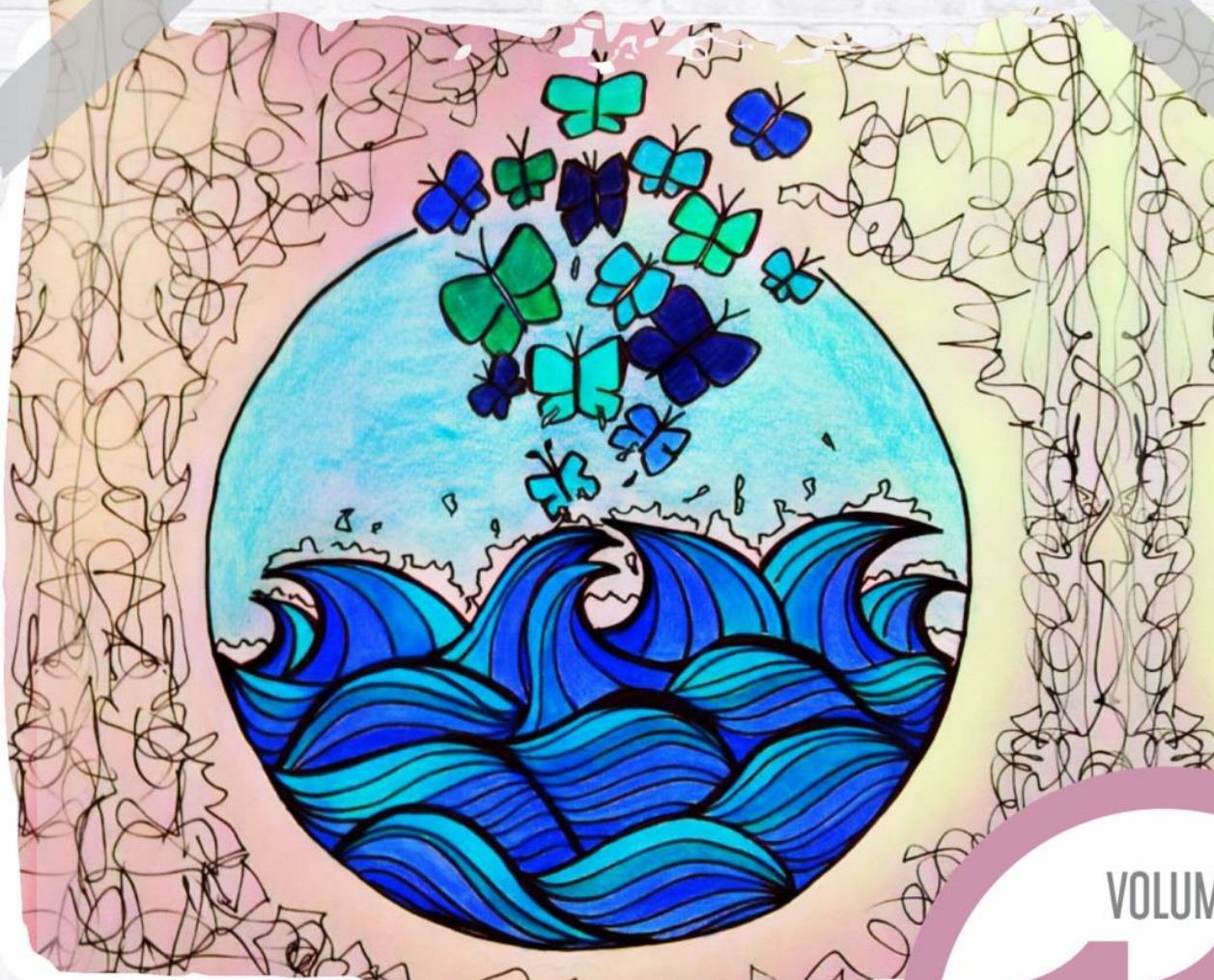


Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior



Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



VOLUME

11

Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior

Volume 11

Fauston Negreiros
Marilene Proença Rebello de Souza



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação Social

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

FICHA CATALOGRÁFICA

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

N384

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

11 v. 199p.: il. ; color.

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

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

ISBN 978-65-86171-28-0 (v.11)

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

CDD370.15

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



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



SUMÁRIO



PREFÁCIO	06
APRESENTAÇÃO	08
CAPÍTULO 1	16
Ensino Médio Integrado no IFSP: o que significa para nós?, <i>Carla Cristina Kawanami e Luiz Nazareno Cavalcanti Junior</i>	
CAPÍTULO 2	33
Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: analisando a satisfação com a formação, <i>Patrícia Vaz Sampaio Santos e Mauro de Oliveira Magalhães</i>	
CAPÍTULO 3	50
Permanência e êxito nos Institutos Federais: causas e intervenções psicopedagógicas possíveis, <i>Monia Karine Azevedo e Eliane Rose Maio</i>	
CAPÍTULO 4	71
Relevância do rastreio em saúde mental, álcool e outras drogas no IFPE: conhecer para intervir, <i>Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque, Pollyanna Fausta Pimentel de Medeiros e Jaqueline Galdino Albuquerque Perrelli</i>	

CAPÍTULO 5	90
Trabalhando o desenvolvimento integral do estudante: relato de experiência no IFB - Projeto "Eu e o Mundo", <i>Marina Lima Carvalho Branco e Iasmin Santos da Rocha Pinto</i>	
CAPÍTULO 6	104
Oficinas de Orientação Vocacional do IFPB como ferramenta de formação humana de jovens estudantes, <i>Icaro Arcênio de Alencar, Myriam de Oliveira Melo Mendes e Camila Paulino Marques</i>	
CAPÍTULO 7	128
Política de inclusão e diversidade: reflexões sobre a atuação do NAPNE e NEABI no IFPI, <i>Hellen Cristina de Oliveira Alves</i>	
CAPÍTULO 8	151
Processo de elaboração do luto na escola: relato de caso no IFF Campus Macaé, <i>Marcelo Ferreira Quirino, Nathalie Maria Gil Rocha e Bárbara Motta de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 9	165
Percepções da comunidade do IFMT sobre qualidade de vida e bem-estar, <i>Isabela Pimentel Lemos, Mariana Tereza da Silva Scardini Barros e Bruna Luise da Silva</i>	
CAPÍTULO 10	178
Intimidação sistemática entre pares (<i>bullying</i>): dados sobre as implicações provocadas por esse tipo de violência no IFMG - Campus Betim, <i>Rosalva Maria Martins dos Santos, Caio Victor Gonçalves Pinto, Tatiane Cimara dos Santos Medeiros e Nádia Guimarães de Paula Borges</i>	
SOBRE OS AUTORES	194

PREFÁCIO



Com muita honra e alegria aceitei escrever o prefácio desse livro, assim como participar de uma história tão importante para a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Esse livro é o décimo primeiro volume da **Coleção Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**, organizada por Marilene Proença e Fauston Negreiros.

A coleção se constitui a partir do encontro de gerações de psicólogos escolares, desde os organizadores até os autores dos capítulos do livro. Marilene Proença é professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, com extensa e consolidada produção acadêmico-científica, a partir de meados dos anos de 1980. Fauston Negreiros é professor e pesquisador da Universidade Federal do Piauí, com profícua produção acadêmico-científica, a partir de meados dos anos 2000. Duas gerações de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento na área da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

O presente volume é formado por dez capítulos que versam sobre práticas e pesquisas do psicólogo escolar no ensino técnico e superior, que apresentam fundamentação teórico-metodológica diversificada. Abarcam os contextos de dez estados brasileiros, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Bahia, Mato Grosso e Distrito Federal, o que reflete a diversidade de práticas e pesquisas. Os capítulos podem ser agrupados em relatos de práticas, pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas.

Os relatos de práticas de psicólogos escolares tratam de temáticas como orientação vocacional de alunos do ensino médio, manejo do luto na comunidade escolar, vem como o desenvolvimento integral do aluno. As pesquisas com campo abordam o sofrimento, a partir das significações, de alunos no ensino médio, a diferença da satisfação com a formação de estudantes cotistas e não cotistas na educação superior, o padrão de consumo de drogas e avaliação da saúde mental de estudantes, assim como qualidade de vida e bem-estar da comunidade escolar. As pesquisas bibliográficas abordam a formulação e efetividade da Política de Diversidade e Inclusão e, também, a permanência e êxito escolar dos estudantes.

Ao alcançar o volume 11 da coleção **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior** temos publicados 115 capítulos que trazem experiências das mais diferentes regiões do país. Reiteraram o compromisso com o avanço do conhecimento, sendo que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia assumem protagonismo, enquanto locus de produção de práticas e pesquisas, na área da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Rompe-se com a perspectiva de uma educação técnica fragmentada e desprestigiada, na medida em que se reconhece as possibilidades de efetiva educação alinhada aos avanços do conhecimento científico e tecnológico.

É nesse contexto que se reconhece a particularidade da proposta dessa coleção, que se vislumbra no presente volume. Existe uma potência que emana dos organizadores que é a capacidade de articulação entre diferentes instituições de educação pública do país, sejam Institutos Federais, Universidades Federais e Estaduais. Assim como, a capacidade de dar visibilidade a práticas e pesquisas comprometidas com a educação pública e democrática, voltadas para o efetivo desenvolvimento humano.

Finalizo, mais um vez agradecendo a oportunidade de participar de momento importante da história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

Tatiana Platzer do Amaral



APRESENTAÇÃO

No ano passado, tivemos a honra de lançar os volumes 9 e 10 da coletânea **"Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior"** no *XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: educação, inclusão e direitos humanos: interlocuções com a psicologia escolar e educacional*, em 28, 29, 30 e 31 de agosto de 2019, Campo Grande/MS. Mais uma vez, objetivamos uma repercussão positiva em torno dos produtos recentes da coletânea, e desse modo manifestou-se, por parte de leitores e dos próprios psicólogos inseridos em instituições federais de ensino a necessidade de organizar dois volumes finais da coletânea, os volumes 11 e 12.

Não obstante, vale ressaltar que o ano de 2019 teve dois marcos importantes para a Psicologia Escolar e Educacional brasileira: 1) Em 30 de agosto, houve a publicação da segunda edição das Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica; e, 2) Em 12 de dezembro, foi publicada no Diário Oficial da União, a Lei 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Para o texto de apresentação desse volume, nos deteremos brevemente sobre esse primeiro marco para a área, e a explanação dos capítulos apresentados no decorrer do livro. Enquanto que o segundo marco – de importância histórica, política e legislativa para a classe e para o sistema educacional brasileiro –, discorreremos no texto de *Apresentação* do volume 12 dessa coletânea.

Com a publicação de uma nova versão atualizada das Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, que o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio do Centro de Referência Técnica em

Psicologia e Políticas Públicas (Crepop), disponibilizou para a categoria a 2ª edição. A publicação foi também lançada durante o XIV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (Conpe), no dia 30 de agosto de 2019. A primeira edição foi publicada em 2013.

Nas próprias palavras do CFP *“este documento procura abordar a educação*

básica como direito humano fundamental, em uma perspectiva crítica, pautada na diversidade humana e protagonista nos enfrentamentos a preconceitos, racismos, pobreza e distribuição de renda. Para a atuação da Psicologia na educação, é necessário que as(os) psicólogas(os) trabalhem em consonância com a garantia desse direito fundamental, como apontam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Código de Ética do Psicólogo”. Posto isso, os organizadores **Fauston Negreiros e Marilene Proença**, considerando práticas e pesquisas de psicólogos inseridos no cotidiano dos Institutos e Universidades Federais, relacionaram estudos de dissemelhantes contextos histórico-culturais e políticos brasileiros em que foram fomentadas as ações educativas para compor o presente volume.

Para abrir os trabalhos do **Volume XI**, temos o capítulo intitulado **“Ensino Médio Integrado no IFSP: o que significa para nós?”**, escrito por *Carla Cristina Kawanami* e *Luiz Nazareno Cavalcanti Junior*, tem como foco compreender o sofrimento relatado por estudantes do ensino médio integrado de um campus da rede federal, buscamos neste trabalho dar visibilidade às significações (sentidos e significados) que os mesmos constituem acerca de seu processo de escolarização, contribuindo para uma compreensão ampliada dos sintomas relatados, evitando uma perspectiva individualizante e patologizante. Tendo como aporte teórico a Psicologia Sócio-Histórica, as falas foram obtidas através de grupos de conversação com estudantes do 1o e 3o ano do EMI, utilizando um roteiro para dialogar sobre os motivos para o ingresso, as vivências na permanência e os projetos de futuro elaborados. A análise foi realizada por meio da formação de núcleos de

significação, com base nas categorias do materialismo histórico-dialético. Dessa forma, os processos de exclusão causados pela estrutura da instituição ou pelas políticas e condições de acesso e permanência continuam agindo de forma silenciosa, reproduzindo as condições que mantêm a sociedade desigual e que resultam no sofrimento relatado.

O segundo capítulo "**Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: analisando a satisfação com a formação**" de autoria de *Patrícia Vaz Sampaio Santos* e *Mauro de Oliveira Magalhães*, investigou a diferença da satisfação com a formação de estudantes cotistas e não cotistas, considerando o poder preditivo dos componentes da integração social e acadêmica. Uma amostra de 3137 estudantes universitários, com idade média de 21,87 (DP= 7,01), respondeu a Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES). Análises de regressão sugeriram que a variável Maturidade de Carreira apresenta maior contribuição para a predição de Satisfação com a Formação em estudantes cotistas. Já para os estudantes não cotistas, a Integração Social com Professores apresenta maior peso. Os resultados destacam que existem diferenças significativas na vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas que precisam ser aprofundadas.

De autoria de *Monia Karine Azevedo* e *Eliane Rose Maio*, o terceiro capítulo denominado "**Permanência e êxito nos Institutos Federais: causas e intervenções psicopedagógicas possíveis**", que tem por objetivo discutir sobre a permanência e o êxito escolar dos estudantes de Ensino Médio Técnico nos Institutos Federais. Discutimos sobre os conceitos e as causas relacionadas da permanência e êxito escolar, e levantamos o problema específico da evasão e repetência nos Institutos Federais. Os fatores externos são dificuldades de transporte, greve, mudança de cidade e dificuldades financeiras, estes, contudo, não foram alvo de propostas interventivas. Os fatores individuais apontados foram adaptação à vida acadêmica; aprendizagem, habilidades de estudo e deficiência de conhecimentos anteriores; e desestímulo pela área de formação e informação sobre o curso.

Todos foram alvos de propostas interventivas, como oficinas, semana de acolhimento, monitorias, aulas de revisão, e informações prévias aos candidatos a ingressar na instituição sobre as áreas de atuação. Com relação aos fatores internos ou institucionais, levantamos a atualização, estrutura e flexibilidade curricular, e questões didático-pedagógicas. As sugestões de intervenção passam pela formação de professores e revisão de Projetos Pedagógicos de Curso. Como intervenção também houve sugestões relativas à Gestão Acadêmica, mais especificamente de acompanhamento pedagógico aos estudantes.

No capítulo 4, **“Relevância do rastreio em saúde mental, álcool e outras drogas no IFPE: conhecer para intervir”**, escrito por *Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque, Pollyanna Fausta Pimentel de Medeiros e Jaqueline Galdino Albuquerque Perrelli*, compartilha-se um relato de pesquisas. As autoras apontam que a realização de pesquisas e ações voltadas ao campo da Prevenção e da Saúde Mental torna-se uma necessidade. A literatura aponta que os graduandos estão vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos mentais. Considerando a interiorização do ensino superior iniciada em 2006 no país, observou-se a necessidade de se realizar um levantamento sobre uso de drogas e avaliação de saúde mental de estudantes matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Assim, apresentamos este projeto de pesquisa que objetivou discutir a importância do rastreio em saúde mental, álcool e outras drogas para atuação multiprofissional no âmbito da Assistência Estudantil no IFPE. Espera-se, após os achados da pesquisa, elaboração de projetos de prevenção em saúde mental, álcool e outras drogas concatenados com as necessidades e demandas de cuidado dos estudantes.

Em **“Trabalhando o desenvolvimento integral do estudante: relato de experiência no IFB - Projeto “Eu e o Mundo”**, quinto capítulo da obra, de autoria de *Marina Lima Carvalho Branco e Iasmin Santos da Rocha Pinto*, versa que em sua prática cotidiana, o Psicólogo Escolar é convidado a receber

demandas atreladas à expectativa institucional sobre a sua atuação profissional, não raro sendo requisitado a orientar seu fazer para ações dirigidas aos estudantes, impulsionando-o a problematizar práticas individualizantes tão presentes ao longo da história da Psicologia e a engajar-se em outros modos de intervir. Nesse sentido, o psicólogo escolar deve ter um olhar atento ao desenvolvimento integral do estudante que o permite estruturar um trabalho de orientação à comunidade escolar, seja se forma individualizada, seja de forma grupal, que contribua além da superação de dificuldades concretas também com a promoção de bem-estar emocional e de desenvolvimento de importantes recursos psicológicos que correspondem aos objetivos de educação global que a escola propõe (Martinez, 2010). Buscando favorecer a aquisição e o crescimento constante de suas competências e o aprendizado global dos educandos não só como estudantes mas como cidadãos, o presente artigo relata um ciclo de intervenções realizadas pelas psicólogas escolares com os estudantes do Instituto Federal de Brasília com o objetivo de ajudá-los a lidar com esse momento tão específico da vida, preparando-os para o mercado de trabalho, refletindo sobre desenvolvimento pessoal entre ele e o outro, ele com ele mesmo, ele e o mercado de trabalho, ele e o futuro.

No capítulo 6, "**Oficinas de Orientação Vocacional como ferramenta de formação humana de jovens estudantes do IFPB**", escrito por *Icaro Arcênio de Alencar, Myriam de Oliveira Melo Mendes e Camila Paulino Marques*, apresenta-se que os inúmeros desafios pelos quais passam jovens estudantes, incluindo as exigências por definição da profissão a seguir, a Orientação Vocacional/Profissional se apresenta como ferramenta eficaz para contribuir com o processo de escolhas e de propósito de vida. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto de extensão denominado de "A Orientação Vocacional como processo de formação humana do jovem estudante", aprovado pelo edital Probexc do IFPB, no segundo semestre do ano de 2019, com estudantes de duas turmas de terceiros anos do ensino médio, em uma Escola Estadual no entorno do IFPB – Câmpus Campina Grande. Observou-se

que as oficinas atenderam às expectativas da maioria dos estudantes principalmente no quesito de segurança na escolha profissional, revelando uma maior confiança e poder de decisão, de tal modo que recomendariam esse processo para outros colegas. Portanto, espera-se que atividades similares possam ser realizadas em um número cada vez maior de escolas, atingindo um público crescente de adolescentes que passam pela difícil tarefa de escolher sua carreira profissional.

Hellen Cristina de Oliveira Alves é autora do sétimo capítulo denominado **"Política de inclusão e diversidade: reflexões sobre a atuação do NAPNE e NEABI no IFPI"**, em que destaca que o trabalho foi investigar como fora formulada e como tem sido efetivada a Política de Diversidade e Inclusão do IFPI em seus *campi*. A Política propõe medidas intermediadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). A metodologia adotada neste trabalho consistiu-se em uma pesquisa quali/quantitativa, com foco no estudo de caso, no qual inicialmente foi realizado um levantamento de fontes teóricas que possa subsidiar a discussão de questões como a diversidade e a inclusão e análise documental nas Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão que contemplem as ações da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI nos *campi*, bem como análise do Plano de Desenvolvimento Institucional. Em seguida, foi realizada pesquisa de campo, na qual foi realizado um mapeamento dos núcleos NAPNE e NEABI nos *campi* do IFPI e ações desenvolvidas, e aplicado questionários à assessoria de política de inclusão e diversidade do IFPI, responsável pelo monitoramento da política, e a servidores dos demais *campi*.

No capítulo 8, **"Processo de elaboração do luto na escola: relato de caso no IFF Campus Macaé"**, com a autoria de *Marcelo Ferreira Quirino*, *Nathalie Maria Gil Rocha* e *Bárbara Motta de Oliveira*, é apresentada a experiência quanto ao processo de elaboração do luto na escola, especificando um caso ocorrido no Instituto Federal Fluminense Campus Macaé em dezembro de 2019. A escola é um dos lugares onde a criança e o

adolescente passam a maior parte do dia, sendo um espaço de aprendizado para além das disciplinas formais. Se vendo numa situação de falecimento de um dos alunos do corpo estudantil, o Psicólogo da Instituição em conjunto com suas estagiárias, levantaram ideias de atividades para estarem atuando nesse momento de angústias, ansiedades, medos e tristezas, que não mexe apenas com os alunos, mas com todo o corpo daquela instituição. O principal objetivo das atividades realizadas foi o de aliviar tudo aquilo que estava sendo sentido, dando voz aos sentimentos, fazendo com que assim, lidassem com o luto de uma maneira fluída. Levando em consideração as Fases do Luto, de acordo com a autora Elisabeth Kübler-Ross, em seu livro *Sobre a Morte e o Morrer*, entre outras referências, esse artigo foi elaborado descrevendo esse processo de luto, visto na prática, dentro do ambiente escolar e relatada no presente capítulo.

Em "**Percepções da comunidade do IFMT sobre qualidade de vida e bem-estar**", capítulo nove da obra, as autoras *Isabela Pimentel Lemos, Mariana Tereza da Silva Scardini Barros e Bruna Luise da Silva* explanam sobre uma experiência de pesquisa que teve por objetivo analisar a percepção da comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), compreendendo docentes, técnicos e discentes, a respeito do significado de qualidade de vida e bem-estar. Os estudos sobre bem-estar são recorrentes desde a filosofia grega, embora esta denominação seja recente na ciência moderna, especialmente na Psicologia. As pesquisas sobre o conceito de bem-estar adentraram-se em um campo subjetivo, visto que percorre as avaliações cognitivas e afetivas das pessoas sobre sua vida. Este estudo Os dados foram colhidos durante uma oficina realizada na Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEnPEX). Foi solicitado aos participantes que descrevessem, por meio da escolha de imagens, suas concepções de qualidade de vida e bem-estar. Concluiu-se que a maior parte dos respondentes têm percepções globais de qualidade de vida e bem-estar, abrangendo tanto aspectos hedônicos e eudaimônicos, quanto aspectos

estruturais necessários para a comunidade acadêmica, o que corrobora com o conceito multifatorial de qualidade de vida.

O capítulo final de nosso Volume XI, "**Intimidação sistemática entre pares (*bullying*): dados sobre as implicações provocadas por esse tipo de violência no IFMG - Campus Betim**", escrito por *Rosalva Maria Martins dos Santos, Caio Victor Gonçalves Pinto, Tatiane Cimara dos Santos Medeiros e Nádia Guimarães de Paula Borges*, resultante de um projeto denominado Intimidação sistemática entre pares (*bullying*): dados sobre as implicações provocadas por esse tipo de violência no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Betim teve como objetivo conhecer a realidade acerca do *bullying* entre os estudantes dos cursos técnicos integrados de Automação Industrial, Mecânica e Química do campus e identificar a prevalência e os tipos mais frequentes. Participaram do estudo 355 estudantes, o que corresponde a 82,9% do total das matrículas. Após o conhecimento da realidade acerca do *bullying* no campus, procedeu-se com as ações de intervenção, combate e prevenção, visto que foram identificados casos desse tipo de violência na escola. As ações de intervenção realizadas foram eficientes, uma vez que possibilitaram a redução do número de vítimas de 23 para 6 (74%) e dos autores de 14 para 4 (71,4%).

Esperamos que o **volume XI** possa colaborar com a ampliação do debate acerca da Educação Profissional e Tecnológica, e do Ensino Superior, que, outrora não foram escopo de investigações da Psicologia Escolar; e que possa subsidiar anseios de pesquisas e práticas junto a estudantes de graduação e pós-graduação.

Os organizadores

Ensino Médio Integrado no IFSP: o que significa para nós?

CAPÍTULO

1

*Carla Cristina Kawanami
Luiz Nazareno Cavalcanti Junior*

Carla Cristina Kawanami

Luiz Nazareno Cavalcanti Junior

Optar por um ensino médio que contempla também um diploma de técnico, conferindo uma dupla habilitação e, portanto, um diferencial no mundo do trabalho, parece ser uma escolha constituída por múltiplas mediações que nem sempre são identificáveis e que resultam em outra forma de construção, diferenciada dos outros adolescentes que cursam o ensino médio regular. Porém, nem sempre essa escolha é fácil: relatos de tristeza, angústia e ansiedade demonstram o sofrimento vivenciado para se adaptar à rotina e às exigências, não só as escolares, mas também as familiares, sociais e pessoais.

Através do referencial teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, que tem por base o materialismo histórico-dialético, procuramos compreender esse sofrimento a partir das significações (sentidos e significados) constituídas por esses estudantes sobre seu processo de escolarização no ensino médio integrado (EMI), evitando assim uma perspectiva patologizante e individualizante.¹

Limitar ou reduzir o fenômeno, inferindo conceitos naturalizantes (“adolescente é assim mesmo”; “são os hormônios”; “eles querem chamar a atenção”), além de não contribuir para a compreensão dos fatos, invalida o sofrimento relatado pelo jovem e impede que outros aspectos sejam considerados, resultando em uma visão reducionista do fenômeno. Atribuir as causas desse sofrimento ao próprio aluno, com visões julgadoras sobre o

¹ Este artigo refere-se à pesquisa disponível em Kawanami, C. C. Ensino Médio Integrado: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes de um campus da rede federal. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

mesmo ou sobre sua família, traz uma visão superficial sobre a situação (BOCK, 2007). Mostra-se necessária uma compreensão ampliada e coletiva sobre este sofrimento que acompanha a vivência nesta modalidade de ensino.

A Psicologia Sócio-Histórica, com a categoria de dimensão subjetiva da realidade educacional, contribui para o desempenho do papel do psicólogo escolar, que é o de “ajudar os educadores a superarem visões meritocráticas e patologizantes, que responsabilizam apenas o estudante no processo” (AGUIAR e BOCK, 2016, p.57). Assim, ao pensarmos a formação nos IF’s e salientarmos as dificuldades, sofrimentos e expectativas dos jovens que estão nessas instituições, buscamos dar visibilidade a esta dimensão da realidade: a dimensão subjetiva que compõe o fenômeno.

Dessa forma, estudantes do 1º e 3º ano do EMI foram convidados a participarem de grupos de conversação (Gonzalez-Rey, 2005) acerca dos motivos para o ingresso no EMI, as vivências na permanência e os projetos de futuro elaborados. As falas obtidas dos estudantes foram gravadas, transcritas e analisadas por meio da formação de núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2006; Aguiar, Soares e Machado, 2015), com base nas categorias do materialismo histórico-dialético: historicidade, mediação, totalidade e contradição. Além destas categorias utilizaremos algumas categorias teóricas da psicologia Sócio-Histórica, como pensamento e linguagem, dimensão subjetiva, significação (AGUIAR e BOCK, 2016)

Os núcleos relativos à conversação do grupo do 1º ano do EMI foram nomeados:

Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Antes, eu pensei que era mil maravilhas”

Nesse núcleo relacionamos os indicadores “motivações para a entrada no IF e a expectativa por uma escola diferente”; “a ‘escola puxada’”; e “a integração do ensino técnico no currículo”.

As estudantes relatam que ficaram sabendo sobre o IF durante o ensino fundamental, tendo professores que as incentivaram a participar do processo seletivo. A aprovação foi comemorada pelas alunas e pelos familiares, que têm o IF como uma instituição reconhecida por um ensino “de qualidade”.

“Os professores falavam muito sobre... Tirar nota boa desde o início pra conseguir uma vaga aqui, independente da qual ou não”.

“Os meus pais, eles ficaram muito felizes por mim, por eu entrar numa instituição que é muito bem falada, tem um... Tem um “a” instituição”.

O método de “depósito bancário” (Freire, 1987), o qual vem sendo reproduzido apesar de seu questionamento, impede a criação de um sentido não-utilitarista do conhecimento. Dessa forma, os estudantes buscam uma instituição que pareça ofertar outras condições de aprendizado, que estimule uma outra vivência.

As estudantes relatam sua experiência na escola que consideram “puxada”. Apontam as contradições que vivenciam na relação com os professores: sentem-se tratadas de modo infantilizado por alguns, e cobradas “como se estivessem no Doutorado” por outros. Professores que despejam conteúdo e exigem diversas atividades extraclasse.

“Primeira semana de aula também iludiu bastante, tanto que... Primeira semana de aula, todo mundo ali, brincando, se divertindo, e eu: Nossa, essa escola é a escola... Pô... Toma-lhe matéria”.

“a maioria dos professores, às vezes, esquecem que a gente também tem uma vida, e que a nossa vida não é só isso”.

Quando questionadas se sentem que o curso é integrado, as estudantes afirmam que não, e, é compreensível que desejem que o curso seja organizado de forma a separar completamente a grade horária. Sugerem então que as disciplinas propedêuticas sejam ofertadas no período da manhã e as do curso técnico à tarde.

"Separado, pelo menos, no horário, né?!".

Núcleo 2: Permanência: "Você só estuda, você não tem problemas"

Este núcleo é composto pelos indicadores "família, pressões e expectativas"; "a dedicação escolar que afeta a saúde"; "desespero e exaustão: o adoecimento do estudante"; e "amizades após o ingresso no IF".

Ao optar pelo EMI, as estudantes optaram também por uma formação técnica. Porém, independentemente do curso escolhido, a carga horária é entre 32h a 40h semanais. A densa carga horária e as tarefas extraclases solicitadas são vistas como impedimentos para realizar atividades extracurriculares.

As oportunidades para estarem com os amigos do ensino fundamental ou de outros lugares que não o IF diminuem por conta da indisponibilidade de horário durante a semana, além das atividades a serem cumpridas no final de semana.

"Então, semana de prova, sempre, eu não ia pra mim dar conta dos dois, e depois eu... Parei de fazer tudo."

"Aí a pessoa fala: Nossa, cê esqueceu da gente, abandonou... Meu amado, eu não abandonei, só que vem assim: tem você, lição. O que tá aqui em cima é o que prioridade, amor. Você tá aqui [embaixo], amor...".

"Prioridade é passar de ano".

A cobrança excessiva por um desempenho mensurado por notas afeta alguns estudantes de forma muito intensa, causando sintomas de ansiedade.

Porém, todos os fatores relatados como dificuldades vivenciadas no processo de permanência na instituição são vistos como barreiras a serem enfrentadas, e o sofrimento é silenciado com a frase que nomeia esse núcleo “*you only study, you don't have problems*”: a visão adultocêntrica que encara a queixa do estudante como algo sem fundamento, quando o compara à sua própria jornada, muitas vezes massacrante, de um emprego que não resulta em um retorno financeiro que seja suficiente para proporcionar conforto material, prestação de serviços de qualidade ou identificação com o trabalho.

“Você dorme picado, você fica sem fome. Fica focado em alcançar os objetivos, tipo, estudar, tirar nota boa, você fica tão focado naquilo que...”

“Quando a minha mãe, ela fala pra mim “Você só estuda, você não tem problema”, eu olho bem pra cara dela e falo: Eu tenho vinte matérias, não sei quantos professores, eu já perdi a conta, não sei quantos trabalhos, eu fiz mais trabalho com quase um ano no Instituto do que em quatro anos em minha antiga escola! E você vem me falar que eu não tenho problema? Já basta a escola, a escola já é um problema. E ainda fala que é nosso lar. Difícil”

Núcleo 3: Futuro: “já pensei em tanta coisa, já mudei tanto de opinião...”

Este núcleo abrange os indicadores “a identificação com o curso técnico”, “desigualdades sociais e suas expressões” e “projetos de futuro: aproximação e distanciamento do curso técnico”.

Ao se falar de projeto de futuro, as estudantes relatam que não são apenas gostos, desejos e habilidades que são levados em conta: o elemento

“mercado de trabalho” e a remuneração aparecem como fatores relevantes para o processo de escolha.

“Ah, eu quero ser estilista. E ele falou assim: Isto não é uma coisa que não dá dinheiro, então você vai viver às custas de uma oportunidade ou não. Aí que... E era o meu sonho isso. Eu falei assim: Não, então... Acabou o meu sonho”.

“Ela quer que eu seja médica! Que ela fala que eu tenho capacidade... Só que... Né?!”.

Seguir uma profissão valorizada e com alta remuneração “garantida”, aumentando o acesso ao consumo pode ser uma forma de superar as experiências de desigualdade vivenciadas no presente, não só econômicas, mas também sociais. As estudantes relatam a percepção das diferenças no poder aquisitivo não só entre eles, mas também quando se comparam a outras realidades.

Apesar de não terem optado pelo EMI por identificação inicial com o curso técnico, o contato com esse conhecimento específico desenvolve em alguns alunos a possibilidade de investir na área.

“Se eu não receber auxílio, eu não vou parar de vir pra escola, então, eu vou dar pra quem precisa”.

“Logística foi uma coisa que me surpreendeu, que eu gosto, então, tô pensando assim... Ah, vou seguir Logística, fazer uma faculdade de Logística e tentar ingressar numa... Multinacional”.

Podemos afirmar que esses estudantes do 1º ano significam sua vivência no IF como dedicação, investimento e preparação para o mundo do trabalho. Dedicação, quando priorizam os estudos em detrimento das relações de amizade e da própria saúde. Investimento, não só do estudante, mas também familiar, quando apostam na educação para a manutenção e

superação da condição social. Quanto ao mundo do trabalho, surpreendem-se com o conhecimento adquirido nas disciplinas técnicas e sentem-se mais próximos da figura do profissional, possibilitando a identificação com a área. Porém, a aposta continua sendo a formação profissional em cursos tidos como tradicionais, como a graduação em Medicina ou Direito, vista como uma garantia de estabilidade econômica.

A seguir, serão apresentados os núcleos relativos à conversação do grupo do 3º ano do EMI, sendo nomeados:

Núcleo 1: Motivos para o ingresso no EMI: “Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo”

Este núcleo buscou relacionar os seguintes indicadores obtidos nas falas dos estudantes: “o privilégio de estudar em uma escola de qualidade”; “o contexto familiar e a expectativa de superação” e “desigualdades sociais e suas expressões”.

Questionados sobre as motivações para o ingresso no IF, os estudantes relatam a busca pelo ensino médio de qualidade, que possibilite não apenas o acesso ao ensino superior, mas uma vivência de aprendizado que proporcione experiências significativas e estimulantes, ampliando suas perspectivas.

“Daí eu falei: eu, ah, tenho uma oportunidade de eu tentar entrar numa escola de qualidade, né?! Que é que eu tenho de referência é o Instituto Federal”.

“Então, lá é perdido, é uma escola perdida... É quase um presídio aquela escola lá. Lá, não... Tipo, o professor em si não conseguia dar aula, sabe?! Tipo... Quando batia o sinal, os alunos jogavam o livro didático lá de cima... Nossa, coisa louca... Ah, não, isso não é coisa pra mim, não. Eu vou pra um melhor”.

“Estudando em escola pública eu estaria sendo mais do mesmo, sabe?!”.

Os estudantes vivenciam uma pressão constante por superação das condições de existência familiar. Alguns relatam sentir a pressão vinda diretamente dos familiares, enquanto outros percebem como algo internalizado.

“Meu pai, eu tenho muita dó dele, porque ele chegou a estudar em um bom colégio, só que... Por causa da vida dele, que era muito difícil, ele não conseguiu continuar. Ele se sentia muito culpado – se sente até hoje – e aí ele pede pra eu estudar muito, né?! Que foi o que ele não conseguiu fazer. Podia ter tido uma vida melhor, né?! Dar uma vida melhor pra gente.”

“Todo mundo me esperando que eu passasse e eu fiquei mal, eu muito mal. E... Até acabei fazendo rematrícula na escola mesmo, aonde moro. E... Quando saiu a lista, que eu vi que meu nome tava lá, meu Deus, graças a Deus, me deu um alívio. Assim, pelo menos agora, eh... Vou responder, né?! Que todo mundo queria”.

“Acho que a gente vê que o tempo tá passando e, com a matéria acumulada, acho que a gente bota mais pressão na nossa cabeça”.

As dificuldades enfrentadas na permanência são vistas como barreiras a serem superadas com a promessa de um futuro promissor, e, frente à tamanha expectativa, não podem ser admitidas como um impedimento para a conclusão do curso.

Núcleo 2: Permanência: “Eu gostaria que todo mundo tivesse essa oportunidade que a gente tá tendo de ter uma bagagem assim...de conhecimento muito bom”.

Este núcleo é formado pela articulação entre os indicadores: “a permanência na escola puxada”; “a integração do ensino técnico no currículo”;

“as relações de amizade como instrumento para o sucesso” e “a educação e sua relação com uma política de direitos sociais”.

Ser aprovado no vestibular do IF não foi relatado como tarefa fácil, mas permanecer no curso e concluí-lo é visto como desafiador. Excesso de conteúdo, disciplinas, aprender a estudar, acordar cedo, a distância percorrida diariamente até o campus: os estudantes relatam as dificuldades enfrentadas para permanecer e obter êxito no curso.

“Aqui, não, aqui é... Paulada, assim... Senão você fica pra trás, né?!... Não é à toa que ficou bastante gente no primeiro ano, né?!”

“Cansativo... Tem que acordar cedo, pegar dois ônibus. Na outra escola, eu achava que, pelas minhas notas, eu era uma aluna boa. Daí, quando eu entrei aqui, eu vi que não era nada disso, aí que eu tive de correr atrás, daí que eu realmente aprendi, não foi dado nota...”.

Os estudantes relatam suas vivências e reflexões sobre a integração do curso técnico ao conteúdo do ensino médio. As formações não são vivenciadas de forma integrada: percebem a desarticulação não só do conteúdo, mas também entre os professores (a “*panelinha dos professores do ensino técnico e do ensino médio*”) e as coordenações.

“Como se tivesse uma escola e depois fosse pra outra”

“Pegasse um busão e fosse pra outra.”

A assistência estudantil e as bolsas de pesquisa, ensino e extensão mostram-se essenciais para possibilitar a permanência do estudante no IF.

“Eu lembro, em si, dos valores que eu recebia: trezentos e sessenta.... eu fazia a bolsa [ensino], mas, oh... Mas só que... Daí eu recebia quanto? Setecentos e sessenta reais por mês. Mas só que nessa época, meu pai tava desempregado, então, esse dinheiro servia meio que pra ajudar,

né?! Pagava as contas lá de casa. Daí, ano passado, caiu pra cento e quarenta, por exemplo o meu caso, que moro em Registro. Daí caiu pra cento e sete.”

Apesar de não ser o principal motivo para o ingresso, os alunos recomendam o ensino médio integrado ao curso técnico. Encaram como uma excelente oportunidade a ser ofertada aos jovens pela rede pública, pois consideram tecnologia uma área promissora. Além disso, demonstram interesse por aquilo que foi aprendido, sugerindo que o acesso a esse conhecimento seja ampliado e fortalecido.

Núcleo 3: Futuro: “Eu consegui concluir o ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Consegui, então, eu posso conseguir isso também

Este núcleo articula os seguintes indicadores: “o conteúdo do curso técnico como diferencial para o currículo e para a vida”; “o esforço individual e o êxito pessoal” e “projetos de futuro: aproximação e distanciamento da formação técnica”.

Sendo a primeira turma a se formar no EMI da rede federal no campus localizado no Vale do Ribeira, as expectativas da comunidade (docentes, alunos, familiares e servidores) sobre o ingresso no ensino superior e a inserção no mercado de trabalho eram grandes. Porém, os estudantes relatam incerteza quanto à escolha profissional realizada, e acreditam que, se o EMI fosse em quatro anos, além de aproveitar mais as atividades extracurriculares, teriam mais tempo para pensar.

“Tem uma parte da sala que... Por exemplo, ano que vem, quer ficar um ano parado, por exemplo, pra pensar... Tipo, o que eu vou fazer. Às vezes, a gente sai da escola com uma cabeça tão (...) cheia, e acaba fazendo a escolha errada”.

Porém, identificam que seus projetos de futuro são constituídos pela conjuntura social em que estão inseridos: a inserção no mercado de trabalho vem como resposta à necessidade de sustento, pois a vida acadêmica não é vista como valorizada pelas políticas públicas.

“Porque a minha vontade não era trabalhar, a minha vontade é ser pesquisadora e viver de pesquisa e dando aula. Mas pela condição que o Brasil tá, eu, tipo, caí na realidade pra perceber que talvez eu tenha que trabalhar fora disso”.

Em um contexto de valorização do individualismo e da ideologia do esforço pessoal como forma de ascensão social, é necessário não ser “mais do mesmo”. E, para isso, devem “agarrar” todas as oportunidades de obterem um diferencial, que os desvie de um derradeiro futuro de gravidez na juventude, uso de drogas ou a venda da força de trabalho em uma atividade com a qual não se identifica.

Frente a tal promessa de futuro, frente ao investimento e expectativas individuais e familiares, as vivências durante a permanência e a conclusão dessa etapa da escolarização no EMI do IFSP trazem a sensação de conquista e realização.

“Acho que eu poderia definir o IF como resiliência. Que é tipo, assim, aquela coisa que não pode, persiste, sabe?!... Não perde, assim... Não perde a convicção. Você não pode desistir daquilo, né?! Acho que essa é a melhor definição que eu... Você não pode baixar a cabeça, né?!”

“Eu queria desistir. Chegou uma parte do ano que eu falei assim: “Não, eu não quero mais”, tipo... Tava bem, bem mal. Eh... Me envolvi com uma galera que... Bem... Complicado. E aí acabou que as amigas daqui, e os professores e tudo mais me ajudaram bastante a... Superar, né?! Então, eu acho que sou bem realizada. Tipo, eu consegui concluir o

ensino aqui. Vai ser uma coisa que eu vou levar pra sempre. Tipo... Consegui, então, eu posso conseguir isso também”.

“É um mundo diferente, é um mundo em que você tem uma melhor expectativa de vida de você conseguir estudar, ter um ensino de qualidade, tem um ensino superior, você conseguir um bom trabalho, e que, tipo, você acaba não tendo metas de tipo... Ah, de ter filho agora, tipo, com essa idade, porque você vê que tem várias outras coisas que você pode fazer pra talvez você ter um filho depois que ter uma vida melhor”.

A partir da análise dos três núcleos construídos, encontramos como significação a experiência da escolarização como desenvolvimento pessoal. Apesar de não relatarem a percepção da integração das disciplinas técnicas e propedêuticas, significam a vivência no EMI como um processo de ensino-aprendizagem não apenas tecnicista, mas que também forneceu subsídios para a ampliação da consciência crítica e a aquisição e elaboração da cultura social em um processo de humanização e socialização.

Quanto à permanência no EMI, os estudantes relatam o intenso sofrimento sentido, principalmente no 1o ano. A adaptação às exigências de disciplina e dedicação resulta no distanciamento dos amigos com os quais não convivem diretamente, e afeta também as relações domésticas. Os estudantes permanecem no curso não só para atender as expectativas familiares, mas as suas próprias de superação da condição socioeconômica na qual estão inseridos. Foi possível perceber o caráter meritocrático das falas, da necessidade da dedicação e do esforço, e do incômodo causado pelos colegas que não demonstram o mesmo empenho. Reclamar, ocupando um lugar considerado “privilegiado”, que é o de estudante da rede federal, não é uma possibilidade; as queixas então somatizam-se em sintomas ansiosos, depressivos e de estresse.

Após três anos, os estudantes adaptam-se à rotina e à instituição. Os estudantes do 3o ano relatam a percepção do resultado desse período, no

qual o curso técnico é reconhecido como um conhecimento “para a vida”, aproximando-se do conceito de formação tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2008). Não é uma formação para o exercício do trabalho (no caso, a formação de mão de obra qualificada – no caso, técnicos em mecatrônica – para ocupar postos de trabalho nas indústrias), mas que compreende a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura.

As relações interpessoais, no entanto, vão sendo ressignificadas de forma que o sofrimento vivenciado pelo afastamento, relatado no primeiro ano, dá lugar a uma relação de amizade utilitarista, na qual os vínculos são feitos de acordo com o valor que o outro pode agregar. O esforço está intimamente ligado ao mérito individual; não acompanhar o ritmo significa algum “defeito de caráter” (preguiça, má vontade, malandragem) ou pouca dedicação. Dessa forma, os processos de exclusão causados pela estrutura da instituição ou pelas políticas e condições de acesso e permanência continuam agindo de forma silenciosa, reproduzindo as condições que mantêm a sociedade desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IF é tido como uma instituição que se aproxima dessa formação integral, politécnica, e, uma vez inserido em regiões vulneráveis, torna-se uma opção desejada e disputada pelos jovens, sendo vista como a oportunidade de transformar sua realidade. Pudemos obter na fala dos entrevistados significações que indicam percepções de desenvolvimento das habilidades e aptidões, da aquisição de conteúdo e de uma formação diferenciada. Dessa forma, justifica-se a manutenção e o aumento do investimento federal realizado no EMI e a ampliação da oferta a partir da construção de novos campi.

Os jovens do Instituto Federal reconhecem a importância desta instituição. Percebem que estão em uma escola que lhes permite mudança

pessoal e social. Reconhecem e expressam o sofrimento que lhes foi exigido. Com certeza, as camadas mais pobres tiveram que se adaptar a uma escola para a qual não estavam preparados e nem mesmo “destinados”. O trabalho dos profissionais dos IFs deve, portanto, ser capaz de contribuir para a redução do sofrimento, interferindo em condições objetivas que permitam a ressignificação da experiência desde mais cedo no curso, evitando abandonos e doenças. As mudanças que pudemos conhecer, através das falas destes estudantes, nos informam sobre a possibilidade e o valor da formação oferecida e nos incitam a reformular este espaço e o processo na direção da redução do sofrimento que suas falas também expressam.

Os sintomas relatados pelos estudantes (ansiedade, angústia, choro, alterações no sono e apetite) parecem estar relacionados a essa pressão por corresponder às expectativas, familiares e próprias, que tem as médias escolares e o êxito no vestibular como produtos finais. Sentem-se sem tempo para cultura, esporte, lazer, e não priorizam atividades que promovam bem-estar e satisfação pessoal. A escola, ao proporcionar espaços que possibilitem essas manifestações, como a Semana da Diversidade e a SNCT, fortalece o sentimento de pertencimento e possibilita a ressignificação do espaço escolar, diminuindo o sofrimento.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de & BOCK, Ana Mercês Bahia. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W.M.J. & BOCK, A.M.B. (Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. (p. 43-60) São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.155, p.56-75 jan./mar. 2015

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, V. 11, n. 1, Janeiro/Junho 2007, p. 63-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. 205 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em Seminário promovido pela Secretaria de Educação do

Estado do Pará, 2008. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

Adaptação à universidade dos
estudantes cotistas e
não cotistas: analisando
a satisfação com a formação

CAPÍTULO

2

*Patrícia Vaz Sampaio Santos
Mauro de Oliveira Magalhães*

Patrícia Vaz Sampaio Santos
Mauro de Oliveira Magalhães

O ensino superior no Brasil ampliou-se e diversificou-se de forma notável nas últimas décadas. Compreender essa diversidade e os desafios que ela nos coloca, bem como as demandas originadas das novas necessidades da sociedade deve ser objeto de estudos na área da educação e avaliação institucional. Isto porque compreender o desenvolvimento, as dificuldades e realizações do estudante está diretamente relacionado à função maior da universidade, como agência comprometida com o oferecimento de oportunidades para a formação integral de seu corpo discente (CUERVO e CORELLAN, 1998; LUCKESI, 1992; SBARDELINI e cols., 1999).

O ingresso na universidade é um momento de transição educativa muito significativa para o indivíduo, caracterizada pelo enfrentamento de questões acadêmicas, sociais, pessoais e vocacionais (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 1999). Essa singularidade da formação superior vivida por cada um dos discentes evidencia a complexidade que a temática sobre o universitário carrega, bem como a relevância dessa área de estudo.

A questão específica de encontrar a melhor ou mais justa forma de ingresso no ensino superior, que evite exclusões sociais e promova oportunidades amplas e igualitárias, é debatida com muito empenho tanto nas instituições de ensino superior quanto nas agências de fomento à pesquisa e nos diversos organismos governamentais voltados à educação.

Nos últimos dez anos, o ensino superior brasileiro tem vivenciado uma série de modificações, tais como a expansão e interiorização das universidades federais, aumento da oferta de vagas e a democratização do acesso da população de baixa renda, através das políticas de ações

afirmativas. Entre as ações afirmativas, a política de cotas é a que possui maior visibilidade. Como resultado disso, observa-se um aumento da população universitária com características bastante heterogêneas como classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho e opção pelo turno, dentre outras. Para atender a essa demanda, no entanto, é preciso que estejam preparadas não só por meio de inovação tecnológica e novos espaços educativos, mas com a busca de maior conhecimento sobre o estudante de ensino superior, para proporcionar maior integração ao sistema universitário. Tudo isso sem negligenciar uma questão de igual importância para o desenvolvimento de um sistema educacional mais justo: a evasão dos estudantes no ensino superior (COSTA, 2008).

Com a adoção da política de cotas para ingresso em muitas universidades, os debates sobre a vivência acadêmica intensificaram-se. A entrada destes estudantes, na sua maioria oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos e de um ensino médio deteriorado, lança um desafio importante aos gestores das instituições de ensino superior (IES). As peculiaridades da experiência universitária destes indivíduos precisam ser acompanhadas e investigadas em profundidade.

O estudo parte da premissa de que os fatores anteriores ao ingresso, como background familiar e experiências escolares anteriores, que diferenciam estudantes cotistas dos estudantes não cotistas, impactam diretamente a forma que o aluno se integra ao ambiente universitário. Esta proposição encontra base no modelo teórico adotado – Modelo de Integração do Estudante – formulado por Vicent Tinto, que permanece como uma das teorias sobre evasão mais pesquisada e revisitada.

Tinto (1975) sugere que os alunos que se sentem mais integrados na instituição, tanto social como academicamente, apresentam menos probabilidade de evadir. A percepção do estudante a respeito de seu nível de integração aos sistemas da universidade leva à reavaliação e, às vezes, à modificação dos seus compromissos educacionais e com a instituição, impactando na satisfação discente.

A satisfação acadêmica está diretamente relacionada à Integração do estudante ao ensino superior, e apesar de ser uma das dimensões afetivas desta experiência, não tem recebido atenção por parte dos pesquisadores interessados no estudante de ensino superior, sendo esquecida durante as discussões sobre os resultados ou avaliação da educação superior (ASTIN, 1993; NICO, 2000).

A literatura aponta que a variável Satisfação com a Formação é uma peça chave para o entendimento da vivência acadêmica dos estudantes. No entanto, Astin (1993) considera que o número de estudos sobre esse construto é inferior ao que seria necessário dado a sua importância. Segundo Benjamin e Hollings (1997), apesar das pesquisas sobre a natureza do construto da satisfação, considera-se que ainda não exista uma definição clara e consistente sobre o construto, havendo ainda pouca elaboração teórica para sua explicação.

Atualmente a satisfação acadêmica tem sido vista por alguns autores como a percepção que os estudantes têm da sua experiência educacional, e também que esta percepção pode interferir no nível de envolvimento do estudante com a instituição, além de ter implicações para o âmbito da permanência (ABRAHAMOWICZ, 1988; KNOX; LINDSAY e KOLB, 1992; PIKE, 1993). Outros entendem que esta percepção abrange a trajetória acadêmica e sua natureza é dinâmica e contextual, ou seja, a satisfação do estudante pode mudar com sua experiência educacional e ser afetada por algumas características do estudante (PENNINGTON *et. al.*, 1989). Por incluir diferentes áreas da experiência acadêmica dos estudantes como o currículo, o ensino, as relações estabelecidas e as condições proporcionadas pelo contexto universitário, a satisfação também é considerada multidimensional (SOARES, *et. al.*, 2002).

As medidas de satisfação abrangem o nível de satisfação do estudante com toda a experiência de formação e também aspectos mais específicos ligados à qualidade do ensino, ao currículo, relacionamento com os professores e colegas, o currículo, a administração, as instalações e recursos da universidade, além da percepção do estudante sobre o ambiente

acadêmico e intelectual da instituição (ASTIN, 1993). Por incluir diferentes áreas da experiência acadêmica do estudante, a satisfação é considerada multidimensional (SOARES, VASCONCELOS e ALMEIDA, 2002).

Diante disso, podemos perceber que a satisfação acadêmica engloba toda a trajetória acadêmica. Ela é considerada como um processo dinâmico por ser afetada pelas características do estudante e, também, por mudar em função da experiência educacional vivida ao longo do curso (PENNINGTON, ZVONKOVIC e WILSON, 1989). Além disso, as pesquisas têm indicado que a percepção dos estudantes quanto à sua satisfação acadêmica interfere no nível de envolvimento do estudante com a instituição, implicando nas decisões de permanecer ou não na instituição. Ao lado disso, ela aparece ainda como uma das variáveis psicossociais mediadoras da integração social e acadêmica do estudante (ABRAHAMOWICZ, 1988; BEAN & BRADLEY, 1986; KAREMERA, REUBEN & SILLAH, 2003; KNOX, LINDSAY & KOLB, 1992; NAPOLI & WORTMAN, 1998; PIKE, 1991).

Hatcher e colaboradores (1992) realizaram um estudo envolvendo fatores que predizem a satisfação, compromisso com a graduação e evasão do estudante universitário. Foi verificado que as variáveis “recompensa” e “custo” determinam a satisfação e que esta tem uma influência positiva no compromisso com a graduação.

O estudo realizado por Napoli e Wortman (1998), além de contribuir com dados sobre a integração do estudante, ampliou o entendimento da satisfação. Os autores buscaram avaliar os fatores psicossociais relacionados com a decisão de permanecer ou sair dos estudantes do ensino superior. Para isso basearam-se no modelo de evasão do estudante desenvolvido por Tinto (1975), no qual foram incluídas medidas psicossociais como eventos de vida, suporte social, auto-estima, competência social, responsabilidade e disposição pessoal, bem-estar psicológico e satisfação acadêmica. Os resultados indicaram que a satisfação acadêmica foi positiva e significativamente associada a outro fator psicossocial, o suporte social, e com algumas características de entrada do estudante, as médias das notas no ensino médio e responsabilidade pessoal.

Na pesquisa desenvolvida por Mercuri e Grandin (2003) com estudantes ingressantes no ano de 1995 em 14 cursos de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, cujo objetivo era analisar as condições de integração acadêmica e social durante o primeiro ano de graduação e identificar sua relação com o destino acadêmico (curso finalizado ou evasão), foi verificado que os aspectos segurança com a escolha do curso, segurança profissional propiciada pelo curso, aprovação familiar com a escolha do curso, satisfação com a atuação dos professores, grau de probabilidade de permanência no curso e satisfação com seu desempenho acadêmico apresentam uma forte relação com a decisão de permanência ou de evasão dos estudantes de seus cursos de ingresso.

Os aspectos assinalados pelos estudos citados foram considerados para destacar a relevância de avaliar a satisfação acadêmica, na medida em que oferecem informações para elencar mudanças na prática educativa.

Diante do contexto, o objetivo deste estudo foi investigar a diferença da satisfação com a formação de estudantes cotistas e não cotistas, considerando o poder preditivo dos componentes da integração social e acadêmica.

MÉTODO

1

Participantes

Participaram deste estudo 3137 estudantes matriculados nos Cursos Tradicionais (ingresso via vestibular) da UFBA, sendo 1804 mulheres e 1333 homens, com idades entre 16 e 66 anos ($M=21,87$; $DP= 7,01$). Do total de participantes, 1719 alunos eram não cotistas e 1418 alunos eram cotistas.

2

Instrumentos

Os participantes informaram dados sociodemográficos e responderam à Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES), desenvolvida em 2011, pelo Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães da Universidade

Federal da Bahia (UFBA) e Prof. Dr. Marco A. Pereira Teixeira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e utilizada pela Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional da UFBA. Neste instrumento, foram coletados dados a respeito da percepção do estudante sobre sua vivência acadêmica.

Para este estudo, utilizou-se 51 questões fechadas, divididas em 9 fatores: Intenção de Abandono ($\alpha=0,842$); Satisfação com a Formação ($\alpha=0,858$); Integração Social com Colegas ($\alpha=0,841$); Dificuldade Acadêmica ($\alpha=0,739$); Satisfação com o Desempenho ($\alpha=0,785$); Integração Social com Professores ($\alpha=0,772$); Percepção de Oportunidades de Mercado ($\alpha=0,776$); Maturidade de Carreira ($\alpha=0,690$); Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica ($\alpha=0,652$).

3

Procedimentos

Após a autorização da Reitoria, a coleta dos dados foi realizada no primeiro semestre de 2012. Inicialmente, com o apoio da Central de Processamento de Dados (CPD), foram disponibilizados os endereços eletrônicos dos estudantes devidamente matriculados nos três primeiros semestres, em ambas as modalidades de curso. O instrumento utilizado foi disponibilizado na internet, através da ferramenta de questionário on-line *SurveyMonkey*. Os participantes foram convidados nominalmente, por e-mail, a responderem o instrumento. Por fim, foram realizadas análises descritivas caracterizando a amostra sob os aspectos estudados e análises de regressão.

4

Resultados

Baseado na literatura e considerando a importância de se avaliar este construto, foram investigados, através da análise de regressão, os efeitos dos componentes da vivência acadêmica sob a satisfação com a formação de estudantes cotistas e não cotistas dos cursos tradicionais (ingresso via Vestibular). Os resultados estão apresentados nas tabelas a seguir.

A tabela 1 apresenta que os resultados da análise de regressão múltipla (método stepwise) com o intuito de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da satisfação com a formação na amostra de estudantes cotistas dos cursos tradicionais. O modelo exposto mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [$F(7, 1145) = 111,355, p < 0,001$].

Tabela 1

Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	PASSO						
	1	2	3	4	5	6	7
Maturidade de carreira	.452 (.000)	.374 (.000)	.300 (.000)	.253 (.000)	.240 (.000)	.217 (.000)	.200 (.000)
Satisfação com o Desempenho		.316 (.000)	.251 (.000)	.253 (.000)	.243 (.000)	.242 (.000)	.209 (.000)
Integração Social com Professores			.246 (.000)	.248 (.000)	.202 (.000)	.205 (.000)	.204 (.000)
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica				.175 (.000)	.159 (.000)	.149 (.000)	.152 (.000)
Integração Social com Colegas					.142 (.000)	.141 (.000)	.131 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado						.086 (.000)	.087 (.000)
Dificuldade Acadêmica							-.093 (.000)
R ²	.204	.297	.345	.373	.389	.395	.401
ΔR^2	-	.093	.048	.028	.016	.006	.006
F	295,870	244,241	203,119	172,354	147,682	126,441	111,355

Nota: n=1418

As sete variáveis que compõem a vivência acadêmica (Maturidade de Carreira, Satisfação com o Desempenho, Integração Social com Professores, Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica, Integração Social com Colegas, Percepção de Oportunidades de Mercado e Dificuldade Acadêmica), apresentaram-se como preditoras de satisfação com a formação. Juntos, os sete preditores explicam 40,1% da variância da satisfação com a formação em estudantes cotistas (R^2 ajustado=0,401; $p < 0,01$). Destes, a

Maturidade de Carreira ($R^2= 20,4\%$) apresentou maior nível de explicação para a Satisfação com a Formação do grupo em questão, mostrando-se o preditor mais significativo. Este resultado encontra-se de acordo com diversos estudos empíricos (SUPER, 1985; HEALY, O'SHEA & CROOK, 1985; LUZZO, 1993, 1995) que sugerem que atitudes da maturidade de carreira (planejamento e exploração de carreira) são bons indicadores de satisfação.

Após a Maturidade de Carreira, a variável que mais contribui para a explicação da variância da satisfação no grupo em questão é a Satisfação com o desempenho ($R^2=9,3\%$). Este resultado aponta que o engajamento em atividades acadêmicas é fundamental para a satisfação com a formação e o comprometimento.

As demais variáveis do modelo contribuíram muito pouco para a predição de Satisfação com a Formação. A variável Percepção de Dificuldades Acadêmicas mostrou um relacionamento negativo com relação à Satisfação com a Formação de Estudantes Cotistas dos cursos tradicionais ($\beta=-0,093$).

A tabela 2 apresenta que os resultados da análise de regressão múltipla (método stepwise) com o intuito de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da satisfação com a formação na amostra de estudantes não cotistas dos cursos tradicionais. O modelo exposto mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [$F(6,1456)= 139,365$, $p<0,001$].

Tabela 2

Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	PASSO					
	1	2	3	4	5	6
Integração Social com Professores	.487 (.000)	.395 (.000)	.329 (.000)	.329 (.000)	.330 (.000)	.317 (.000)
Maturidade de carreira		.259 (.000)	.233 (.000)	.206 (.000)	.186 (.000)	.176 (.000)
Satisfação com o Desempenho			.219 (.000)	.215 (.000)	.214 (.000)	.207 (.000)
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica				.129 (.000)	.123 (.000)	.114 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado					.092 (.000)	.087 (.000)

Integração Social com Colegas						.068 (.003)
R ²	.236	.294	.336	.351	.359	.362
ΔR ²	-	.058	.042	.015	.008	.003
F	453,297	306,108	247,334	198,817	164,534	139,365

Nota: n=1719

Verifica-se que seis variáveis que compõem a vivência acadêmica (Integração Social com Professores, Maturidade de Carreira, Satisfação com o Desempenho, Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica, Percepção de Oportunidades de Mercado e Integração Social com Colegas), explicaram 36,2% da variância da satisfação com a formação em estudantes não cotistas (R^2 ajustado=0,362; $p<0,01$). Destas, a Integração Social com Professores ($R^2= 23,6\%$) apresentou maior contribuição para a Satisfação com a Formação do grupo em questão. Pesquisas apontam que o relacionamento e o reconhecimento por parte do professor, indica a aceitação do estudante como um indivíduo de valor, possibilitando um desenvolvimento integral e ampliando o seu nível de satisfação com a experiência acadêmica (SCHLEICH, 2006).

As demais variáveis, apesar de significativas, acrescentam pouco poder de predição da Satisfação com a Formação de estudantes não cotistas dos cursos tradicionais da UFBA.

A variável Percepção de Dificuldade Acadêmica não apareceu como fator preditivo independente.

COMPARAÇÃO DOS GRUPOS

Conhecer as satisfações ou insatisfações dos estudantes auxilia a elevar o entendimento do impacto do ensino superior no seu desenvolvimento integral, já que o desencontro entre a diversidade de expectativas dos estudantes e o que realmente a instituição oferece, pode

gerar baixo desempenho, reduzida integração, insucesso e até mesmo o abandono do curso. Assim, também é extremamente útil para a gestão, o estabelecimento de normas, o planejamento dos cursos e das estratégias de intervenção, para o desenvolvimento de programas e serviços e para a ação dos docentes de forma que conduzam à promoção do sucesso dos estudantes e melhor qualidade de formação.

Comparando os resultados dos dois grupos em relação à Satisfação com a Formação, podemos verificar algumas diferenças significativas. O modelo adotado explica 40,1% da variância da satisfação com a formação de estudantes cotistas e 36,2% para estudantes não cotistas. O número de variáveis que compõem os modelos comprova como estes fatores estão intimamente relacionados, conforme a literatura.

Para os estudantes cotistas, a variável Maturidade de Carreira ($R^2=20,4\%$) apresenta maior contribuição para a predição de Satisfação com a Formação. A satisfação com a formação está positivamente relacionada com decisão de carreira, personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho (LOUNBURY, *et al.*, 1999; (LOUNBURY, *et al.*, 2005), além de rendimento acadêmico e satisfação com as atividades acadêmicas (CHOW, 2005). Já para os estudantes não cotistas, a Integração Social com Professores ($R^2=23,6\%$) apresenta maior peso.

Outro dado importante é que a variável Percepção de Dificuldade Acadêmica constitui preditor de Satisfação com a formação apenas para os estudantes cotistas ($R^2=0,6\%$). Para os estudantes não cotistas esta variável não foi significativa. Associado a isto, o peso padronizado atribuído à variável Comprometimento com a meta de graduação inespecífica é maior entre os Estudantes Cotistas ($\beta=0,152$) que entre os Estudantes Não Cotistas ($\beta=0,114$), indicando que a Satisfação com a Formação está relacionada a um desejo maior de concluir um curso superior. Apesar dos estudantes cotistas apresentarem certo nível de dificuldade acadêmica percebe-se que o nível de satisfação e as taxas de graduação deste grupo são maiores que os não cotistas. Estes resultados apontam que apesar de possuírem maiores

dificuldades em progredir, na média, os cotistas atribuem um maior valor para o curso que estão matriculados e por isto persistem até o final da graduação.

Outra variável que se comporta diferentemente nos dois grupos é a Integração Social com Colegas. Para os Estudantes Cotistas, a Integração Social com Colegas possui peso maior ($\beta=0,131$) que para os Estudantes Não Cotistas ($\beta=0,068$), indicando que os estudantes cotistas sentem-se mais satisfeitos com a formação quando percebem-se integrados aos colegas. Já para os estudantes não cotistas, a Integração Social Com Colegas contribui muito pouco para a explicação da variação da Satisfação com a Formação, quando comparado aos demais critérios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a diferença da satisfação com a formação de estudantes cotistas e não cotistas, considerando o poder preditivo dos componentes da integração social e acadêmica. Os resultados apontam que existem diferenças significativas na vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. Os estudantes cotistas apresentaram maior nível de satisfação, relacionado a um grande desejo de concluir um curso superior.

Para os estudantes cotistas, a satisfação está fortemente relacionada a decisão de carreira e para os estudantes não cotistas a qualidade do relacionamento e reconhecimento dos professores torna a experiência acadêmica mais satisfatória.

Novos estudos que abordem esta temática poderão contribuir com a identificação e levantamento de outros fatores importantes que impactem na satisfação com a formação dos estudantes.

Por fim, os diferentes preditores de satisfação precisam ser discutidos com profundidade, para que a instituição possa acompanhar e auxiliar seu corpo discente no processo de ajuste ao ambiente acadêmico, desde o início do seu curso de graduação. Para desenvolver, implementar, manter e expandir intervenções práticas que estimule a satisfação e reduza o índice de evasão, as instituições precisam considerar uma abordagem mais abrangente que considerem também as especificidades do perfil dos seus estudantes.



REFERÊNCIAS

ABRAHAMOWICZ, D. College Involvement, Perceptions, and Satisfaction: A Study of Membership in Student Organizations. *Journal of College Student Development*, 29, 233-238, 1988

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P., & FERREIRA, J.A.G. *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências acadêmicas*, 1999. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

ASTIN, A. W. *What matters in college?*, 1993 San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

BEAN, J.P. & BRADLEY, R. K. Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *Journal of Higher Education*, 57 (4), 393-412, 1986.

BENJAMIN, M. E HOLLINGS A. Student Satisfaction: Test of an Ecological Model. *Journal of College Development*, Washington, vol.38, no 3, may/june, p. 213-228, 1997.

CHOW, H. P. H. Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, v. 70, n. 2, p. 139-150, 2005.

COSTA, J.F.S. Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, 3(1), 27-38, 2008.

CUERVO, J.C.P. & CORELLAN, A.V. Evaluación de las necesidades de los alunos universitários sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE), 1998. In: *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, IV, Braga. Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia.

HATCHER, L.; KRYTER, K.; PRUS, J. S. E FITZGERALD, V. Predicting College Student Satisfaction, Commitment, and Attrition from Investment Model Constructs. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 22, n. 16, p. 1273-1296, 1992.

HEALY, C. C., O'SHEA, D., & CROOK, R. H. Relation of career attitudes to age and career progress during college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 239-244, 1985.

KAREMERA, D., REUBEN, L. J. & SILLAH, M. R. The Effects of Academic Environment and Background Characteristics on Student Satisfaction and Performance: The Case of South Carolina State University's School of Business, 2003. *College Student Journal*.

KNOX, W. E., LINDSAY, P. & KOLB, M. N. Higher Education, College Characteristic, and Student Experiences. *Journal of Higher Education*, 63(3), 303-328, 1992.

LOUNBURY, J. W.; SAUDARGAS, R. A.; GIBSON, L. W.; LEONG, F. T. An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*, v. 46, n. 6, p. 707-729, 2005.

LOUNBURY, J. W.; TATUM H. E.; CHAMBERS, W.; OWENS, K. S.; GIBSON, L. W. An investigation of career decidedness in relation to 'big five' personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, v. 33, n. 4, p. 646-652, 1999.

LUCKESI, C.C. Educação universitária e formação do ser humano. *Revista da FAEEBA*, Salvador, Ano 1, n.1, p. 31-35, 1992.

LUZZO, D. A. Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personal, educational, and psychological factors. *Journal of College Students Development*, 34, 27 1-275, 1993.

_____. The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Students Development*, 36(1), 61-65, 1995

MERCURI, E. E GRANDIN, L. Integração Acadêmica e Social no Primeiro Ano de Graduação e Destino Acadêmico do Universitário. In: *CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL*, 6, 2003. Salvador, BA. Anais. São Paulo: Casa do psicólogo; Salvador, BA: Faculdade Ruy Barbosa, p. 237.

NAPOLI, A. R. & WORTMAN, P. M. Psychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-year Community College Students. *Research in Higher Education*, 39 (4), 419-455, 1998.

NICO, J.B. O Conforto Acadêmico do(a) Caloiro(a). In: *Transição para o Ensino Superior*, 2000. Braga, Universidade do Minho.

PENNINGTON, D. C.; ZVONKOVIC, A. M. E WILSON, S. L. Changes in College Satisfaction Across an Academic Term. *Journal of College Student Development*, Washington, vol. 30, November, p. 528-535, 1989.

PIKE, G. R. The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's Grades and Satisfaction. *Research in Higher Education*, 32(1), 15-30, 1991.

_____. The Relationship Between Perceived Learning and Satisfaction with College: An Alternative View. *Research in Higher Education*, New York, vol. 34, no. 1, p. 23-40, 1993.

SBARDELINI, E. T. B., SANTOS, A. A. A. DOS., VENDRAMINI, C. M. M., FONSECA, W. C., SANTOS, W. T., ANDRAUS, R. C., NATÁRIO, E. G., SERPA, M. N. F., POLYDORO, S. A. J. Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão, 1999. In: *CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, II, Bragança Paulista — SP. Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão. Bragança Paulista*, p.128.

SCHLEICH, A. L. R., POLYDORO, S. A. J. & SANTOS, A. A. A. DOS. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior, 2006. *Aval. psicol.* [online]. vol.5, n.1

SOARES, A. P. C., VASCONCELOS, R. M. & ALMEIDA, L. S. Adaptação e Satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica, 2002. *Contextos e dinâmica da vida acadêmica*, Guimarães: Universidade do Minho, 153-165.

SUPER, D.E. Coming of age in Middletown: Career in the making. *American Psychologist*, 40, 405-414, 1985.

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

**Permanência e êxito nos
Institutos Federais: causas e
intervenções psicopedagógicas
possíveis**

CAPÍTULO

3

*Monia Karine Azevedo
Eliane Rose Maio*

Monia Karine Azevedo

Eliane Rose Maio

O presente trabalho originou de inquietações a respeito da permanência e êxito de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais (IF). Desde que iniciei meu trabalho como psicóloga no Instituto Federal do Paraná, em 2015, deparei-me com uma instituição que possui valores voltados à inclusão social e à diversidade, e uma missão que busca aliar ensino, pesquisa e extensão. Além do mais, uma instituição que contava com um alto investimento financeiro em equipamentos e em capital humano – com professores e técnicos com qualificação profissional e também em condições de trabalho mais próximas ao ideal.

Apesar destas boas condições de ensino, a instituição apresentava dificuldades com a permanência e o êxito dos estudantes. Nos cursos de Ensino Médio Integrado, em que esta questão chamava mais nossa atenção, observávamos que muitos estudantes enfrentavam dificuldades ao longo do curso – havia muitas reprovadas, e evasão da instituição, principalmente nos primeiros anos. Em breves pesquisas, logo após meu ingresso no IFPR, não nos surpreendeu encontrar informações de que o Instituto Federal já havia sido alvo de uma auditoria do Tribunal de Contas da União, em 2013, devido aos altos índices de evasão e retenção (SILVEIRA, 2017).

Observava, em nossa prática, que os estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), diferentemente daqueles do ensino subsequente ou superior, aparentemente evadiam mais devido às dificuldades de aprender, e de “acompanhar” os estudos. Questionava-nos, então, se as causas de evasão seriam comuns em diferentes instituições, isto é, haveria algo comum nos IF que levaria ao insucesso e/ou a evasão escolar no EMI; quais ações já haveriam sido tomadas no sentido de promover o sucesso e a permanência no EMI; e em

que medida as intervenções deveriam estar voltadas às questões individuais (e quais seriam estas) ou a fatores institucionais.

Assim surge o presente trabalho, que tem por objetivo pesquisar sobre as causas e como promover a permanência e o êxito escolar dos estudantes de Ensino Médio Técnico nos Institutos Federais. Para tal, os objetivos específicos são: levantar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos IF que os levam a evadir ou reprovar; e pesquisar intervenções já realizadas com o intuito de combater a evasão e promover o sucesso entre os estudantes.

Com relação ao conceito de evasão, o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), aponta evasão como "situação em que o estudante abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso" (BRASIL, 2013, p.21). Lüscher e Dore (2011) diferenciam evasão de abandono, sendo este último quando o estudante deixa o sistema de ensino, e o primeiro a instituição. Adotamos para este trabalho, então, evasão como desligamento da instituição.

Lüscher e Dore (2011) levantam a discussão sobre o que leva à evasão do estudante da escola, e aponta que existem fatores individuais, institucionais e sociais como responsáveis pela evasão. No que tange aos fatores individuais, as autoras citam Rumberger (1987 *apud* LÜSCHER e DORE, 2011), que apontam como fator decisivo na permanência o engajamento do estudante à escola. Para este autor, o engajamento poderia ser de aprendizagem ou social (de convivência com colegas, e servidores). Outro fator de ordem individual seria a família, por meio de questões como o nível educacional, renda, e estrutura familiar, além do capital social, isto é "a qualidade das relações que os pais mantêm com seus filhos, com outras famílias e com a própria escola" (COLEMAN, 1988 *apud* LÜSCHER e DORE, 2011, p.152).

Entre os fatores institucionais que influenciam na permanência escolar é possível citar problemas de infraestrutura escolar, didático-pedagógicos, currículo, gestão escolar, formação do professor, processo seletivo, relação

família-escola, cultural escolar, entre tantos outros (LÜSCHER e DORE, 2011). Também podem ser considerados entre os fatores institucionais (ou internos): a atualização, estrutura e flexibilidade curricular, existência e abrangência dos programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica, monitoria); formação do professor; gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas etc.); gestão administrativa e financeira da unidade de ensino; inclusão social e respeito à diversidade; infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino; processo de seleção e política de ocupação das vagas; questões didático-pedagógicas; e relação escola-família (BRASIL, 2013).

Para Polydoro (2000 *apud* BRASIL, 2013, p. 16), os fatores sociais estariam relacionados a questões como o “[...] mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais”. No documento orientador do MEC as causas externas dizem respeito à conjuntura econômica e social, oportunidade de trabalho para egressos do curso e valorização da profissão (BRASIL, 2013).

A EVASÃO NOS INSTITUTOS

Lüscher e Dore (2011), precursores das pesquisas sobre evasão nos Institutos Federais, apontavam para a escassez de dados e de pesquisas sobre evasão escolar no ensino técnico no IF no ano de 2011. Esta situação, contudo, modificou-se nos últimos anos. Atualmente é possível encontrar uma grande quantidade de trabalhos no *Google Acadêmico* que estudam a questão da evasão no ensino técnico, mais especificamente nos Institutos Federais. Talvez, esta proliferação de trabalhos esteja acompanhando a expansão e consolidação dos IF, ou podem ser uma resposta às demandas por esclarecimento do Tribunal de Contas da União (TCU) com relação à permanência e êxito dos estudantes na Rede Federal.

Silveira (2017) relata que em 2013 houve uma auditoria do Tribunal de Contas da União nos Institutos Federais devido aos altos índices de evasão e retenção. No Ensino Médio Integrado as taxas de evasão eram de 6,4% e de retenção de 44,4%. Para o autor, este processo levou à construção da Nota Informativa Nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC (BRASIL, 2015) que orienta à Rede Federal a elaboração de Planos Estratégicos para a Permanência e Êxito dos Estudantes. Além do mais, foi criada uma Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes da Rede Federal, publicada em 2015 pela SETEC/MEC, que foi recentemente substituída pela Portaria nº 8 de maio de 2019 SETEC/MEC.

Houve também a publicação, em 2013, do “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2013), que levanta principais causas da evasão e retenção dos estudantes na Rede Federal (em todos níveis e modalidades de ensino), e também medidas interventivas possíveis. Contudo, este documento é relativamente resumido, e generaliza as causas de evasão e retenção para todas as modalidades de ensino (Ensino Médio, Subsequente, Superior, Programa de Jovens e Adultos – PROEJA) ofertadas na instituição, sem uma análise individualizada. Já as intervenções propostas são elencadas em um rol também genérico, em que não se apontavam quais ações poderiam ser mais efetivas para quais modalidades de ensino.

Assim, este trabalho propôs-se a levantar os motivos de evasão especificamente no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais e as intervenções sugeridas ou já implantadas para promoção da permanência e do êxito escolar. Abaixo segue a análise dos dados.

INTERVENÇÕES PARA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO ESCOLAR

O material utilizado para análise foram trabalhos (artigos, anais de

eventos, monografias, dissertações, teses) buscados no *Google Acadêmico* com os termos “Instituto Federal”, “psicopedagogia”, “dificuldades de aprendizagem”, “evasão”, “retenção”, “permanência e êxito”, “insucesso escolar”. Após a primeira busca, selecionamos apenas os artigos que abordavam exclusivamente o EMI ou que o incluíam em suas pesquisas. Utilizamos para esta análise 10 (dez) trabalhos que abordaram as causas de evasão e repetência, e 15 (quinze) que trouxeram propostas interventivas para a permanência e o êxito escolar de estudantes do Ensino Médio Integrado.

Elaboramos três categorias de análise – fatores externos/sociais, individuais e internos/institucionais – de acordo com o proposto tanto por Lüscher e Dore (2011), quanto pelo “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica” (BRASIL, 2013). Em cada uma destas categorias criamos subcategorias de análise com base também nestes dois trabalhos.

Fatores externos ou sociais

Alguns autores apontam fatores externos como causa para evasão. Frighetto (2018) e Santos *et al.* (2016) apontam em suas pesquisas que um dos motivos encontrados para a evasão no EMI é a dificuldade de transporte. Santos *et al.* (2016) trazem a greve como causa de não permanência. Kreczkuski (2016), por sua vez, relata a mudança de cidade; enquanto Frighetto (2018) apresenta as dificuldades financeiras. Entre os trabalhos pesquisados, não encontramos propostas voltadas a estes fatores.

Fatores individuais

Para a análise dos fatores individuais, elaboramos quatro subcategorias de análise: adaptação à vida acadêmica; aprendizagem, habilidades de estudo e deficiência de conhecimentos anteriores; desestímulo pela área de formação e informação sobre o curso; e outros fatores. Entendemos que todos estes fatores estão interligados e muitas intervenções abarcam mais de um destes

fatores, contudo, para melhor organização deste trabalho optamos por esta classificação.

Adaptação à vida acadêmica - A adaptação escolar é um dos problemas mais frequentemente trazidos pelos autores que estudam as causas de evasão e repetência no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Para Frighetto (2018) há uma dificuldade de acompanhamento das disciplinas e acúmulo de tarefas; Muniz (2018) observa que entre os docentes há uma percepção de que adaptação ao que é demandado no curso é determinante, e os estudantes relatam dificuldade em conciliar vida escolar e pessoal. Silva (2017) aponta para a dificuldade de adaptação à nova realidade, tais como estudar em período integral e o excesso de unidades curriculares. Na perspectiva de D. Santos (2018), há mesmo uma dificuldade em acompanhar as explicações dos professores e a adaptação ao ritmo da escola.

Para Kreczkuski (2016) a adaptação escolar pode estar relacionada tanto a questões individuais quanto institucionais. No que tange às questões institucionais, "currículos desatualizados, falta de ações pedagógicas, falta de apresentação dos critérios utilizados no sistema de avaliação, entre outros que podem fazer o estudante decidir sobre evadir ou permanecer na instituição" (ARAÚJO; SANTOS, 2012 *apud* KRECZKIUSKI, 2016, p. 16). Muniz (2018) apresenta também que o trabalho docente tem reflexo direto na adaptação e desempenho dos alunos; ainda que deve haver uma adaptação da linguagem, das metodologias, da organização curricular e das normas e regras institucionais. As intervenções institucionais relativas à adaptação serão tratadas em item mais abaixo, quando abordaremos questões didático-pedagógicas.

Para lidar com os fatores individuais ligados à adaptação escolar encontramos trabalhos que sugerem ações no sentido de promover a adaptação à vida acadêmica. Branco (2018) e Gontijo *et al.* (2019), por

exemplo, realizaram projetos que visavam dar escuta para angústias e dúvidas e discutir com estudantes ingressantes temas como expectativas e sonhos para o futuro, resolução de conflitos, trabalho em equipe, lidar com diferenças, como expressar-se, autoconhecimento, autonomia, trabalho coletivo, plano de estudos e projeto de vida.

Souza (2016), Souza Junior, Oliveira e Canuto (2012) e Costa *et al.* (2017), trazem como proposta a semana de acolhimento aos ingressantes, em que se tratam de temas como a proposta dos Institutos Federais, organização da escola, normas, discussões acerca do curso técnico, entre outros.

Aprendizagem, habilidades de estudo e deficiência de conhecimentos anteriores - Silva (2017) levantou em sua pesquisa que dificuldades de aprendizagem e fatores a ela associados, como o baixo desempenho escolar e a reprovação tem influência na evasão escolar. De forma semelhante, Nascimento (2016), Santos *et al.* (2016) e Silva (2017) também encontraram que o insucesso leva à evasão escolar. Para Nascimento (2016) o insucesso estaria relacionado à falta de conhecimentos prévios e dificuldades de aprendizagem nas disciplinas. Almeida (2019, p. 14) destaca como fator de alta relevância para permanência e êxito "não ter ficado reprovado em nenhuma série e/ou disciplina". Kreczkuski (2016) apresenta que o risco de reprova é um dos fatores citados como causadores de evasão. Na pesquisa de Muniz (2015, p. 161) os resultados indicam que 71% da evasão "giram em torno do baixo desempenho, da não adaptação ao curso e da dificuldade em conciliar vida escolar e pessoal". A autora defende que estas três questões estão interligadas, pois o baixo desempenho tende a ser resultado dos demais fatores.

A dificuldade de aprendizagem é um fator individual que interfere no que Rumberger (1987 *apud* LÜSCHER e DORE, 2011) denominou de 'engajamento acadêmico'. Para Silva (2017) a dificuldade de aprendizagem

afeta a autoestima do estudante, gera fracasso escolar e enfraquece o vínculo do estudante com a instituição de ensino; como resultado há o baixo desempenho escolar, a reprovação, e, por vezes, o abandono escolar. Lüscher e Dore (2011) destacam que o baixo desempenho escolar nem sempre está ligado a uma dificuldade em aprender, mas por vezes seja decorrente de uma precariedade na formação anterior, problemas familiares, falta de interesse ou mesmo falta de uma rotina de estudos.

As intervenções encontradas no que tange à aprendizagem, habilidades de estudo e de deficiência de conhecimentos anteriores são voltadas ao desenvolvimento de habilidades de estudo - Branco (2018), D. Santos (2018) e Prates (2015), Gontijo *et al.* (2019); monitoria - Souza Junior, Oliveira e Canuto (2012), D. Santos (2018) e Prates (2015); e aulas de revisão/resgate de conteúdos - D. Santos (2018), Branco (2018) e Souza (2016), Brusamolín *et al.* (2017).

A realização de oficinas pedagógicas e/ou psicológicas está entre as propostas de Botton (2018) e Pickler e Carvalho (2017). Estes autores propõem auxiliar estudantes com dificuldades de aprendizagem por meio de oficinas pedagógicas e psicológicas. Nestas oficinas seriam trabalhados assuntos como projeto de vida, autoconhecimento, estratégias de compreensão leitora, identidade, habilidades socioemocionais, relações familiares, *bullying* etc.

Prates (2015) sugere a realização de planos de estudo para estudantes com dificuldades, além de que se desenvolvam oficinas para trabalhar concentração com estudantes que apresentam problemas com esta questão.

D. Santos (2018) propõe como intervenção o acompanhamento pedagógico dos estudantes, a fim de realizar um diagnóstico de aprendizagem do aluno. Também seriam realizadas rodas de conversa sobre métodos de ensino utilizados, avaliações, relação professor-aluno.

Desestímulo pela área de formação e informação sobre o curso - Outra questão recorrente entre os pesquisadores é o interesse (ou a falta dele)

pela formação profissional no Ensino Médio Integrado. Kreczkuski (2016) identificou a falta de identificação com o curso técnico escolhido como principal motivo da evasão no IFPR campus Telêmaco Borba. Silva (2017) também encontrou entre os motivos de evasão a falta de interesse pela área técnica. Na pesquisa de Almeida (2019) foi considerado de baixa relevância para a permanência o item "Desejo de exercer a profissão do curso técnico escolhido". Nascimento (2016) observou que vários estudantes frequentavam a instituição por escolha da família, e não apresentavam afinidade com a instituição ou com o curso. Por fim, V. Santos (2018, p. 103), ao estudar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do EMI, observou que "poucos se identificam com o curso técnico, passando a se dedicar mais às aprovações em vestibulares".

Quanto às intervenções, D. Santos (2018) propõe a simulação de atuação do profissional no futuro possibilitando mais evidência com relação a formação técnica de sua escolha. Silva (2017) sugere que sejam realizadas intervenções para despertar o interesse pela área de formação escolhida. Souza Junior, Oliveira e Canuto (2012) sugerem a oferta de atividades que visem a promoção de uma identificação com a área técnica, por meio de palestras sobre cursos técnicos e o mundo do trabalho, construção de uma carreira profissional de sucesso.

Ainda no âmbito da atuação profissional, na perspectiva de V. Santos (2018) os alunos escolhem o curso sem ter conhecimento propriamente da área que estudarão. Neste sentido, tanto Silva (2013) quanto Silva (2017) abordam a necessidade de trabalhar com informações aos candidatos previamente ao seu ingresso. O primeiro autor, por exemplo, sugere a criação de um serviço de informação aos candidatos.

Outros - As questões acima discutidas são aquelas mais frequentemente citadas entre os pesquisadores a respeito das causas individuais que influenciam a evasão e a reprovação. Contudo, existem outras que,

apesar de aparecerem com menor frequência também devem ser citadas. Entre elas estão os problemas familiares, apontado por Branco (2018), o nível de formação dos pais, trazido por Souza (2016), e, por fim, a falta de dedicação aos estudos, levantado por Muniz (2015), Branco (2018) e Souza (2016).

Fatores Institucionais

Além dos fatores individuais e externos, ainda existem os fatores institucionais, ou internos à instituição, que devem ser considerados ao se pensar nas questões relativas a permanência e êxito. Entre os trabalhos analisados, encontramos questões a discutir em relação à atualização, estrutura e flexibilidade curricular; questões didático-pedagógicas, e gestão acadêmica.

Atualização, estrutura e flexibilidade curricular - Nas pesquisas trazidas anteriormente sobre os motivos da evasão e retenção no EMI, foi possível observar que um dos pontos a serem discutidos é o excesso de disciplinas no período letivo. Silva (2017) informa que esta grande quantidade de disciplinas é decorrente da união entre os requisitos do Ensino Médio regular – 2400 horas – e da formação técnica, que demanda entre 800 e 1200 horas. Isto gera cursos que podem chegar a 20 disciplinas anuais, e até 36 horas/aulas semanais, dependendo da forma de organização do currículo. Nascimento (2016) acrescenta que o excesso de carga horária dos cursos faz com que os alunos se sintam sobrecarregados, gerando frustração por não conseguir cumprir todas as atividades propostas, mas também por não conseguir identificar os contributos das tarefas para sua formação.

Muniz (2015), Silva (2017), Souza (2016) e Nascimento (2016) revelam em suas pesquisas, problemas com a organização curricular, que demanda estudo em período integral, e excesso de unidades curriculares como causa da não permanência. Frighetto (2018) aponta dificuldades de acompanhamento em disciplinas e acúmulo de tarefas (escola/trabalho/família) como motivos

relacionados à evasão.

Intervenções específicas no sentido de diminuir a quantidade de disciplinas são apontadas por Silva (2017) e Souza (2016). Ambos sugerem revisão dos projetos pedagógicos a fim de redimensionar a carga horária e a matriz curricular dos cursos. Souza (2016) sugere também que 20% das atividades para o primeiro ano possam ser flexibilizadas e que se pense na interdisciplinaridade ao elaborar as propostas de curso com o objetivo de diminuir as demandas dos estudantes.

Questões didático-pedagógicas - Sobre avaliação, Muniz (2015) encontrou em sua pesquisa que esta também contribui para as dificuldades que os estudantes enfrentam nos cursos, e já propõe como intervenção repensar a avaliação para que esta seja ofertada de acordo com especificidades do público-alvo. Silva (2017) traz queixas de estudantes de que recuperação paralela não possibilita a recuperação da nota. Já na pesquisa de Branco (2018), apenas a equipe multiprofissional aponta para a importância da avaliação no combate à evasão e a reprova; chamando a atenção para a forma como é realizada a avaliação, quais os critérios utilizados, e se esta oportuniza a aprendizagem.

Prates (2015) propõe intervenção na prática avaliativa por compreender que ela seria a responsável pelas taxas de evasão e repetência. Construção coletiva de uma proposta de avaliação mediadora com a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo. Sobre a inadequação das metodologias de ensino, Muniz (2015) ressalta a necessidade de um ensino mais dinâmico, significativo e menos teórico.

Com relação às dificuldades na relação docente-estudante, Nascimento (2016) observa relações conflituosas e distantes que desmotivariam o estudante no percurso escolar. Segundo este autor, entre quinze estudantes entrevistados apenas dois apresentaram problemas de relacionamento com docentes, contudo um destes teve sua saída motivada por esta questão. Na

pesquisa de Frighetto (2018) foram apontadas (como sugestões dos estudantes) melhorar questões de ordem relacional com docentes. Para os estudantes entrevistados os docentes exercem muita pressão e tem pouca paciência.

No quesito excesso de cobrança dos professores, Frighetto (2018) revela altos níveis de exigência das provas; Muniz (2015) aponta que os estudantes teriam dificuldades em conciliar vida escolar e pessoal devido ao nível de cobrança da escola. Para Branco (2018), por exemplo, os estudantes têm dificuldades em acompanhar a exigência dos professores que têm altos níveis de produção científica. Muniz (2015) aponta que a quantidade de atividades e avaliações precisa ser analisada em função da viabilidade, pois o desgaste do aluno não pode ser desconsiderado.

Há que se pensar, inclusive, se as causas de evasão atribuídas a fatores individuais, como não adaptação à instituição, têm relação com o excesso de demandas da instituição. V. Santos (2018), por exemplo, relata que muitos discentes não apresentavam dificuldades escolares durante o Ensino Fundamental; porém, ao iniciar no IFPR, dificuldades foram surgindo, levando mesmo a que alguns lograssem aprovação apenas via Conselho de Classe.

Ente as intervenções sugeridas, para contornar estes problemas didático-pedagógicos, Prates (2015) propõe a oferta de recuperações contínuas e paralelas, a realização de grupos de estudo para estudar o processo de ensino e aprendizagem. Silva (2015) propõe a capacitação de docentes e inovação de metodologias de ensino. Souza (2016) sugere flexibilizar estratégias didático-metodológicas, avaliativas e sensibilização dos professores e alunos. Souza Junior, Oliveira e Canuto (2012) propõem a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e o uso de aulas práticas no processo ensino-aprendizagem, com no mínimo 30% voltado a visitas técnicas, aulas em laboratório, participação em eventos. Muniz (2015) também sugere mudanças em metodologias de ensino e processo de avaliação. Silva (2017) também aponta para a necessidade de aprimorar procedimentos de avaliação da aprendizagem, e ampliar relação entre teoria e prática.

D. Santos (2018) traz uma série de proposições adotadas em seu campus de estudo – IFCE campus Fortaleza – voltadas às questões didático-pedagógicas, tais como: realização de cursos de formação inicial e continuada na área pedagógica a fim de suprir carências de metodologias de ensino, avaliação e na relação professor-aluno; uso de metodologias de trabalho com os discentes que os auxiliem a focar a atenção; o incentivo à pesquisa para compreensão do conteúdo; uso de resoluções de exercício; correção coletiva de provas; e, por fim, uso de perguntas que instiguem o estudante a envolver-se com os temas estudados. A autora também sugere a realização de um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, a fim de que o professor possa realizar um planejamento mais adequado às necessidades do aluno.

Gestão acadêmica e acompanhamento pedagógico - Para finalizar, também houve sugestões voltadas à gestão acadêmica da instituição, no que diz respeito à instituição de um acompanhamento pedagógico do estudante por uma equipe de apoio ao ensino.

Vários foram os autores que sugeriram um acompanhamento pedagógico como uma estratégia para promoção da permanência e o êxito escolar. Silva (2015) sugere um acompanhamento periódico dos estudantes, tanto psicológico, quanto pedagógico e social. Souza Junior, Oliveira e Canuto (2012) propõem que a equipe pedagógica realize um monitoramento de assiduidade e rendimento; escuta multidisciplinar, e diálogos quando se observa alguma interferência no processo ensino-aprendizagem. Silva (2017) recomenda acompanhar o desempenho das turmas e estreitar os vínculos afetivos e profissionais. Paes (2018) e Almeida (2019) trazem o acompanhamento pedagógico como proposta de intervenção. Neste acompanhamento seriam realizados planos de estudos, encaminhamentos, e outras intervenções com base em um olhar individualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa observamos que as causas de evasão estão relacionadas a fatores externos, individuais e institucionais. Os fatores externos não foram alvos de propostas interventivas. Os fatores individuais apontados como causa de evasão foram adaptação à vida acadêmica; aprendizagem, habilidades de estudo e deficiência de conhecimentos anteriores; e desestímulo pela área de formação e informação sobre o curso. Todas estas foram alvos de propostas interventivas, como oficinas, semana de acolhimento, monitorias, aulas de revisão, e informações prévias sobre as áreas de formação aos candidatos a ingressar na instituição. Ainda com relação a fatores individuais, foram apontadas como causas de evasão e reprova a falta de dedicação dos estudantes, problemas familiares e o nível de formação dos pais.

Com relação aos fatores internos ou institucionais, levantamos que interferem na permanência e êxito do estudante: a atualização, estrutura e flexibilidade curricular e questões didático-pedagógicas. As sugestões de intervenção passam pela formação de professores e revisão de Projetos Pedagógicos de Curso. Como intervenção também houve sugestões relativas à Gestão Acadêmica, mais especificamente de acompanhamento pedagógico aos estudantes.

Esta pesquisa contribuiu para compreender que existem fatores comuns no que se refere à permanência e êxito em estudantes dos IF. Isto reforçou a importância de repensar a organização da instituição, que por meio de suas características pode contribuir, mais ou menos, para o insucesso do estudante. Quanto às intervenções encontradas nos trabalhos pesquisados, percebemos que deve haver um foco simultaneamente às questões individuais e institucionais. Além da proposta de oficinas, monitorias, aulas de revisão etc. voltadas à adaptação do aluno e ao desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem, também é imprescindível intervir em termos

de currículo e questões didático-pedagógicas visando flexibilizar a instituição para melhor atender ao estudante.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcilene Dias Bruno de. **Permanência e êxito no ensino médio integrado do IFG Uruaçu: orientações para qualificação e acompanhamento de estudantes.** 2019. 225f. Dissertação de Mestrado – Curso de Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BRANCO, Marina Lima Carvalho. **Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio.** Estudo de caso: Ensino Médio integrado em Alimentos do Instituto Federal de Brasília campus Gama, causas e desafios. 2018. 87f. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2018.

BRASIL. SETEC/MEC. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.** Brasília – DF: SETEC/MEC, 2013. Disponível em <http://www.ifto.edu.br/portal/docs/dae/permanencia/documento-orientador-setec.pdf>. Acesso em 12 ago. de 2019.

BOTTON, Elis Angela *et al.* Evasão escolar: Outros caminhos possíveis. *In: III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura.* Set. 2018. Anais. Recanto Maestro, 2018.

BRUSAMOLIN, Valério *et al.* Requisitos de software para a construção de um instrumento de apoio ao desenvolvimento cognitivo de alunos do ensino médio. **Revista Científica Interdisciplinar** - Instituto Federal do Paraná, Paranaguá-PR, v. 1, n. 1, p.168-182, 2017. Disponível em: <<http://infoprojetos.com.br:8035/revistas/index.php/Interlogos/article/view/75/107>>. Acesso em: 01 out. 2019.

COSTA, R. A. C. *et al.* Recepção cidadã: Uma experiência de construção de relações humanizadas visando à permanência e êxito estudantil no IFTM Campus Uberlândia. *In: MARTINS, A. P. et al. (Org.). Processos e práticas de ensino no IFTM: O acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.* Uberaba/MG: Instituto Federal do Triângulo Mineiro, 2017, p. 79-92.

FRIGHETTO, Fabiana Andréa Fracácio. **Os desafios da eficácia e o problema da evasão na formação técnica: um estudo sobre o IFSP Sertãozinho/SP.** 2018. 214 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira *et al.* Permanência estudantil no ensino médio integrado. **Rev. Nova Paideia.** Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa. Brasília, v. 1, n. 1, p.51-72, Jan-Jul 2019. Disponível em: <<http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/16>>. Acesso em: 01 out. 2019.

KRECZKIUSKI, Fernanda dos Santos. **A contribuição do programa nacional de assistência estudantil no combate à evasão escolar no Instituto Federal do Paraná – campus Telêmaco Borba.** 2016. 23 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política educacional no Brasil: Educação técnica e abandono - escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 8, n. 1, 2011, p. 147-176. Brasília, Dez 2011.

MUNIZ, Marilene Antonia dos Santos. **Por que perdemos nossos alunos?** Um estudo da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. 2015. 187f. Dissertação de Mestrado). Curso de Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia. Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015.

NASCIMENTO, Soraya Cortizo Quintanilha do. **Evasão escolar no curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio: Contexto, multidimensionalidade e pistas para ação.** 2016. 168f. Dissertação de Mestrado. Curso de Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016.

PAES, R. S. da S. Z. PEREIRA, J. P. do CARMO, G. T. Ações para permanência escolar no Instituto Federal Fluminense campus Guarus. *In: III Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. Ago. 2018. Anais. Realize Editora. 2018.

PERES, Maria Regina. Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2012, p. 41-45.

PICKLER, Aline Hypolito da Silva; CARVALHO, Margarete Gonçalves Macedo de. Oficinas pedagógicas e psicológicas: aprimorando o ser e o conviver no ensino médio integrado à educação profissional. *In: II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem*, maio de 2017. Disponível em: http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_9/Aline_Hypolito.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

PRATES, Claudia Aparecida. **A avaliação no Ensino Técnico Integrado: Perspectivas para uma prática avaliativa mediadora no IFRO- campus Vilhena**. 2015. 134 f. Dissertação de Mestrado. Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2015.

SANTOS, Deuselina de Lima. **A importância da elaboração de processos pedagógicos voltados às necessidades discentes no Campus Fortaleza do Instituto Federal do Ceará- IFCE**, Brasil. 2018. 118 f. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Santarém. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/2168>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, Igor do Nascimento *et al.* Evasão no curso técnico integrado em eletromecânica no IFS/Campus Lagarto-SE. *In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI*, 12, 2016, Maceió, AL. Anais (on-line). Maceió: CONNEPI. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br>> Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, Vanilza Valentim dos. **Educação profissional: A trajetória de alunos com dificuldades escolares**. 2018. 127 f. Dissertação de Mestrado. Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade

Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SILVA, Ilma Aparecida Martins. **Abandono Escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em uma Instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 2017. 168f. Dissertação de Mestrado. Curso de Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017. Disponível em: <<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10488>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SILVA, Tatiana Oliveira Couto. **A rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma proposta para diminuição da taxa de reprovação no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - campus Ivaiporã**. 2015. 142 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação de Educação Básica, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Tadeu Lucena. **Baixa taxa de conclusão dos cursos técnicos da rede federal de educação profissional e tecnológica: Uma proposta de intervenção**. 2013. 172 f. (Dissertação de Mestrado de Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini *et al.* **O Programa Permanência e Êxito no Instituto Federal Farroupilha: Trabalho pedagógico e fracasso escolar**. 2017. 167 f. Dissertação de Mestrado de Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Universidade de Santa Maria, 2017.

SOUZA, Patrícia de Sá Dias de *et al.* **A reprovação e seus fatores no primeiro ano dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais–Campus**. 2016. 172 f. (Dissertação de Mestrado de Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Juiz de Fora), Juiz de Fora, 2016.

SOUZA JUNIOR, Carlos Menezes; OLIVEIRA, Herbet A.; CANUTO, Rômulo Augusto. O trabalho Pedagógico do Campus Estância do Instituto Federal

de Sergipe, os Resultados Obtidos e as Relações destes com a Satisfação dos Discentes. *In: Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*, 6, 2012. Sergipe. Anais... Sergipe: GPECPOP, 2012.

Relevância do rastreio em saúde mental, álcool e outras drogas no IFPE: conhecer para intervir

CAPÍTULO

4

*Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque
Pollyanna Fausta Pimentel de Medeiros
Jaqueline Galdino Albuquerque Perrelli*

Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque
Pollyanna Fausta Pimentel de Medeiros
Jaqueline Galdino Albuquerque Perrelli

À GUIZA DE UM COMEÇO DE REFLEXÃO

A missão institucional do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) é de “[...] promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, considerando o princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade” (IFPE, 2019 *site*).

Neste sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente, pontua as ações para promoção da saúde no âmbito do IFPE:

“10.3.1.6 PROMOÇÃO EM SAÚDE MENTAL E QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES

- ❖ Acompanhar no âmbito institucional aqueles estudantes que apresentem transtornos mentais, cognitivos e comportamentais, realizando orientações, encaminhamento à rede de saúde e assistência, e discussões com equipe multiprofissional, sempre que necessário;
- ❖ Realizar atendimento junto aos estudantes, individualmente ou em grupos, visando à promoção em saúde mental e à qualidade de vida destes;

- ❖ Promover ações de orientação voltadas à qualidade de vida e à prática de hábitos saudáveis, em conjunto com outros profissionais, enfocando os aspectos psicológicos;
- ❖ Promover o intercâmbio e ou fluxo de informação com os profissionais de saúde de referência do estudante, visando ao seu atendimento integral;
- ❖ Identificar, compreender e acolher os sofrimentos psíquicos (tais como aqueles decorrentes de doenças orgânicas graves, rupturas no ciclo vital e perdas) que possam interferir na vida acadêmica do estudante;
- ❖ Promover esclarecimentos junto à comunidade acadêmica acerca de demandas de saúde mental dos discentes”.

Fonte: IFPE, PDI; (2014, p.198). Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/pdi-1>. Acessado em 21/01/2020.

Ações na área de assistência estudantil são necessárias para se alcançar a missão institucional do IFPE. Apesar de não serem recentes, observa-se escassez de pesquisas sobre essa temática (Vargas, 2008; Menezes, 2003; Garrido; Mercuri, 2013), em especial sobre as questões relativas à saúde mental, álcool e outras drogas (Bleicher & Oliveira, 2016). Encontramos na literatura, estudos de casos e poucas pesquisas com amostras representativas nos níveis nacionais ou regionais.

Em 12 de dezembro de 2007, foi instituído em âmbito federal o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) através da Portaria Normativa 39, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino (Ifes), implementado a partir do ano de 2008. Trata-se de política de assistência como um marco histórico por determinar suas áreas de ação e ser o referencial para os programas e projetos executados nas variadas Ifes do Brasil (Vasconcelos, 2010).

Com base no PNAES, a assistência estudantil se materializa em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, cujo objetivo primordial é a permanência dos estudantes nos seus cursos de graduação. Ademais, no Art. 2º: “[...] compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: I — moradia estudantil; II — alimentação; III — transporte; IV — assistência à saúde; V — inclusão digital; VI — cultura; VII — esporte; VIII — creche; e IX — apoio pedagógico” (PNAES, 2010); o que indica a necessidade de um trabalho interdisciplinar, multiprofissional, articulado com os demais setores e áreas que atuam no IFPE.

Diante desses aspectos, observa-se a importância do papel e do trabalho dos profissionais da assistência estudantil. Aqui destacaremos o profissional da psicologia inserido na equipe multiprofissional, como um profissional “gatilho” por sua formação na graduação, por estudar a estrutura psíquica e os mecanismos de comportamento dos seres humanos. Na maioria das vezes, quando nos referimos às ações de saúde mental, ou a pesquisa nessa área, espera-se do psicólogo a atitude de cuidar da saúde mental das pessoas, no entanto, sabemos que esta temática é aderente a todos os profissionais.

Sabe-se que a fase de estudos para pessoas acima de 18 anos exige tomada de decisões importantes. A experiência estudantil torna-se única e o ambiente escolar e acadêmico facilita a participação dos estudantes em grandes grupos sem a supervisão familiar, tornando-os mais vulneráveis ao uso de drogas, sobretudo de bebidas alcoólicas, em festas dos grêmios ou mesmo universitárias promovidas pelos próprios alunos, com maior acesso a essa substância (Pedrosa *et. al*, 2011).

Alguns estudos apontam a necessidade de espaço que garanta a discussão e o aprimoramento de ações de promoção e prevenção do consumo problemático de drogas e do sofrimento mental no ambiente escolar/universitário, bem como o desenvolvimento de habilidades técnicas e estratégias de cuidado pelos profissionais para que se sintam cada vez mais

qualificados no desempenho de papéis e funções, principalmente no que concerne ao acolhimento das demandas dos estudantes (Franco; Rodrigues, 2014; Sanchez, 2020).

Nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) relacionados à saúde - Doenças não transmissíveis e saúde mental - vê-se que mundialmente, o consumo de álcool, por pessoas a partir de 15 anos, foi de 6,4 litros de álcool puro em 2016. As informações apontaram também que a cobertura do tratamento para transtornos relativos ao uso de álcool e outras drogas ainda é ineficaz, e muitas medidas ainda precisam ser tomadas para ampliar e melhorar a extensão dessa cobertura (PNUD, 2020).

No Brasil, em relação à venda de bebidas alcoólicas, não existe fiscalização eficiente. Essas bebidas são adquiridas facilmente por adolescentes em preços bem acessíveis. A cultura nacional tem incentivado o uso do álcool e isso é bem visível no tipo de *marketing* que é investido com o propósito, sobretudo, de conquistar o público jovem. Os comerciais, por exemplo, estão sempre associados à bebida, à diversão, à mulher bonita, ao esporte radical; trazendo uma falsa relação entre esporte, beleza, força, diversão e uso de álcool. Especialistas alertam que os comerciais, por vezes, engraçadinhos não são feitos para o público adulto, mas para as crianças; assim, adolescentes brasileiros estão experimentando a bebida cada vez mais cedo, por volta dos 12 ou 13 anos (Abramovay, 2005; Carlini *et al.*, 2010).

A introdução sutil do álcool é feita, por exemplo, em bebidas do tipo *ice*, esta tem gosto de refrigerante, mas seu teor alcóolico é, por vezes, maior que a cerveja, porém os comercias ocultam essas informações que são passadas no conteúdo das garrafas e que não geram nenhum interesse em ser lido pelos consumidores. Embora os especialistas considerem o uso do álcool como porta de entrada para outras drogas, a preocupação volta-se costumeiramente para o uso da maconha.

Estudos apontam que entre 15% a 25% dos estudantes matriculados no ensino superior sofrem de algum tipo de perturbação ou transtorno mental durante sua formação universitária. Os transtornos mentais mais recorrentes

são a ansiedade e a depressão (Storrie, 2010; Hunt & Eisenberg, 2010; Eisenberg, 2010; Eisenberg *et al.*, 2013). Em relação à depressão, destaca-se o problema intimamente ligado que é o suicídio. Alguns estudos indicam elevado risco de suicídio entre os universitários em geral. Cerchiari, Nunes, Caetano and Faccenda (2005) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, encontraram taxas elevadas de *Transtornos Mentais Comuns*, correspondendo 29% a distúrbios psicossomáticos e 28% de stress psíquico.

Neste contexto, no IFPE, além do ensino médio, técnico e tecnológico, estão os estudantes de nível superior, e, uma das diretrizes do PDI é identificar o sofrimento psíquico. Dentre as ações de assistência estudantil do IFPE, existe o programa universal de acompanhamento biopsicossocial que abrange todos os estudantes, no entanto, são ações realizadas de acordo com a demanda emergente e em circunstâncias pontuais para acolhimento, acompanhamento ou sensibilização da comunidade escolar.

A realização de pesquisas e ações voltadas ao campo da Prevenção e da Saúde Mental tornam-se, então, uma necessidade de conhecer melhor essa realidade também no IFPE para se propor ações de promoção à saúde e prevenção (Bleicher & Oliveira, 2016). Em relação aos níveis, a prevenção primária se refere à promoção da saúde e à proteção específica, a prevenção secundária está relacionada ao diagnóstico e ao tratamento precoce e a limitação da invalidez, já a prevenção terciária se refere à reabilitação (Ayres *et al.*, 2006).

Para construção de estratégias iniciais de promoção a saúde e prevenção ao uso de drogas, utiliza-se como referência o último levantamento sobre uso de drogas entre universitários foi realizado há 10 (dez) anos e englobou somente os universitários de capitais brasileiras (Brasil, 2010) e, portanto, não investigou os *campi* de universidades e institutos federais localizados nos municípios do interior. Diante disso, o Grupo de Estudos sobre Álcool e Outras Drogas – Universidade Federal de Pernambuco (GEAD/UFPE) vem desenvolvendo, em parceria com o Instituto Federal de Pernambuco

(IFPE), um estudo sobre o “*Padrão de consumo de drogas e avaliação da saúde mental de estudantes dos campi do IFPE*”.

Espera-se que o resultado desse estudo seja capaz de traçar as peculiaridades existentes entre os estudantes oriundos de cidades do interior de Pernambuco para orientar as ações de cuidado no âmbito acadêmico, ao subsidiar a elaboração de estratégias pela equipe multiprofissional, incluindo os psicólogos no que se refere a proposição de intervenções no campo da prevenção do uso abusivo de drogas e de promoção à saúde mental.

Nesse sentido, destaca-se a psicoeducação entendida como uma intervenção sócio-educativa, que foi desenvolvida e implementada, inicialmente, no Canadá, a partir das observações com crianças e adolescentes em situação de risco psicossocial, vulnerabilizadas também por processos educativos iatrogênicos, repressores e *démodé* (Lebon, 1997).

Vê-se através da psicoeducação que as relações significativas com adultos, as atividades capazes de aumentar sua auto-estima, interações enquadradas e estimulantes com outros jovens podem beneficiar o desenvolvimento de novas habilidades sociais. Assim, a psicoeducação foi se aprimorando em instituições de ensino e aos poucos incluindo e ponderando seu trabalho com a família, os amigos e o meio natural do jovem.

Nesse sentido, a hipótese de que a formação da equipe multiprofissional do IFPE, na perspectiva da psicoeducação, pode também beneficiar sua prática, especialmente junto à assistência estudantil, se fortalece. Lebon (1997) afirma que “A formação dos educadores em psicoeducação não é um conjunto de receitas a serem fixadas. Ela deve ser integrada e ajustada permanentemente com a prática”.

OS CAMINHOS DESSA PESQUISA

Trata-se de um estudo transversal de abordagem quantitativa. O estudo transversal, segundo Bastos e Duquia (2007), é uma ferramenta que é

utilizada para descrever uma variedade de características de um grupo ou população, em um único recorte de tempo. Assim, os dados de exposição e desfecho são coletados simultaneamente. Na abordagem quantitativa, tanto a coleta quanto o tratamento dos dados são conversíveis em números, o que consiste em quantificar as informações, para tanto utiliza-se técnicas estatísticas (Dalfodo; Lana; Silveira, 2008).

No entanto, para a realização do estudo e identificação de que maneira seria possível realizar o estudo no IFPE, foram realizadas inúmeras etapas de articulação para a execução dele. Em linhas gerais, ocorreram da seguinte forma: a) apresentação e negociação para autorização do estudo para a Reitora do IFPE e para os Diretores Gerais dos *campi*; b) integração com diferentes departamentos do campo da pesquisa – (Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), Diretoria de Ensino (DEN), Coordenação de serviço médico e odontológico (CSNO - *Campus Recife*), Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ); c) formação para os profissionais da Assistência Estudantil; d) validação do instrumento de coleta de dados; e) estudo piloto; f) planejamento da coleta de dados; e g) coleta de dados.

O IFPE é composto por 16 *campi* presenciais e um *campus* de Educação à Distância (EAD). A escolha pelos *campi* *lócus* da pesquisa ocorreu a partir dos seguintes critérios: equipe mínima multiprofissional, em cada *campus*, capaz de fornecer suporte para a pesquisa quanto ao acompanhamento psicossocial do estudante participante do estudo; quantitativo de alunos por *campus*; regionalização (orçamento e infraestrutura para a execução do estudo); e realidade local de consumo de drogas.

Dessa forma, foram definidos os seguintes *campi* (11 – onze) como *lócus* da pesquisa: Igarassu, Olinda, Recife, Vitória de Santo Antão, Jaboatão dos Guararapes, Ipojuca, Barreiros, Belo Jardim, Caruaru, Garanhuns e Pesqueira.

NO QUE RESULTA NOSSO OLHAR

As etapas de autorização para a realização do estudo e capacitação dos profissionais ocorreram no período de setembro/2017 a setembro/2018, e incluíram as equipes das Coordenações e Diretorias de Apoio e Assistência Estudantil e a equipe de professores e pesquisadores do GEAD/UFPE, responsáveis pela pesquisa.

Esses processos iniciais resultaram na anuência para a realização do estudo e na formalização da parceria por meio de Termo de Cooperação Técnica entre a UFPE e o IFPE. A demanda por capacitação foi apontada por gestores e trabalhadores em reuniões de apresentação e de pactuação do projeto de pesquisa, constituindo-se como contrapartida da UFPE, firmada através de cooperação técnica.

Nas reuniões interinstitucionais, ficou demonstrado o quanto os profissionais do IFPE carecem de espaço de formação na área de drogas e saúde mental para darem conta das complexidades e desafios encontrados no cotidiano da comunidade acadêmica do IFPE. Realizou-se um plano de formação com 03 módulos de 20 horas e ao final os participantes construirão seus planos de intervenção.

O primeiro módulo foi realizado em novembro/2018, com aproximadamente 35 profissionais do IFPE, com enfoque nas discussões sobre drogas e saúde mental, e apresentação do instrumento de coleta de dados. A validação do instrumento foi realizada com pesquisadores especialistas no tema, profissionais da equipe de educação e saúde do IFPE e com estudantes.

Nesse processo, foram realizadas adaptação de termos, inclusão de informações pertinentes para o IFPE, forma de apresentação do instrumento e mensuração do tempo de aplicação em sala de aula para negociação com os coordenadores e professores das turmas sorteadas para participação do estudo. Após o levantamento dos dados da quantidade de estudantes, cursos e turmas existentes, foram construídas estratégias de entrada no campo. Para

tanto, utilizaram-se comunicações formais e montagem de cronograma a partir da autorização dos coordenadores dos cursos. A aplicação dos instrumentos em sala de aula tem ocorrido em duplas com profissionais vinculados ao IFPE e a UFPE.

Observou-se que a quantidade de alunos, maiores de 18 anos, que frequentam regularmente as aulas possui divergência com a quantidade de matriculados. Isso implicou em novo cálculo amostral para atender a essa realidade não prevista. Ademais, após o início da coleta de dados, foi necessário retirar itens do instrumento, com vistas a diminuir o tempo de aplicação e melhorar a compreensão. Outros sim, foram modificadas expressões relacionadas ao gênero, com vistas a atender pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexuais (LGBTI).

A coleta de dados teve início em abril de 2019 com finalização de dois *campi* dos 11 que foram escolhidos como amostra do estudo. A coleta nos demais *campi* encontra-se em execução, quando da escrita deste texto.

PROMOÇÃO À SAÚDE E PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola deve estar voltada para a busca de uma educação integral, desenvolvendo habilidades pessoais que contribuam para a criação e a manutenção de ambientes saudáveis e protetores. As ações devem reduzir a exposição a fatores de risco e reforçar fatores de proteção relacionados ao estilo de vida, integrando e estimulando o fortalecimento das relações do homem com seu contexto de vida (Moura *et al.*, 2007; Dalbosco *et al.*, 2013).

Mesmo reconhecendo a escola como um espaço privilegiado para realização das ações de promoção à saúde e prevenção ao uso de drogas, sabe-se que não são todas as formas de abordar o tema em sala de aula que podem promover mudanças de estilo de vida (Bucher, 1988; Carlini-Marlatt, Seibel e Toscano, 2001; Moreira, Silveira e Andreoli, 2006; UNODC, 2014). Há

uma convergência entre algumas metodologias que desenvolve habilidade de vida e habilidades sociais entre crianças, adolescentes e jovens (Sloboda *et al.*, 2008; Ariza *et al.*, 2011; Foxcroft e Tsertsvadze, 2011; UNODC, 2014).

Além disso, observa-se fragilidade de pesquisas que apontem resultados de intervenções que retardem o uso de drogas por crianças, adolescentes e jovens. Ao falar sobre ambiente escolar e prevenção ao uso de drogas, há alguns estudos que evidenciam que as ações de prevenção planejadas e executadas nas escolas podem ser caracterizadas como pontuais e descontínuas, o que apontou para a necessidade de desenvolvimento de novas estratégias (Carlini-Cotrim, 1992; Soares, 1997; Noto e Galduróz, 1999; Alves, 2017).

Desse modo, reforçam-se os processos de interação entre as práticas de saúde e educação, viabilizando o acesso a informações e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades individuais e sociais direcionadas à melhoria da qualidade de vida (Silva, Lopez e Campos Junior, 2007; Buchele, Coelho e Lindner, 2009; Lauro, Leite e Vargas, 2014).

Corroborando com experiência prática dentro do trabalho do IFs, identificou-se no Instituto Federal do Piauí – IFPI um trabalho realizado em grupo, com duração com cerca de 1 (uma) hora e com diferentes temas. De acordo com o relato apresentado, converge com as características apresentadas como potencialmente satisfatórias ao realizarmos intervenções no âmbito da promoção da saúde mental no ambiente escolar em grupo. A experiência apresentada demonstrou uma melhora de 72% no desempenho escolar dos estudantes envolvidos, com relatos de participação em sala de aula, bem como, assiduidade nas atividades (Alves, 2017).

O reconhecimento da escola como um espaço privilegiado para realizar ações de promoção à saúde e prevenção da saúde deve-se ao fato de ser uma instituição em que o ser humano passa um tempo significativo de sua vida (Cossu *et al.*, 2015; Sancassiani *et al.*, 2015). A escola é ideal por oferecer configurações convenientes para a educação e a saúde na adolescência e contribuir para a construção de valores pessoais e sociais (Alves, 2017). Na

medida em que a aquisição de hábitos saudáveis na infância e na adolescência tem potencial preditor de um estilo de vida saudável na vida adulta, pode-se inserir a realização de programas de prevenção ao uso de drogas (Silva e Micheli, 2011; Tavares, Bonito e Oliveira, 2013; UNODC, 2014; Sanchez, 2014).

Todos estes aspectos refletidos indicam a relevância do rastreamento do perfil de saúde mental, álcool e outras drogas entre os estudantes. A ideia de conhecer para poder intervir é fundamental. Psicólogos(as) e a equipe multiprofissional poderão realizar uma intervenção baseada em dados levantados na população alvo, tornando os projetos de prevenção passíveis de sucesso.

À GUIZA DE UMA CONSIDERAÇÃO QUE NÃO É FINAL

O presente texto se propôs ao compartilhamento da experiência interinstitucional e as etapas da pesquisa para o conhecimento da realidade da saúde mental dos estudantes dos *campi* do IFPE. Têm sido um momento de aprendizado em torno de um tema extremamente atual na sociedade brasileira e que buscamos construir evidências e linhas de bases para a intervenção dos(as) psicólogos(as) e de todos os profissionais envolvidos na assistência estudantil do IFPE. Espera-se sensibilizar o corpo docente para trabalhar transversalmente os conteúdos de promoção à saúde e prevenção ao uso de drogas, de forma a mudar o padrão cultural dos estudantes e de toda comunidade escolar em prol da qualidade de vida dos mesmos.

Para, além disso, ao buscar nos documentos do campo da saúde e educação que versam sobre o tema de saúde mental, promoção da saúde e prevenção ao uso drogas, observa-se a importância do trabalho em equipe multiprofissional, considerando que o tema abrange contextos distintos com diferentes demandas. O estudo está em andamento com prazo de finalização até dezembro/2020. As instituições participantes desse processo estão mais propensas a incorporar estratégias inovadoras nas formas de promoção à

saúde e prevenção ao uso de drogas. Acreditamos que a pesquisa trará resultados relevantes para aprimoramento do conhecimento científico e oferta de ações concretas, a partir de dados consistentes acerca dos aspectos relacionados ao uso e abuso de álcool e outras drogas e sobre a saúde mental de estudantes dos IFPE.

Neste contexto, destaca-se o papel exercido pela educação em saúde e a psicoeducação como um dos desdobramentos importantes na construção das ações relacionadas à promoção da saúde, dada a complexidade de minimizar os determinantes e condicionantes no processo saúde-doença. Considera-se, dessa forma, a escola como uma instituição importante, um espaço de referência para as comunidades, sobretudo, para crianças e adolescentes, como também os estudantes de nível superior.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Drogas nas escolas: versão resumida** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro (org.) – Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.143 p

ALVES, H. C. de O. Intervenção em grupo no contexto escolar: uma forma de prevenir e promover saúde mental. In: **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior** / Fauston Negreiros, Marilene Proença Rebello de Souza. [Organizadores]– Teresina: EDUFPI, [2017]. 3 v. 218p

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicologia Pesquisa**. | Juiz de Fora | 12(3) | 44-52 | Setembro-Dezembro de 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. de 2020.

ARIZA, C. *et al.* La evaluación del proceso en relación con la evaluación de la efectividad: experiencias de programas en el medio escolar. **Gaceta Sanitaria**, v. 25, p. 32-39, 2011.

AYRES J.R.C.M, CALAZANS G.J., SALETTI F. H.C., FRANÇA Jr. I. Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: Campos GWS, Minayo MCS, Akerman M, Drumond Jr. M, Carvalho YM, 38 organizadores. **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. P. 375- 417.

BASTOS, J.L.D; DUQUIA, R.D. Um dos delineamentos mais empregados em epidemiologia: estudo transversal. **Rev. Scientia Medica**. Porto Alegre. v.17, n. 4, out-dez, 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scientiamedica/article/view/1445>

Acesso em: 21 jan. de 2020.

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. de. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 3, 543, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031040> Acesso em: 21 jan. de 2020.

BRASIL, Decreto Nº 7.234 DE 19 DE JULHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 15 jan. de 2020.

BUCHER, R.; A abordagem preventiva. Bucher R, organizador. **As drogas e a vida**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, p. 55-68, 1988.

CARLINI-COTRIM, B. A escola e as drogas: realidade brasileira e contexto internacional. **A escola e as drogas: realidade brasileira e contexto internacional**, 1992. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1992.

CARLINI-MARLATT, B.; SEIBEL, S.; TOSCANO JR, A. Estratégias preventivas nas escolas. In: SEIBEL, S. D.; TOSCANO JR, A. **Dependência de Drogas**. São Paulo: Atheneu, 2001.

CARLINI, E. L. de A. *et al.* **VI Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio das redes pública e privada de ensino nas 27 capitais brasileiras**. Brasília: SENAD, 2010.

CERCHIARI, E., NUNES, A., CAETANO, D., & FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia** (Natal), 10(3), 413–420, 2005. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300010>

COSSU, G. *et al.* Integrating Children with Psychiatric Disorders in the Classroom: A Systematic Review. **Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH**, v. 11, n. Suppl 1 M3, p. 41, 2015.

DALBOSCO, C.; PEREIRA, A. L. D. Introdução. In: **Prevenção ao uso de drogas: a escola na rede de cuidados**. Rio de Janeiro: Salto para o futuro, 2013.

DALFOVO, M.S; LANA, R.A; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Rev. Interdisciplinar Científica Aplicada**. Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, Sem II, 2008. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf . Acesso em: 21 jan. 2020.

EISENBERG, D., HUNT, J., & SPEER, N. Mental health in American colleges and universities: variation across student subgroups and across campuses. **J Nerv Ment Dis.**, 201(1), 60–7. 225., 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ESCRITÓRIO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DROGAS E CRIMES (UNODC). **Normas Internacionais Sobre a Prevenção do uso de Drogas**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.unodc.org/documents/lpo-brazil//noticias/2013/09/UNODC_Normas_Internacionais_PREVENCAO_portugues.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

FRANCO, G. R.; RODRIGUES, M. C. Ensino de habilidades de vida: uma estratégia de prevenção e promoção da saúde na adolescência. In: RONZANI, Telmo M.; SILVERIA, Pollyana S. **Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014. 160 p. p. 71-90.

FOXCROFT, D. R.; TSERTSVADZE, A. Universal school-based prevention programs for alcohol misuse in young people. **Cochrane Database Syst Rev**, n. 5, p. CD009113, 2011. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21563171> >. Acesso em: 18 jan. 2020

GARRIDO, E. N.; MERCURI, E. N. G. S.. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 87-95, jan.-jun./2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a09v17n1.pdf> Acesso em: 21 jan. 2020.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)** – Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html> Acesso em: 18 jan. 2020.

HUNT, J., & EISENBERG, D. Mental health problems and help-seeking behavior among college students. **The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine**, 46(1), 3–10, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – IFPE. **Missão e Valores: 2019**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 17 jan. 2020.

IFPE, **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. 2014-2018. Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 057/2015, de 15 de dezembro de 2015. Recife 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO – IFPE. **Política de Assistência Estudantil do IFPE. 2012**. Disponível em: <file:///C:/Users/pollyannafpm/Downloads/Politica%20Assistencia%20E%20Estudantil%20IFPE%202012.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. de A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, Apr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000401327&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 Jan. 2020.

LEBON, A. Psico-educação: a ciência do "viver com" educativo e terapêutico. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 1997, n.12-13 [cited 2020-01-27], pp.11-27. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso: 24 jan. 2020.

MENEZES, J. E.. A política de assistência ao estudante: a bolsa de trabalho como instrumento de direito para a formação do aluno no CEFET-AL.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MOURA, J. B. V. S. *et al.* Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, v. 14, n. 2, p. 489-501, 2007.

NOTO, A. R.; GALDURÓZ, J. C. F. O uso de drogas psicotrópicas e a prevenção no Brasil. **Ciência e saúde coletiva**, v. 4, n. 1, 1999.

PETUCO, D. R. S. Entre imagens e palavras: o discurso de uma campanha de prevenção ao crack. 140 f. **Dissertação (Mestrado)**. Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PEDROSA, A. A. da S. *et al.* Consumo de álcool entre estudantes universitários. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 8, p. 1611-1621, Aug. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000800016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 Jan. 2020.

TAVARES, T., BONITO, J., & OLIVEIRA, M. M. O consumo de álcool pelos alunos do 9.º ano de escolaridade no distrito de Beja: fatores determinantes. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, 4(1), 2013.

VARGAS, M. de L. F.. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Dissertação (Mestrado em Educação)** — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VASCONCELOS, N.. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.

SANCASSIANI, F. *et al.* Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled

Trials. **Clin Pract Epidemiol Ment Health**, v. 11, n. Suppl 1 M2, p. 21-40, 2015.

SANCHEZ, Z. V. M. Promoção de saúde e prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas. In: MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Prevenção do uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias**. Secretária Nacional de Políticas sobre Drogas. 6ed. Brasília: Secretária Nacional de Políticas sobre Drogas, 2014.

SANCHEZ, Z., M. Prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas. In: SENAD. **Aberta: Portal de Formação a Distância - Sujeitos, Contextos e Drogas**. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170426-131721-001.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

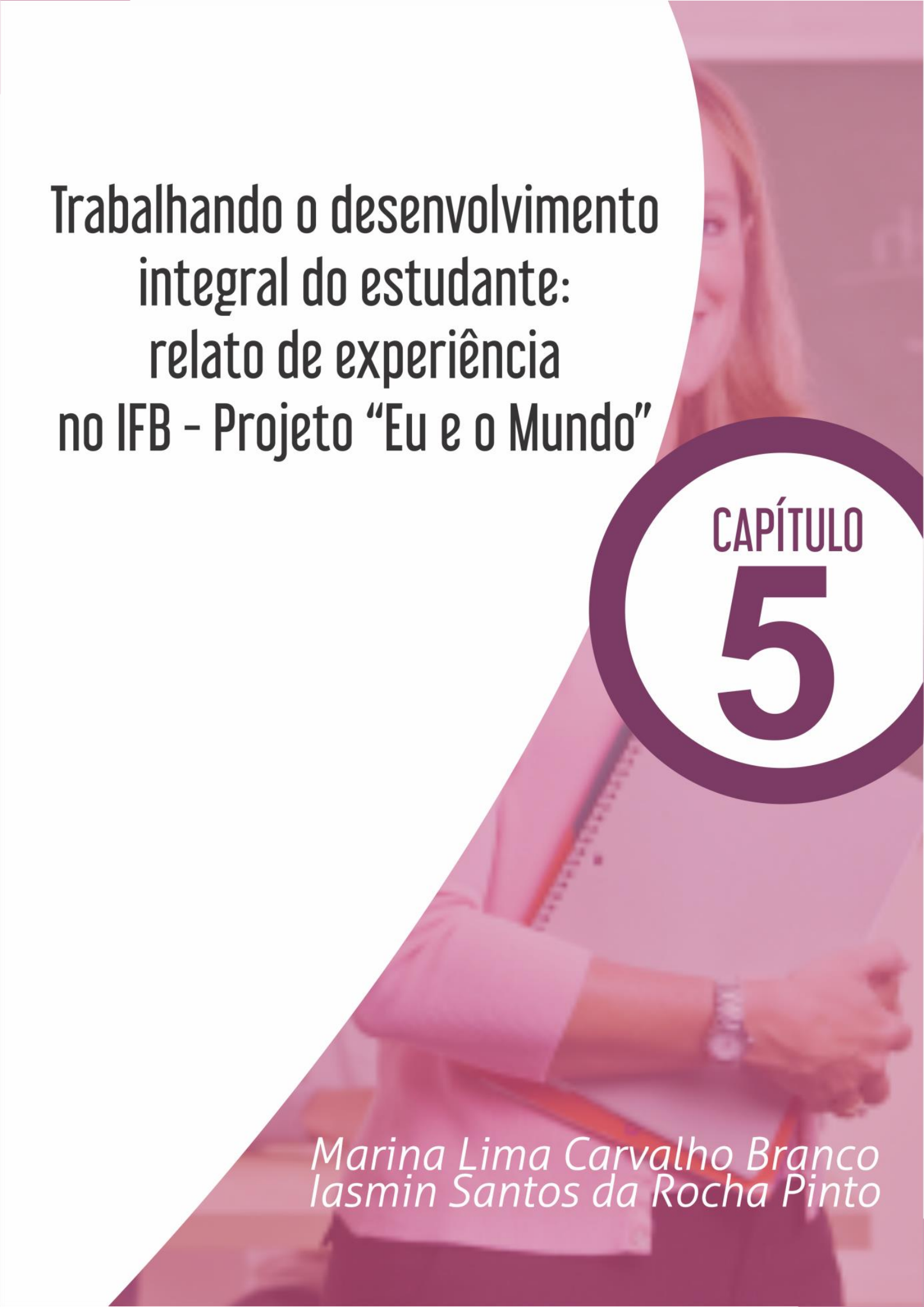
SILVA, C.; LOPEZ, F.; CAMPOS JUNIOR, D. Escola promotora de saúde: uma nova forma de fazer saúde escolar. In: LOPEZ F.A.; CAMPOS JR, D. **Tratado de pediatria**. Barueri: Manole, 2007.

SILVA, S. F. D. Organização de redes regionalizadas e integradas de atenção à saúde: desafios do Sistema Único de Saúde (Brasil). **Ciênc saúde coletiva**, v. 16, n. 6, p. 2753-62, 2011.

SLOBODA, Z. *et al.* Reports of substance abuse prevention programming available in schools. **Prevention Science**, v. 9, n. 4, p. 276-287, 2008.

SOARES, C. B. **Adolescentes, drogas e AIDS: avaliando a prevenção e levantando necessidades**. 1997. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

STORRIE, K., AHERN, K., & TUCKETT, A. A systematic review: Students with mental health problems a growing problem. **International Journal of Nursing Practice**, 16(1), 1-6, 2010. Disponível em: <http://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2009.01813.x>. Acesso em: 17 jan. 2020.



Trabalhando o desenvolvimento
integral do estudante:
relato de experiência
no IFB - Projeto “Eu e o Mundo”

CAPÍTULO

5

*Marina Lima Carvalho Branco
Iasmin Santos da Rocha Pinto*

Marina Lima Carvalho Branco
Iasmin Santos da Rocha Pinto

Acreditando que o locus da escola é rico em manifestações concretas de transformações, e que estas estão presentes em atividades pedagógicas cotidianas, a atuação do psicólogo escolar precisa ser estabelecida em uma dimensão preventiva diante de reais e complexas demandas que a escola, enquanto instituição, coloca-lhe. Privilegiar uma atuação preventiva pode gerar entendimentos equivocados ao que realmente se pretende com esta proposta de intervenção. Isto porque, ao conceito de prevenção, é comum associar-se a ideia de antecipação ao ajustamento de comportamentos que se encontram fora dos padrões socialmente aceitos. Geralmente, atrela-se à compreensão de prevenção a busca por adequação das manifestações escolares dos estudantes a modelos adaptativos e normativos, no sentido de, previamente, evitar “maiores problemas futuros”. Nessa perspectiva, a prevenção assume uma conotação quase perversa, contaminada por uma sutil forma de controle social, favorecendo padronizações adaptativas a um coletivo supostamente homogêneo, cuja ideologia tende a obscurecer a característica histórica e social de cada sujeito (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Ao contrário dessa perspectiva, na forma de intervenção aqui defendida, os caminhos para uma atuação institucional preventiva são ancorados em concepções e ações orientadas para um lúcido reconhecimento coletivo desses modos de controle. Na atuação preventiva, o psicólogo escolar, visando a superação de uma visão conservadora e adaptacionista, poderá facilitar e incentivar a construção de estratégias educativas tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promover a reflexão e a conscientização sobre as concepções deterministas

de sujeito e aprendizagem; incentivar os atores educacionais a buscarem, de forma consciente e competente, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

Por esse motivo, a Psicologia Escolar deve ser desvinculada de onipotência, de acreditar-se capaz da compreensão absoluta e da aceitação total que sustentam práticas equivocadas de 'cuidado' ou 'ajuda' a 'sofredores', para torná-los 'felizes', 'adaptados' e 'equilibrados'. A busca deve ser por uma Psicologia Escolar que comprometa-se com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação; que, a partir dessas concepções, o psicólogo escolar empenhe-se em intervenções que levem em conta as influências histórico-culturais na constituição do psiquismo humano e que sejam respaldadas por opções teóricas que consideram a interdependência entre aprendizagem, desenvolvimento, mediação, consciência e emoção (ARAÚJO, 2003; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005).

O ambiente escolar tende a ser um espaço de muitas adaptações, é um novo local, com novos colegas, novas informações e regras, novas responsabilidades e expectativas. Pensando nesse momento e no processo de ensino-aprendizagem em sua forma global, ou seja, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, o ensino deve estar voltado para preparar o estudante para questionar, refletir, mudar. Permitindo-se, assim, que o estudante tenha um envolvimento maior na sua própria aprendizagem em termos de motivação, curiosidade, mobilização emocional e reconhecimento das suas necessidades (BRANCO, 2018).

Assim, o psicólogo escolar deve privilegiar uma atuação de forma institucional e coletiva, privilegiando ações profissionais que potencializem as relações sociais, contribuindo para a ocorrência de situações de sucesso educacional (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

O dia a dia no trabalho na Assistência Estudantil foi o principal motivador para a escolha das temáticas a serem trabalhadas. O contato diário

com os estudantes, suas histórias e seus conflitos fizeram com que as profissionais de psicologia do Instituto tivessem um olhar global das demandas, percebendo uma necessidade de intervenção coletiva e não só individualizada.

Buscando favorecer a aquisição e o crescimento constante de suas competências e o aprendizado global dos educandos não só como estudantes mas como cidadãos, o presente artigo relata um ciclo de intervenções que foram denominadas “Eu e o Mundo”, realizadas com os estudantes do Instituto Federal de Brasília com o objetivo de ajudá-los a lidar com o momento da vida em que se encontram, preparando-os para o mercado de trabalho, refletindo sobre desenvolvimento pessoal entre ele e o outro, ele com ele mesmo, ele e o mercado de trabalho, ele e o futuro.

O PSICÓLOGO E A ESCOLA

Em sua prática cotidiana, o psicólogo escolar é convidado a receber demandas atreladas à expectativa institucional sobre a sua atuação profissional, não raro sendo requisitado a orientar seu fazer para ações dirigidas aos estudantes, impulsionando-o a problematizar práticas individualizantes tão presentes ao longo da história da Psicologia e a engajar-se em outros modos de intervir. Frequentemente, uma demanda com a qual a escola não está sabendo lidar é apresentada a este profissional, atrelada a um imaginário sobre sua atuação, com esse olhar muitas vezes fragmentado e individualizante. Faz-se necessário criar rupturas e mudanças, chamando todos os atores institucionais a modificar e ampliar o olhar, o que muitas vezes constitui-se um processo lento por levar-se em consideração como estão arraigados os estereótipos em relação ao trabalho do psicólogo e também à concepção de educação escolar como processo reduzido à transmissão de conhecimentos organizados e sistematizados (PREDIGER, 2010).

Outro desafio colocado ao profissional de Psicologia Escolar é o referente a ocupar-se da “humanização da educação”. Busca-se privilegiar, assim, a formação pessoal dos estudantes, adicionalmente à transmissão de conhecimentos e à formação técnica. A ênfase na qualidade dessa formação técnica não deve sobrepor-se à formação humana, social e cidadã, numa dicotomia que traz o comprometimento com apenas uma dessas instâncias. Como afirma Prediger (2010, p. 63):



Assim, o fazer aprendido para tornar-se um técnico é parte de um processo de transformação da realidade, não sendo de forma alguma um ato isolado. Ao vislumbrarmos a técnica desligada dos aspectos culturais e sociais, estamos ignorando que ela é produzida e também é produtora do homem. Sendo assim, o fazer humano, as técnicas que o homem compõe para chegar a determinados fins, podem ser colocadas como ato político e podem ser assumidas como tal no contexto da educação profissional e tecnológica.

O ambiente de educação formal é o local em que se dará o processo de apresentação do conhecimento cultural e científico organizado por uma sociedade, correlacionando-os com a atualização das capacidades e competências dos sujeitos que ali estão a desenvolver-se e que, em seu processo, poderão modificar esse espaço institucional do qual fazem parte. O psicólogo escolar coloca-se, então, como atuante na mediação do desenvolvimento humano neste espaço, abrangendo todos os atores envolvidos, desde os estudantes até a gestão, a família e os demais atores socioinstitucionais. Esse profissional tem como intento, ainda, promover a reflexão sobre papéis e responsabilidades dos sujeitos envolvidos nas complexas redes que constituem o ambiente educacional. As relações que são transversais à construção do conhecimento precisam ser consideradas como dinâmicas e como parte integrante do processo educativo, como as subjetividades inter e intrapessoal (MARINHO-ARAÚJO, 2010).

O contexto escolar constitui-se como espaço estratégico e privilegiado para a elaboração de atividades que viabilizem a reflexão sobre a importância de uma cultura de cuidado em saúde mental, sendo muitas vezes mais acessíveis à comunidade que os serviços especializados de saúde, possibilitando, ainda, que as atuações voltadas para a promoção de saúde pública estejam menos associadas à estigmatização do público abrangido pelas ações direcionadas. Percebe-se que a disponibilização de informações para o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais é um meio oportuno para a promoção de saúde e de cultura de paz. O desenvolvimento de tais habilidades estimula a tomada de decisões de maneira mais assertiva e empática, fortalecendo-se a autonomia e a proatividade em busca de reais mudanças de atitude e de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.349/1996) permitiu que o tema Saúde ganhasse consistência nas escolas como tema transversal a permear todo o currículo escolar. (VIEIRA *et al.*, 2014).

Para Bressan *et al.* (2014, p. 37), o movimento de modificação do conceito de “saúde mental” para além do foco na doença e na adaptação social, ampliou a possibilidade de falar-se sobre o assunto de maneira menos estigmatizada e mais voltada para a prevenção em saúde. Direcionou-se o foco para a busca pelo autoconhecimento como meio de conectar-se aos próprios sentimentos e emoções, expressando-os de modo assertivo e com tomadas de decisões responsáveis nas relações com os outros, considerando a existência de diversos pontos de vista e de necessidades pessoais em cada contexto em que está inserido.

Complementarmente, além de estimular o desenvolvimento das potencialidades de pessoas ou de grupos no que diz respeito à ampliação da consciência social, a promoção em saúde estimula a perspectiva de saúde como um processo global, considerando os cuidados ao corpo e à mente como indissociáveis, indicando-se a atenção à higiene do sono, à necessidade de atividades físicas regulares e da necessidade de observar-se hábitos de alimentação saudáveis. A disponibilização das informações sobre os meios de

obter-se melhor qualidade de vida tem a potencialidade de resgatar a percepção de autonomia pessoal, contrapondo-se à crença de que somos determinados por nosso contexto e de que as habilidades sociais são inatas e não podem ser desenvolvidas.

Os estudantes encontram-se em uma fase complexa e desafiadora, tendo no desenvolvimento de competências pessoais a oportunidade de obter-se maior sucesso tanto no ambiente escolar como em sua vida em geral. O contexto escolar e as atividades requeridas durante esse percurso frequentemente exigem o manejo de situações e enfrentamento de conflitos em que suas competências pessoais são requeridas. Se estiverem positivamente desenvolvidas, ampliarão as possibilidades de adaptação e superação de desafios, aumentando a resiliência, diminuindo o estresse, favorecendo decisões assertivas e responsáveis, proporcionando melhoras nas relações interpessoais e no vínculo com a escola, minimizando, desse modo, fatores de risco que possam interferir negativamente em sua perspectiva de futuro. Observa-se, assim, que a educação em saúde mental constitui-se mecanismo valioso para o alcance de resultados satisfatórios, tanto na vida acadêmica quanto na vida pessoal (TACLA *et al.*, 2014).

Nesse sentido, um olhar atento ao desenvolvimento integral do estudante permite ao psicólogo estruturar um trabalho de orientação à comunidade escolar, seja de forma individualizada, seja de forma grupal, que contribua, além da superação de dificuldades concretas, também com a promoção de bem-estar emocional e de desenvolvimento de importantes recursos psicológicos que correspondem aos objetivos de educação global que a escola propõe (MARTINEZ, 2010).

A atuação do psicólogo escolar precisa se distanciar de uma concepção de atuação centrada no estudante, que equivocadamente se pauta na premissa de que este é portador de problemas, distúrbios ou transtornos que demandam tratamento psicológico, desconsiderando, assim, os diversos aspectos do contexto que podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem. Esse profissional deve utilizar os conhecimentos produzidos

sobre o funcionamento psicológico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, sem esquecer da complexa teia de elementos e dimensões que nos caracterizam e que, de alguma forma, nos determinam (MARTINS, 2003).

A intervenção preventiva do psicólogo escolar caracteriza-se por ser uma ação dinâmica, participativa e sistemática no interior da instituição de ensino, dando-se com o objetivo de otimização dos processos educativos que ali acontecem, e sendo compreendidos de forma ampliada e também complexa pelos múltiplos fatores que neles intervêm (não apenas aqueles de ordem pedagógica, mas também de ordem subjetiva, relacional e organizacional) (MARTINS, 2003).

Há cada vez mais espaços curriculares sendo inseridos nas instituições: disciplinas, projetos de trabalho, oficinas que abordam temas como autoconhecimento, desenvolvimento de habilidades interpessoais, desenvolvimento da criatividade, valores, elaboração de planos e projetos futuros e muitos outros se tornam cada vez mais comuns do dia a dia escolar (MARTINEZ, 2010).

RELATO DA EXPERIÊNCIA

No ano de 2018, as psicólogas escolares do Campus Brasília e do Campus Gama criaram o projeto "Eu e o Mundo", que teve como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências distintas daquelas apresentadas no currículo formal da escola. Entre os anos de 2018 e 2019, foram realizadas doze oficinas com estudantes de diversos Campi do Instituto Federal de Brasília. Dessas atividades, dez foram direcionadas aos estudantes e duas aos docentes. Foram conduzidas nos seguinte Campi: Brasília, Estrutural, Gama, Recanto das Emas, Riacho Fundo e Planaltina. Na proposta inicial, as oficinas ocorreriam nos Campi de lotação das idealizadoras do

projeto de intervenção, contudo, a convite dos psicólogos dos outros Campi, as oficinas foram estendidas a eles.

Uma oficina é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas com objetivos pedagógicos que se baseiam no tripé: sentir-pensar-agir. A metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem: a cognição, e incorpora a ação e a reflexão. Em uma oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. O facilitador da oficina não ensina o que sabe, oportuniza o que os participantes necessitam saber, centrando-se assim, no aprendiz e na aprendizagem. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes (PAVIANI; FONTANA, 2009).

As oficinas tiveram o objetivo de desenvolver habilidades e competências, auxiliando os estudantes no desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Incentivou-se, assim, o autoconhecimento; a reflexão sobre o impacto das relações interpessoais na sua vida e a construção de relações saudáveis; a potencialização do processo formativo e o desenvolvimento da autonomia para a tomada de decisões, fomentando o aprendizado para lidar com as incertezas e conflitos. Tudo isso a partir da construção de um espaço de escuta, acolhimento e trocas entre os pares. Os participantes eram estudantes regularmente matriculados em qualquer um dos níveis de ensino oferecidos pela Instituição: Ensino Médio Integrado ao curso Técnico, Técnico Subsequente, PROEJA e Ensino Superior.

Pensada como um processo de desenvolvimento de autoconhecimento, a proposta inicial era de que as oficinas seguissem uma lógica de evolução, alinhando-se os temas trabalhados. Nos dois Campi de origem do projeto, foi planejada uma sequência de duas oficinas. A primeira, intitulada “Como me relaciono com o meu corpo e com o outro?”, proporcionou reflexões sobre maneiras saudáveis de lidar com o próprio corpo. Foram abordadas questões relativas à percepção de como as interações

nas relações interpessoais ocorrem de maneira em que há o respeito às próprias vontades e em equilíbrio com os desejos do outro.

A dinâmica da oficina consistiu na apresentação de um material visual, no qual foram descritos alguns relatos de situações. A partir disso, era pedido para os participantes que avaliassem a situação descrita como sendo aceitável ou não. Para essa avaliação, cada participante possuía três adesivos de cores diferentes, vermelho (não aceitável), amarelo (aceitável com ressalvas) e verde (aceitável). Após a opção, era pedido ao grupo que debatesse sobre sua escolha. Importante ressaltar que não existiam respostas corretas e definitivas, estimulando-se a consideração do contexto.

A segunda oficina proposta, com o título "Como me relaciono com minhas angústias e sentimentos?", teve o objetivo de refletir sobre a dificuldade de lidar com conflitos pessoais e o quanto isso afeta o seu cotidiano. Para essa oficina, foi pedido para que cada um escrevesse individualmente e de maneira anônima o relato de algum momento em que observou grande dificuldade de lidar com uma situação específica. Em um momento seguinte, os papéis eram recolhidos pelas facilitadoras, que descreviam os relatos para o grupo incentivando a reflexão conjunta sobre aquele contexto, proporcionando momentos de empatia, busca de soluções a partir de outros pontos de vista e o incentivo da aceitação e resignificação de situações que não podem ser modificadas. Entre as situações relatadas pelos participantes, percebeu-se que a maioria delas abordou dificuldades em relacionamentos com os familiares, relacionamentos com os professores, relacionamentos com cônjuges, perdas de pessoas significativas e luto, questões de autoestima e ideação suicida.

Para finalizar a oficina, as facilitadoras passavam uma pequena caixa fechada que possuía um espelho em seu interior, com a seguinte orientação: cada um deveria abrir a caixa e observar seu conteúdo sem deixar o colega ao lado ter acesso ao que encontrava. Explicou-se que dentro da caixa encontrariam um segredo correspondente à coisa mais importante que

possuem em suas vidas, eles mesmos, com suas possibilidades de autocuidado e de desenvolvimento de suas potencialidades.

Nos outros Campi, ocorreu uma mescla das duas oficinas anteriores em uma só, já que a disponibilidade das facilitadoras em estar em outras localidades era limitada, optando-se por um trabalho mais pontual. Todas as oficinas tiveram uma média de duração de duas horas a duas horas e meia, e tentava-se limitar a quantidade de participantes ao máximo de vinte estudantes, com o intuito de permitir um maior entrosamento e possibilidade de participação ativa e empática. Antes das oficinas, eram feitos alguns acordos com o grupo, como respeito à fala do outro e o devido sigilo em relação ao que foi compartilhado entre os pares.

As duas oficinas com os docentes tiveram o objetivo de abordar a ideação suicida e o papel da escola nesse contexto. Foram apresentados os dados da Organização Mundial de Saúde que retratam o suicídio no Brasil, os fatores de risco e de proteção e orientações sobre o que fazer e o que não fazer caso algum estudante procure ajuda na Instituição. Para finalizar, foi feita uma reflexão sobre o papel da escola na prevenção e promoção da saúde mental, e sobre o quanto o ambiente escolar pode constituir-se tanto como fator de proteção quanto como fator de risco nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto idealizado inicialmente pelas psicólogas escolares foi adaptado na medida em que novas perspectivas eram percebidas na atuação junto aos estudantes. Percebe-se que a realização de oficinas em formato de rodas de conversas proporciona uma infinidade de possibilidades de temas e abordagens relativas a eles, com uma participação ativa e criativa dos participantes em busca de trocas de experiências e na tarefa de pensarmos em opções/soluções para os conflitos que são manifestados durante as experiências. Pode-se perceber, com o compartilhamento das experiências, a

identificação pessoal com outros sujeitos e a ampliação do olhar sobre uma mesma demanda, oportunizando-se também a abordagem sobre como a maneira como lidamos com nossos pensamentos, sentimentos e comportamentos interfere e influencia nossas escolhas e relações interpessoais.

De acordo com os relatos dos participantes, percebeu-se que as oficinas realizadas oportunizaram reconhecimento de valores pessoais, de autopercepção em relação aos próprios limites e potencialidades; análise das situações de maneira ampla, considerando o contexto e a existência de várias alternativas para as tomadas de decisões, ponderando-se ainda conceitos éticos nas relações interpessoais; o incentivo à reflexão sobre o autocontrole e o manejo das emoções, buscando-se desenvolver saúde mental positiva e resiliência frente aos desafios; preocupação com os sentimentos das outras pessoas, com empatia e disposição para estar atento às necessidades pessoais dos outros e à possibilidade de cooperar e oferecer auxílio, além da disponibilização de orientações sobre a alternativa de buscar ajuda ao enfrentar-se desafios para os quais não são percebidos recursos internos suficientes para superá-los.

A escola exerce uma influência significativa sobre o comportamento humano, dessa maneira, ter esse espaço dentro de uma instituição acadêmica mostra-se cada vez mais necessário para a formação integral do indivíduo por meio do desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores para além do conteúdo acadêmico, sendo importante para que possibilite ao indivíduo agir de maneira adequada frente a diferentes situações. Aprender sobre autocontrole, manejo das emoções e a lidar com as adversidades auxilia não só na dinâmica da sala de aula, como também na preparação para o mercado de trabalho, na preparação para o vestibular e na tarefa de lidar com as frustrações e realizações da vida.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. M. M. *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma opção para a Capacitação Continuada*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

BRANCO, M. L. *Análise psicossocial sobre o alto índice de retenção no Ensino Médio. Estudo de caso: ensino médio integrado em alimentos do Instituto Federal de Brasília campus Gama, causas e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) – Escola de Educação Superior, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, 2018.

BRESSAN, R. A. *et al.* Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. In: ESTANISLAU, G. M. *et al.* (Orgs.). **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap.3, p. 37-47.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia escolar: pesquisa e intervenção*. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar*. In: GUZZO, R. S. L. (Org.) **Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública**. Campinas: Editora Alínea, 2014. Cap.7, p. 153-175.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTINS, J. B. *A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.23, n.2, p.39-45, 2003.

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

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: filosofia e educação, Caxias do sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.

PREDIGER, J. **Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: quereres e fazeres.** 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

TACLA, C. *et al.* Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M. et al. (Orgs.). **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap.4, p. 49-62.

VIEIRA, M. A. *et al.* Saúde Mental na escola. In: ESTANISLAU, G. M. et al. (Orgs.). **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014. Cap.1, p. 13-23.

Oficinas de Orientação Vocacional do IFPB como ferramenta de formação humana de jovens estudantes

CAPÍTULO

6

*Icaro Arcênio de Alencar
Myriam de Oliveira Melo Mendes
Camila Paulino Marques*

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

Myriam de Oliveira Melo Mendes

Camila Paulino Marques

Atualmente o Brasil está vivendo um momento de consideráveis avanços tecnológicos e com grandes exigências no mercado de trabalho. Partindo dos contextos regionais e considerando esses aspectos de mudanças inevitáveis, a Orientação Vocacional/Profissional constitui uma oportunidade para sensibilizar e criar um espaço de reflexão sobre as escolhas profissionais dos discentes dos terceiros anos do ensino médio.

Além de ser uma prática auxiliar no processo de formação cidadã de todos os participantes e de responsabilidade social, a importância dessa ação ocorre pela ampliação do saber e pelo compartilhamento de informações, além de refletir no processo de conquista da identidade dos partícipes e da compreensão de suas próprias singularidades, pois eles terão a oportunidade de definir-se, conhecer-se e de escolher sua profissão com base na sua realidade pessoal e sociocultural.

Assim, o Projeto de Extensão denominado "A Orientação Vocacional como processo de formação humana do jovem estudante", aprovado no Edital 001/2019 do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (Probexc) do IFPB, vinculado ao Núcleo de Extensão Psicologia e Educação (que tem como um de seus objetivos desenvolver projetos de orientação profissional/vocacional, com vistas ao desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho) e ao Núcleo de Apoio à Formação Integral e Atenção à Saúde de Grupos em Situação de Risco Psicossocial - NAFIAS, ambos pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), buscou contribuir com a formação cidadã de discentes que fazem parte da comunidade no entorno do IFPB - Câmpus

Campina Grande, mais especificamente a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.) Antônio Oliveira, que tivessem interesse em refletir e tomar decisões sobre o processo de escolha profissional.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo descrever as etapas do processo de orientação vocacional ocorrido na Escola Estadual Professor Antônio Oliveira e discutir os resultados deste processo, incluindo um questionário aplicado aos participantes presentes na última oficina. O projeto foi desenvolvido por meio de oficinas, amparadas por técnicas de dinâmica de grupo, leituras, debates, aplicação de teste psicológico e mini oficinas temáticas sobre gestão de tempo e empreendedorismo, realizadas no segundo semestre de 2019. Com base nas respostas obtidas dos alunos, avalia-se que esse processo tenha contribuído de modo significativo à segurança sobre que rumos os jovens precisarão tomar sobre seus futuros profissionais/ocupacionais.

REFLEXÕES SOBRE MUNDO DO TRABALHO E O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL/PROFISSIONAL

Ao se pensar sobre o mundo do trabalho, cabe também buscar como se pode definir tal termo. O vocábulo trabalho pode ter vários significados, perpassando pelo conceito de obra que resulte em reconhecimento social e que transcenda o período de vida de quem a fez, incluindo também um esforço repetido e rotineiro que consome e incomoda. Pode ser aplicado também às atividades intelectuais, a exemplo do estudo, que requer esforço. Contudo, parece indissociável o trabalho físico do intelectual, já que a maioria dos esforços intelectuais está acompanhada de esforço físico e vice-versa (ALBORNOZ, 2012).

Assim, diante das acentuadas mudanças no mundo do trabalho, o avanço da tecnologia e o alto índice de desemprego, as exigências profissionais estão cada vez maiores. A necessidade de fazer capacitações

constitui hoje algo inevitável para aqueles que procuram seu espaço no mercado. Sendo assim, as pessoas precisam assumir uma postura ativa diante da sociedade, tendo que optar por uma carreira profissional a seguir (MÜLLER, 1998). Diante disso, o processo de Orientação Vocacional precisa ocorrer considerando o contexto social, político, econômico e cultural da atualidade. Tal realidade faz surgir alguns questionamentos, como: Que curso fazer? O que eu quero ser? Será que vou fazer a escolha correta?

O trabalho de Mandelli (2017) exemplifica estas interrogações dos jovens em processo de Orientação Vocacional/Profissional:



Minha maior dificuldade de escolher a profissão é o fato de eu só ter vivido 17 anos. Mal sei do que eu gosto, e agora terei de escolher uma profissão, algo tão importante, que será pro resto da vida!!! Como saber se eu vou gostar de ser engenheira ou pedagoga quando tiver 35 anos? (MANDELLI, 2017, p. 134).

Apesar desses questionamentos serem comuns e necessários aos jovens, especialmente aos cursistas do Ensino Médio, nem sempre os adolescentes em questão têm condições de responder a estas demandas de forma eficaz, já que, por exemplo, a falta de oportunidades para aprofundar o autoconhecimento, dificuldades no processo de comunicação com familiares e pressão social por definição do futuro, podem aumentar o nível de estresse dos estudantes, interferindo, deste modo, no processo de aprendizagem, já que podem alterar também os níveis de ansiedade, comprometendo a atenção, concentração e memória destes educandos.

Ademais, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente nos Institutos Federais de Educação, acrescenta-se a estes questionamentos o dilema dos jovens estudantes que além do ensino médio, ingressam numa qualificação de nível técnico, dirigida ao mercado de trabalho, contudo, muitas vezes existe o desejo de ingresso imediato no ensino superior após a conclusão do curso integrado e até mesmo pode ocorrer a insegurança se realmente os cursos técnicos em que estão

matriculados condizem com suas aptidões e desejos. Essa experiência de Orientação Vocacional (OV) com discentes dos Institutos Federais serviu como base para a execução deste procedimento na comunidade escolar circunvizinha. Neste sentido, a OV constitui um processo que busca ser facilitador no desvendamento dessas e de outras questões. Ela induz ao conhecimento, uma vez que não se limita apenas a informar sobre a carreira profissional, mas busca fazer uma reflexão no sentido de realizar a escolha profissional de forma amadurecida e consciente (ANDRADE; MEIRA; VASCONCELOS, 2002).

Aliado a essa perspectiva, o processo de OV se apoia na visão de Pacheco (2012), o qual reflete que a preparação para o trabalho não equivale à preparação para o emprego, mas para a compreensão do mundo do trabalho e defende a formação integrada, também denominada de omnilateral, na qual se educa para a compreensão do mundo do trabalho e para a inserção crítica e atuante neste campo. Neste âmbito, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), como parceiro social, assumiu a função de preparar os jovens participantes sobre empreendedorismo, ampliando, assim, a compreensão e as possibilidades de ação sobre o mundo do trabalho. Portanto, a OV busca ajudar o indivíduo a encontrar uma identidade profissional e, para isso, auxilia na estruturação de sua identidade pessoal, favorecendo a elaboração de um projeto de vida.

A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL COMO PARTE DA ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para se compreender a orientação vocacional como um processo complementar não somente à prática profissional do Psicólogo Escolar/Educacional, mas também um importante contributo à saúde mental e à formação humana do jovem estudante, cabe explicitar alguns aspectos filosóficos que embasam a atuação dos Institutos Federais.

Os Institutos Federais, criados pela Lei 11.892/08 no intuito de formar o ser humano de modo integral, estabelecem ações para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, como instituição educativa pública, acolhe estudantes de diversas condições socioeconômicas e de histórias de educação variadas, sendo necessário identificar e agir para que essas questões não interfiram negativamente e de modo significativo na vida acadêmica destes discentes.

Neste âmbito, Pacheco (2011) destaca que os Institutos Federais (IFs) estão embasados numa ótica de profissionalização mais ampla, recusando o conhecimento puramente enciclopédico, com menor ênfase na formação para um ofício, mas focada na compreensão analítica do mundo do trabalho, para que haja uma participação do jovem estudante qualitativamente superior neste contexto profissional, de forma a possibilitar a este a compreensão dos aspectos socioeconômicos e culturais. A essa concepção se atribui a nomenclatura de transversalidade.

Dessa maneira, os IFs estão inseridos na concepção de que a formação humana e cidadã se antecipa à qualificação laboral e no compromisso de assegurar aos profissionais formados a possibilidade de se manterem em desenvolvimento. Para isto, os Institutos Federais devem orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão para que promovam a ciência, a cultura e a tecnologia como campos indissociáveis da vida humana (PACHECO, 2011).


Para tanto, o IFPB dispõe da Política de Assistência Estudantil (IFPB, 2018), que regulamenta as ações de assistência pecuniária ou psicossocial e pedagógica, visando fomentar a manutenção e conclusão do curso dos educandos em situação de vulnerabilidade social.

No intuito de se atingir ao objetivo da integração entre formação humana e técnica, os Institutos abarcam a missão de executar a Política de Assistência Estudantil e, mais especificamente, o trabalho do Psicólogo Escolar/Educacional tem como uma de suas atribuições o desenvolvimento de atividades voltadas ao mundo do trabalho e à orientação profissional como

mecanismo de contribuição tanto para a saúde, quanto para a formação humana do estudante.

Portanto, a Orientação Vocacional proporciona estas metas, já que conduz ao autoconhecimento e ao conhecimento não somente dos fatores que estão envolvidos na escolha de uma carreira profissional, mas também nas implicações de como as relações sociais contribuem no processo decisório, promovendo, então, a realização da escolha profissional de modo amadurecido e consciente, como apontam Andrade, Meira e Vasconcelos (2002).

Como exemplo, uma pesquisa desenvolvida por Silva, Faria e Fochesato (2012) com 121 estudantes de Ensino Médio sobre um processo de Orientação Profissional pelo qual foram submetidos, revelou que mais de 50% dos estudantes envolvidos ampliaram a maturidade de escolha profissional quando se observa a Escala de Maturidade para Escolha Profissional, no que se refere aos fatores de determinação, responsabilidade, autoconhecimento e conhecimento da realidade profissional/educativa. Destaca-se também que no fator independência houve um retrocesso na percepção de autonomia. Neste sentido as autoras destacam o valor positivo dessa mudança de percepção como fruto do processo de OV:

 A hipótese levantada pela equipe quanto a este dado é a de que a convivência grupal favoreceu a troca de opiniões, o que necessariamente não é em si um dado negativo, já que o grupo verbalizou que os encontros contribuíram para ampliar suas percepções quanto à existência de influências familiares, econômicas, sociais e dos pares nas suas escolhas. (SILVA; FARIA; FOCESATO, 2012, p. 23).

Para tanto, ao incentivar processos organizacionais como a pesquisa, a comunicação e a organização do tempo, o empreendedorismo, a orientação vocacional igualmente contribui para a educação do estudante no tema gestão. Barceló e Guillot (2013) definem gestão como a organização de

recursos para que se alcance um resultado eficiente e efetivo, que, neste caso, compreende a escolha de uma carreira profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO: PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS

O processo de Orientação Vocacional foi desenvolvido em 07 encontros, entre julho e dezembro de 2019. A equipe do projeto foi composta de 07 (sete) integrantes² do IFPB – Câmpus Campina Grande: dois Psicólogos, duas Assistentes Sociais, uma Técnica em Assuntos Educacionais e dois estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio. As oficinas foram planejadas em equipe e as datas discutidas com a Direção da Escola Estadual. Buscou-se um intervalo de algumas semanas entre as oficinas para que os jovens pudessem “maturar” as atividades desenvolvidas, além de propiciar tempo suficiente para algumas tarefas solicitadas.

Durante a construção do Projeto de Extensão, o SEBRAE foi contatado e firmou-se a proposta de ministração de uma mini oficina sobre empreendedorismo, cujo foco seria na motivação e instrumentalização dos jovens participantes das oficinas sobre meios de gerir ideias e transformá-las em ações concretas.

Antes do início da primeira oficina, a Escola foi visitada e os alunos das duas turmas de terceiros anos do ensino médio foram esclarecidos e convidados a participarem do processo de OV. A participação não era obrigatória, entretanto foi esclarecido que a constância era pré-requisito para a eficácia do processo. Houve uma média de 23 participantes por encontro.

As oficinas foram elaboradas com base na proposta de Bohoslavsky (1993), objetivando uma progressão temática que se inicia no aprofundamento do autoconhecimento, perpassando pela influência social, no conhecimento sobre as profissões e na liberdade de decisão. Os encontros

² Psicólogos: Icaro Rodrigues e Myriam Mendes; Assistentes Sociais: Gerilany da Costa e Patrícia Araújo; Técnica em Assuntos Educacionais: Camila Marques e Discentes: José Lucas Pereira e Eduardo Ferreira.

desenvolveram-se da seguinte forma: O primeiro encontro objetivou a análise das expectativas dos estudantes sobre o processo de OV, a desmistificação de preconceitos sobre o mercado de trabalho e a confrontação entre as atividades obrigatórias e não obrigatórias do cotidiano dos discentes. As atividades receberam o suporte de leitura de textos, de técnicas de dinâmica de grupo e aplicação de questionário desiderativo. Uma das técnicas aplicadas foi a “Você tem cara de quê” (Figura 1), na qual os participantes precisavam apontar para os colegas com qual profissão eles mais se “pareciam”, escrevendo nas costas uns dos outros, propiciando avaliar pré-conceitos e também refletir sobre a percepção dos colegas a respeito das habilidades de cada um.

Figura 1 – Aplicação da Técnica “Você tem cara de quê?”



Fonte: Arquivos do Projeto (2019)

No segundo encontro ocorreu a partilha da história profissional da família e a busca da existência de influências familiares (positivas ou negativas) que interferiam na tomada de decisão dos discentes. Além do mais,

os alunos foram estimulados a pesquisar sobre as profissões que acreditavam se enquadrar em seu perfil, por intermédio de investigações sobre Matriz Curricular; Mercado de Trabalho; Média Salarial e Instituições de Ensino onde determinados cursos eram ofertados.

O terceiro encontro foi caracterizado pela ministração de uma oficina sobre gestão do tempo, que visou contribuir para a administração eficiente do tempo dos jovens, por meio da definição de prioridades e do equilíbrio das diversas áreas da vida.

Já no quarto encontro, foi realizada uma oficina sobre Empreendedorismo e Protagonismo Juvenil, ofertada pelo parceiro social SEBRAE, no intuito de informar e motivar os estudantes sobre perspectivas e técnicas de abrir e gerir o próprio negócio.

Caracterizaram o quinto encontro os depoimentos de profissionais, por meio de vídeos gravados, cujas carreiras foram as mais citadas na pré-seleção realizada pelos estudantes no segundo encontro. Neste mesmo encontro, também foi realizada uma preparação para o ENEM através de uma palestra que abordou os temas: motivação, controle da ansiedade e sentido da vida. O Teste "Avaliação dos Interesses Profissionais" (AIP) também foi aplicado. Ele tem como objetivo principal auxiliar os psicólogos no processo de Orientação Vocacional/Profissional, por ser um instrumento capaz de fornecer dados relevantes quanto aos interesses profissionais dos participantes (LEVENFUS, 2009). O Teste AIP apresenta dez campos de interesses que, se percebidos em conjuntos, poderão ser associados a uma série de profissões. Seus campos são:

Físico/Matemático;	Jurídico/Social;	Comportamental/Educacional;
Físico/Químico;	Comunicação/Persuasão;	Biológico/Saúde.
Cálculos/Finanças;	Simbólico/Linguístico;	
Organizacional/Administrativo;	Manual/Artístico;	

Após as devidas orientações, o teste foi aplicado coletivamente junto aos participantes presentes, com tempo livre de resposta.

O sexto encontro foi destacado pelo humor, já que piadas sobre as profissões pré-selecionadas pelos estudantes foram contadas e pré-conceitos sobre estas carreiras foram apresentados e discutidos. Finalizou-se também o processo de pesquisa sobre as profissões com a apresentação e discussão dos resultados destas consultas, pautados nos depoimentos de profissionais ocorridos no quinto encontro.

Por último, o sétimo encontro teve como meta realizar o fechamento das ações coletivas do processo de OV com base em técnicas de dinâmica de grupo projetivas que visaram a análise de situações futuras a serem vivenciadas pelos discentes em suas atividades profissionais. Neste encontro foi feita a devolutiva do teste AIP e das demais atividades desenvolvidas durante as oficinas, por meio da entrega de Portfólios Individuais e a equipe se colocou à disposição para discutir as possíveis estratégias para a consecução da meta definida a fim de se atingir o ingresso, a manutenção e a conclusão do curso escolhido. Também foi aplicado um questionário com quatro perguntas para avaliar a percepção dos participantes sobre o processo de OV.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante das ações desenvolvidas e para melhor compreensão dos resultados obtidos, a discussão será dividida em três partes: a primeira com uma breve observação sobre as oficinas realizadas durante o projeto; a segunda sobre a aplicação do Teste AIP com suas implicações e a terceira parte com ênfase aos resultados dos Questionários Avaliativos que os alunos responderam no último encontro sobre o projeto.

Antes de detalhar os pontos supracitados, é importante destacar que participaram do projeto 63 alunos, sendo 60,3% do sexo feminino e 39,7% do sexo masculino, com a idade média de 17,9 anos.

1ª PARTE: OFICINAS

O projeto foi desenvolvido em sete oficinas, todas aplicadas no segundo semestre de 2019, contendo objetivos específicos, mas que dialogam entre si buscando atender o objetivo maior deste trabalho. Na Tabela 01, são citadas as oficinas com as suas respectivas datas de intervenções, objetivos e quantidade de participantes.

Tabela 01 – Apresentação geral das oficinas

OFICINAS	DATA	OBJETIVOS	Nº DE ALUNOS
Pré-oficina	09/07/2019	Apresentar o projeto para os alunos e convidá-los a participar.	36
1ª	29/07/2019	Conhecer as expectativas dos alunos, trabalhar autoconhecimento, interação social e a desmistificação dos preconceitos sobre o mercado de trabalho.	40
2ª	30/08/2019	Realizar reflexões sobre a influência/história familiar nas escolhas profissionais dos alunos e orientar sobre a importância das pesquisas profissionais.	26
3ª	25/09/2019	Contribuir para a administração eficiente do tempo dos jovens através de um trabalho sobre Gestão do Tempo.	27
4ª	04/10/2019	Informar e motivar os estudantes sobre perspectivas e técnicas referentes ao Empreendedorismo e Protagonismo Juvenil (parceria com o SEBRAE).	29
5ª	30/10/2019	Ampliar as informações sobre as profissões por meio de depoimentos com profissionais de diversas áreas, trabalhar com os alunos a ansiedade para o ENEM e aplicar o Teste AIP.	19
6ª	20/11/2019	Aprofundar o conhecimento sobre as profissões por meio do humor e continuar o trabalho de autoconhecimento e amadurecimento sobre o mercado de trabalho.	10
7ª	11/12/2019	Concluir o projeto por meio da entrega de um Portfólio Individual para cada participante com suas atividades desenvolvidas durante o projeto, dentre elas o resultado do Teste AIP, aplicar o Questionário Avaliativo do projeto e confraternizar com todos os envolvidos.	12

É possível destacar na Tabela 01, que há intervalos estratégicos entre as datas dos encontros, como planejado e justificado nos métodos do trabalho. Os objetivos das oficinas eram distintos, mas interativos entre si,

buscando sempre trabalhar com intervenções direcionadas ao autoconhecimento e ao mundo do trabalho dos jovens. Também é pertinente citar que houve uma participação média de 23 participantes por encontro, uma vez que a frequência nas oficinas foi disforme, contendo alunos que participaram apenas de uma oficina e outros que participaram de três, quatro ou até das sete oficinas ministradas.

Sobre os encontros com os números mais reduzidos de alunos, é importante enfatizar que isso ocorreu por determinados fatores, dentre eles, destaca-se a realização de algumas avaliações pedagógicas na escola em horários análogos aos das oficinas e questões pessoais vividas por alunos que acarretaram algumas faltas.

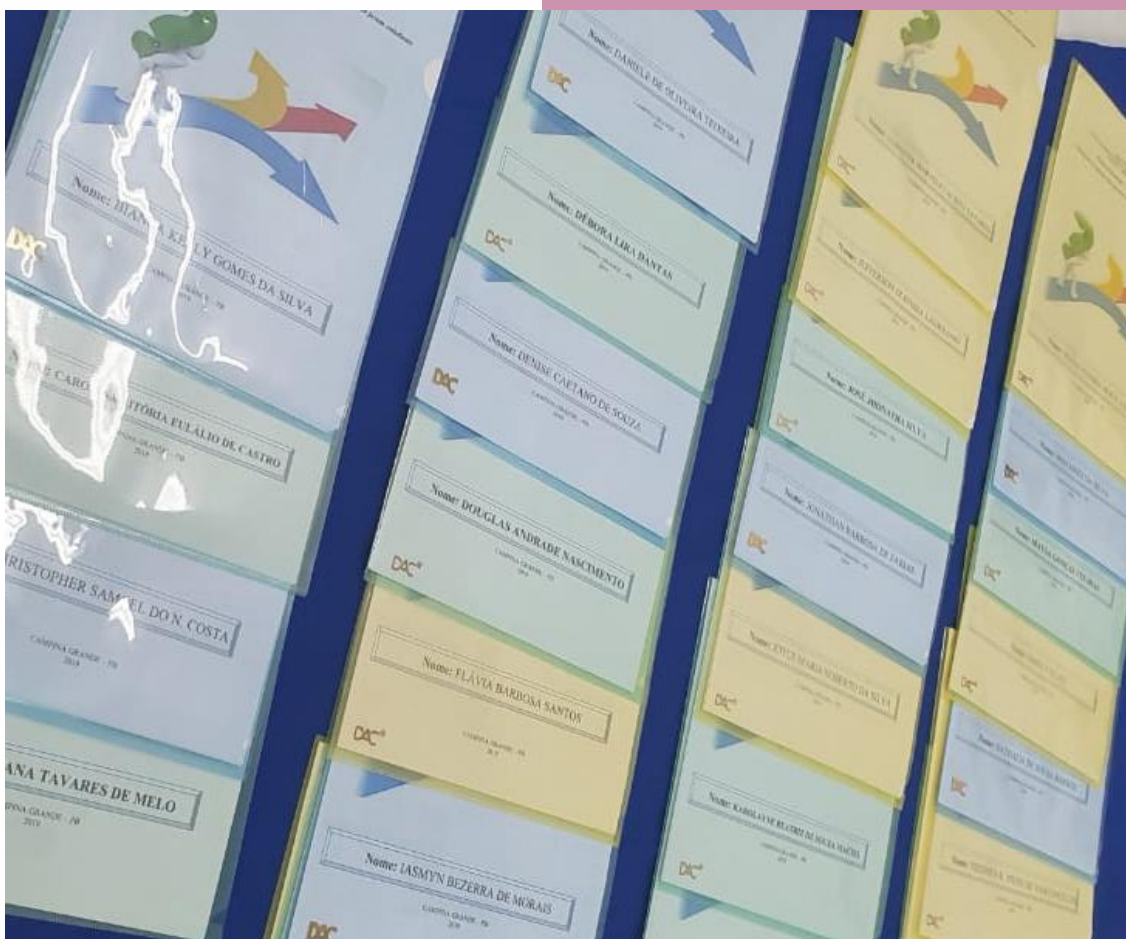
De forma geral, como alguns alunos registraram no Questionário Avaliativo, detalhado na 3ª parte, as oficinas ocorreram através da “mistura de palestras, dinâmicas e música” (Participante 3) e foi reconhecida por eles como “algo bastante divertido” (Participante 3). Eles destacaram outros pontos positivos ao dizerem que esse trabalho “[...] é uma preparação para o aluno [...] influência ele a continuar nos estudos” (Participante 10), e ainda reforçaram a importância do projeto quando disseram “acho que isso deveria ter em toda escola” (Participante 6). Esses relatos confirmam a relevância e o alcance ilimitado que projetos como esse podem alcançar.

2ª PARTE: TESTE DE AIP

Nessa 2ª Parte da discussão realiza-se um recorte da 5ª Oficina com ênfase no Teste de Avaliação dos Interesses Profissionais – AIP. Tal recorte percebe-se substancial, uma vez que o teste contribuiu positivamente no auxílio na melhoria da confiança e tomada de decisão dos participantes. Além disso, ele constituiu uma importante ferramenta para concluir os encontros com o feedback concreto aos participantes contendo as áreas/campos de atuação profissional que eles mostraram maior interesse.

Os materiais com os resultados supracitados foram construídos e personalizados individualmente. A entrega foi realizada de forma coletiva com a disponibilização de orientações individuais pela equipe para os interessados que quisessem falar sobre o material recebido.

Figura 02 – Portfólio com os resultados do Teste AIP e as outras atividades



Fonte: Arquivos do Projeto (2019)

O material produzido pelo Teste AIP era constituído, além do resultado com as áreas/campos profissionais de maiores interesses dos alunos, com informações relevantes sobre as áreas destacadas, incluindo características pessoais e profissionais pertinentes a cada uma delas e sugestões de cursos que correspondessem as áreas profissionais mais relevantes para cada participante.

Figura 03 – Participantes com seus resultados e parte da equipe do projeto
Fonte: Arquivos do Projeto (2019)



Fonte: Arquivos do Projeto (2019)

De forma geral, foi possível perceber uma reação positiva dos alunos ao receberem seus respectivos portfólios, demonstrando, de fato, a conclusão exitosa de um ciclo e o encerramento do projeto. Após a entrega, foi aplicado o Questionário Avaliativo com os mesmos.

3ª PARTE: QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

No final da última oficina (7ª), os alunos foram convidados a responder o Questionário Avaliativo do Processo de Orientação Vocacional que vivenciaram, sem necessidade de identificação, para servir de “termômetro” sobre pontos positivos e pontos a melhorar no projeto em questão. O

instrumento avaliativo era constituído por quatro itens: o primeiro sobre as expectativas que os alunos tinham no início do processo; o segundo objetivando saber se o projeto mudou algo na vida dos alunos; o terceiro perguntando se eles recomendariam a alguém participar desse projeto; e o quarto item era aberto a sugestões para melhorias sobre os momentos vividos. Logo abaixo, serão apresentadas as análises das respostas dos 12 participantes.

Gráfico 01 – Expectativa sobre o projeto / **Gráfico 02** – Se atendeu as expectativas



Fonte Gráfico 01 e 02: Dados da pesquisa (2019)

O primeiro item do questionário buscou identificar quais as expectativas dos participantes sobre o projeto antes das oficinas começarem. Foi possível perceber através do Gráfico 01 que a principal expectativa, com 36%, estava na busca da confiança de escolher o caminho profissional certo a seguir. Em seguida, com 27% das respostas, os alunos mostraram a necessidade de tirar dúvidas sobre o tema central do projeto, o que corrobora com o destaque da incerteza e da angústia vividas por eles nas indecisões de suas escolhas. De acordo com Mello-Silva, Lassance e Soares (2004), essas incertezas, angústias e até ansiedades vividas pela maioria dos adolescentes estão respaldadas na falta de maturidade dos mesmos somada com o intenso crescimento das diversidades de cursos universitários e tecnológicos deixando os alunos ainda mais vulneráveis e indecisos. Ainda foi possível observar dentro das expectativas que 18% dos alunos esperavam refletir sobre o futuro e os outros 18% não criaram expectativas.

Apesar das angústias retratadas no primeiro gráfico, é possível verificar no Gráfico 02 que, ao perguntar se as expectativas foram atendidas, 82% responderam que "Sim" e os 18% que no Gráfico 01 informaram não criar expectativas, destacaram no Gráfico 02 que se surpreenderam positivamente com os momentos vividos durante o projeto.

Gráfico 03 – Houve mudanças/ Gráfico 04 – O que mudou





Fonte dos gráficos 03 e 04: Dados da pesquisa (2019)

Após o destaque positivo sobre as expectativas, foi analisado no segundo item do questionário se o projeto provocou mudanças na vida dos participantes, e quais mudanças ocorreram nos casos de respostas afirmativas. De acordo com o Gráfico 03, 82% dos alunos responderam que "Sim", houve mudanças.

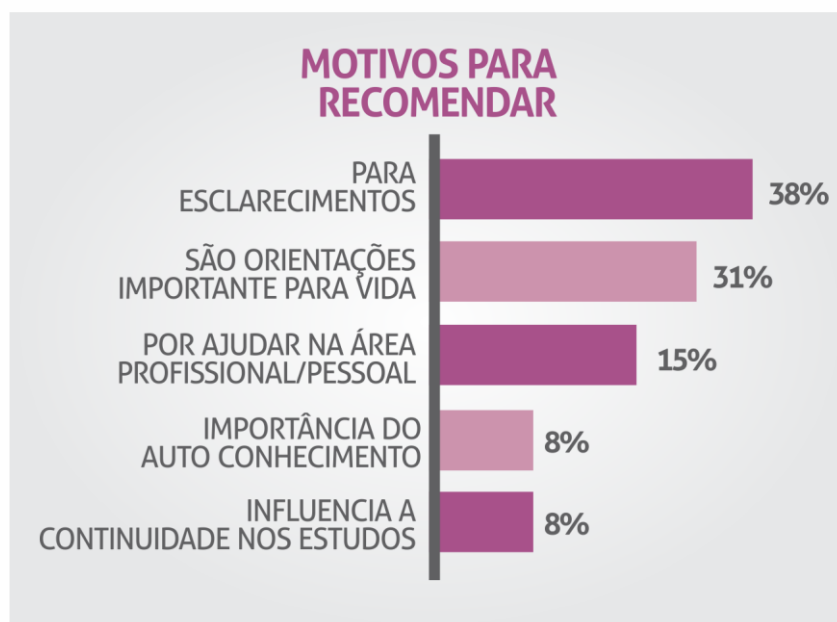
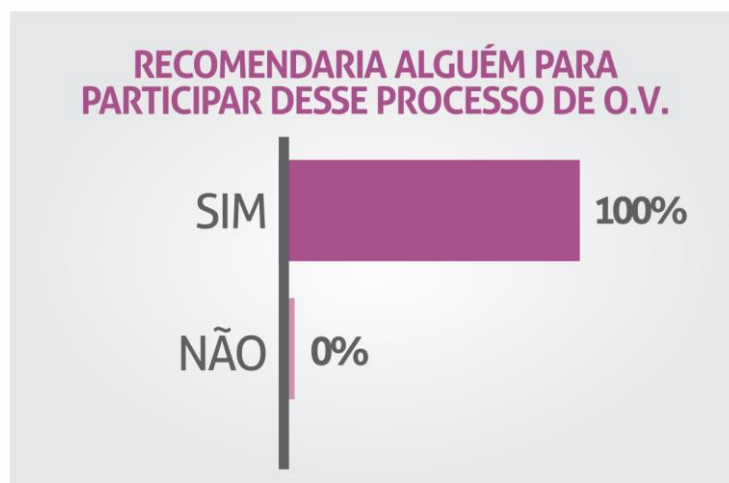
Ao detalhar as mudanças ocorridas, foi possível identificar no Gráfico 04 que 50% das respostas correspondem à mudança dos participantes em ser mais confiantes e decisivos(as), seguido de 20% das respostas que destacou a melhoria no processo de socialização dos mesmos e 10% que relataram mudar a forma de lidar com as diversidades da vida. Ou seja, 80% das mudanças apresentadas correspondem a questões voltadas ao processo de formação do sujeito enquanto pessoa.

Segundo Silva (2016), um dos objetivos principais do Processo de Orientação Vocacional/Profissional é trabalhar com projetos de vida, ou seja, com a formação integral do adolescente, por meio de reflexões que dialoguem autoconhecimento, escolhas profissionais e mundo do trabalho, visto que o sujeito não deve ser restringido às suas aspirações profissionais e sim

trabalhado em seus mais diversos aspectos, transbordando a dualidade pessoal - profissional.

Ainda foi possível perceber que 10% relataram mudar seu interesse profissional e os outros 10% falaram que o projeto ajudou a traçar novos objetivos.

Gráfico 05 – Recomendar o projeto/ **Gráfico 06** – Motivação para recomendar



Fonte dos gráficos 05 e 06: Dados da pesquisa (2019)

O terceiro item do Questionário Avaliativo buscou verificar se eles recomendariam, ou não, alguém para participar desse projeto, assim como justificar tal resposta. De acordo com o Gráfico 05, 100% dos alunos responderam "Sim". Ao tentar identificar as motivações (Gráfico 6), foi possível observar que 38% responderam recomendar o projeto para obter esclarecimentos, 31% relataram servir como orientações importantes para a vida, 15% disseram que poderia ajudar na área profissional/pessoal e 8% falaram da importância do projeto para o autoconhecimento e a influência do mesmo na continuidade dos estudos.

Corroborando com os resultados acima, Levenfus e Soares (2010) relatam que a motivação do jovem para desenvolver seu autoconhecimento e esclarecer seus desejos e suas escolhas profissionais, torna-o capaz de avançar apesar dos conflitos e das angústias vividas nessa fase.

Tabela 02 – Sugestões de melhorias

SUGESTÕES
Introduzir temas como: "método de estudos"; "aprendizagem"; "Ensinar a estudar"
Encontros com durações menores
Ter participação de mais pessoas
Ter mais oficinas em horários diferentes

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No quarto item do Questionário Avaliativo, foi aberto um espaço para sugestões de melhorias referentes às experiências vividas pelos alunos durante as oficinas. Apesar de 55% dos participantes relatarem não ter sugestões de melhorias, 45% destacaram algumas pontuações expostas na Tabela 02. As sugestões se resumem à introdução de temas voltados a didáticas de estudos, maior número de participantes, duração menor e diversidade maior de horários das oficinas.

O Projeto de Orientação Vocacional/Profissional descrito neste capítulo, apesar de algumas vicissitudes existentes no decorrer de sua execução, pode ser avaliado como exitoso, visto que atendeu aos objetivos propostos e, principalmente, conseguiu transcender as aspirações profissionais dos participantes, por reconhecer o sujeito como um ser ímpar e integral dentro de suas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização desse ciclo de atividades e a análise dos resultados obtidos através dos questionários, é possível afirmar que o Projeto de Extensão “A Orientação Vocacional como processo de formação humana do jovem estudante” atingiu seu principal objetivo: auxiliar estudantes da última série do Ensino Médio no processo de escolha vocacional/profissional. Porém, além desse aspecto primário, também foram atingidos objetivos secundários, a exemplo do desenvolvimento na confiança e na capacidade de tomar decisões, da socialização e das orientações sobre como lidar com as diversidades da vida conforme mencionado pelos alunos. Tais objetivos foram alcançados graças ao percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento das oficinas: primeiro, os alunos perceberam as áreas em que sentem maiores dificuldades no processo de autoconhecimento; depois, puderam trabalhar com as barreiras a serem superadas no decorrer das oficinas.

Destaca-se ainda o fato de que os objetivos secundários se relacionam tanto com a escolha vocacional/profissional quanto com a vida cotidiana de cada estudante. Essa análise está de acordo com concepção institucional do IFPB, que vê a formação humana e cidadã como antecedentes à qualificação laboral.

Por fim, pode-se afirmar que o projeto causou um impacto positivo na comunidade que reside nas proximidades do Câmpus que sediou o projeto.

Resultados positivos como este incentivam a realização de atividades similares em um número cada vez maior de escolas, atingindo um público crescente de adolescentes que passam pela difícil tarefa de escolher sua carreira profissional.



REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ANDRADE, J. M.; MEIRA, G. R. J. M.; VASCONCELOS, Z. B. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 22, n. 3, p. 01-11, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000300008. Acesso em: 26 jan. 2020.

BARCELÓ, Miguel; GUILLOT, Sergi. **Gestión de proyectos complejos: una guía para la innovación y el emprendimiento**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2013.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. Lei 11.892/2008 de 29 de dezembro de 2008. Publicada no **DOU** em 30 de dezembro de 2008. p.1.

IFPB. Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução n. 25, de 21 de junho de 2018**. Dispõe sobre a aprovação da reformulação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2018. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/Ano%202018/adreferendum/resolucao-no-25>. Acesso em: 11 out. 2018.

LEVENFUS, R. S. **Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP)**. São Paulo: Vetor, 2009.

LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (org.). **Orientação vocacional ocupacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANDELLI, Maria Teresa. Uma análise gestáltica do processo de orientação profissional. In: LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna (org.). **Orientação profissional em ação: formação e prática de orientadores**. São Paulo: Summus, 2017. p. 115–144.

MELLO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 5, n.2, p. 31-52, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005. Acesso em: 26 jan. 2020.

MÜLLER, M. **Orientação vocacional: Contribuições clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120. Acesso em: 07 jul. 2017.

SILVA, L. Estudo sobre a Orientação Vocacional e Profissionais – Escolhas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 239-244, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00239.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SILVA, Mariita Bertassoni da; FARIA, Rafaela Roman de; FOCHEATO, Isabel Cristina de Abreu. A orientação profissional (OP) como elo entre a universidade e a escola. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 68, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19757>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Política de inclusão e diversidade:
reflexões sobre a atuação
do NAPNE e NEABI no IFPI

CAPÍTULO

7

Hellen Cristina de Oliveira Alves

RESUMO

Esta pesquisa pretende, a partir da análise das políticas públicas de educação inclusiva, implementadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, identificar quais são as práticas pedagógicas de inclusão escolar. O objetivo deste trabalho foi investigar como fora formulada e como tem sido efetivada a Política de Diversidade e Inclusão do IFPI em seus *campi*. A Política propõe medidas intermediadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). A metodologia adotada neste trabalho consistiu-se em uma pesquisa quali/quantitativa, com foco no estudo de caso, no qual inicialmente foi realizado um levantamento de fontes teóricas que possa subsidiar a discussão de questões como a diversidade e a inclusão e análise documental nas Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão que contemplem as ações da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI nos *campi*, bem como análise do Plano de Desenvolvimento Institucional. Em seguida, foi realizada pesquisa de campo, na qual foi realizado um mapeamento dos núcleos NAPNE e NEABI nos *campi* do IFPI e ações desenvolvidas, e aplicado questionários à assessoria de política de inclusão e diversidade do IFPI, responsável pelo monitoramento da política, e a servidores dos demais *campi*. O direito à educação é direito fundamental do homem consagrado na legislação de nosso país. A escola, a partir de sua função educativa, tem o poder de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, ou como transformadora da sociedade. A educação, enquanto direito de todos, pode promover mudanças e impulsionar

transformações, especialmente a dos grupos considerados vulneráveis, os quais, muitas vezes, encontram-se à margem do sistema educacional. Neste sentido é que esta pesquisa se justifica social e academicamente como um instrumento de reflexão sobre direitos de minorais, sobre o papel desempenhado pela escola, se é de promover a emancipação dos indivíduos, ou de manutenção de privilégios e invisibilização dos grupos mais oprimidos.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Compor equipes caracterizadas pela diversidade é um passo importante para sermos justos e reconhecermos na prática a dignidade de todos, levando-nos a refletir sobre quem são os excluídos e sobre a função seletiva da escola. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos (mais do que estarem juntos) em participar efetivamente da vida em sociedade, sem nenhum tipo de discriminação.

Inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Criar políticas direcionadas à comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e necessidades específicas, é também um passo importante no combate às desigualdades sociais e superação de preconceitos e barreiras que impedem o acesso e/ou permanência de pessoas com necessidades específicas e com perfis de gênero, étnico-racial e de classes diferentes.

Destarte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI, por meio da resolução 004/2015, criou a política de inclusão e diversidade, com o objetivo tanto de atender discentes com necessidades

específicas, como dar conta da diversidade étnico-racial dos alunos, por meios de núcleos. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI do IFPI são setores consultivos ligados à Reitoria, à Pró-reitoria de Ensino e à Pró-reitoria de Extensão, com cada núcleo devendo ser sediado nos *campi*. Ambos os núcleos intermedeiam as medidas propostas pela Política de Diversidade Inclusão do referido instituto.

Os Institutos federais emergem como proposta de criar espaços que promovam educação para fomentar o desenvolvimento local e regional, além da produção, desenvolvimento e transferência de tecnologia para a sociedade, como constatado na Lei de criação destas instituições (a Lei nº 11.892/2008). Desta forma, são instituições de ensino, pesquisa e extensão que se propõe a atender demandas sociais, atendendo as dimensões social, geográfica e de desenvolvimento. Neste sentido, é preciso enfatizar que os Institutos precisam atentar-se para a diversidade do seu público-alvo, observando as demandas sociais onde eles estão inseridos. Desta maneira, a criação de núcleos como NAPNE e o NEABI é importante exatamente para contemplar essas demandas. Cabe lembrar que a própria formação social do Brasil é composta de diversidade étnico-racial, de diferentes grupos sociais, culturais, de perfis diferentes de gênero e classes sociais.

Diferentes razões serviram de motivação e estímulo para que se efetivasse esta pesquisa. Ao longo de minha vida pessoal e profissional, tenho localizado minhas preocupações e atividades sobre os processos e as relações que envolvem sujeitos e desigualdades. Após iniciar meu trabalho em uma instituição pública de ensino, pude constatar a importância da educação como um instrumento de justiça social. A realização deste trabalho de pesquisa tem forte influência da necessidade (e do desejo) de entender como o IFPI tem efetivado sua política de inclusão e diversidade por meio do NAPNE e do NEABI e, assim, concretizado a missão do IFPI: “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”.

O direito à educação é direito fundamental do ser humano consagrado na legislação de nosso país. A escola pode ser reprodutora e mantenedora ou modificadora das desigualdades sociais. A educação tem o poder de suscitar mudanças e impulsionar transformações, especialmente a dos grupos considerados vulneráveis, os quais, muitas vezes, estão à margem do sistema educacional.

Além disso, como instituição coletiva, a escola tem responsabilidade educativa para com todos que a compõem. Neste sentido é que esta pesquisa se justifica social e academicamente como um instrumento de reflexão sobre direitos de minorais, sobre o papel desempenhado pela escola, se é de promover a emancipação dos indivíduos, ou de manutenção de privilégios e invisibilização dos grupos mais oprimidos.

A estrutura multicampi e descentralizada, com oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, gera questionamentos: A efetivação dos núcleos ocorreu em todos os *campi*? Como as ações desenvolvidas têm contribuído para que as pessoas se apropriem de seus direitos e superem as desigualdades? Quais são os limites, possibilidades e atuação dos núcleos NAPNE e NEABI como instrumentos de inclusão e diversidade no IFPI?

Com o objetivo de investigar como fora formulada e como tem sido efetivada a Política de Diversidade e Inclusão do IFPI em seus *campi*, o trabalho tem como base a pesquisa quali/quantitativa, realizada no IFPI, que atualmente possui uma Reitoria e 20 *campi*, distribuídos em 18 municípios do Estado do Piauí. Inicialmente foi realizado um levantamento de fontes teóricas para subsidiar a discussão de questões como a diversidade e a inclusão. Em seguida, foi realizada a análise documental nas Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão que contemplavam as ações da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI nos *campi*, bem como análise do Plano de Desenvolvimento Institucional.

A coleta de dados empíricos ocorreu pela aplicação de questionários, que foram respondidos por servidores dos diversos *campi* e pela assessoria da

Política de Diversidade e Inclusão do IFPI. A intenção era a obtenção de dados dos diferentes *campi* e que pudessem ser representativos. Foram formuladas questões referentes à educação inclusiva, funcionamento prático dos núcleos NAPNE e NEABI, democratização do acesso à educação, capacitação, participação dos discentes nos planejamentos e ações locais, e quanto a expectativa em relação ao futuro dos núcleos. Depois de feita esta etapa, foi realizada pesquisa de campo, na qual foi feito um mapeamento dos núcleos nos *campi* do IFPI e ações desenvolvidas.

A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: APROFUNDANDO OS CONCEITOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar em alguns momentos se confunde com a história da atenção as pessoas com deficiência (PCDs) e da Educação Especial. Esta pode ser dividida em três períodos principais: o da Institucionalização, o da Integração e o da Inclusão.

A reação à diferença modificou-se ao longo do tempo e das condições sócio históricas. Na Roma e Grécia antigas, a organização sócio-política se fundamentava no poder soberano de uma minoria e na exclusão dos demais de qualquer participação. A PCD era abandonada e, assim, exterminada. A Idade Média seguiu o mesmo padrão. As deficiências e doenças eram tidas como algo mítico e religioso. Somente no século XIII surgiram as primeiras instituições para abrigar pessoas com deficiência mental, bem como as primeiras legislações que tratam sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência. Ainda assim, essas instituições tinham como finalidade apenas o isolamento dessas pessoas.

Os avanços no conhecimento produzido, principalmente na área da medicina no século XVII, fortaleceram a defesa de que as deficiências eram causadas por fatores naturais e não por fatores transcendentais. Começa-se, então, a formatação do paradigma da Institucionalização, num contexto no

qual a pessoa com deficiência era deixada ao abandono ou levada a morte, pois sua condição era tida como uma aberração da natureza. Segundo Aranha, o paradigma da institucionalização consiste:



[...] na retirada das pessoas de suas comunidades de origem e sua manutenção em instituições residenciais segregadas, denominadas Instituições Totais, em localidades distantes de suas famílias. O retrato social deste paradigma, dominante até a década de setenta do século passado, é o confinamento total das pessoas com deficiência em conventos, hospícios, clínicas psiquiátricas e instituições sociais. (ARANHA, 2005, p. 11).

A perversidade a que foram submetidas milhões de pessoas e o genocídio de milhares delas traz necessidade de um novo modelo. A partir da pressão de grupos socialmente organizados, principalmente de pais de PCDs, surge o modelo de Integração. O paradigma da Integração defendia a tentativa de eliminar preconceitos, integrando as PCDs (então denominados de portadores de deficiências) nas escolas comuns do ensino regular, com utilização das classes especiais (integração parcial) e preparando o aluno para a integração total na classe comum. No modelo da Integração era o aluno que tinha que se adequar a escola, que permanecia inalterada (BRASIL, 2001).

Este princípio também era praticado com todos que se diferenciavam de um padrão social e cultural estabelecido e comumente aceito. A escola atua(va) com base na exclusão, pois “[...] as escolas são microcosmos da sociedade; elas espelham aspectos, valores, prioridades e práticas culturais tanto positivos quanto negativos que existem fora de seus muros” (SCHAFFENER; BUSWELL, 1999, p. 72).

Imperando nos documentos das políticas destinadas às PCDs, do final da década de setenta até a década de noventa, é um ledô engano achar que já superamos os paradigmas anteriores. É possível encontrar a coexistência dos três paradigmas: o da Institucionalização, o da Integração e o da Inclusão. Apesar das diferentes fases históricas, a concepção defendida pelos estudiosos do tema atualmente é a da Inclusão. A inclusão estabelece-se no

cenário mundial como a era dos direitos que rompe com a ideologia da exclusão (BRASIL, 2001). Conforme Mendes (2003, p. 29) “[...] o paradigma da inclusão tornou-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas”.

Mas a inclusão não pode ser resumida apenas à inserção PCDs. Para muito além disso, nas escolas inclusivas todos são aceitos (no sentido mais amplo da palavra) e respeitados: as pessoas com dificuldades de aprendizagem, de vários níveis socioeconômicos, com credos religiosos diferentes, de diferentes etnias, com deficiência, dentre outros.

Bem mais relevante do que a reprodução de conteúdos, é o papel fundamental que a escola tem na formação global do aluno, porque esta deve estar voltada para a formação de cidadãos. Nesta perspectiva, a prática escolar deve ser coerente com os princípios da inclusão. Entretanto, precisa-se destacar que o paradigma da inclusão no Brasil não ocorreu de forma espontânea. Por um lado, a “[...] evolução para o modelo da inclusão se deu pelo fato da sociedade exigir mudanças e não por causa de ações políticas” (MITTLER, 2003, p. 16). Por outro lado, é fruto de pressões internacionais para que acompanhem os modelos educacionais dos países centrais.

A inclusão envolve a aceitação de todos como seres humanos únicos e diferentes entre si. Inclusão significa convidar os que de alguma forma tem esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a planejar e a realizar (FOREST; PEARPOINT, 1997). Inclusão diz respeito a valores e também a atitudes. Para além da questão da acessibilidade física, a inclusão necessita de pessoal e professores interessados em se preparar, pesquisar e refletir sobre suas práticas na busca de metodologias inovadoras e adequadas de ensino. Os professores devem estar sensibilizados para esta proposta (BEAUPRE, 1997). Por conseguinte, quando se trata de inclusão, deve-se descentrar das PCDs e se preocupar com um grupo mais amplo de aprendizes e educadores.

A literatura sobre a história da educação mostra que o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou considerado. As noções de igualdade e democracia eram meras centelhas na imaginação de alguns

indivíduos (MAZZOTTA, 1996). No entanto, a garantia a igualdade de oportunidades deve considerar que as pessoas são diferentes e tem necessidades e limitações diferenciadas. As diferenças encontradas na forma de conceber o "diferente" são consequências da forma como as sociedades apreendem o fenômeno, fruto também do contexto da organização econômica vigente, da organização sociopolítica e dos conceitos de homem e de educação que constituem o pensar de cada época (ARANHA, 2005).

Aos que praticam e defendem a inclusão, o convívio com pessoas diferentes promove o acesso a uma série mais ampla de papéis sociais, além de desenvolver cooperação, respeito e tolerância e favorecer a aquisição do senso de responsabilidade. Oliveira (2006) defende que as mudanças em direção a inclusão devem ocorrer em todos os aspectos de escolarização: no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola, nas atividades extracurriculares e, principalmente, na dimensão atitudinal, frente as diferenças, de toda a comunidade escolar.

A proposta de educação inclusiva está regulada no direito à educação, na igualdade de oportunidades e na participação na sociedade. A escola inclusiva (só) precisa garantir o óbvio: o direito a educação, uma educação de qualidade para possibilitar "[...] não só igualdade de acesso, mas também igualdade no sucesso" (RODRIGUES, 2006, p. 65). Assim, quando falamos em inclusão, precisamos ampliar o nosso debate para além das PCDs. O Brasil é um país construído sobre uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas estão presentes em toda a sua história. Para alguns povos, principalmente indígenas e afrodescendentes, uma história dolorosa e trágica.

Em todo o mundo, o Brasil é o país que possui a maior população originária da diáspora africana e, ainda assim, as culturas desses povos permanecem desconhecidas no país, sendo vistas de forma distorcida ou estereotipada. Os 130 anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes para resolver os problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata.

Promover o reconhecimento da importância da interseção das histórias africana e indígena com a brasileira é fundamental para transformar as relações entre os diversos grupos étnico-raciais que convivem no país. Para isso, precisamos desenvolver uma nova prática pedagógica que reconheça as diferenças étnico-raciais resultantes da formação da sociedade brasileira. Precisa-se conhecer e reconhecer as origens indígena e africana na formação da sociedade brasileira para que às diferenças possam ser respeitadas e para fortalecer a luta contra as distintas formas de discriminação, bem como para o resgate da autoestima e a construção da identidade da população.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. Os indígenas, por sua vez, são vistos como selvagens e preguiçosos que necessitavam dos europeus para tornarem-se civilizados. Assim, o trabalho ajustado desses tópicos nas escolas é tão necessário para que os alunos e a sociedade aprendam a valorizar o direito à cidadania de todos os povos.

A distância entre a escola e as experiências socioculturais dos alunos beneficia o desenvolvimento de uma baixa autoestima, imóviles índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de aversão e agressividade em relação à escola. Reconhecer nossas identidades culturais é essencial para que caminhemos na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural.

O ensino eurocêntrico nos faz esquecer que não somos europeus, que a descendência europeia que nos concerne é tanta quanto a descendência de vários outros povos que aqui habitaram. O corpo apagado e ignorado nas escolas em detrimento apenas da cognição, como se existissem de forma independente, é retratado também através da tentativa de exclusão de discussões sobre sexualidade e gênero. O processo de eliminar o corpo naturaliza ideais corpóreos de raça como branquitude, de gênero como masculinidade e de sexualidade como heterossexualidade. Somos ensinados a

pensar nos alunos como seres sem raça, sem gênero, sem corpo, sem condição socioeconômica.

A escola, enquanto espaço privilegiado para a contestação da cultura hegemônica, se configura um campo de luta simbólica. E os trabalhadores da educação, protagonistas dessa luta, podem optar por abster-se desta discussão; por discutir de forma superficial, restringindo-se a assuntos como gravidez na adolescência ou doenças sexualmente transmissíveis; ou, ainda, problematizar a discussão da sexualidade para além da prevenção e promoção da saúde, analisando de forma crítica a intencionalidade e as relações de poder existentes na produção dos saberes.

E a presença da sexualidade nas escolas “está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81). A sexualidade faz parte de todas as fases de vida do ser humano, da infância à velhice. A sua não discussão perpetua o sexismo, o machismo e a misoginia. Os discursos e instituições voltados a legitimar como normal apenas a heterossexualidade e o sexo com finalidade de reprodução contrariam os fatos científicos sobre o assunto. A instituição médica, por exemplo, que já considerou a homossexualidade e a transexualidade doenças e desvios sexuais no século XVIII, afirma que o sentimento afetivo entre pessoas do mesmo sexo é uma possibilidade de expressão legítima da sexualidade humana. A sexualidade, assim como a etnia, o gênero, a classe social, são identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de sua existência.

Destarte, há que se considerar também as desigualdades sociais. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o número de pessoas submetidas à pobreza extrema (critério definido pelo Banco Mundial que tem como base uma renda domiciliar de 1,90 dólar por pessoa ao dia) no país chegou a 14,83 milhões em 2017, ou seja, quase 15 milhões de pessoas que sobrevivem com menos de 5 reais por dia. A situação mais dramática é a da região Nordeste, que concentra 8,1 milhões de pessoas nessa situação. Os

10% da população que recebe mais concentrava quase metade da renda em 2017. Enquanto isso, os 10% mais pobres tinham apenas o equivalente a 0,7% do total de rendimentos, tornando o Brasil o décimo país mais desigual do mundo.

Sendo a pobreza produzida pelas relações desiguais constituídas historicamente, a desigualdade social tem se aprofundado e faz-se necessário que essa discussão permeie a escola e retifique sua visão moralizante, que coloca a pobreza como resultado de carências de conhecimento, de competências, de valores, hábitos e moralidades. A pobreza não é uma escolha e sim resultado da estrutura da sociedade.

Nesse sentido, a escola precisa viabilizar uma análise crítica da realidade através do estudo das condições históricas e sociais que resultaram na desigualdade social em que se vive. A prática pedagógica deve perpassar questões da vida dos alunos para proporcionar o diálogo, a criticidade e a emancipação social, possibilitando a compreensão deles mesmos enquanto sujeitos históricos e sociais, deslegitimando os discursos naturalizantes.

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI

O Piauí, estado onde se localizam os *campi* do IFPI, tem uma área de 251.611,929 km² e população estimada de mais de 3.264.531 habitantes. Está dividido em 4 mesorregiões e 15 microrregiões, divididos em 224 municípios. Conforme o IBGE, seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,646, sendo o quarto estado do país com menor índice de qualidade de vida e desenvolvimento econômico. As principais atividades econômicas do estado são a indústria (química, têxtil, de bebidas), a agricultura (algodão, arroz, cana-de-açúcar, mandioca) e a pecuária.

Dito isto, passamos a discutir sobre a história do IFPI, a qual se inicia em 1909, com a implantação da Escola de Aprendizes Artífices (EAA) em

Teresina, por decisão do presidente Nilo Peçanha, que criou uma Rede Nacional de Escolas Profissionais, distribuídas igualmente nas 20 capitais dos 20 Estados brasileiros. Toda a REDE³, composta pelas instituições federais de educação tecnológica, foi considerada, desde seu início, como instrumento de política voltado para as denominadas classes desprovidas, configurando-se hoje como relevante, se não a principal estrutura do ensino profissional brasileiro.

A Educação Profissional no Brasil teve de lutar para sobrepujar o estigma de ser meramente braçal, operacional e não intelectual. No Brasil, desde a colonização, a educação profissional, destinada, então, aos escravizados e indígenas, era considerada como “[...] destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68), ou seja, aos excluídos. As atividades manuais e que necessitavam de força física eram realizadas por escravizados, gerando o afastamento dos indivíduos livres destas atividades e ratificando o preconceito.

No entanto, depois dos anos 70, quando se torna obrigatório o “segundo grau profissionalizante” em todo o país, a REDE passa a ter visibilidade, se tornando referência em excelência nessa modalidade de ensino, antes desprezada pelas classes altas. O reconhecimento social da qualidade do ensino e do alto índice de aprovação em vagas de ensino superior faz com que atualmente o interesse pelas vagas ofertadas na REDE se estenda para além da formação profissionalizante.

Na introdução do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que cria uma Rede Nacional de Escolas Profissionais, podia-se ler que a escola se

² Rede:

Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs)—autarquias federais que ministram ensino técnico e superior de graduação e pós-graduação visando à formação na área tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que atuam no ensino técnico e superior de graduação e pós-graduação na área tecnológica;

Escolas Agro técnicas Federais (EAF) - autarquias federais que atuam prioritariamente na área agropecuária;

Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades Federais - escolas sem autonomia administrativa, financeira e orçamentaria ligadas as Universidades Federais que atuam no setor agropecuário, de indústria e serviços;

Escolas Técnicas Federais - autarquias federais que atuam nas áreas da indústria e de serviço, oferecendo habilitações de nível técnico.

destinava “não só a habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalhos profícuos, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (p. 1). Uma das principais motivações para a criação dessas instituições foi, portanto, o ensino destinado aos pobres e marginalizados para preparar mão de obra para o trabalho manual, já que as pessoas com maior poder aquisitivo não ocupavam postos de trabalho que aparentavam servidão.

Atualmente a REDE é composta por 38 Institutos Federais presentes em todos estados, 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Essas instituições têm trajetórias e históricos diferentes, já tendo sido algumas delas: EAA, Liceus Industriais, Escolas Técnicas Industriais, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Institutos Federais (IFs).

Passando por várias modificações estruturais, em 2008, quando o Governo Federal criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFPI torna-se, então, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC. No ano seguinte, 2009, se expande para mais seis municípios: Angical, Corrente, Piri-piri, Paulistana, Uruçuí e São Raimundo Nonato. Já em 2013, entraram em funcionamento os *campi* de Pedro II, Oeiras e São João do Piauí. Em 2014, os de Campo Maior, Cocal e Valença do Piauí e posteriormente os *campi* avançados de José de Freitas e Pio IX e Dirceu Arcoverde.

Com a missão de “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais”, em 2014 o IFPI elabora sua Política de Diversidade e Inclusão e propõe medidas intermediadas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI.

Conforme o IBGE (BRASIL, 2010), 23,91% dos brasileiros possui algum tipo de deficiência, ou seja, 45,6 milhões de pessoas. São consideradas pessoas com necessidades específicas as que possuem impedimento de longo prazo de natureza física, sensorial, psicossocial; altas

habilidades/Superdotação; transtornos globais do desenvolvimento; e transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e transtorno de atenção e hiperatividade.

Através da Resolução nº 035/2014 do Conselho Superior, é aprovado o regulamento do NAPNE no IFPI, que tem por finalidade promover e desenvolver ações que propiciem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas. É um setor consultivo e encontra-se ligado à Reitoria, à Pró-reitoria de Ensino (PROEN) e à Pró-reitoria de Extensão (PROEX), com cada núcleo sediado nos *campi*. Deve ser composto por uma equipe multidisciplinar nos *campi* (Psicólogo, Assistente Social, Pedagogo, Técnico em Assuntos Educacionais, Docentes, Pesquisadores e Profissionais do Corpo Técnico Administrativo) e por equipe técnica da Pró-reitoria de Ensino e Pró-reitoria de Extensão. A PROEX monitora e acompanha em todos os *campi* do IFPI o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), através da assessoria de inclusão e diversidade.

O objetivo é o acolhimento, atendimento e acompanhamento do estudante com necessidades educacionais específicas, em todos os aspectos, do psicossocial ao pedagógico. Além do acompanhamento individual do estudante, também age promovendo ações coletivas voltadas para a sensibilização à diversidade e à inclusão, solicitando a eliminação de barreiras arquitetônicas, propiciando a compra de Tecnologia Assistiva, propondo adaptações curriculares e encaminhando, sempre que necessário, para atendimento na rede pública de assistência e saúde.

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, por sua vez, criado no IFPI através da Resolução nº 038/2014, tem por finalidade nortear as ações de ensino, pesquisa e extensão sobre a temática das identidades e relações étnico-raciais, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito do IFPI e com a comunidade externa. O NEABI é um setor consultivo e encontra-se ligado à Reitoria, à Pró-reitoria de Ensino e à Pró-reitoria de Extensão, com cada núcleo sediado nos *campi* e é

composto por técnicos administrativos, docentes, discentes e comunidade escolar externa, a convite.

Os IFs surgiram com o propósito de fomentar o desenvolvimento local e regional, além da transferência de tecnologia e inovação para a sociedade. O foco dos IFs é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Sendo uma instituição de educação superior, básica e profissional, o Instituto Federal do Piauí, assim como os demais IFs, é definido frequentemente por professores e mesmo por gestores como um “ornitorrinco”, em função de oferecer cursos técnicos (integrado ao ensino médio, concomitante e subsequente), cursos superiores (licenciaturas e tecnólogos), educação de jovens e adultos (por meio do PROEJA) e cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *strictu sensu*).

A Política de Diversidade e Inclusão tem como alvo todos os grupos que sofreram exclusão física ou simbólica, ao longo da história, reconhecendo seus direitos sociais e deve ser avaliada anualmente, através de relatório produzido pela Coordenação de Educação Inclusiva e Diversidade do IFPI. A REDE foi concebida como instrumento de política voltado para as denominadas classes desprovidas, mas esta tarefa apresenta-se difícil de se ver cumprir. Uma vez que se trata aqui explicitamente de classes, é fundamental recorrer novamente a Marx e seu conceito de classes. Com esta abordagem fica nítido que a classe desprovida (dos meios de produção) está em relevante desvantagem em relação aos detentores dos meios de produção. Assim, o público atendido pela Política de Diversidade e Inclusão, essencialmente advindos da classe trabalhadora, sofrem diretamente os problemas decorrentes da diferença de classes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas públicas e educacionais estão estreitamente relacionadas às motivações econômicas e são formuladas para condicionar as demandas da população à lógica de mercado. Na meritocracia, a Escola torna-se a grande promotora do mérito, do prestígio, do poder e da riqueza, tão valorizados em sociedades competitivas. Portanto, ressalte-se que é nesta conjuntura que a Política de Diversidade e Inclusão do IFPI tenta, de alguma forma, realizar sua missão: praticar e promover a inclusão.

Percebe-se pontos positivos na criação e implementação dos núcleos: 1- A implementação do NAPNE em todos os campi; 2- A criação de uma comissão local para discutir as demandas locais referentes ao NAPNE; 3- A criação de cotas para pessoas com deficiência, para pessoas com baixa renda e para negros e pardos; e 4- Oferecer as condições necessárias às PCDs e/ou necessidades específicas à realização dos processos seletivos de ingresso na instituição.

Ainda assim, embora o IFPI seja uma instituição secular, a sua Política de Diversidade e Inclusão foi elaborada somente em 2014 e observa-se que a atenção às demandas relativas à acessibilidade arquitetônica tem sido priorizadas. O silenciamento em relação a outros aspectos necessários para a real inclusão, nos dados obtidos, representa também, em certa medida, omissões de servidores e, sobretudo, gestores na correlação entre o escrito e o realizado.

O primeiro desafio da Educação Inclusiva na instituição pode ser o acesso à escola, uma vez que há um processo seletivo para ingresso nos cursos, ratificando o processo histórico de escolarização (com qualidade) como privilégio de um grupo. A forma de ingresso na instituição acontecer por meio de processo seletivo, ainda que com a existência de cotas, acaba se tornando um obstáculo de ingresso ao ensino. E ainda, quando esses alunos obtêm acesso, nem sempre existe a viabilidade da permanência.

Propiciar condições de permanência desses educandos no contexto educacional, contribuindo para o seu desenvolvimento de forma plena e efetiva é outro desafio. A Política de Assistência Estudantil – POLAE, política que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes, não dispõe do orçamento necessário para cumprir o seu propósito. A quantidade de alunos que dispõe de benefício permanente, parte da POLAE é aquém das reais necessidades. A Política não desfruta de recursos suficientes para atender a todos os alunos em vulnerabilidade social e parte destes ficam desassistidos. O acesso aos cursos não garante o sucesso acadêmico.

A oportunidade de participação destes alunos nas decisões e nos planejamentos das ações que lhes são devidas também é primordial. É necessário um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola, inclusive dos que mais precisam dessas políticas.

Sendo os IFs instituições de educação superior, básica e profissional, temos, ainda, a composição de um corpo docente que atua desde o ensino médio até a pós-graduação, e em muitos casos, educadores que não cursaram uma licenciatura. A inclusão sempre é vista como um desafio, até mesmo para os profissionais licenciados. A problematização da ação docente na inclusão também poderá ser uma profícua investigação futura.

Não é possível perceber articulação de ações entre os *campi*. No caso do NAPNE, o que se nota é que a construção de ações ocorre quase sempre na lógica de atendimento de demanda. Quando o aluno com determinada necessidade específica se matricula, articula-se alguma ação. E uma real educação inclusiva não é possível ser realizada através de demandas específicas, mas somente através de uma reorganização nos processos educativos.

Em relação ao NEABI, o racismo e a xenofobia (nem sempre) velados tornam as ações do núcleo ainda mais raras. O NEABI deve ser usado para que a comunidade acadêmica reconheça que o racismo e a discriminação ainda são

práticas recorrentes, e acontecem muitas vezes dissimulado por um discurso pseudo-inclusivo. Mesmo considerando o recente estabelecimento do núcleo, é possível verificar que ele não está presente em todos os *campi*, e onde está presente, não pode ser considerada como consolidado.

Mas a implementação de uma política de inclusão não pode ficar a cargo de poucas pessoas ou departamentos: deve ser institucionalizada. A função primordial dos núcleos é, antes de tudo, mobilizar a instituição, articular as ações visando a inclusão, mas a responsabilidade não é privativa deles, é da instituição como um todo.

Logo, é preciso investir mais na política e que esta possa efetivar seus objetivos e princípios, atentando-se para as situações de opressões como algo estrutural e social, portanto, visível, e que interfere diretamente na vida da comunidade acadêmica. É de extrema urgência e importância tornar todos os *campi* do IFPI acessíveis e inclusivos, formular, aprimorar e efetivar mais ações através do NAPNE, mas não esquecer que a política de inclusão e diversidade só conseguirá atingir suas metas, se o NEABI for pensado com o mesmo grau de urgência e importância.

Conforme o IBGE (2018), o índice da população que se declara preta ou parda no Piauí é de 79,4%, sendo o sexto estado do Brasil em maior número de pretos, pardos, amarelos e indígenas. Assim, é prioritário que uma instituição educacional pública inserida nesse contexto fortaleça a efetivação de políticas voltadas para a discussão étnico-racial.

A educação inclusiva implica em mudanças estruturais, que visem a adoção de um novo paradigma educacional no qual a construção do conhecimento seja pautada com o respeito às diferenças. Uma ampla divulgação dos núcleos, um calendário unificado de eventos e a avaliação contínua dos mecanismos de atuação poderia auxiliar nas suas efetivações. Porém, para que ocorra um acompanhamento eficaz, faz-se necessário um sistema de registros das ações. Assim, haverá registros atualizados, consistentes e confiáveis para a avaliação contínua e melhoramento dos núcleos. Por fim, essa pesquisa promoveu uma reflexão acerca da atuação do

NAPNE e do NEABI, na expectativa de contribuir para o repensar e o ressignificar das práticas inclusivas no IFPI.



REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. Brasília: CORDE, 2005.

BEAUPRE, P. O desafio da integração escolar: ênfase na aprendizagem acadêmica. In: M. T. E Mantoan (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC: 1997, p. 162-166.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais do estado, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 12 abril 2018.

_____. 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, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

_____. **População residente – censo 2000**: Brasil, unidades da federação e municípios, 2000. IBGE, Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 abril 2018.

FONSECA, C.S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, v.1, 1961.

FOREST, M., PEARPOINT, J. Inclusão: Um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições

para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Menon; SENAC, 1997. p. 137-141.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2015-2019**. Teresina: IFPI, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Relatório de Gestão 2016**. Teresina: IFPI, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Relatório de Gestão 2017**. Teresina: IFPI, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução 004/2015**. Regulamento da Política de Diversidade e Inclusão do IFPI.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: Eduel, 2003. p. 25-41.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprova a Política de Diversidade e Inclusão para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí**. Resolução nº 004/2015 – Conselho Superior. Disponível em <http://libra.ifpi.edu.br/a-instituicao/proreitorias/extensao/rei_proex_regulamentopoliticadiversidadeinclusao.pdf>. Acesso em: 12 abril 2018.

_____. **Aprova Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE**. Resolução nº 035/2014 – Conselho Superior. Disponível em: <http://libra.ifpi.edu.br/a-instituicao/proreitorias/extensao/rei_proex_regulamentonapne.pdf>. Acesso em: 12 abril 2018.

_____. **Aprova Regulamento do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI.** Resolução nº 038/2014 - Conselho Superior. Disponível em <https://www5.ifpi.edu.br/consup/attachments/article/10/Resolu%c3%a7%c3%a3o%20n%c2%ba%20038%20Regulamento%20do%20NEABI%20Alterado.pdf>. Acesso em: 12 abril 2018.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2006.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006, p. 63-69.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão:** um guia para educadores (Trad. M. F. Lopes). Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Processo de elaboração do luto na escola: relato de caso no IFF Campus Macaé

CAPÍTULO

8

*Marcelo Ferreira Quirino
Nathalie Maria Gil Rocha
Bárbara Motta de Oliveira*

Marcelo Ferreira Quirino, IFF
Nathalie Maria Gil Rocha, IFF
Bárbara Motta de Oliveira, IFF

A escola é um dos lugares onde a criança e o adolescente passam a maior parte do dia, sendo um espaço de aprendizado para além das disciplinas formais. É na escola que, quando pequenos, aprendemos a dividir, temos a forte presença do convívio social e o respeito à hierarquia; sendo assim, o ambiente escolar pode ser visto como um lugar de formação de conteúdo e também de pessoas.

Visto isso, entende-se que o papel da escola não é somente de ensinar, mas também de acolher. O espaço escolar deve ter uma preparação, um suporte a dar àqueles que dela usufruem, e a presença do psicólogo no ambiente é imprescindível na prevenção e promoção de saúde mental dos alunos, professores, servidores e toda a comunidade escolar. Esse trabalho pode ser feito de inúmeras maneiras, na mediação aluno/professor, suporte às dificuldades escolares e familiares, manejo de crises e, principalmente, ter um olhar diferenciado para as demandas dos discentes. Além disso, o psicólogo também tem papel fundamental de intervenção situacional, auxiliando a escola a lidar com casos delicados, como bullying e dificuldades de relacionamento entre os alunos.

Outra questão situacional muito importante da qual o psicólogo e a escola pode acabar se deparando é a morte de um aluno. O ser humano tem ciência de que uma hora se deparará com a morte, mas nunca está realmente preparado para a perda de um ente querido. Dessa maneira, o psicólogo deve ter um olhar humanizado para a situação, agindo de acordo com cada caso, buscando ajudar na elaboração do luto. Por mais que lidar com essa situação seja um processo individualizado, o trabalho grupal também pode ser uma

forma eficaz de desabafo e ajuda mútua.

O presente capítulo aborda o manejo do luto na comunidade escolar em um trabalho de manejo grupal, uma situação que não está presente no cotidiano das escolas, mas de evidente importância que, quando ocorre, é sempre delicada e complicada para o educador lidar sozinho. Partindo desse pressuposto, pretende-se expor um recorte de uma situação que ocorreu no campus IFFluminense, da cidade de Macaé-RJ, no final do ano de 2019, com o intuito de apresentar o trabalho psi no manejo do luto com uma abordagem diferenciada, utilizando estratégias diversas e dinâmicas grupais.

A PERDA, O LUTO, A MORTE

É inevitável para o ser humano viver sem perdas. Desde o nascimento, situações são postas e tiradas do indivíduo, o que faz com que haja nele um sentimento arrasador, seja pela perda de um brinquedo, quando criança, seja com o término de um relacionamento, desemprego, ou até ao se deparar com a morte. Quando isso ocorre, o indivíduo passa pelo processo de luto que, como já mencionado, não se limita apenas à perda de um ente querido, como também a outros tipos de perdas, que são lutos menos validados, ou seja, pouco entendidos pela sociedade e vistos como banais, mas dolorosos para quem o sente. Marcarini et al (2015) afirma que existe uma tendência do ser humano a subestimar o quão aflitiva e desnorteante pode ser uma perda.

O autor, ainda, afirma que o impacto de uma perda está diretamente associado ao vínculo existente entre os envolvidos. Por isso, para entender melhor o sentimento de perda, é necessário a compreensão da teoria do apego, inicialmente proposta por John Bowlby.

A morte em primeira instância faz menção à figura de apego com a pessoa ausente. Segundo a teoria da vinculação estabelecida pelo psicanalista John Bowlby (1998b), o apego é um vínculo que ocorre entre o cuidador e o bebê, que auxilia na qualidade da interação entre ambos, possui caráter

adaptável para o bebê e garante a ele que serão satisfeitas suas necessidades de âmbito físico e psicoemocional, pois segundo a teoria etiológica, pais e bebês são biologicamente predispostos a apegarem-se, promovendo assim a sobrevivência emocional do bebê. (MEIRELES & LIMA, 2016)

No estudo do processo do luto, a teoria de Apego oferece-nos a base teórica para a compreensão dos sentimentos/sintomas freqüentemente encontrados na reação à perda. Os recursos da pessoa para o enfrentamento da perda estariam relacionados a seu padrão de Apego. O comportamento de Apego, como já visto, é investido de valor de sobrevivência, visando manter proximidade com a(s) pessoa(s) cuidadora(s), buscando-as como Base Segura, para diminuir os riscos causados pelo abandono. Assim se explica a necessidade dos enlutados de estarem reclusos, em ambientes protegidos e próximos a poucas pessoas, que lhes tragam apoio, e um mínimo de previsibilidade no ambiente. O luto seria, então, uma resposta à separação. (NASCIMENTO et al, 2006)

Sendo assim, compreende-se a visão de Nascimento et al (2006) de que o luto é uma resposta esperada frente a perda. Essa resposta em curso normal segue uma série de cinco fases, analisadas por Kubler-Ross (1969), negação e isolamento, raiva, barganha, depressão e aceitação, que preferimos chamar de resignificação. Vale ressaltar que não há o seguimento de uma regra, podendo-se passar por todas as fases em um único dia, ou em semanas, fora de ordem, pode-se também retornar a uma fase anterior e até não passar por algumas delas.

A fase da negação consiste em um choque inicial, onde se nega aquele acontecimento, de que aquilo não é real, já que inconscientemente acreditamos ser imortais.


Na fase da raiva a pessoa externa toda a angústia que ela está sentindo, em forma de raiva, em qualquer momento. Muitas vezes não se sabe porque aquela pessoa está com raiva, mas por trás sempre tem um motivo, seja por não saber lidar com o que se sente, não aceitar aquela perda e desejar que tivesse sido outro, não se perdoar por não poder ter feito algo para

impedir a morte, entre tantos outros motivos subjetivos de cada um. É uma fase complicada, já que os que estão ao redor, acabam não entendendo aquele sentimento, como dito no livro *Sobre a Morte e o Morrer*, de Kübler-Ross (1969), o pior é que talvez não analisemos o motivo da raiva do paciente; nós a assumimos em termos pessoais quando, na sua origem, nada ou pouco tem a ver com as pessoas em que é descarregada. É importante que ela seja externada e compreendida, pois é através dessa raiva que vem o alívio daquela pessoa.

A fase da barganha traz maneiras de fazer uma negociação com algo ou alguém, a fim de ter aquela pessoa de volta. "A barganha, na realidade, é uma tentativa de adiamento" (Kübler-Ross, 1969), o qual nesse caso seria não um adiamento, mas uma reversão daquilo que já aconteceu.

Já a fase da depressão consta na tristeza em que aquela pessoa se encontra ao perder alguém, percebe que aquilo realmente ocorreu e só lhe resta ficar triste. É um momento muito silencioso, introspectivo. Nesse momento é muito importante deixar a pessoa sentir essa tristeza, as angústias e ansiedades, já que só assim ela poderá prosseguir e aceitar melhor a situação.

A última fase, da aceitação, ou resignificação, vem depois da pessoa ter sentido, experienciado todos aqueles sentimentos que vieram após aquela perda.

 Não confunda aceitação com um estágio de felicidade. É quase uma fuga de sentimentos. É como se a dor tivesse esvanecido, a luta tivesse cessado e fosse chegado o momento do "repouso derradeiro antes da longa viagem", no dizer de um paciente. KÜBLER-ROSS (1969)

Cada fase do luto, se experienciada, é importante ser vivida para que a pessoa consiga seguir com a vida e resignifique tudo aquilo pela qual foi submetida durante esse período.

LUTO NA ADOLESCÊNCIA

Partindo do pressuposto que não podemos estudar e compreender o homem da mesma forma como o fazemos com outros seres e objetos, Heidegger conceituou de 'dasein' um caráter peculiar do ser humano: por ser um animal racional, o homem é o único dos seres que tem conhecimento de sua condição. Essa condição fundamenta duas características que diferenciam o dasein de tudo que existe. O dasein tem como uma de suas condições a liberdade. Em se tratando de liberdade, o homem nasce livre, podendo escolher quem ou o que quer ser. Pela condição ontológica que tem o ser humano de ter que ser alguma coisa todo o tempo, o homem se entrelaça no mundo em busca de um sentido para sua existência. Esse, tornar-se-á a força que motiva a vida humana. A noção de sua finitude é a outra condição do dasein. Saber que um dia não estará mais aqui causa uma angústia por inúmeros pontos, como não saber quando ou como irá morrer; o que acontecerá após, consigo mesmo e também com as pessoas que ama e convive; e, principalmente, medo e/ou culpa por não conseguir realizar integralmente suas possibilidades enquanto ainda tem tempo.

A adolescência é o início de muitas coisas, principalmente de mudanças físicas, de pensamento e abstração, criação de caráter, etc. Algumas destas são mudanças que seguem o indivíduo até a vida adulta, como o senso crítico, e acabam tornando-se base para as filosofias do mesmo, como características que ainda nos pertencerão por bastante tempo. Por isso, a importância dos momentos iniciais do ato de filosofar para o pensamento heideggeriano.

De acordo com Farago (2005), a filosofia da gênese de si mesmo de Kierkegaard, inclusive, é considerada uma filosofia da juventude, pode-se dizer até da adolescência, da dificuldade de ser jovem, da desgraça e da chance ao mesmo tempo de ser inacabado.

Dessa maneira, percebe-se que é na adolescência o início da maior

parte do pensamento filosófico, por ser a fase em que se inicia muitas dúvidas complexas como “de onde viemos, quem somos e para onde vamos”, visto que, segundo Casanova (2009), uma vivência não é algo que alcançamos a partir de um distanciamento inicial e, a partir daí, podemos pensar na infância como uma fase de descobertas sobre o mundo, a adolescência como uma descoberta do eu e a fase adulta, a construção e desconstrução desses aprendizados.

Dessa maneira, Domingos e Maluf (2003) examinam os sentimentos adolescentes diante da perda, e afirmam que, do ponto de vista do desenvolvimento, a relação do adolescente com a morte e suas reações à perda de um ente querido são peculiares, especialmente porque são moduladas pela fase de desenvolvimento em que ele se encontra, no processo do qual, segundo Erikson (1971), a construção da identidade é a tarefa central.

Assim, é possível entender que todo o contexto que rodeia a individualidade do adolescente, tais como sua compreensão de finitude, liberdade e construção de pensamento filosófico afeta sua maneira de lidar com o luto, com sua trajetória de vida e circunstâncias da perda. Domingos e Maluf (2003), ainda, afirmam que:

Certamente a perda de um dos pais na adolescência pode comprometer o processo de aquisição da independência e da autonomia adulta pelo jovem. Entretanto, a morte de um colega, de um amigo íntimo, pelo fato deste ocupar um lugar importante na vida do adolescente, podendo até suprir necessidades de ordem social e emocional negligenciadas pela família (Skalar & Hartley, 1990), pode ser igualmente desestruturante, principalmente porque perdas de pessoas próximas e parecidas com ele mesmo têm a força de o alertar vigorosamente sobre sua vulnerabilidade e mortalidade, na medida em que sua fantasia de imortalidade é questionada, especialmente se essas perdas são repentinas [...] (Gordon, 1986; Schacter, 1991/1992).

Ainda, sobre o pensamento filosófico adolescente a respeito do luto e

angústia do dasein, os autores citam:



A elaboração de um sentido para a morte tem como reflexo a elaboração de um sentido para a vida (INCONTRI; SANTOS, 2010; KOVÁCS, 2003; KÜBLER-ROSS, 1975; VIORST, 1988). Nessa perspectiva, a conscientização da morte intensifica a presença da vida, revelando-a sob uma nova dimensão, ou seja, refletir sobre a morte tem o potencial de tornar a vida mais bem vivida (RODRIGUEZ, 2010).

Dessa forma, percebe-se a importância da elaboração do luto, principalmente em uma fase cheia de descobertas e novas experiências como a adolescência. A perda de alguém traz não somente a sensação de abandono, como também remete a própria finitude e, por isso, a importância de falar sobre a perda, auxilia no entendimento dos próprios sentimentos e no enfrentamento dessa situação difícil, o que previne que hajam questões psicológicas mais graves na vida desse adolescente, tais como a depressão.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em ambientes escolares conteudistas, a atuação do psicólogo acaba se restringindo por atendimentos individuais em meio à procura dos alunos. Porém, o trabalho do psicólogo na escola pode ir muito além do setting, se dando também através de atividades preventivas na promoção de saúde mental.

Visto isso, o trabalho psi presente no IFFluminense de Macaé busca utilizar ferramentas lúdicas e atividades grupais em sua intervenção. A criação de espaços com atividades lúdicas e arte contribui para o aumento do protagonismo juvenil, importante no desenvolvimento de habilidades, como um instrumento de inclusão que dá voz, reconhece potencialidades e apoia. Silva et al (2010) afirma que entende que o papel de adultos e instituições é propiciar oportunidades, encorajamento e apoio, para que os adolescentes se mobilizem, definam suas próprias prioridades coletivas e atuem em prol da

comunidade ou da causa que elegeram. Por isso, a motivação tem uma grande responsabilidade de formação do jovem, delimitando crenças nele mesmo das quais serão decisivas não só para seu presente, como também no futuro.

O recorte aqui exposto decorre a partir de uma experiência com a morte repentina de um aluno, que teve como início do processo de elaboração atividades voltadas para a ludicidade, com dinâmicas utilizadas para romper o silêncio e compartilhar a dor que a turma sentiu ao perder um de seus membros.

Após a morte do aluno, a turma teve dois dias inteiros de atividades realizadas pelos psicólogos da escola para ajudá-los a lidar com o processo da perda. Além disso, a turma foi acompanhada pelos mesmos até o fim do ano letivo.

DESCRIÇÃO DO CASO

O presente recorte relata uma situação ocorrida no IFFluminense Macaé, no final do ano de 2019, após o falecimento de um aluno do 2º ano, o Gabriel (nome fictício). O aluno faleceu em um dia de domingo, devido a um acidente. Após a notícia, o psicólogo e as estagiárias da escola se prepararam para acolhimento de alunos e professores na semana que se seguiria.

Nos dois primeiros dias após o ocorrido, as aulas foram suspensas e deram lugar ao trabalho psi com a turma. No primeiro dia, uma grande roda foi formada na sala e, inicialmente, não ouvia-se nada além de choros. Uma das estagiárias, então, questionou-os sobre o que estavam sentindo, se alguém gostaria de falar algo, compartilhar, mas o silêncio se manteve, os alunos entreolhavam-se e lágrimas caíam discretamente. Após um tempo em silêncio, foi sugerido um momento de abraços, a fim de trazer um conforto mútuo àqueles que passavam pela mesma perda e uma quebra de barreira para conseguirem externar o que estavam sentindo. Choros saíram livremente e esse momento foi o que os fez ficarem mais à vontade e sentirem mais

abertura para falar e, a partir disso, uma roda de conversa se iniciou.

Nesse momento de fala, os alunos tiveram espaço para falar tudo que estavam sentindo naquele momento, e aproveitaram para relatar boas lembranças que tiveram com o colega. Representantes da direção escolar e professores foram prestar apoio e um dos professores relatou preocupação ao perceber a ausência do melhor amigo do Gabriel. Após isso, os alunos confeccionaram cartazes, que seriam espalhados pela escola, e enfeitaram a cadeira do colega em homenagem. Esse momento simbólico é muito importante para a elaboração do luto, e cada parte confeccionada foi feita com muita dedicação pelos alunos.

Para encerrar o dia, uma atividade foi proposta a fim de permitir que os alunos pudessem desabafar entre si e sentissem confortáveis para tal. A tarefa consistia em vendar os olhos de todos e pedir que ficassem em silêncio. As estagiárias os dividiram em duplas aleatórias, um de frente para o outro e tocavam o ombro de um dos integrantes das duplas. O integrante que teve seu ombro tocado era chamado orador, sendo o outro, o ouvinte. Os oradores deveriam falar com os ouvintes como estavam se sentindo, como se sentiram quando tiveram a notícia, se aquele momento os remetia a outra perda pela qual já havia passado. Os ouvintes apenas ouviam em silêncio, sendo permitido que tocassem as mãos dos oradores para mostrar-se presente, em apoio. Após um tempo, as duplas eram trocadas e os ouvintes tornaram-se oradores.

Essa atividade foi extremamente emocionante. Os alunos choraram, se abraçaram, apertaram as mãos, se consolaram. Ter um espaço de fala em que se sinta confortável é necessário ao passar pelo luto, pois é aí o primeiro momento em que se tenta elaborar o que está acontecendo consigo para entender não somente a situação, como também o que fará a seguir, sendo então significativa para o processo de ressignificação que acontecerá mais a frente. Além disso, a oportunidade de ser ouvinte dá ao indivíduo a sensação de que está sendo compreendido, pois aquele que está falando também passa pelo sofrimento, o que dá conforto para que o ouvinte também externalize o

que sente. Os olhos vendados foram acessório imprescindível para o sucesso da atividade, visto que os alunos não sabiam com quem estavam falando, então minimizava o receio de ser julgado, além de que, interrompe todos os outros estímulos, o que torna a reflexão do indivíduo o ponto central em todo momento.

Ao final do primeiro dia, os alunos espalharam os cartazes pela escola com imagens, frases e desenhos. Também disponibilizaram um mural para que outros alunos pudessem escrever mensagens de apoio e suporte para os familiares e de homenagem ao Gabriel.

No segundo dia, ao chegar em sala, um professor já estava presente. Ficou acordado, por decisão dos próprios alunos, que teriam um primeiro momento com aula, acompanhado pela estagiária e, após o intervalo, iniciaria-se uma roda de conversa. Porém, no começo da aula, o melhor amigo do Gabriel chegou à sala. O aluno se sentou e ficou de cabeça baixa. Ao perceberem a situação, a estagiária e o professor, em conjunto, mudaram a dinâmica e logo iniciaram uma roda de conversa.

Inicialmente, houve um momento grande de silêncio. Então, o silêncio virou pauta para um início de conversa, então foi-se discutido o porquê o silêncio incomoda, descrito como ensurdecador por uma aluna. Após, os alunos sentiram-se mais à vontade e o próximo assunto da roda foram perdas. O amigo do Gabriel conseguiu, entre lágrimas, falar o que sentia, o que resultou em muitos abraços e um momento de consolo dos alunos para consigo mesmos e, principalmente, para com ele. Passado o momento, articulou-se o silêncio com a reflexão e foi proposto um texto em conjunto. Uma folha passou pela roda e cada aluno escreveu uma frase para completar uma carta que hipoteticamente seria entregue ao Gabriel. Nesse momento, cada um refletiu e chorou sozinho, o que também é necessário para elaborar o que está acontecendo dentro de si.

Na hora do intervalo, parte dos alunos consolaram o amigo do Gabriel, que chorava muito. Algumas frases de consolo, como "não chora, ele não gostaria de te ver assim" foram faladas e, nesse momento, a estagiária

achou melhor intervir. A mesma pediu para ficar a sós com o aluno e, quando todos saíram, falou para o aluno chorar, que aquele era o momento dele e ele tinha que sofrer sim, visto que, sentir a dor é necessário para que, logo mais, ela dê espaço para a ressignificação. Após esse momento, o aluno mostrou gratidão pela compreensão. Para encerrar o dia, a dinâmica de olhos vendados foi feita mais uma vez, mas com a presença de alguns professores e, conforma havia necessidade, trios eram formados. A participação dos professores foi peça-chave nesse dia, pois estreitou as relações dos dois lados, diminuindo um pouco a visão hierárquica e aumentando a visão humanizada.

Após as atividades realizadas com os alunos, realizamos uma roda de conversa com professores para fazer uma assessoria explicando as fases do luto e dando orientações psicopedagógicas sobre o mesmo. Apesar de não terem comparecido todos os professores, aqueles que compareceram demonstraram interesse de se estar presente, inclusive uma professora que não lecionava na turma, querendo estar preparada caso algo do tipo viesse a acontecer. Essa roda foi importante, não só pelo compartilhar de informações, mas para os discentes verem que a psicologia também estava presente ali para eles, visto que os professores, assim como os alunos, são afetados pelo luto no ambiente escolar e merecem atenção nesse momento tão delicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das atividades realizadas com a turma, que se mostrou adepta ao que foi passado e empenhada na construção de uma rede de apoio entre eles, podemos responder o questionamento levantado por Kübler-Ross (1969): “quantas coisas são ditas sem pronunciar palavras, mas são sentidas, vivenciadas, vistas e dificilmente traduzidas verbalmente?”.

Percebeu-se que as atividades lúdicas acabam tornando-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria, que podem ajudar os jovens nessa fase de descoberta, sendo de uma aplicabilidade fácil e fluída entre os

participantes da mesma, trazendo bem-estar, auxiliando na socialização, na compreensão de si enquanto sujeito e na promoção de assuntos significantes muito presentes nessa fase da vida, como no caso apresentado, o luto.

Até a presente data, a turma ainda mostra-se sentida com o fato, mas unida diante disso, homenageando o aluno ao final de apresentações de trabalhos. Isso mostra a importância dos gestos, que evidencia uma compreensão mútua e traz acolhimento geral. Esse é um de muitos passos significativos para um processo saudável, um momento de ressignificação. Uma ressignificação que é feita em grupo, mas que toca cada um dos alunos individualmente e ecoa por toda instituição.



REFERÊNCIAS

Casanova, M. A. (2009a). *Compreender Heidegger*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DOMINGOS, Basílio; MALUF, Maria Regina. Experiências de perda e de luto em escolares de 13 a 18 anos. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre , v. 16, n. 3, p. 577-589, 2003 .

FARAGO, France. *Compreender Kierkegaard*. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FRONZA, L.P. et al. O tema da morte na escola: possibilidades de reflexão. Bararói, *Revista do Departamento de Ciências Humanas*, n.43, jan./jun., 2015.

KÜBLER ROSS, Elizabeth. *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes*. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

MARCARINI, C. et al. *O processo do luto em contexto grupal*. Sociedade Brasileira de Dinâmicas dos Grupos, Porto Alegre: 2015.

Meireles, I. O., & Lima, F. F. L. C. *O Luto na Fase Adulta: Um Estudo Sobre a Relação Apego e Perda na Teoria de John Bowlby*. *Revista Ciências Humanas*, v. 9, n1. Taubaté, São Paulo: 2016.

SILVA, E.S. et al. *O desenvolvimento cognitivo infantil sob a ótica de Jean Piaget*: [S.l.]: 2010.

Percepções da comunidade do IFMT sobre qualidade de vida e bem-estar

CAPÍTULO

9

*Isabela Pimentel Lemos
Mariana Tereza da Silva Scardini Barros
Bruna Luise da Silva*

Isabela Pimentel Lemos
Mariana Tereza da Silva Scardini Barros
Bruna Luise da Silva

Os estudos sobre bem-estar são recorrentes na história da filosofia grega, embora esta denominação seja relativamente recente na ciência moderna, especialmente na Psicologia, que até pouco tempo ainda enfatizava em grande parte de suas pesquisas o adoecimento psíquico em detrimento dos processos geradores de saúde e bem-estar (SELIGMAN, 2004). Evidências empíricas demonstram que uma vida de significados está relacionada a emoções e atitudes positivas em relação ao que se produz no trabalho (VAZQUEZ, 2018). A influência da psicologia positiva conduz ao estudo de fatores positivos relacionados ao comportamento produtor, saudável, feliz e de desenvolvimento humano (MENDONÇA; FERREIRA, 2018).

Especialmente no âmbito da Psicologia, as pesquisas a respeito do conceito de bem-estar adentraram-se em um campo subjetivo, visto que percorrem as avaliações cognitivas e afetivas das pessoas sobre sua vida, tanto em relação ao grau de satisfação quanto às suas avaliações afetivas, no que tange a prevalência de sentimentos positivos ou negativos (MENDONÇA et al., 2014).

Nesse sentido, Siqueira e Padovam (2008) explicam que essa abordagem identificou o construto bem-estar subjetivo (BES), crescendo amplamente nas últimas décadas por autores como Diener e colaboradores, partindo de trabalhos seminais de Campbell et al e de Bradburn. Segundo Diener, citado por Mendonça et al. (2014) o BES é composto por dimensões afetivas (emoções) e cognitivas (julgamento de satisfação com a vida), organizados em três elementos primários: satisfação com a vida global, afetos positivos e baixos níveis de afetos negativos. O Conceito de BES é, portanto, considerado hedônico, dado que adota uma visão de bem-estar como prazer e felicidade (MACHADO, 2010).

Como crítica ao modelo hedônico de BES, surge o conceito de Bem-estar Psicológico (BEP), considerado Eudaimônico, por abarcar a ideia de saúde mental e concepções acerca do desenvolvimento humano, além da capacidade de enfrentamento dos desafios da vida, apoiando-se no que a Psicologia já havia discorrido em abordagens clínicas clássicas (SIQUEIRA e PADOVAM, 2008). O BEP seria a expressão, portanto, da *Eudaimonia* proposta por Aristóteles como a verdadeira concepção de felicidade, aludindo não só aos afetos e significação positiva da vida, quanto à realização do potencial pessoal e metas fundamentais da vida. Segundo Paschoal e Tamayo (2008), Riff propõe que o indivíduo que vivencia altos índices de BEP, experiência a: 1) auto aceitação; 2) relação positiva com os outros; 3) autonomia; 4) controle do ambiente; 5) propósito na vida e 6) crescimento pessoal.

No âmbito do trabalho, os estudos defendem a saúde do trabalhador não apenas como ausência de doença, mas englobando o bem-estar emocional, social e psicológico, considerado como estado de florescimento e prosperidade (MENDONÇA; FERREIRA, 2018). Vazquez (2018) afirma que, na fase salutogênese das pesquisas em psicologia organizacional, houve um movimento positivo que se apresentou por meio da qualidade de vida no trabalho e, posteriormente, nos estudos sobre bem-estar. Nesse sentido, passou a considerar o tema em seu aspecto multifatorial, relacionando o termo qualidade de vida não apenas à ausência de doença ou saúde, como também a questões mais abrangentes como a satisfação geral com a vida, relacionamentos positivos, propósito de vida e bem-estar.

O tema qualidade de vida está fortemente presente na sociedade contemporânea, nos estudos científicos e na mídia. O interesse pode ser explicado pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pela globalização, pelo avanço das tecnologias, pelo aumento da competitividade, pela precarização do trabalho, além do fortalecimento dos regimes democráticos de gestão. Ferreira (2012) destaca ainda que a relevância do tema se manifesta pelo papel central que o trabalho assume, por ser local onde as pessoas passam a maior parte do tempo, podendo ser fonte ambígua: de prazer à medida que gera motivação, satisfação e bem-estar; assim como de

sofrimento quando se observa o número crescente de afastamentos de servidores por motivo de saúde.

O termo qualidade de vida, em sua percepção holística, é considerado multifatorial, podendo ser associado à qualidade de vida boa ou excelente, aquela que ofereça um mínimo de condições para que os indivíduos nela inseridos possam desenvolver o máximo de suas potencialidades, sejam estas: viver, sentir ou amar, trabalhar, produzindo bens e serviços, fazendo ciência ou artes (RUFFINO, 2007). Observa-se, assim, que o termo qualidade de vida dialoga com noções de motivação, satisfação, condições de trabalho, organização do trabalho, autonomia, relações socioprofissionais saudáveis e humanas, respeito às diferenças, reconhecimento e crescimento profissional, valorização do trabalho e segurança do trabalho, responsabilidade e realização (RODRIGUES, 1999). Segundo Morin, Tonelli e Pliopas (2007), valores como variedade na natureza das tarefas, aprendizagem, autonomia, reconhecimento e segurança também são fundamentais para que o trabalho tenha sentido, quando se destaca o tema no âmbito laboral.

O trabalho, descrito como eixo estruturante da vida das pessoas, desempenha sua função provedora, afetiva e emancipatória, sendo tema de inúmeros estudos e pesquisas científicas, alocando as organizações como um importante contexto de estudo. Borges (2010) menciona que o campo da Psicologia do Trabalho e das Organizações tem passado por profundas mudanças e vivencia atualmente um processo de florescimento que coaduna para um novo olhar ao sujeito, ao movimento de reinstitucionalização do trabalho e inclusão de novas abordagens, em um exercício de troca de saberes e conhecimentos.

Portanto, Qualidade de Vida passou a ser um dos construtos alcançados, tanto das práticas assistenciais quanto das políticas públicas para o setor nos campos da promoção da saúde e da prevenção de doenças no contexto de trabalho. Desse modo, como já previa a Política de Atenção à Saúde do Servidor (PASS), o trabalho dignifica o sujeito à medida que também é capaz de oferecer espaços de escuta, de trocas, de valorização e de relações salutares. No contexto de trabalho, isso significa realizar ações no âmbito da

prevenção, vigilância e promoção da saúde, no qual o conceito de qualidade de vida pode ser associado ao trabalho. Nesse sentido, um ambiente de trabalho com qualidade de vida refere-se a um ambiente promotor de bem-estar tanto subjetivo quanto psicológico.

Pode-se dizer que, tanto os estudos sobre Bem-Estar quanto sobre Qualidade de Vida estão preocupados com os aspectos salutaros dos indivíduos e de seu contexto, apresentando conceitos correlatos. Diante dos argumentos destacados, este estudo teve por objetivo analisar a percepção da comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), compreendendo docentes, técnicos e discentes, a respeito do significado de qualidade de vida e bem-estar.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, uma vez que busca descrever a percepção da comunidade do IFMT a respeito da qualidade de vida e do bem-estar. Segundo Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa preocupa-se em detalhar características sobre determinado grupo, evento ou relação entre variáveis. Além disso, geralmente, as pesquisas descritivas possuem o formato de levantamento, com a utilização de técnicas para coleta de dados, como questionário e observação sistemática (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Desta forma, neste trabalho, os dados foram colhidos durante uma atividade na Oficina "Promovendo qualidade de vida", realizada na Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEnPEX), entre os dias 04 a 06 de novembro de 2019, no IFMT - *Campus* Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva. Trata-se de um evento de participação gratuita e aberta à comunidade, em que, por meio do desenvolvimento de palestras, minicursos, oficinas e divulgação da produção científica dos pesquisadores e extensionistas da região, os alunos e servidores do *campus* podem expor os resultados de atividades, consubstanciadas no

tripé ensino-pesquisa-extensão, com enfoque na educação profissional e tecnológica (IFMT, 2019).

Dessarte, no dia 06 de novembro de 2019, com o envolvimento dos servidores Giovanni de Jesus Nascimento; Alyne Hitomi Maeda; Fernando Denis Assunção Leite (pedagogo convidado); Irênio Amaro da Silva; Isabela Pimentel Lemos; Fabiane de Mesquita Batista - membros do Núcleo de Qualidade de Vida do *campus* - foi desenvolvida a oficina, que objetivou “[...] conceituar o tema qualidade de vida e suas interfaces, realizar atividade de reflexão e ao final proporcionar vivência das terapias oferecidas pelo núcleo de qualidade do campus” (IFMT, 2019). Desse modo, tendo como o público-alvo a comunidade do IFMT - *Campus* Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva, a oficina contou com 21 participantes (13 alunos e 08 servidores).

Dentre as atividades propostas, em consonância com o tema, foi solicitado aos participantes que descrevessem, por meio da escolha de imagens, suas concepções de qualidade de vida e bem-estar. Após a apresentação das imagens e da pergunta geradora “O que significa qualidade de vida e bem-estar?”, os participantes registraram por escrito suas respostas, utilizadas como conteúdo neste estudo, caracterizando suas percepções individuais.

A partir dessas respostas, foi realizada a análise de dados, em que se empregou a metodologia de análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977). Tal análise propõe classificar e categorizar diversos tipos de conteúdo, a fim de reduzir suas características a elementos-chave que possam ser comparados com outros elementos (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Destarte, foram seguidas as três fases da análise de conteúdo: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos dados obtidos e interpretação.

Nesta direção, foram estabelecidas três categorias apriorísticas a partir da fundamentação teórica apresentada, sendo elas: (i) Bem-estar Subjetivo; (ii) Bem-estar Psicológico; (iii) Saúde e Qualidade de Vida. Após a pré-análise e a exploração dos dados, classificou-se as respostas e definiu-se os componentes de cada categoria.

RESULTADOS

Com a realização da oficina, 21 respostas foram obtidas, por escrito, sendo 28,57% classificadas na categoria Bem-estar Subjetivo (BES), 28,57% em Bem-estar Psicológico (BEP) e 42,85% em Saúde e Qualidade de Vida.

A categoria BES diz respeito às concepções de qualidade de vida e bem-estar que remetem ao hedonismo, ou seja, à busca de emoções positivas para alcançar a felicidade, como proposto por Diener (MENDONÇA et al., 2014). Segue o Quadro 1, com o detalhamento dessa categoria e exemplos ilustrativos.

Quadro 1 - Análise da Categoria Bem-estar Subjetivo (BES)

CATEGORIA	COMPONENTES (PALAVRAS- CHAVE)	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA
			NÚMERO DE ITENS %
Bem-estar subjetivo - BES	Lazer Prazer Atividades físicas Relacionamentos	<p>"É comer (doce ou salgado), fazer caminhada ao ar livre, dançar, ler um bom livro, ouvir a gargalhada das pessoas da minha família, ver o sorriso no rosto de quem eu gosto, ouvir uma boa música."</p> <p>"É estar com a família, estudar o que eu gosto, lazer e atividades físicas."</p> <p>"É assistir TV, viajar, encontrar com a família, estar com os amigos, praticar exercícios, dormir, comer, conhecer novas pessoas."</p>	6 - 28,57%

As palavras-chave descritoras da categoria BES (Lazer, prazer, atividades físicas e relacionamentos) são elementos constituintes das frases descritas pelos participantes da oficina que, como os exemplos relacionados no quadro 1, trazem a qualidade de vida e bem-estar como prazer e felicidade, vivenciado pela presença de emoções positivas em diferentes dimensões, seja

por meio de relacionamentos satisfatórios ou por vivências individuais como comer, dançar, fazer atividades físicas.

Com o mesmo percentual, a categoria BEP agrupou respostas concernentes à visão de qualidade de vida e bem-estar como expressão de autorrealização e propósito (concepção eudaimônica), tal qual evidenciado por Riff (PASCHOAL e TAMAYO, 2008), como pode ser visualizado no Quadro 2.

Quadro 2 - Análise da Categoria Bem-estar Psicológico (BEP)

CATEGORIA	COMPONENTES (PALAVRAS-CHAVE)	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA
			NÚMERO DE ITENS %
Bem-estar psicológico	Realização Conquistas Desempenho Equilíbrio Espiritualidade	<p>"É ter felicidade. Conquistar algo me traz felicidade. Aprender, dar orgulho para meus pais. Ter gratidão por tudo que tenho."</p> <p>"É estar em paz, ter equilíbrio emocional e espiritual, estabilidade, perspectiva dos objetivos, poder ajudar os outros, oportunidade de aprender e trocar experiências."</p> <p>"É estar bem no meu trabalho, concluir meus projetos e estudos, ter amigos e estar bem com minha religião"</p>	6 - 28,57%

Nas respostas referentes à qualidade de vida e bem-estar como BEP, destacaram-se como palavras-chave "realização, conquistas, desempenho, equilíbrio e espiritualidade", refletindo o aspecto eudaimônico da felicidade evidenciada na teoria de Riff, na medida em que os depoentes trazem em seus relatos aspectos relacionados ao projeto de vida, propósito e autorrealização somados à percepção de satisfação geral com a vida conforme os exemplos supracitados.

Por fim, a última categoria se relaciona às respostas que trouxeram em seu bojo significações mais amplas sobre qualidade de vida e bem-estar,

considerando ainda aspectos estruturais e de saúde do indivíduo e seu entorno, por isso nomeada Saúde e Qualidade de Vida. Tal bloco obteve a maior frequência de respostas, como detalhado no quadro 3.

Quadro 3 - Análise da Categoria Saúde e Qualidade de Vida

CATEGORIA	COMPONENTES (PALAVRAS- CHAVE)	EXEMPLOS	FREQUÊNCIA
			NÚMERO DE ITENS %
Saúde e Qualidade de vida	Saúde Trabalho Dinheiro Flexibilidade	<p>“Qualidade de vida é uma pergunta muito ampla, vários fatores impactam. Hoje ela significa a possibilidade de desenvolver um trabalho multiprofissional, atendendo também às demandas dos alunos.”</p> <p>“Qualidade de vida é tudo aquilo que tenho na minha vida: trabalho, saúde, paz, minhas relações sociais, bens materiais, lazer.”</p> <p>“Qualidade de vida é ter tempo flexível para se trabalhar, ter tempo para a família, para os amigos, para o lazer.”</p> <p>“Qualidade de vida é tudo aquilo que tenho na minha vida: trabalho, saúde, paz, minhas relações sociais, bens materiais, lazer.”</p>	9 - 42,85%

Pode-se perceber que as respostas dessa categoria ampliam a concepção de bem-estar subjetivo ou psicológico, considerando a flexibilidade necessária para várias áreas da vida, além de condições estruturais e sociais como constituintes para uma vida com qualidade de vida e bem-estar.

Atualmente, os conceitos mais aceitos sobre o tema qualidade de vida elencam a multiplicidade de fatores envolvidos além da saúde física,

espiritual, emocional, funcional e mental, contemplando dimensões como trabalho, lazer, família, amigos, realização pessoal, autoconhecimento e projetos de vida, atentando-se sempre à percepção pessoal, o contexto cultural e socioeconômico de quem pretende se investigar (PEREIRA, TEIXEIRA e SANTOS, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo representa relevante oportunidade de instigar o debate e a reflexão acerca dos construtos qualidade de vida e bem-estar e, sobretudo, explicitar os desafios para a criação e consolidação no serviço público. Perguntar à comunidade acadêmica sobre qualidade de vida e bem-estar instaura um espaço de fala e escuta e revela uma gestão participativa na concepção, planejamento, execução e avaliação das atividades (FERREIRA, 2012).

Os dados apresentados descrevem o cenário de transformação dos interesses dos profissionais que se dedicam ao comportamento humano, no qual o enfoque regulatório – que enfatizava a eficácia do desempenho restrita ao processo de produção, controle de afastamentos, liderança, ergonomia – torna-se menos visado e contemplado, e o enfoque emancipatório do sujeito ganha destaque, considerando as condições e multifatores que interferem na qualidade de vida, no bem-estar, na saúde e na motivação dos indivíduos do século XXI. Embora o mundo moderno se configure como altamente competitivo, também a contemporaneidade se encaminha para busca da autorrealização e autossatisfação dos indivíduos, visto que esses têm conquistado a manutenção de direitos básicos e de qualidade de vida.

Nesta direção, ao buscar compreender a visão da comunidade acadêmica do IFMT, este estudo espera contribuir para políticas institucionais de saúde mental de alunos, professores e técnicos e sinaliza a emergência de se olhar para as questões individuais e garantir que estes encontrem

satisfação, bem-estar e realização no trabalho e na vida de forma geral. É preciso promover e acompanhar ações, criar projetos e programas que propiciem o desenvolvimento de sujeitos ativos, produtivos, motivados, saudáveis e satisfeitos. Em que pese, as pessoas ainda são consideradas como a riqueza e o eixo estruturante e potencializador das organizações e merecem este olhar atento.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARLOMAGNO, M; ROCHA, L, 2016. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, 7(1), pp.173-188.

FERREIRA, M. C. **Qualidade de vida no trabalho: Uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores**. 2ª ed. Brasília: Paralelo, 2012.

PEREIRA, E.F.; TEIXEIRA, C.S. & SANTOS, A. (2015). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n.2, p.241-50.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO - CAMPUS CUIABÁ. **JENPEX 2019 - Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão: Integrando conhecimentos tecnológicos e sociais**. Mato Grosso, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/jenpexcba2019/>. Acesso em 10 dez. 2019.

MORIN, E.; TONELLI, M. J., & PILOPAS, A. L. V. (2007) O trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, 19 (1, edição especial), p. 47-56.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

RODRIGUES, M. V. C. **Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

RUFINO NETTO, A. 2007. **Qualidade de vida**: compromisso histórico da epidemiologia, pp.11-18. In MFL Lima e Costa & RP Sousa (orgs.). **Qualidade de Vida: Compromisso Histórico da Epidemiologia**. Coopmed/ Abrasco, Belo Horizonte.

MENDONÇA, H.; FERREIRA, M. C. Florescimento no trabalho (Flourishing): Novo conceito, velho fenômeno. IN: VAZQUEZ, A.C.S; HUTZ, C.S. **Aplicações da psicologia positiva: trabalho e organizações**. São Paulo: Hogrefe, 2018, p. 187-200.

VAZQUEZ, A. C. S. A psicologia positiva organizacional e do trabalho (PPOT): Fundamentos e aplicações. IN:_____. **Aplicações da psicologia positiva: trabalho e organizações**. São Paulo: Hogrefe, 2018, p. 5-32.

**Intimidação sistemática
entre pares (bullying):
dados sobre as implicações
provocadas por esse
tipo de violência no IFMG -
Campus Betim**

**CAPÍTULO
10**

*Rosalva Maria Martins dos Santos
Caio Victor Gonçalves Pinto
Tatiane Cimara dos Santos Medeiros
Nádia Guimarães de Paula Borges*

Rosalva Maria Martins dos Santos
Caio Victor Gonçalves Pinto
Tatiane Cimara dos Santos Medeiros
Nádia Guimarães de Paula Borges

O presente texto refere-se à apresentação dos resultados obtidos e análises realizadas no projeto de pesquisa "Intimidação Sistemática entre pares (*bullying*): dados sobre as implicações provocadas por esse tipo de violência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Betim. O trabalho foi realizado com os estudantes do ensino médio integrado dos cursos de Automação, Mecânica e Química. Essa pesquisa foi aprovada em 17 de Abril de 2019, pelo comitê de ética de pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Betim, número CAAE: 10207919.6.0000.5651.

INTRODUÇÃO

O *bullying* pode ser considerado um fenômeno tão antigo quanto à própria instituição escolar. Entretanto, o tema só passou a ser objeto de estudo científico no início dos anos 70. Dentro de um curto espaço de tempo, o interesse pelo assunto se alastrou na maioria dos países (SILVA, 2010) e, a partir da década de 1990, ganhou destaque também no campo acadêmico e político, especialmente após a publicação dos trabalhos de Olweus (1993, *apud* LOPES-NETO, 2005).

Em todo o mundo, pesquisas sobre o fenômeno têm apontado um crescimento do problema: estima-se que de 5% a 35% das crianças e

adolescentes em idade escolar estejam envolvidos em condutas agressivas no ambiente educacional. Faz parte deste quadro estatístico tanto os jovens, vítimas de violência quanto os próprios agressores (SILVA, 2010).

Posto isso, no que se refere ao contexto brasileiro, devido ao alto índice de violência que vem sendo praticado dentro dos ambientes escolares no país, o governo federal, em parceria com os estados e municípios, criou em novembro de 2015 a Lei n. 13.185, que estabeleceu como medida de prevenção o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional.

Esta lei considera como intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, propositada e recorrente, que ocorre sem motivação manifesta, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com finalidade de intimidá-la ou agredi-la, acarretando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de domínio entre as partes abrangidas. Assim, consideram-se atos de violência situações ocorridas por meio de ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e ameaças por quaisquer meios (BRASIL, 2015).

No Brasil, desde 2009 é realizada a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), com estudantes da educação básica das capitais brasileiras. Dessa forma, Melo et al (2018), ao analisarem os dados da PeNSE, identificaram que houve um aumento de 37% entre os casos de discentes que sofrem *bullying*, no período de 2009 e 2015. Com relação à prevalência, os dados da PeNSE demonstraram que o fenômeno ocorre principalmente na adolescência (MELO et al, 2018), o que justifica a necessidade de realização do presente trabalho.

OBJETIVOS

Este texto tem como finalidade apresentar os dados obtidos a partir do projeto de pesquisa "Intimidação Sistemática entre pares (*bullying*): dados sobre as implicações provocadas por esse tipo de violência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Betim, que teve como objetivo central conhecer a realidade acerca do *bullying* entre os estudantes do ensino médio integrado no IFMG - Betim, bem como elaborar ações de intervenção para o combate e prevenção de tal fenômeno no campus.

METODOLOGIA

No que tange à metodologia, esta pesquisa seguiu um delineamento metodológico denominado de levantamento (*survey*). Assim, para coleta das informações necessárias para o estudo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários, sendo estes compostos por perguntas estruturadas e semi-estruturadas.

Desse modo, no que diz respeito à aplicação dos questionários, ressalta-se que foram utilizados dois modelos distintos. Na etapa inicial do projeto, foi disponibilizado um questionário⁴ para os 462 estudantes dos cursos técnicos integrados do IFMG – Campus Betim. Responderam ao questionário 355 estudantes (82,9% das matrículas totais dos cursos técnicos integrados), com o objetivo de conhecer a realidade acerca do *bullying* no Campus Betim, para que fosse possível realizar análises e ações de intervenção, prevenção e combate. Já o segundo questionário foi aplicado na segunda parte do projeto e foi respondido por 180 estudantes das seis turmas

⁴ O questionário utilizado na etapa inicial foi adaptado de Martínez (2013)

em que foram identificados casos de *bullying*. Este, por sua vez, foi aplicado após as intervenções realizadas, a fim de verificar a eficácia das ações executadas, bem como verificar a possível redução dos casos de *bullying* e as novas perspectivas dos alunos quanto ao problema.

Quanto ao modo de aplicação, o primeiro questionário foi aplicado via *Google* Formulários, tendo seus dados tratados e tabulados em *softwares* de planilhas e gráficos. Já o segundo foi aplicado de forma impressa em papel A4 e, posteriormente, seus dados foram tratados no computador.

Ademais, salienta-se que a amostra populacional utilizada para o estudo foi composta somente por alunos do ensino médio integrado do IFMG - Betim e evidencia-se que esses questionários foram respondidos individualmente e sem necessidade de identificação, a fim de preservar a identidade do pesquisado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no cruzamento das 355 respostas obtidas, observou-se que houve ocorrências de situações de *bullying* no IFMG – Campus Betim, sendo possível identificar também os locais de maior ocorrência do fenômeno, assim como a frequência, tipos principais, perfil dos envolvidos, entre outras particularidades.

Desse modo, conforme a tabela 1, citada a seguir, verifica-se que 97,7% dos alunos pesquisados correspondem à faixa etária de 15 a 18 anos, sendo que, do total da amostra de pesquisados, 42,8% são do sexo feminino e 57,2% são do sexo masculino. Apresenta-se ainda que 154 (43,4%) dos alunos pesquisados estavam cursando, no momento da pesquisa, o primeiro ano, 99 (27,9%) estavam cursando o segundo ano e 102 (28,7%) estavam cursando o terceiro ano do ensino médio integrado.

Tabela 01: Perfil dos pesquisados segundo a idade, sexo e ano escolar.

VARIÁVEIS	TOTAL	(%)
IDADE		
14	2	0,6%
15	97	27,3%
16	126	35,5%
17	97	27,3%
18	27	7,6%
19	4	1,1%
20	2	0,6%
SEXO		
Masculino	203	57,2%
Feminino	152	42,8%
ANO ESCOLAR		
1º	154	43,4%
2º	99	27,9%
3º	102	28,7%
TOTAL	355	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Seguidamente, na tabela 2, apresentam-se os dados referentes ao tipo de envolvimento (testemunha, vítima e autores) dos estudantes com o *bullying*. Nota-se que 76,4% relataram que testemunharam alguma situação de *bullying* no Campus Betim no primeiro trimestre de 2019. Entre os estudantes que relataram envolvimento, 14,6% responderam terem sido vítimas e 8,9% identificaram-se como autores.

Tabela 02: Tipos de envolvimento em atos de *bullying*.

VARIÁVEIS	TOTAL	(%)
Autor	14	8,9%
Testemunha	120	76,4%
Vítima	23	14,6%
TOTAL	157	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Em concordância com a tabela 3, dos respondentes que relataram terem sido vítimas de *bullying*, 52,2% eram do sexo feminino e 47,8% do

sexo masculino. Já em relação aos autores, 78,6% eram do sexo masculino e 21,4% do sexo feminino. Dos estudantes que se identificaram como autores de *bullying*, a maioria estava na faixa etária de 16 a 17 anos, enquanto que as vítimas de *bullying* encontravam-se na faixa etária de 15 a 17 anos.

Tabela 03: Relação entre a idade e Sexo dos estudantes autores e vítimas de bullying

IDADE	AUTOR	(%)	VÍTIMA	(%)
14	-	-	-	-
15	-	-	8	34,8%
16	5	35,7%	7	30,4%
17	6	42,9%	7	30,4%
18	2	14,3%	1	4,3%
19	1	7,1%	-	-
20	-	-	-	-
TOTAL	14	100%	23	100%
SEXO	AUTOR	(%)	VÍTIMA	(%)
Masculino	3	21,4%	12	52,2%
Feminino	11	78,6%	11	47,8%
TOTAL	14	100%	23	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Na tabela 4, verifica-se que os tipos mais frequentes de *bullying* no IFMG Betim são: verbal (28,30%), social/relacional (24,40%) e moral (21,80%).

Tabela 04: Principais tipos de bullying.

PRINCIPAIS TIPO DE BULLYING PRATICADO	VALOR ABSOLUTO	(%)
Verbal	231	28,3%
Social	198	24,4%
Moral	178	21,8%
Virtual (cyberbullying)	67	8,2%
Material	47	5,6%
Psicológico	45	5,5%
Sexual	29	3,6%
Físico	21	2,6%

Fonte: Dados da Pesquisa

Por fim, na tabela 5, apresentam-se os principais locais de ocorrência de *bullying* segundo a percepção dos estudantes. Do ponto de vista dos pesquisados, os locais em que mais ocorreram as agressões foram: nos corredores da escola (23,8%); no pátio, quando não têm nenhum adulto por perto (18,3%); bem como na sala de aula, na ausência de um adulto (18,3%). Ademais, destaca-se que, nas perguntas correspondentes às tabelas 4 e 5, os alunos poderiam marcar mais de uma opção, o que justifica o total de respostas superior ao número de pesquisados.

Tabela 05: Locais de ocorrência do bullying

LOCAIS DE OCORRÊNCIA DO BULLYING	VALOR ABSOLUTO	(%)
Nos corredores da escola	148	23,8%
Na sala de aula, na ausência de um adulto	114	18,3%
No pátio, quando não tem adultos por perto	114	18,3%
Na sala de aula, na presença de algum professor	67	10,8%
Nos banheiros	49	7,9%
Perto da escola, na saída	45	7,2%
No Pátio, na presença de algum adulto	41	6,6%
Na rua	24	3,9%
Outros	20	3,2%
TOTAL	622	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Após o conhecimento da realidade acerca do *bullying* no campus, procedeu-se com as ações de intervenção, combate e prevenção, visto que foram identificados casos desse tipo de violência na escola. Entre as intervenções realizadas, destacam-se: apresentação de vídeos conscientizadores, realização de debates e rodas de conversas nas turmas onde foram identificadas ocorrências de *bullying*; produção e divulgação de cartazes na escola sobre a temática em questão, produção de *folder* e cartilha informativa disponibilizada no site da instituição e no plano de fundo dos computadores da escola.

Desse modo, após as intervenções, realizou-se a aplicação do segundo questionário para as turmas nas quais foram identificados casos de *bullying*, a fim de obter dados atualizados sobre a violência no campus, a eficácia das ações executadas, a verificação da possível redução dos casos, como também as novas perspectivas dos alunos quanto ao problema. Assim, obtiveram-se os resultados descritos abaixo.

Preliminarmente, ressalta-se que os resultados referentes ao segundo questionário foram obtidos a partir de uma amostra de 180 estudantes de seis turmas do IFMG Betim, nas quais foram identificados casos de *bullying*. Assim, esse valor corresponde a 82,2 % da amostra selecionada, que totalizava 219 estudantes pesquisados nessa segunda etapa da pesquisa.

No que tange ao ano escolar dos pesquisados, destaca-se que 85 (47%) dos estudantes respondentes, no momento da pesquisa, cursavam o 1º ano, 39 (22%) cursava o 2º ano e 56 (31%) cursaram o 3º ano escolar. Logo, evidencia-se que a grande maioria da amostra refere-se ao primeiro ano do ensino médio. Assim, ressalta-se que esse dado corrobora com as estatísticas de que quanto mais jovem, maior probabilidade de envolvimento em casos de *bullying*.

Quanto às turmas dos cursos técnicos integrados em questão, houve uma prevalência de situações de *bullying* nas turmas do curso técnico de Mecânica, visto que os alunos deste curso representam um total de 124 respondentes, o que corresponde a 69% da amostra total.

Tabela 06: Intervenções que mais chamaram atenção dos estudantes

INTERVENÇÕES REALIZADAS	QUANTIDADE
Cartazes de divulgação/conscientização sobre o tema nos murais da escola	54
Alteração do plano de fundo dos computadores da escola	91
Divulgação do projeto e da cartilha informativa no site do IFMG	7
Debates, rodas de conversa e discursões realizadas nas salas de aula	98
Apresentação de vídeos conscientizadores nas salas de aula	39
Não respondeu	1
TOTAL	290

Fonte: Dados da Pesquisa

Consoante mostrado na tabela 6, entre as intervenções que mais chamaram a atenção dos pesquisados, destacam-se: rodas de conversa, debates e discussões realizadas em sala de aula, com um total de 98 respostas (33,8%); seguido da alteração do plano de fundo dos computadores, com 91 respostas (31,4%); e os cartazes de divulgação sobre o tema, com 54 respostas (18,7%). Ademais, ressalta-se que para essa questão do questionário os estudantes podiam marcar mais de uma resposta, o que justifica o resultado total superior ao número de pesquisados.

Para coletar dados sobre vítimas e autores de *bullying* no IFMG – Betim aplicou-se o questionário a todas as turmas nas quais se identificou esse tipo de violência.

Dessa maneira, no que se refere aos números de vítimas de *bullying* após as intervenções realizadas, pode-se dizer que, com relação aos casos identificados inicialmente com o primeiro questionário, houve uma redução, visto que o número caiu de 23 para 6, de acordo com os dados obtidos.

Já no que se refere aos autores, nota-se que, após as intervenções realizadas, com relação aos casos identificados inicialmente na primeira etapa da pesquisa, houve uma redução desse tipo de envolvimento, visto que o número de autores caiu de 14 para 4, conforme resultado da pesquisa.

Igualmente, questionou-se também se, na percepção dos estudantes, as ações de intervenção realizadas na escola contribuíram para evitar e prevenir o *bullying* no campus. Assim, apresentam-se os resultados na tabela a seguir.

Tabela 07: Eficiência das ações realizadas

AS INTERVENÇÕES E ATIVIDADES, AJUDARAM A EVITAR/PREVENIR AÇÕES DE BULLYING	QUANTIDADE
SIM	130
NÃO	47
Não respondeu	2
Talvez	1
TOTAL	290

Fonte: Dados da Pesquisa

Em conformidade com a tabela 7, observa-se que, de modo geral, as ações de intervenção com enfoque na prevenção e combate do *bullying* no campus foram eficazes, uma vez que 72,2%, equivalente a 130 dos 180 pesquisados, relataram acreditar que as ações ajudaram a evitar e prevenir esse tipo de violência na escola.

Por fim, essa pesquisa buscou conhecer também quais atitudes os alunos tomariam após presenciar alguma situação de *bullying*. A partir dos dados coletados, observa-se que 125 (69,4%) dos pesquisados comunicaria aos responsáveis da escola. Além disso, ações como conversar com o envolvido e comunicar aos pais / responsáveis estão entre as mais citadas, conforme apresentado na tabela 8.

Tabela 08: Atitudes tomadas perante situações de bullying

ATITUDES TOMADAS PERANTE SITUAÇÃO DE BULLYING	QUANTIDADE
Comunicaria a responsáveis da escola	125
Comunicaria a pais ou responsáveis dos envolvidos na violência	42
Conversaria com autor/vítima/testemunha, afim de tentar resolver o problema	97
Aceitaria calado	10
Iria se omitir	6
Outros	3
Não respondeu	2
TOTAL	285

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados obtidos a partir do primeiro questionário aplicado demonstraram que, no primeiro trimestre de 2019, havia uma prevalência de estudantes do sexo masculino que eram autores de *bullying* (78,6%). Esse fato pode estar relacionado a alguns cursos ofertados, tais como Automação Industrial e Mecânica, que apresentam um número maior de matrículas de estudantes deste sexo.

Outro ponto pertinente que surge no tocante da presente pesquisa é que não foram encontradas diferenças significativas entre sexos para relatos

de estudantes que foram vítimas de *bullying* (Masculino N=11 e Feminino N=12). Sendo assim, esse resultado reforça os dados da PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar) do ano de 2015, analisados por Melo et al. (2018), segundo os quais a média nacional também não apresentou uma diferença significativa para os relatos de vítimas de *bullying*. Todavia, o resultado sobre a prevalência de vítimas, autores e testemunhas do *bullying* varia nos resultados das pesquisas que investigam o fenômeno. As justificativas para essa variação estão relacionadas com diferentes formas de coleta de dados, amostragem, idade, questionário utilizado com diferentes perguntas e o período de frequência considerado no questionário (MALTA et.al, 2019; PIGOZI; MACHADO, 2015).

Com relação aos autores, verifica-se que o sexo masculino são os que mais praticam *bullying* (78,6%) em comparação com o sexo feminino (21,4%). Esse dado corrobora com a pesquisa de Rech et al. (2013), segundo a qual os meninos têm duas vezes mais chances de serem agressores. No mesmo sentido, a pesquisa realizada por Pigozi e Machado (2015) demonstrou que o envolvimento com o *bullying* está mais associado ao sexo masculino do que ao feminino. Algumas interpretações sugerem que a diferença cultural na formação do desenvolvimento entre os sexos podem explicar esse comportamento, especialmente nos homens (PIGOZI; MACHADO, 2015).

Para mais, a maioria dos estudantes que se identificaram como autores de *bullying* estão na faixa etária de 16 e 17 anos. Já na faixa etária de 18 a 20 anos, esse número é reduzido. Nesse quesito os dados validam o que vem sendo demonstrado nas pesquisas da PeNSE, segundo a qual atos dessa natureza tendem a diminuir à medida que os adolescentes ficam mais velhos.

Ademais, a pesquisa em questão confirma alguns dados relevantes que outros trabalhos sobre o tema têm apresentado, como demonstrado na tabela 4, na qual é exposto que os tipos de *bullying* mais freqüentes entre os adolescentes no IFMG - Campus Betim são o tipo verbal, com uma amostragem de 28,3%, seguido do tipo social/relacional, com prevalência de 24,4%, e ficando em terceiro lugar o tipo moral, com um percentual de 21,8%. Nesse

terceiro tipo houve uma divergência com relação ao que foi apontado por SILVA (2010), segundo a qual o tipo de *bullying* físico tem uma prevalência maior entre os adolescentes, sobretudo entre os estudantes do sexo masculino. Todavia, esse resultado foi semelhante ao encontrado previamente na pesquisa de Santos et al. (2014), na qual existe uma maior prevalência de *bullying* moral em comparação com o tipo físico.

Com relação ao segundo questionário aplicado após as intervenções realizadas, observa-se que, entre os casos de *bullying* identificados preliminarmente, houve uma redução de 23 ocorrências para 6, o que corresponde a uma redução de 74% das vítimas relatadas no primeiro questionário aplicado.

Já em relação aos autores, esse número caiu de 14 para 4, o que representa uma diminuição de 71,4% entre os autores identificados na primeira etapa da pesquisa.

Dessa maneira, observa-se que as ações de intervenção realizadas nas turmas onde foram identificados casos de *bullying* foram eficientes, uma vez que possibilitaram a redução do número de vítimas e autores, o que significa que pessoas que antes praticavam ou sofriam *bullying* pararam de se envolver nessa violência.

Por fim, observou-se que o diálogo, discussões e rodas de conversas realizadas nas salas de aula foram as ações que mais chamaram a atenção dos estudantes, o que possivelmente contribuiu para redução da violência juvenil no IFMG – Campus Betim. Outrossim, ressalta-se que mais de 72% dos pesquisados opinaram que as ações contra o *bullying* foram eficientes e, entre as atitudes tomadas por eles em relação ao problema, destacam-se a comunicação com os responsáveis da escola e a conversa com os envolvidos na violência, de modo a tentar resolver o problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa que deu origem a esse artigo, conclui-se que o projeto alcançou os objetivos propostos, uma vez que foi possível realizar sem grandes interferências as ações propostas.

Além disso, enfatiza-se também que, inicialmente, foram identificados casos de *bullying* no IFMG – Campus Betim e, após as ações de intervenção realizadas, foi possível reduzir significativamente o número desses casos, juntamente com as respectivas vítimas e autores. Tal fato corrobora com a efetividade das atividades realizadas, entre elas: subsídio de ações que evitem a culpabilização apenas do agressor, promoção de debates e discussões com os estudantes e servidores sobre o tema, ampliação da compreensão sobre as causas e efeitos do *bullying* entre os adolescentes.

Por fim, ressalta-se também que o projeto em questão contribuiu para o combate e prevenção da violência juvenil, conscientizando os alunos e a comunidade sobre o problema social do *bullying*.



REFERÊNCIAS

MARTINEZ, José Maria Aviléz. **Bullying para educadores**. Campinas.: Mercado das Letras, 2013.

BRASIL, **Lei nº 13.185 de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 19 dez. 2018.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*, (Rio J.), v.81 nº 5 supl. 0 Porto Alegre, nov. 2005 . ISSN 1678-4782 versão *On-line*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006. Acesso em: 15 dez. 2018.

MALTA, Deborah C., MELLO, Flávia C.M., PRADO, Rogério R., SÁ, Ana Carolina M. G. N., SOUZA, Fátima M., PINTO, Isabella, SILVA, Marta M. A., SILVA, Marta.A.I.. **Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Revista da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 24 n. 4, abr.2019. ISSN 1678-4561 versão *On-line*. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/prevalencia-de-bullying-e-fatores-associados-em-escolares-brasileiros-2015/16356>. Acesso em: 03 jul. 2019.

MELLO, Flávia C.M., MALTA, Deborah C., SANTOS, Maria G., SILVA, Marta M. A., SILVA, Marta.A.I.. **Evolução do relato de sofrer bullying entre escolares brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde Escolar- 2009 a 2015**. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, vol.21 supl.1 São Paulo 2018 Epub Nov 29, 2018. ISSN 1980-5497 versão *On-line*. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2018000200401. Acesso em: 03 jul. 2019.

PIGOZI, Pamela L., MACHADO, Ana Lúcia. **Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva. vol.20 no.11 Rio de Janeiro Nov. 2015. ISSN 1678-4561 versão *On-line*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015001103509
Acesso em: 03 mar. 2019.

RECH, Ricardo R., HALPERN, Ricardo., TEDESCO, Andressa., SANTOS, Diego F.. **Prevalence and characteristics of victims and perpetrator of bullying**. Jornal de Pediatria. Rio de Janeiro, v.89, n. 02, pg 164-170. 2013. ISSN 0021-7557 versão impressão.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v89n2/v89n2a10.pdf>.
Acesso em: 03 mar. 2019.

SANTOS, Jalber A., CABRAL-XAVIER, Alidianne F., PAIVA, Saul M., LEITE-CAVALCANTI, Alessandro. **Prevalência e tipos de bullying em escolares brasileiros de 13 a 17 anos**. Revista de Salud Pública. Bogotá, v.16, n. 2, pg 173-183. Mar./Apr.2014. ISSN 0124-0064 versão impressão.
Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642014000200002 Acesso em: 03 mar. 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.



SOBRE OS AUTORES

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Pós-Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado da Universidade Federal do Piauí/UFPI, no qual é professor-pesquisador dos Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) de Psicologia e Ciência Política. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUEDE. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT *Psicologia e Política Educacional* da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br.

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular da USP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq “Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica”. Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional). E-mail: marileneproenca@gmail.com.

BÁRBARA MOTTA DE OLIVEIRA

Estagiária de Psicologia no Instituto Federal Fluminense desde 2019 e graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense com início em 2017.

BRUNA LUISE DA SILVA

Psicóloga, Mestre em Educação UFMT, Doutoranda em Psicologia PUC Goiás. Servidora pública da Secretaria de Estado de Fazenda, com experiência em educação, qualidade de vida, bem-estar e Psicologia Organizacional e do Trabalho. E-mail: brunaluise@gmail.com

CAIO VICTOR GONÇALVES PINTO

Concluiu Ensino Médio e Curso Técnico em Química no IFMG Campus Betim. Foi bolsista do projeto de pesquisa "Intimidação Sistemática entre Pares: implicações provocadas por essa violência no IFMG - Campus Betim". Além disso, participou efetivamente, em 2019, na Semana de Iniciação Científica e na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. E-mail: caiovictor567@gmail.com

CAMILA PAULINO MARQUES

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2014). Mestre em Matemática pelo Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT/UFCG (2019). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

CARLA CRISTINA KAWANAMI

Graduada em Psicologia pela USP (2009), Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC – SP (2019). Psicóloga Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Campus Registro. Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário do Vale do Ribeira (UNIVR). E-mail: carla.kawanami@gmail.com

ELIANE ROSE MAIO

Graduação em Psicologia (1984-UEM), Mestrado em Psicologia (UNESP-2002), Doutorado em Educação Escolar (UNESP-Assis), Pós- Doutorado em Educação Escolar (UNESP-Assis). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

HELLEN CRISTINA DE OLIVEIRA ALVES

Mestre em Educação pela Ivy Enber Philosophy University (2019). Especialista em Psicopedagogia pela FLATED (2014), Especialista em Neuropsicologia pela Unichristus (2014), Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (2017). Graduada em Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho (2011).

IASMIN SANTOS DA ROCHA PINTO

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2007). Especialista em Psicologia Clínica pelo Centro de Estudos em Gestalt Terapia de Brasília (2014) e em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências de

Wenceslau Braz, FACIBRA (2016). Psicóloga do Instituto Federal de Educação de Brasília. E-mail: iasmin.santos@ifb.edu.br.

ICARO ARCÊNIO DE ALENCAR RODRIGUES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2004). Mestrado em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2017). Especialização em Saúde Mental pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP (2008). Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Câmpus Campina Grande.

ISABELA PIMENTEL LEMOS

Psicóloga, Mestranda em Psicologia UFMT, Pós-Graduada em Psicologia Clínica. Servidora pública lotada no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), com experiência qualidade de vida, saúde do trabalhador, bem-estar e Psicologia Organizacional e do Trabalho.

JAQUELINE GALDINO ALBUQUERQUE PERRELLI

Enfermeira, Docente do curso de graduação em Enfermagem – Universidade Federal de Pernambuco; Pós-doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP; Pesquisadora do Grupo de Estudos em Álcool e outras Drogas da Universidade Federal de Pernambuco – Gead/UFPE. E-mail: jaquelinealbuquerque@hotmail.com

LUIZ NAZARENO CAVALCANTI JUNIOR

Graduando do 9º período do curso de Psicologia do Centro Universitário do Vale do Ribeira (UNIVR). E-mail: luizcavalcanti36@gmail.com

MARCELO FERREIRA QUIRINO

Psicólogo do Instituto Federal Fluminense Campus Macaé desde 2013, com formação em Psicologia e Licenciatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Cândido Mendes. Site profissional do autor www.marceloquirino.com

MARIANA TEREZA DA SILVA SCARDINI BARROS

Bacharel em Administração, Especialista em Gestão de Pessoas, Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica. Servidora pública do Instituto Federal de Mato Grosso, com experiência na Área de Gestão de Pessoas. E-mail: mariana.tereza@gmail.com

MARINA LIMA CARVALHO BRANCO

Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (2011). Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, PT (2018). Psicóloga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB/Campus Gama. E-mail: marina.branco@ifb.edu.br

MAURO DE OLIVEIRA MAGALHÃES

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989), mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Barcelona (Espanha) (2012-2013) e na Universidade Autônoma de Barcelona (2019). É Professor Associado no Instituto de Psicologia da UFBA, membro permanente do Núcleo de Pós-graduação em Administração (NPGA - UFBA), pesquisador e consultor dedicado a psicologia das carreiras, avaliação da personalidade e desenvolvimento de lideranças. E-mail: mauro.n@terra.com.br

MONIA KARINE AZEVEDO

Graduação em Psicologia pela Universidade Paranaense, Bachelor of Science Psychology - University of Georgia – EUA, e Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é psicóloga do Instituto Federal do Paraná - campus avançado Goioerê, e Orientadora Profissional.

MYRIAM DE OLIVEIRA MELO MENDES

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2012). Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Centro de Ensino e Desenvolvimento - CESED (2015). Mestrado em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2017). Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA.

NÁDIA GUIMARÃES DE PAULA BORGES

Graduada em Sistemas de Informação pela PUC-MINAS, Especialista em Desenvolvimento de Sistemas para Web e Especialista em Geoprocessamento pela PUC-MINAS. Já atuou como Analista de Informações Estratégicas (Unimed). Atualmente, atua como professora visitante dos cursos técnicos integrados e dos cursos superiores do IFMG Campus Betim. Interessa-se por

programação e desenvolvimento de sistemas, modelagem e análise de dados.
E-mail: nadia.borges@ifmg.edu.br

NATHALIE MARIA GIL ROCHA

Estagiária de Psicologia no Instituto Federal Fluminense desde 2019 e graduanda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense com início em 2016.

PATRÍCIA VAZ SAMPAIO SANTOS

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2009) e Mestrado em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Federal da Bahia (2013). É psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, onde desenvolve atividades relacionadas à Psicologia Educacional/Escolar. E-mail: patricia.vaz@ifbaiano.edu.br

POLLYANNA FAUSTA PIMENTEL DE MEDEIROS

Assistente Social, Docente da UNINABUCO, Coordenadora da Residência Terapêutica do IMIP Gestão Hospitalar; Pos-doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP e Pesquisadora do Grupo de Estudos em Álcool e outras Drogas da Universidade Federal de Pernambuco – Gead/UFPE. E-mail: pollypimenta@yahoo.com

ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

Psicóloga (CRP- 23137/04). Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Psicologia pela PUC Minas. Psicóloga com bacharelado e licenciatura em psicologia. Pós graduada em Teorias Psicanalíticas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - e em Educação Especial para Talentosos e Bem Dotados pela Universidade Federal de Lavras - UFLA – Servidora pública do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG Campus Betim. E-mail: rosalva.martins@ifmg.edu.br

ROSSANA CARLA RAMEH-DE-ALBUQUERQUE

Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Tutora da Faculdade Pernambucana de Saúde – FPS e Pesquisadora do Grupo de Estudos em Álcool e outras Drogas da Universidade Federal de Pernambuco – Gead/UFPE. E-mail: rossana.albuquerque@reitoria.ifpe.edu.br

TATIANE CIMARA DOS SANTOS MEDEIROS

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da UEMG. Servidora no Instituto Federal de Minas Gerais, no cargo de Assistente de Alunos. Coordenadora do Núcleo de Apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas - NAPNEE do IFMG - Campus Betim, atuando com o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. E-mail: tatiane.medeiros@ifmg.edu.br

