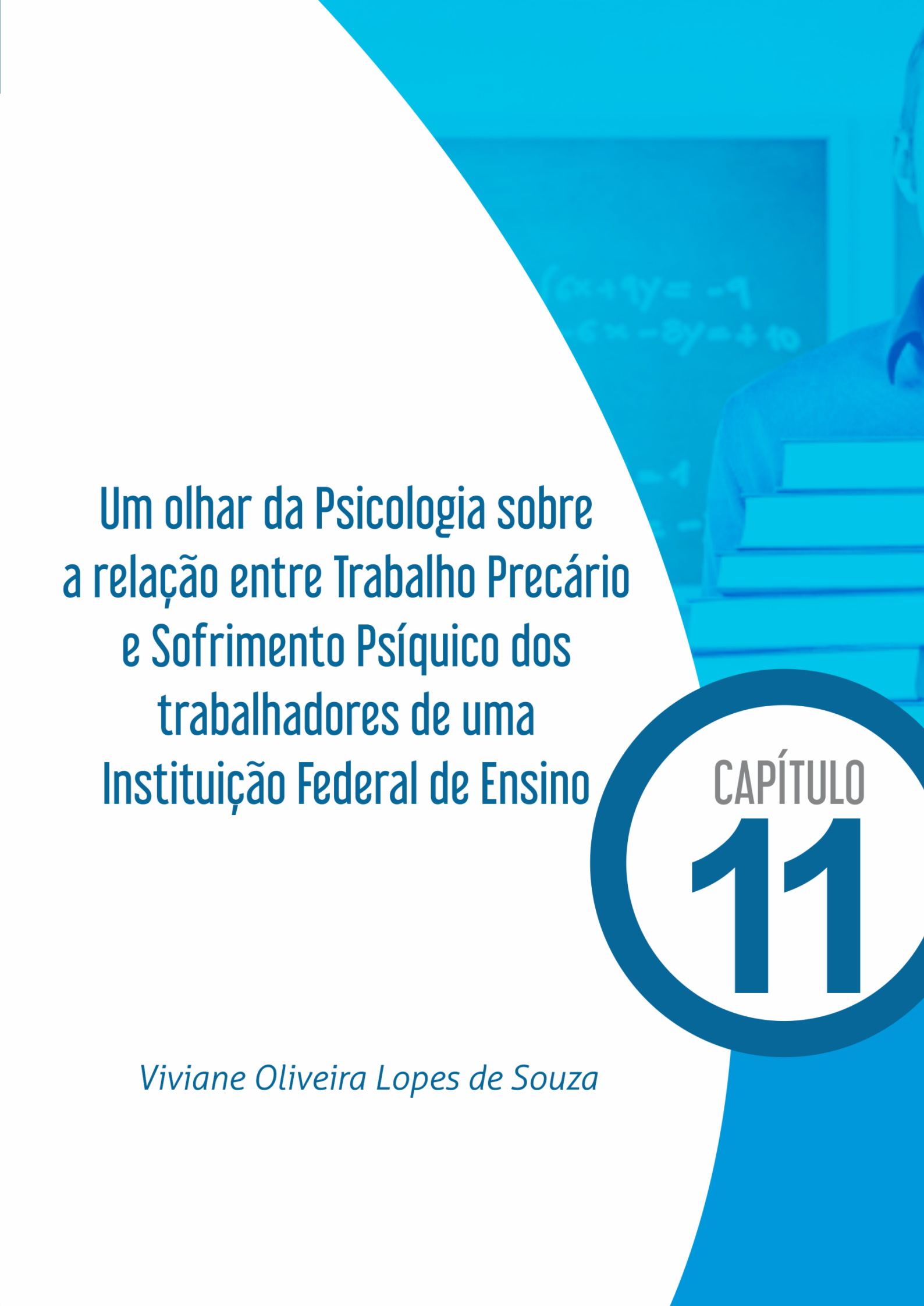
_____. Do sujeito suposto saber, da díade primeira e do bem. In: LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Cap. XVIII, p. 224-236.

_____. Ato de Fundação. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 235-247.

_____. Televisão. In: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p.508-543.

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

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



Um olhar da Psicologia sobre
a relação entre Trabalho Precário
e Sofrimento Psíquico dos
trabalhadores de uma
Instituição Federal de Ensino

CAPÍTULO
11

Viviane Oliveira Lopes de Souza

A profissão do psicólogo tem sido objeto de reflexão, discussão e estudo pelos profissionais que a exercem, pois se trata de uma ciência ainda recente e com amplo campo de atuação.

Mesmo quando fazemos um recorte em psicologia escolar, ainda assim, estamos falando de um campo vasto com muitas possibilidades de inserção deste profissional.

Essa pesquisa nasceu de observações a partir da prática profissional realizada junto a Diretoria de Recursos Humanos da Reitoria do Instituto Federal Fluminense.

Neste âmbito de atuação o foco do trabalho encontra-se no trabalhador e nos Processos Organizacionais da Instituição. Programas de Aposentadoria, ambientação de novos servidores, programas de qualidade de vida do servidor, incentivo a capacitação são algumas das contribuições do psicólogo alocado neste setor.

Como o trabalhador é alvo principal das ações desenvolvidas, vimos como ação primordial aprofundar nossos estudos sobre o trabalho e a precarização das condições de trabalho, pois estas estão diretamente relacionadas ao sofrimento Psíquico do trabalhador. O trabalho é colocado em pauta nesse trabalho, também, devido sua centralidade e importância para subsistência e sociabilidade humana. Segundo Ricardo Antunes (1999), o trabalho é ontologicamente essencial e fundante da existência humana.

BREVE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Os conflitos ocorridos no mundo do trabalho são causados basicamente pela divergência de interesses entre as classes sociais. Considerando-se que a sociedade capitalista é dividida em classes sociais, como já dizia Karl Marx, é

esperado que essas classes tenham interesses tão diferentes. Esse antagonismo é fundamental para se pensar a permanente luta de classes caracterizada na obra marxiana, tendo nos conflitos históricos das relações trabalhistas a sua manifestação, uma vez que esses são decorrentes das relações sociais de produção características do sistema capitalista.

Enquanto o operário visa melhores salários e condições de trabalho, os empresários visam aumento do lucro e expansão de suas empresas.

O período industrial, desde seu primórdio, já apresentava essa dicotomia: de um lado, o capitalista, aquele que detém os meios de produção e do outro, o indivíduo desprovido destes meios e não tendo como reproduzir sua existência. O capitalista, por sua vez, adquiria força de trabalho, vendida pelo indivíduo, como forma de dar continuidade à produção de outras mercadorias, o que sendo valor de troca, permite crescer seu capital.

Ao capitalista, o que lhe interessa é ampliar a mais-valia e o faz, por exemplo, por meio da extensão da jornada de trabalho. Chamada de exploração extensiva. Sendo essa limitada pelo tempo que o indivíduo pode trabalhar, surge ao capitalista a necessidade de buscar formas de aumentar a produção das mercadorias mesmo com menos horas de trabalho. Chamada de mais-valia relativa, onde a especialização do trabalhador em uma única tarefa entra em cena.

Esse parcelamento progressivo do trabalho em suas operações simplificando a ação de cada um, possibilita a massificação da produção, mas subtrai as possibilidades de identificação do trabalhador com o produto de seu trabalho. Trata-se de uma alienação do trabalho através da monotonia proposta e da excessiva simplificação.



O trabalhador não possui os modos de produção, não tem controle sobre o produto nem sobre o processo de trabalho e, portanto, é suprimido do seu saber fazer e das possibilidades de identificação com a tarefa e com o produto. (MARX 1975a apud ZANELLI 2004).

Diante dessa situação, o trabalho é transformado em mercadoria pelo capitalismo emergente tornando-se um instrumento econômico, o qual valia tanto mais quanto era capaz de aumentar os rendimentos do detentor do capital.

Durante esse período, os trabalhadores enfrentavam condições subumanas de trabalho, o que pode ser muito bem captado através dos estudos de autores como Marx e Engels. E Uma das formas pela qual os trabalhadores conseguiram reagir àquelas condições descritas pelos autores, foi se organizando politicamente. Percebemos claramente que “A história do desenvolvimento capitalista é também a história de resistência dos trabalhadores”. (ZANELLI, 2004, p. 32). E como exemplos da luta do proletariado para impor limite à exploração capitalista, temos os embates em torno da regulamentação da jornada de trabalho nas leis fabris da segunda metade do século XIX.

Ao mesmo tempo que vemos um trabalhador resistindo à exploração, sabemos que a exploração dificilmente pode ser superada, pois é parte intrínseca do regime capitalista e este caracteriza-se por tomar a produção da mais-valia com finalidade direta e determinante da produção. Para Marx, o trabalhador é submetido à exploração por meio de condições materiais e sociais, às quais não lhe oferecem outra oportunidade de sobrevivência. Percebemos ainda em Marx, que ele apresenta um trabalhador subtraído das possibilidades de identificação com o produto de seu trabalho. Uma concepção da força de trabalho como mercadoria da alienação do trabalho.

Pode-se apontar que os primeiros movimentos de resistência dos trabalhadores entre os séculos XVIII e XIX tinham por motivação a dificuldade de adaptação a esse novo modelo de produção – agora industrial – uma vez que os indivíduos ainda estavam ligados a outro contexto de maior liberdade e autonomia quanto às práticas de trabalho.

Ainda no século XIX, surgem novas formas de gerenciar o trabalho e as empresas, e leva à elaboração de uma sustentação científica para a concepção e organização do trabalho. A chamada “Administração Científica” tendo como seus principais defensores Taylor e Fayol.

MODELOS DE PRODUÇÃO

As teorias de Taylor e Fayol se complementavam, e a forma radical com que suas ideias foram aplicadas levaram a uma coisificação, tanto do trabalho como do trabalhador, que passou a ser mais uma peça na grande engrenagem da produção.

No início dos anos 70, o modelo taylorista-fordista começa a dar sinais de esgotamento. Mas, é a partir dos anos 1980 que se observa o movimento conhecido como reestruturação produtiva. Em um cenário de maior competitividade as empresas, visando a redução dos custos de produção, a maior variabilidade e qualidade de suas mercadorias, investiram em mudanças de ordem tecnológica e organizacionais, que repercutiram negativamente nas relações e condições de trabalho.

Novas formas de organização do trabalho mais flexíveis, alternativas ao taylorismo-fordismo considerado muito rígido, emergiram em várias partes do mundo, mesclando, fundindo-se ou mesmo superando as anteriormente predominantes (ANTUNES, 1995 apud NAVARRO 2007).

O taylorismo e o fordismo passam a conviver ou mesmo a serem substituídos por outros modelos considerados mais enxutos e flexíveis, como o modelo Toyotista, melhor adequado às novas exigências capitalistas de um mercado cada vez mais globalizado.

As empresas que adotaram os princípios da *lean production*, segundo Gorz (2004) passaram a empregar apenas operários jovens, sem passado sindical e a eles sendo impostos um contrato de trabalho de total submissão e comprometimento a empresa, onde nunca deviam fazer greve e nem aderirem a sindicatos, ou seja, “[...] Operários despojados de sua identidade de classe, de seu lugar na sociedade e de seu pertencimento à sociedade global.” (GORZ 2004 pág. 47).

Segundo Souza (2010) “[...]O que está em jogo no capitalismo flexível é transformar a rebeldia secular da força de trabalho em completa obediência ou, mais ainda, em ativa mobilização total do exército de soldados do capital [...]”.

No modelo pós-fordista temos um discurso de defesa de um trabalho onde há autonomia, e identificação ao trabalho, contudo esse mesmo trabalho tem por efeito e função reduzir drasticamente o volume do emprego, a massa dos salários distribuídos, ou seja, levar a ápices nunca antes atingidos a taxa de exploração.

TRABALHO PRECÁRIO

O trabalho precário, aquele que não possui seguridade social ou vínculos estáveis, sempre foi uma característica estrutural de sociedades como a brasileira. “Desde que a sociedade do trabalho moderna se instaura no Brasil, na era Vargas, o que experienciamos é a inclusão parcial das classes populares no sistema formal de trabalho”. (MACIEL, 2014). Parcial, porque uma parte da sociedade sempre permaneceu excluída da possibilidade de acesso ao trabalho formal e digno.

Precarizar significa tornar o trabalho de uma qualidade inferior. Essa degradação pode ser verificada em vários setores e condições de trabalho. Há precarização das condições salariais – se o seu salário perde para a inflação ano a ano, está sendo precarizado. Há a precarização dos contratos, que ocorre no Brasil principalmente a partir dos anos 90, e que é a contratação sem garantia de direitos e benefícios trabalhistas. Um exemplo bem próximo a nós é do pessoal da limpeza. Ainda hoje, muitos desses trabalhadores não recebem férias. Há, ainda, a precarização das condições de trabalho, que diz respeito às condições materiais e ambientais do trabalho. E também podemos usar esse termo nos referindo a quanto esforço e energia um trabalhador dedica à sua atividade laboral. Então, a precarização, como se vê, aplica-se a vários domínios diferenciados.

Harvey (1992), apresenta a desvalorização como característica do modo capitalista de produção. Desvalorização de mercadorias, da capacidade produtiva, do valor do dinheiro e da força de trabalho. A força de trabalho pode ser desvalorizada e até destruída através de taxas crescentes de exploração, queda da renda real, desemprego, mais mortes no trabalho, piora da saúde e menor expectativa de vida.

Castel (2004) aponta como grande desafio hoje essa instabilidade do emprego, talvez até mais grave que o desemprego, pois a precarização do trabalho alimenta o desemprego e faz com que essa situação do trabalho, torne-se cada vez mais frágil, forçando as pessoas a estarem em uma condição de vulnerabilidade.

Segundo Castel (2004) há uma remercantilização completa do trabalho ou o triunfo do mercado, ou seja, “não apenas de uma sociedade do mercado...mas de uma sociedade que se torna mercado, inteiramente atravessada pelas leis do mercado”, o que seria um triunfo da globalização. “Quanto menos trabalho há para todos, mais a duração do trabalho tende a aumentar para cada um”. (GORZ 2004). Pois, os trabalhadores autônomos aceitam trabalhar a preços e condições que os assalariados julgariam inaceitáveis.

CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Guattari (2010) em sua obra relata que a subjetividade decorreria de uma construção e modelação que se dá no registro do social. Nessa modelação e produção, está compreendido tudo o que se dá no campo do social, as relações e vivências na família, na escola, no ambiente privado e doméstico. Segundo Guattari A “produção da subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção”. Seria a ideia “de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida.”

Para Guattari a cultura teria um grande papel nessa produção da subjetividade, pois, enquanto esfera autônoma, só existe em nível dos mercados de poder, dos mercados econômicos, e não em nível da produção, da criação e do consumo real. A cultura é a responsável pela sujeição da subjetividade, pois a cultura não é apenas uma transmissão de informação cultural, ou uma transmissão de sistemas de modelização, mas é também uma maneira de as elites capitalísticas exporem um mercado geral de poder.

Souza (2010) pontua que o mundo neoliberal se materializa humanamente, todos os dias, a partir do momento em que transforma o cotidiano, as emoções, os sentimentos, os sonhos e as esperanças das pessoas comuns.

“Porque é quando as mudanças ganham a “alma” e o “corpo” de homens e mulheres comuns que estamos lidando verdadeiramente com mudanças efetivas da sociedade, da política e da economia.” Ou seja, o neoliberalismo através da cultura cotidiana se apossa da subjetividade das pessoas.



O que caracteriza os modos de produção capitalísticos é que eles não funcionam unicamente nos registros dos valores de troca, valores que são da ordem do capital, das semióticas monetárias ou dos modos de funcionamento. Eles funcionam também através de um modo de controle da subjetivação, que se chamaria de “cultura de equivalência” [...]. Desse ponto de vista o capital funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência: o capital ocupa-se da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva.” (GUATTARI, 2010, p.21).

Conforme Guattari (2010) é a cultura de massa um elemento fundamental na produção da subjetividade capitalística, pois, ela produz: “indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão”. Não somente uma subjetividade de indivíduos, mas uma produção de subjetividade social, a qual se pode encontrar em todos os níveis de produção e do consumo. Uma subjetividade inconsciente. Contudo, segundo Guattari (2010) é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, chamado por ele de “processos de singularização”, a qual seria uma maneira de recusar os modos de manipulação e telecomando e construir modos de sensibilidade, de criatividade que produzam uma subjetividade singular.

Dejours (1993), vai relatar que a atividade profissional não é apenas um modo de ganhar a vida. É uma forma de inserção social, em que aspectos psíquicos e físicos estão fortemente implicados.

A impressão que temos é a de que o trabalhador entregou os pontos na luta contra o poderio do capital, já não há lutas de classes, ou sindicais, e a subjetividade sendo produzida capitalisticamente. Desse ponto de vista só resta ao trabalhador

desenvolver estratégias defensivas, a fim de amenizar o sofrimento psíquico resultante dessa relação.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir da utilização de entrevistas semiestruturadas, constituídas por perguntas abertas e fechadas, apresentadas a trabalhadores terceirizados de um dos Campus do Instituto federal Fluminense/RJ.

A pesquisa é qualitativa e utilizou o procedimento da entrevista, o número de entrevistados foi de 10% do total de terceirizados de cada setor da instituição.

Foram entrevistados 11 servidores terceirizados de um total de 65 trabalhadores. A amostra foi selecionada aleatoriamente, com representantes dos diversos setores da Instituição, os quais atuam servidores terceirizados.

Encontramos algumas dificuldades em encontrar dados sistematizados dos terceirizados. Todo o trabalho de contabilizar o número de terceirizados, quantos por setor e quais são esses setores teve que ser levantado através de entrevistas com os responsáveis.

A análise dos dados coletados será efetuada com base na análise do discurso de Bardin (2011). Os dados foram apurados e categorizados para análise de conteúdo do tipo categorial, seguindo a temática do sofrimento mental dos trabalhadores apresentados por Dejours (1992) e os resultados serão mostrados em forma de textos e quadros resumitivos.

O roteiro de entrevistas foi dividido em três eixos temáticos: 1) Perfil dos trabalhadores, 2) relações com o trabalho e 3) Sofrimento e prazer.

RESULTADOS

Nas perguntas do eixo 1 encontramos o número de terceirizados distribuídos em três empresas prestadoras de serviços, 54,55% da amostra era composta por trabalhadores do sexo masculino e 45,45% do sexo feminino. Quanto à idade 36,36% encontravam-se entre 41 e 50 anos. O tempo de contrato na

Instituição foi de 45,45% entre 3 e 6 anos, 27,27% entre 6 e 10 anos e 18,18% entre 10 e 15 anos. Quanto à escolaridade 45,45% possuem o ensino médio completo.

Uma das perguntas do eixo 2 era se o trabalhador já tinha estado afastado alguma vez do trabalho e 72,73% dos trabalhadores já estiveram afastados em alguma ocasião seguido de 27,27% declararam que nunca estiveram afastados do trabalho.

Quanto ao motivo pelo qual estiveram afastados, a maioria se afastou por motivo de doença (36,36%), sendo que 18,18% dos trabalhadores se afastaram por licença maternidade 18,18% nunca adoeceram e 18,18% trabalharam mesmos doentes sem se afastarem do trabalho. Não é expressiva o número de trabalhadores afastados por motivo de acidente de trabalho (9,09%). Dos que se afastaram, o número de dias de afastamento esteve na média de 3 dias e quando questionados se o número de dias em que estiveram afastados foi o suficiente para sua recuperação: 63,64% disseram que sim e 9,09% disseram que não, 27,27% são os que nunca se afastaram.

Todos os trabalhadores entrevistados declararam que sentem prazer em seu trabalho, (eixo 3), contudo quando indagados de como seria para eles o trabalho ideal, respostas como: a) Um ambiente onde as pessoas se colocassem no lugar umas das outras, b) Não mexessem em nada que pertence aos outros, c) Um trabalho onde houvesse democracia, d) Trabalhar na estufa de plantas (com satisfação no que faz/identificação com a tarefa), e) Um trabalho que fosse estável, f) Com melhores condições financeiras, g) Um trabalho administrativo (lugar onde houvesse identificação com a tarefa).

Quando perguntados sobre o que seria mais importante para eles: Dinheiro ou reconhecimento. Todos os entrevistados mencionaram que o reconhecimento é mais importante do que o dinheiro e 45,45% disseram que os dois são importantes e se complementam. Nenhum entrevistado declarou que o dinheiro vem em primeiro lugar.

A pesquisa abordou também se os trabalhadores já sofreram algum tipo de humilhação no trabalho e 72,73% dos entrevistados declararam que nunca

sofreram nenhuma humilhação no trabalho e 27,27% declaram que já sofreram humilhação. "Por parte dos colegas", "a pessoa falou de forma ofensiva".

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos fatos que nos chama a atenção, é quando correlacionamos os dados sobre tempo de serviço dos trabalhadores com o fato de já terem se afastado ou não. A maior parte, (45,45%), tem entre 3 e 6 anos que estão trabalhando na instituição. Sendo que 27,27% tem entre 6 e 10 anos de trabalho, 18,18% entre 10 e 15 anos de serviços prestados e 9,09 entre 1 e 3 anos de trabalho. Percebemos que a rotatividade não é grande, mas o que nos impressiona é um trabalhador que, por exemplo, está há 10 anos na instituição sem ter se afastado nem sequer por um dia. Nós perguntamos se nunca se afastaram pelo fato de nunca terem adoecido e as respostas foram: "vim trabalhar mesmo doente", "quando precisei operar me deram fêria"...etc.

Neste ponto pode-se observar através das entrevistas uma certa dificuldade dos trabalhadores em falar sobre doença e sofrimento. Como se fosse vergonhoso ou até mesmo motivo de fraqueza o adoecimento, tanto que alguns pesquisados declaram: "Quando eu tive dengue, eu vim trabalhar mesmo assim", "Evito tirar atestado, porque chefe nunca gosta que o funcionário falte ao trabalho".

Devido à falta de trabalho das cidades interioranas, as condições precárias de trabalho estão por toda parte, levando os trabalhadores pesquisados a acharem que tiraram a sorte grande por estarem contratados. "É melhor do que trabalhar em casa de família", "Aqui o pagamento não atrasa", "Tem horário para chegar e para sair e também folgas nos fins de semana e feriado". Chegam até a sentirem um certo grau de estabilidade. "Já estou aqui há mais de 10 anos". E não percebem fatos como: as baixas na carteira de trabalho para diminuir o tempo de serviço. As constantes mudanças de empresa contratante. O não recebimento de alguns direitos como insalubridade, auxílio-alimentação ou auxílio-transporte, entre outros

CONCLUSÃO

Através da pesquisa foi possível observar que os trabalhadores pesquisados possuem um comportamento naturalizado diante das situações precárias que enfrentam nas suas relações de trabalho.

Homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento enfrentado no trabalho, na maioria das vezes de forma individual, mesmo quando algumas estratégias defensivas são coletivamente utilizadas.

Mesmo o que consideramos como comportamento normal, ou seja, sem sofrimento psíquico, deve, na verdade, ser interpretado como o resultado de uma composição entre o sofrimento e a luta (individual e coletiva) contra o sofrimento no trabalho. A normalidade não implica ausência de sofrimento e sim o resultado alcançado na dura luta contra a desestabilização psíquica provocada pelas pressões do trabalho.

Todos os trabalhadores estão sujeitos à tal realidade, pois a precariedade não atinge somente alguns trabalhadores. Ela tem grandes consequências para a vivência e conduta dos que trabalham.

A precarização se apresenta como uma nova forma de dominação, de manipulação à que estão submetidos os trabalhadores, levando-os a viverem constantemente com medo. Esse medo passa a ser permanente e gera condutas de obediência e de submissão.

Percebemos esse medo permeando o grupo de trabalhadores pesquisado. Medo em participar da pesquisa e receber algum tipo de futura retaliação da chefia. Medo de expor suas reais experiências, medo de se dar conta de sua real condição e sofrimento. Preferindo a postura passiva.

Quanto à construção da subjetividade, percebemos o que Guattari registra. Que a modelação da subjetividade se dá no campo de social e segundo Guattari a "produção da subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção". Seria a ideia "de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida."

Os trabalhadores pesquisados apresentam essa subjetividade fabricada e modelada para atender aos interesses capitalísticos. Não percebemos sinais de autoanálise ou reflexão da situação a que estão submetidos, nenhum questionamento de suas reais necessidades ou desejos. Pelo contrário, o que percebemos foi um comportamento de submissão, passividade e docilidade.

A construção da subjetividade dos trabalhadores é totalmente comprometida pela situação à que estão sujeitos, mas não é só devido a esse fator, pois é na cultura, na família, no cotidiano que se dá a construção da subjetividade. Ou seja, os trabalhadores já são moldados pela cultura muito antes de chegarem ao mercado de trabalho. Contudo, o que pode parecer total submissão do trabalhador diante dos conflitos sociais e econômicos atuais, do sofrimento Psíquico, causado pelas relações com o trabalho, acreditamos ser uma estratégia defensiva contra a desestabilização psíquica, através de uma dura luta.

Percebemos que o conflito entre o capital e o trabalhador encontra-se em uma espécie de cristalização por parte do trabalhador, o qual encontra-se em uma posição de aceitação, sem questionamentos as imposições do capital. É necessário que o trabalhador saia dessa condição solitária e reassuma ações coletivas de resistência e militância.

Por fim, gostaríamos de pensar na necessidade de uma Instituição Educadora, a qual tem como uma de suas missões o desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento, repensar sua missão e sua colaboração aos interesses do capital nas ações de flexibilização, terceirização e contratação de mão de obra. E para isso, é importante que o psicólogo escolar assuma seu papel e fomenta discussões de autoanálise institucional, colaborando para a quebra de alguns paradigmas e construção de ações para promoção do bem estar e qualidade de vida a todos os seus trabalhadores.



REFERÊNCIAS

Antunes, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo. Expressão Popular 2004.

_____. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Revista Serviço social e sociedade**, São Paulo, n.107, p. 405-419 jul/set. 2011.

_____. ALVES, G. "As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital". **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Vol.25, n.87, p. 335-351, maio/agosto. 2004.

CASTEL, R. "As transformações da questão social". In: _____. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2004, pp. 235-264.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A banalização da Injustiça Social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GORZ, A. **Misérias do presente, riqueza do possível**. São Paulo: Annablume, 2004.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 10. Ed. Petrópoles, RJ. Vozes, 2010.

HARVEY, D. "Teorizando a transição". In: _____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992, p. 163-174.

MACIEL, F. **A nova sociedade mundial do trabalho: para além de centro e periferia?** São Paulo: Annablume, 2014.

_____. Precária sociedade mundial do trabalho. **Revista Política Democrática**. Brasília-DF, v.4, n.40, p.95-103, dez; 2014. Disponível em: <<http://www.politicademocratica.com.br/wp-content/uploads/2015/06/pd40.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2016.

_____. O trabalho que (in)dignifica o homem. In:_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. P.241-280


RIBEIRO, Paulo Silvino. "Conflitos e precarização no mundo do trabalho"; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conflitos-precarizacao-no-mundo-trabalho.htm>>. Acesso em 21 de julho de 2016.

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Revista Psicologia e sociedade**, São Paulo, v.19, p.1-7, 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea04.pdf>>. Acesso em: 14 mar 2016.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 19-57.

_____.**A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ZANELLI, J. C. (org.), BORGES, A. J. E (org), BASTOS, A. V. B (org). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A produção de conhecimento
sobre cotas raciais no
portal de periódicos da CAPES

CAPÍTULO

12

Fabiana Teixeira Marcelino

A desigualdade racial é um dos elementos estruturantes das relações sociais no Brasil. Como Silvério (2007) bem ressalta, um dos temas mais importantes na atualidade é a natureza global da etnicidade e a prevalência e permanência do conflito étnico no mundo moderno. Para esse autor, uma das preocupações centrais de quem estuda o tema das relações étnicas e raciais deve incidir sobre a natureza das relações de dominação e subordinação. Vieira Júnior (2007) destaca a necessidade da responsabilização objetiva do Estado brasileiro enquanto ator diretamente responsável para a conformação da sociedade racialmente desigual e excludente. O pesquisador reforça que a valorização da identidade individual e coletiva dos negros no Brasil só será possível a partir da adoção de políticas públicas e ações privadas específicas e diferenciadas de modo a reparar os danos que lhes foram secularmente causados. Essas políticas e ações deverão ser temporárias até que sejam eliminadas as desigualdades



na apropriação de bens e serviços, nas ofertas de oportunidades e reconhecimento de direitos e devem ser implementadas simultaneamente a políticas econômicas e sociais estruturais e universalistas que objetivem a ampliação da oferta de emprego, o aumento da renda da população e a melhoria dos serviços públicos de saúde e educação. (VIEIRA JÚNIOR, 2007, p. 98)

Podem ser encontradas várias definições para essas políticas afirmativas ou ações afirmativas na literatura, uma vez que esse mecanismo de gestão das desigualdades pode ser utilizado em várias áreas da atividade social. Contudo, Heilborn, Araújo, & Barreto (2010a) percebem que existe um consenso conceitual independente do contexto social onde se inserem as políticas afirmativas:

Elas se constituem em mecanismos de diminuição de desigualdades historicamente construídas ou destinam-se a prevenir que novas desigualdades se estabeleçam no tecido social, tendo por base condições de gênero, raça, orientação sexual, participação política e religiosa. (HEILBORN, ARAÚJO, & BARRETO, 2010a, p. 96)

Diversos autores têm proposto definições variadas e de acordo com processos específicos de desigualdade. Bandeira define que as ações afirmativas

(...) são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais "beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos" (BANDEIRA *apud* VILAS-BÔAS, 2003, p. 29, grifo do autor).

Vilas-Bôas compreende que:

No caso brasileiro, a ação afirmativa visa garantir, dessa forma a igualdade de tratamento e principalmente de oportunidades, assim como compensar as perdas provocadas pela discriminação e a marginalização decorrentes dos mais variados motivos inerentes à sociedade brasileira (VILAS-BÔAS, 2003, p. 29).

A definição mais precisa é apresentada pelo ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, o ministro Joaquim Benedito Barbosa Gomes, por explicitar áreas onde a efetiva prática da igualdade de oportunidades pode ser alcançada, e também por evitar termos imprecisos como "minorias", "excluídos" ou "grupos culturais", prezando pela precisão conceitual:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas (...). (GOMES, 2001, p. 40-41)

As cotas raciais se referem à reserva de vagas em processos seletivos com base no critério de identificação racial, com o objetivo de garantir igualdade de oportunidades entre os indivíduos com identificação racial diferentes. A reserva de vagas é uma estratégia de ação afirmativa. Dessa forma, desde 2003 as universidades públicas vêm implementando políticas de ações afirmativas destinadas à população negra, seja por iniciativas das próprias universidades ou por incentivo à incorporação de medidas inclusivas do Governo Federal através do condicionamento da liberação de verbas do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a um compromisso com políticas de inclusão e assistência estudantil. Antes da criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, as universidades possuíam diferentes procedimentos de ação afirmativa, sendo a reserva de vagas a mais comum, embora houvessem situações em que ocorria a combinação de mais de uma estratégia, como bônus ou acréscimo de vagas.

Com a implantação da Lei nº 12.711/2012 nas universidades federais, o primeiro ponto a se destacar foi que em 2013 a proporção de vagas reservadas para alunos pobres e de escola pública permaneceu estável e houve um forte aumento do percentual de vagas destinadas para os candidatos, pretos, pardos e indígenas, segundo o levantamento feito por Feres Júnior, Daflon, Ramos & Miguel (2013). Comparando o percentual médio de vagas reservadas nas universidades independentemente dos critérios utilizados em 2012 e o percentual médio em 2013 – após a implementação da lei – observa-se um aumento de cerca de 10% do total das vagas. Entretanto, o que mais chama atenção é que o percentual de vagas reservadas para estudantes de escolas públicas e baixa renda permaneceu estável

entre 2012 e 2013, enquanto que as vagas reservadas para alunos pretos, pardos e indígenas recebeu o significativo acréscimo de 11,1% no mesmo período¹⁷. Desse modo, a lei federal quebra de vez a resistência histórica das universidades em implementar reserva de vagas para a população negra sob o pretexto de que essa população seria contemplada pela reserva de vagas com enfoque socioeconômico, uma vez que pertencem às classes sociais mais pobres.

Esse artigo terá o importante papel de subsidiar um projeto de pesquisa a ser submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito necessário para ingresso no curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional. O tema será as políticas de cotas raciais na educação profissional, visando investigar a implementação da Lei nº 12.711/2012 nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Entretanto, no presente momento o objetivo deste artigo é fazer o levantamento da produção acadêmica sobre cotas raciais visando os aspectos metodológicos empregados nessas produções.

METODOLOGIA

Para a realização do levantamento da produção acadêmica sobre cotas raciais, foi feita uma pesquisa em 13 de agosto de 2015 no Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne trabalhos científicos em seu banco de dados. A pesquisa foi feita no item “buscar assunto”. Como a elaboração deste artigo visa subsidiar a preparação do projeto de pesquisa já mencionado, inicialmente o termo utilizado na busca foi “cotas raciais para cursos técnicos de nível médio”. Como com esse termo nenhuma referência foi encontrada, subdividimos o termo em dois descritores: “cotas raciais” e “cursos técnicos de nível médio”. Com o primeiro descritor encontramos 50

¹⁷ Note-se que as vagas reservadas para alunos de escolas públicas e baixa renda aumentou em números absolutos de 16.677 para 21.608 vagas entre 2012 e 2013, apesar de ter ocorrido uma queda de 0,5% em termos percentuais (Feres Júnior, Daflon, Ramos & Miguel, 2013).

referências entre artigos, livros, dissertações e teses, e com o segundo, apenas oito referências, que serão utilizadas para a confecção de um outro artigo científico. Para a análise dos aspectos metodológicos do primeiro descritor, utilizamos apenas as dissertações e teses encontradas.

Os aspectos analisados foram a distribuição das pesquisas por área de conhecimento e região do país, as características metodológicas adotadas nas pesquisas e o contexto de análise das pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre as referências encontradas com o descritor “cotas raciais” estavam 31 artigos científicos, 3 livros, 11 dissertações e 5 teses. Optamos por analisar os aspectos metodológicos das dissertações e das teses encontradas na busca (Quadro 01), tendo em vista o objetivo da pesquisa em elaboração.

Quadro 01 - Dissertações e teses relacionadas com o descritor “cotas raciais” encontradas no Portal da CAPES

Nº	REFERÊNCIAS	TIPO
1	PEREIRA, Ilídio Medina. Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.	Tese
2	FERREIRA, Erika do Carmo Lima; VELLOSO, Jacques (Orientador). Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2010. 211 f., il. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.	Tese
3	MELO, Nairo Bentes de. Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Dissertação
4	NORÕES, Kátia Cristina. Cotas raciais ou sociais?: trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.	Dissertação
5	SOUZA, Marcilene Garcia de. Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná. 2010. 457f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista,	Tese

	Araraquara, 2010.	
6	LEITE, Rozangela da Piedade. O processo de informação da identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do PROUNI: a questão afirmativa. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.	Dissertação
7	ARAÚJO, Ionete Eunice de. Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília. 2013. 131 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.	Dissertação
8	CYWINSKI, Mercedes Manchado. Repercussões do programa de renda mínima de Santo André/SP – Família Cidadã (1998-2001) nas trajetórias das famílias. 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.	Tese
9	SILVA NETO, Paulo Penteado de Faria. Estratégias argumentativas em torno da política de cotas étnico-raciais na universidade pública: elementos de lógica informal e teoria da argumentação. 2007. xvi, 120f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.	Dissertação
10	SILVA, Edneuzza Alves da. Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011. 2012. xv, 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012.	Dissertação
11	NOGUEIRA, Fernanda. Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.	Dissertação
12	SANTOS, Maria Andressa de Oliveira. O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.	Dissertação
13	CARVALHO, Camila Magalhães. Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público. 2011. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.	Dissertação
14	MUNHÓZ, Maria Leticia Puglisi. Diversidade, relações raciais e educação em direitos humanos. 2009. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.	Dissertação
15	NERY, Maria da Penha. Afetividade intergrupala, política afirmativa e sistema de cotas para negros. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.	Tese
16	FONTOURA, Sandra Isabel da Silva. A escravidão e a política racial no Brasil: a identidade dos afrodescendentes e as ações afirmativas. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.	Dissertação

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

No Portal da CAPES estava disponível somente os resumos das dissertações de Silva Neto (2007) e Fontoura (2006). As teses de Souza (2010) e Cywinski (2007) são as únicas que não tratam de reservas de vagas nas universidades: a primeira pretende investigar a presença e significado de negros por cotas raciais nos serviços públicos do Paraná, e a segunda tem como objeto a análise das repercussões do Programa de Renda Mínima “Família Cidadã” de Santo André/SP, de 1998 a 2001, na vida de um grupo de famílias que dele participaram. Nesta última, não há menção do termo “cotas raciais” entre as palavras-chave, no resumo ou no sumário, portanto será excluída da análise neste artigo. A tese de Souza (2010) será mantida pois trata de cotas raciais, estando de acordo com o objetivo deste artigo, ainda que a reserva de vagas em questão não seja na área da educação.

DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS POR ÁREA DE CONHECIMENTO E REGIÃO DO BRASIL

A produção acadêmica que apresentamos neste artigo foi produzida de 2007 a 2015, não havendo registro de tese ou dissertação em 2014. No total oito áreas de conhecimento¹⁸ produziram pesquisas sobre cotas raciais, com concentração na área de Educação, com cinco dissertações e uma tese (Quadro 02). Assim podemos entender que não é por acaso que a maioria das pesquisas sobre cotas raciais estejam voltadas para experiências nas universidades.

Com relação à região onde as pesquisas foram produzidas, quatro estados/distrito se destacaram (Quadro 03): Distrito Federal, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo. Este último apresenta mais produções com esse tema, seguido de perto pelo Distrito Federal, onde se encontra a Universidade de Brasília, uma das pioneiras na implementação de reservas de vagas para negros em 2004 (VELLOSO, 2006; NORÕES, 2011).

¹⁸ Incluímos a dissertação de Leite (2009) em Psicologia Social e a tese de Nery (2008) em Psicologia Clínica e Cultura na área de conhecimento Psicologia.

Quadro 02 - Áreas de conhecimento das dissertações e teses relacionadas com o descritor "cotas raciais"

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Ciência Política	1	-	1
Comunicação e Informação	-	1	1
Direitos Humanos	2	-	2
Economia	1	-	1
Educação	5	1	6
Filosofia	1	-	1
Psicologia	1	1	2
Sociologia	-	1	1
Total	11	4	15

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Quadro 03 - Estados/Distrito onde foram produzidas as dissertações e teses relacionadas com o descritor "cotas raciais"

ESTADO/DISTRITO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Distrito Federal	3	2	5
Pará	1	-	1
Rio Grande do Sul	2	1	3
São Paulo	5	1	6
Total	11	4	15

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE COTAS RACIAIS

Toda a produção acadêmica apresentada neste artigo tem em comum a adoção de abordagem qualitativa em sua metodologia; alguns especificam mais claramente o método utilizado, outros sem definição específica do método (Quadro

04). As dissertações de Melo (2011) e Araújo (2013) caracterizam-se por utilizar a abordagem quanti-qualitativa. Araújo esclarece que quanto aos fins, a pesquisa é descrita como explicativa; e quanto aos meios, a pesquisa utiliza ambas as formas qualitativa e quantitativa. Quanto à abordagem qualitativa, Minayo (2014, p. 42) declara "(...) que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente *qualitativo*" (grifo da autora). Entretanto, as dimensões quantitativas e qualitativas podem ser trabalhadas em conjunto:



Por exemplo, quando se fala de Saúde ou Doença, observa-se que essas duas categorias trazem uma carga histórica, cultural, política e ideológica que não pode ser contida apenas numa fórmula numérica ou num dado estatístico, embora os estudos de ordem quantitativa apresentem um quadro de magnitude e de tendências que as abordagens históricas e socioantropológicas não informam. Ambas as abordagens são importantes e o ideal no campo da pesquisa em saúde é que sejam trabalhadas de forma que se complementem sistematicamente. (MINAYO, 2014, p. 43)

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, somente nas dissertações de Silva Neto (2007) e Carvalho (2011) não foi possível identificar o tipo de instrumento utilizado. Nos demais, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, além de questionários, entrevistas e observação participante.

Quadro 04 - Caracterização metodológica das dissertações e teses relacionadas com o descritor “cotas raciais”

Nº	REFERÊNCIAS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	METODOLOGIA
1	PEREIRA, Ilídio Medina. Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.	Pesquisa bibliográfica e documental	Análise Crítica do Discurso
2	FERREIRA, Erika do Carmo Lima; VELLOSO, Jacques (Orientador). Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2010. 211 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.	Entrevista narrativa	Método documentário de interpretação
3	MELO, Nairo Bentes de. Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação.	Pesquisa documental e entrevistas	Abordagem quanti-qualitativa
4	NORÕES, Kátia Cristina. Cotas raciais ou sociais?: trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.	Revisão bibliográfica	Abordagem qualitativa
5	SOUZA, Marcilene Garcia de. Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná. 2010. 457f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.	Pesquisa documental, observação participante, questionários e entrevistas	Análise de conteúdo
6	LEITE, Rozangela Da Piedade. O processo de informação da identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do PROUNI: a questão afirmativa. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.	Entrevista; histórias de vida	Abordagem qualitativa
7	ARAÚJO, Ionete Eunice de. Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília. 2013. 131 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.	Pesquisa bibliográfica	Abordagem quanti-qualitativa

8	SILVA NETO, Paulo Penteado de Faria. Estratégias argumentativas em torno da política de cotas étnico-raciais na universidade pública: elementos de lógica informal e teoria da argumentação. 2007. xvi, 120f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.	-	Abordagem qualitativa
9	SILVA, Edneuzza Alves da. Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011. 2012. xv, 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012.	Pesquisa bibliográfica de caráter exploratório	Abordagem qualitativa
10	NOGUEIRA, Fernanda. Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.	Pesquisa documental, mapeamento de ações e entrevistas	Abordagem qualitativa
11	SANTOS, Maria Andressa de Oliveira. O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.	Pesquisa bibliográfica; observações e entrevistas	Abordagem qualitativa
12	CARVALHO, Camila Magalhães. Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público. 2011. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.	-	Abordagem qualitativa
13	MUNHÓZ, Maria Leticia Puglisi. Diversidade, relações raciais e educação em direitos humanos. 2009. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.	Pesquisa bibliográfica e entrevistas	Análise de conteúdo
14	NERY, Maria da Penha. Afetividade intergrupala, política afirmativa e sistema de cotas para negros. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.	Entrevistas e sociodrama	Análise de conteúdo
15	FONTOURA, Sandra Isabel da Silva. A escravidão e a política racial no Brasil: a identidade dos afrodescendentes e as ações afirmativas. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.	Pesquisa bibliográfica	Método dialético

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

CONTEXTO DE ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE COTAS RACIAIS

Neste item, dividimos as pesquisas em duas categorias: na primeira categoria as dissertações e teses analisam as políticas de cotas raciais num contexto geral, fazendo discussões teóricas (Quadro 05); na segunda categoria, as dissertações e teses analisam as políticas de cotas de forma mais específica, pesquisando e discutindo a experiência de uma ou mais instituições (Quadro 06).

Quadro 05 - Distribuição das dissertações e teses relacionadas com o descritor “cotas raciais” na Categoria 1

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Ciência Política	1	-	1
Comunicação e Informação	-	1	1
Direitos Humanos	1	-	1
Educação	2	-	2
Filosofia	1	-	1
Total	5	1	6

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

A quantidade de pesquisas foi maior na categoria 2, com o total de nove trabalhos. Podemos observar que aparecem trabalhos nas áreas de Ciência Política, Comunicação e Informação e Filosofia somente na categoria 1. Dividindo os seis trabalhos em dois grupos, podemos inferir que Pereira (2011), Norões (2011)¹⁹ e Silva Neto (2007), respectivamente das áreas de Comunicação e Informação, Educação e Filosofia, procuram debater sobre os discursos em torno de posicionamentos favoráveis e contrários às políticas de cotas, enquanto os três trabalhos seguintes focalizam aspectos diversos em torno do tema. Silva (2012)

¹⁹ Norões também faz uma discussão específica sobre a experiência com ações afirmativas na UNIFESP, contudo em virtude do extenso debate que ela faz sobre o âmbito geral da implementação de ações afirmativas nas universidades e de suas conclusões se dirigirem a essa análise geral, optamos por incluir seu trabalho na categoria 1.

identifica e discute os conceitos de ações afirmativas presentes em 22 dissertações, bem como os principais temas e subtemas tratados nestas pesquisas. Carvalho (2011) faz uma reflexão sobre o papel dos direitos humanos na dinâmica social e as cotas étnico-raciais enquanto políticas afirmativas de inclusão do segmento negro ou afrodescendente. Fontoura (2006) trata dos fundamentos da escravidão na sociedade brasileira no Primeiro Império considerando os ideais liberais do projeto político de construção do Estado Nacional e aborda a questão dos afrodescendentes no Brasil contemporâneo visando a compreensão das políticas de cotas.

Sobre o debate que surge no primeiro grupo, Norões destaca que



apesar de toda a polêmica em torno das cotas raciais foram essas que propiciaram ou contribuíram para avanços sociais. Para discutir as cotas raciais tornou-se necessário discutir estrutura, marginalização social e meios para modificar índices alarmantes denunciados há anos pelos negros. (NORÕES, 2011, p. 225)

Assim, corroboramos a citação acima no sentido de reforçar que é preciso ir para além das opiniões individuais sobre as cotas raciais e olhá-las de um ponto de vista mais amplo sobre seus efeitos para a sociedade brasileira, sobre o porquê de haver tamanho debate em torno do tema. Como a própria autora escreve em sua dissertação, as cotas raciais interferem no social, mas o contrário não acontece.

Quadro 06 - Distribuição das dissertações e teses relacionadas com o descritor "cotas raciais" na Categoria 2

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Direitos Humanos	1	-	1
Economia	1	-	1
Educação	3	1	4
Psicologia	1	1	2
Sociologia	-	1	1
Total	6	3	9

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Em ambas as categorias a área que mais se destaca é a de Educação, entretanto, com maior ênfase na categoria 2, apresentando 44% da produção acadêmica nesta categoria (Quadro 06). Podemos supor que para os pesquisadores e pesquisadoras da área de Educação é mais motivador investigar experiências já existentes de políticas de cotas. A quantidade maior de pesquisas nessa categoria também pode sugerir o mesmo, cabendo ressaltar que Economia, Psicologia e Sociologia foram áreas que só surgiram na categoria 2.

Nesta categoria, as pesquisas discutem identidade e pertencimento racial (FERREIRA, 2010; LEITE, 2009; SANTOS, 2012), relações raciais no âmbito da implementação de políticas de cotas (MUNHÓZ, 2009; NERY, 2008), e o processo de implementação e aspectos gerais de políticas de cotas raciais em universidades e outras instituições (MELO, 2011; SOUZA, 2010; ARAÚJO, 2013; NOGUEIRA, 2015).

Indo além de meramente entender a implementação de políticas de cotas raciais nas instituições referidas, as pesquisas contribuem para compreender melhor a dinâmica das relações raciais e do racismo na sociedade brasileira. Nas palavras de Melo (2011, p. 110), “Pra combater o racismo precisamos de políticas públicas globais e eficazes, que façam todos da sociedade refletir sobre o assunto, que questione valores, verdades e conceitos, que mexa com posições na nossa sociedade de classes e com a hierarquia do poder.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas vêm como resultado das conquistas de grupos organizados, sejam negros, mulheres, homossexuais, jovens, entre outros, com o sentido de buscar igualdade de condições para aqueles que ficam à margem da sociedade, e deve compor um conjunto de ações para a efetivação dos direitos sociais e humanos. As políticas de cotas raciais trazem o objetivo de reduzir as desigualdades de acesso e permanência às instituições públicas, com maior ênfase neste artigo às universidades. Entretanto, é possível observar que há uma maior preocupação com o aspecto do acesso do que com o aspecto da permanência,

cabendo analisar se a reserva de vagas por si só é um instrumento de redução da desigualdade ou acaba por validar mecanismos de exclusão após a inserção dos sujeitos nos espaços pretendidos.

Apesar de ainda ser um tema que desperta muita discussão e polêmica, as cotas raciais já se legitimam nas universidades públicas e instituições federais de ensino técnico de nível médio através da Lei nº 12.711/2012. Mais do que partir para um debate entre o “a favor” ou “contra”, é crucial entender as raízes históricas das desigualdades na sociedade brasileira e o que está por trás desse que é um debate tão antigo quanto a própria libertação dos escravos. Autores como Florestan Fernandes e Roger Bastide (1955) há muito destacam que desde a abolição da escravatura qualquer tentativa de inserção social pelo critério racial é alvo de grandes discussões e críticas.

Por fim, é importante observar que possivelmente existem muito mais trabalhos que tratam sobre cotas raciais do que os apresentados neste artigo. Jocélio Santos em 2012 publicou um artigo em que apresenta um levantamento e análise da produção acadêmica sobre o tema entre 2001 e 2011 e relata que 232 trabalhos foram encontrados, sendo 142 artigos, 71 dissertações e 19 teses (Santos *apud* Silva e Cunha, 2015). Lembramos que o procedimento metodológico utilizado neste artigo teve como base a pesquisa em um único banco de dados, o Portal da CAPES, e extraiu os resultados da busca neste Portal referentes a apenas um descritor, “cotas raciais”, sem utilizar termos semelhantes ou afins, ou nem o mesmo descritor no singular. De fato, a produção acadêmica em torno dessa temática só vem crescendo ao longo dos anos, haja vista as pesquisas bibliográficas introdutórias nas próprias dissertações e teses mencionadas neste artigo.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I. E. **Análise socioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília.** 2013. 131 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BASTIDE, R; FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo.** São Paulo: Anhembi, 1955.

CARVALHO, C. M. **Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público.** 2011. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CYWINSKI, M. M. **Repercussões do programa de renda mínima de Santo André/SP – Família Cidadã (1998-2001) nas trajetórias das famílias.** 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERES JÚNIOR, J; DAFLON, V. T; RAMOS, P. & MIGUEL, L. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA): O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais.** Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. Rio de Janeiro: UERJ-IESP, 2013.

FERREIRA, E. C. M; VELLOSO, J. (Orientador). **Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais.** 2010. 211 f., il. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FONTOURA, S. I. S. **A escravidão e a política racial no Brasil: a identidade dos afrodescendentes e as ações afirmativas.** 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade:** o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L. & BARRETO, A. (Org.) **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR:** Módulo I. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010.

LEITE, R. P. **O processo de informação da identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do PROUNI:** a questão afirmativa. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MELO, N. B. **Reserva de vagas no ensino superior:** o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNHÓZ, M. L. P. **Diversidade, relações raciais e educação em direitos humanos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NERY, M. P. **Afetividade intergrupala, política afirmativa e sistema de cotas para negros.** 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NOGUEIRA, F. **Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente:** rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NORÕES, K. C. **Cotas raciais ou sociais?:** trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PEREIRA, I. M. **Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira.** 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, M. A. O. **O pertencimento racial de universitários negros da Faculdade Zumbi dos Palmares.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA FILHO, P; CUNHA, E. O. **As políticas de ações afirmativas na educação superior no brasil sob a ótica da equidade.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf> Acesso em: 24/set/2015.

SILVA NETO, P. P. F. **Estratégias argumentativas em torno da política de cotas étnico-raciais na universidade pública:** elementos de lógica informal e teoria da argumentação. 2007. xvi, 120f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, E. A. **Ações afirmativas na educação superior:** um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011. 2012. xv, 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVÉRIO, V. R. **Ações afirmativas e diversidade étnico-racial.** In: SANTOS, S. A. (org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2007, pp. 141-164.

SOUZA, M. G. **Ações afirmativas e inclusão de negros por “cotas raciais” nos serviços públicos do Paraná.** 2010. 457f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

VELLOSO, J. **Cotistas e não-cotistas:** rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>> Acesso em: 08/jan/2015.

VIEIRA JR., R. J. A. **Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra.** In: SANTOS, S. A. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: SECAD/MEC; UNESCO, 2007, pp. 83-101.

VILAS-BÔAS, R. M. **Ações afirmativas e o princípio da desigualdade.** Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.



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.

AGNALDO AFONSO DE SOUSA

Possui graduação em Pedagogia pela UFMG (2003) e mestrado em Educação pela FaE/UFMG (2009). Principais áreas de atuação: alfabetização e letramento, ensino nas séries iniciais, coordenação pedagógica e relações entre mídia, educação e processos de formação de identidade. E-mail: agnaldo.sousa@ifmg.edu.br.

ANA AMÁLIA GOMES DE BARROS TORRES FARIA

Mestra em Educação. Psicóloga do IFAL, Campus Maceió desde 2004. Terapeuta cognitivo-comportamental, atuando na clínica com adolescentes e adultos. Autora

do livro: Jovens e projetos de futuro: experiências no Instituto Federal de Alagoas. E-mail: anaamalia@uol.com.br.

ANA LUIZA PORTELA BITTENCOURT

Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Psicologia Hospitalar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Psicologia pela UFSM e Doutora em Medicina: Ciências Médicas pela UFRGS. E-mail: alportelab@gmail.com.

EMILIA SUITBERTA DE OLIVEIRA TRIGUEIRO

Psicóloga do Instituto Federal do Ceará campus do Crato. Formada pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará. Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. E-mail: emiliatrigueiro@hotmail.com.

ÉRIKA LOURRANE LEÔNICIO LIMA

Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Zona Sul. Aluna do Programa de Pós Graduação Strictu-Sensu em Letras. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Atua na área de Disciplinas Pedagógicas com ênfase nas áreas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Libras, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Direitos Humanos e Diversidade. Atualmente coordena o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE no Campus Teresina Zona Sul. E-mail: erikalourrane@ifpi.edu.br.

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.

FABIANA TEIXEIRA MARCELINO

Possui graduação em Psicologia pela UFRN (2003) e especialização em Promoção da Igualdade Racial nas Escolas pela UFRSA-UNIAFRO (2016). Atualmente é psicóloga escolar do IFRN-Campus Parnamirim e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Tem experiência na área de Psicologia, com

ênfase em Psicologia Social e Psicologia Escolar. E-mail: fabiana.marcelino@ifrn.edu.br.

GERLANE BARBOSA DA SILVA

Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – campus Santa Rita. Mestranda em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: gerlane.silva@ifpb.edu.br.

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – campus Campina Grande. Mestrando em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Saúde Mental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Pesquisador nas áreas de educação e sexualidade. E-mail: kikoicaro@hotmail.com.

IDALINA ROSA MENDES DA ROCHA SÁ

Psicóloga, formada pela Faculdade Integral Diferencial - FACID. Trabalha no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI/Campus Floriano, pós graduanda em Psicologia Educacional/Escolar pela Mais Graduar e Mestranda em Educação pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE. E-mail: idalinarosa_7@hotmail.com.

JÂNSEN ALMEIDA DINIZ

Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – campus João Pessoa. Especialista na Formação de Leitores pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Atua na Educação a Distância como coordenador de Tutoria do curso de Licenciatura em Letras do IFPB. E-mail: jansendiniz@ifpb.edu.br.

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.

LISTHIANE PEREIRA

Psicóloga pela PUC-MG (2008), pós-graduada em Psicodrama (2010) e em Ciências da Religião(2012). Tem Licenciatura em Filosofia (2014), é mestre em Ciências Sociais pela PUC-MG (2015). Tem experiência na área de Educação e em Psicologia Social. E-mail: listhiane.ribeiro@ifmg.edu.br.

MARA CHRISTIANI PIMENTA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade FUMEC. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM e especialista em Serviço Social pela Universidade Santo Agostinho. Atualmente é psicóloga no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/Reitoria/Montes Claros. E-mail: mara.pimenta@ifnmg.edu.br.

MARUCIA IVANDRA DEGLI SGUALDI

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Ciências do Movimento Humano - Corporeidade pela UFSM. E-mail: -maruciasgualdi@ifsul.edu.br.

PAULO CÉSAR DE RESENDE ANDRADE

Professor Associado I da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Possui Doutorado e Mestrado em Estatística e Experimentação, graduação e especialização em Matemática e graduação em Engenharia Elétrica. Tem experiência interdisciplinar nas áreas de Estatística, Matemática, Engenharias e Educação. Atua como avaliador de cursos e de instituições de educação superior, além de funções administrativas. E-mail: paulo.andrade@ict.ufvjm.edu.br.

ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

Mestre em Psicologia pela PUC Minas. Psicóloga com bacharelado e licenciatura em psicologia. Pós graduada em Teorias Psicanalíticas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - e em Educação Especial para Talentosos e Bem Dotados pela Universidade Federal de Lavras - UFLA – Atualmente é servidora pública do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG Campus Betim. Atuou como coordenadora do Napnee - (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais Específicas) no IFMG. E-mail: rosalva.martins@ifmg.edu.br.

ROSÂNGELA MILAGRES PATRONO

Licenciada em Matemática, especialista em Educação Matemática e Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atuou como professora de Matemática da Educação Básica e professora substituta do curso de Licenciatura em Matemática da UFOP e como tutora e orientadora de trabalhos de Conclusão do curso à distância de Matemática do Cead – UFOP. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Congonhas. E-mail: rosangela.patrono@ifmg.edu.br.

VANESSA FERREIRA DA SILVA

Licenciada em Letras pela UFMG (2004), com ênfase em língua e literatura em inglês. Pós-graduanda em Metodologia para o Ensino Superior e EAD, pela Faculdade Educacional da Lapa. Atualmente, é Técnica em Assuntos Educacionais do IFMG Campus Ribeirão das Neves. E-mail: vanessa.silva@ifmg.edu.br.

VIVIANE OLIVEIRA LOPES DE SOUZA

Psicóloga, pós-graduação em Psicopedagogia e Mestre em Planejamento Regional e Gestão de Cidades, cujo tema da dissertação foi sofrimento Psíquico do trabalhador. Integrante do NUESDE - Núcleo de novos estudos sobre a desigualdade social da UFF. Psicóloga do IFFluminense desde dez de 2013 com atuação na Diretoria de Gestão de pessoas da reitoria, atualmente coordenadora do NAPBEM - Núcleo de apoio e Promoção ao bem estar do servidor. E-mail: viviane.souza@iff.edu.br.

WLÁDIA MARTINS RIBEIRO

Coordenadora Pedagógica do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Zona Sul. Possui graduação em Secretariado Executivo e em Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional, em Psicologia da Educação e LIBRAS. E-mail: wládia@ifpi.edu.br.