



Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação:

EXPERIÊNCIAS DE
MINAS GERAIS

VOLUME III



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS

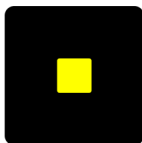
Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG)
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (Copee)

Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação:

EXPERIÊNCIAS DE MINAS GERAIS

VOLUME III

Belo Horizonte



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS

2024

© 2024, Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Revisão ortográfica, gramatical e normatização:
Cláudio Rogério Guimarães (Web Tempo Comunicação)

Capa:
Cleber Caldeira

Projeto e edição gráfica:
Cleber Caldeira (Web Tempo Comunicação)

Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais

📍 Rua Timbiras, 1.532, 6º e 11º andar, Lourdes
CEP: 30.140-061 - Belo Horizonte/MG

☎ (31) 2138-6767

🌐 crp04@crp04.org.br 🌐 <http://www.crp04.org.br>

Ficha catalográfica

P912 Práticas e pesquisas em psicologia e educação: experiências de Minas Gerais [recuso eletrônico] / Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP04-MG), Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE). -- Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais, 2024.

638p. : 1 PDF (Práticas e pesquisas em psicologia e educação: experiências de Minas Gerais; v. 3)

Trabalhos apresentados na III Mostra de Práticas em Psicologia e Educação de Minas Gerais, de 20 a 23 de setembro de 2022, em formato remoto.

ISBN: 978-65-89729-14-3

1. Psicologia. 2. Psicologia Educacional. 3. Educação – Minas Gerais. I. Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP04-MG). II. Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (COPEE). III. Série.

CDD:370.15

Ficha catalográfica elaborada por Niúra Ferreira e Barbosa – CRB6/2377



Conselho Regional de Psicologia Minas Gerais (CRP-MG)
Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (Copee)

ORGANIZADOR

Celso Francisco Tondin

XVI Plenário do Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (Gestão 2019-2022)

DIRETORIA

Reinaldo da Silva Júnior
Conselheiro Diretor Presidente

Jéssica Gabriela de Souza Isabel
Conselheira Diretora Vice-Presidenta

Paula Lins Khoury
Conselheira Diretora Tesoureira

Luiz Felipe Viana Cardoso
Conselheiro Diretor Secretário

CONSELHEIRAS(OS)

Anderson Nazareno Matos
Bruna Rocha Diniz de Almeida
Camila Bahia Leite
Cláudia Aline Carvalho Esposito
Cristiane Santos de Souza Nogueira
Elza Maria Gonçalves Lobosque
Evely Najjar Capdeville
Fabrício Júnio Rocha Ribeiro
Jéssica Gabriela de Souza Isabel
João Henrique Borges Bento
Larissa Amorim Borges
Liliane Cristina Martins
Lourdes Aparecida Machado

Luís Henrique de Souza Cunha
Luiz Felipe Viana Cardoso
Marleide Marques de Castro
Paula Khoury
Reinaldo Júnior
Renata Ferreira Jardim
Rita de Cássia de Araújo Almeida
Rodrigo Padrini Monteiro
Suellen Ananda Fraga
Ted Nobre Evangelista
Thiago Ribeiro de Freitas
Walter Melo Júnior
Yghor Queiroz Gomes

XVII Plenário do Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (Gestão 2022-2025)

DIRETORIA

Suellen Ananda Fraga
Conselheira Diretora Presidenta

Liliane Cristina Martins
Conselheira Diretora Vice-Presidenta

Elizabeth de Lacerda Barbosa
Conselheira Diretora Tesoureira

Paula Ângela de Figueiredo Paula
Conselheira Diretora Secretária

CONSELHEIRAS(OS)

Alessandra Kelly Belmonte
Ana Maria Prates da Silva e Silva
Anderson Nazareno Matos
Caroline de Souza
Celso Francisco Tondin
Cláudia Aline Carvalho Espósito
Cristiane Santos de Souza Nogueira
Daniel Caldeira de Melo
Danty Dias Marchezane
Décio Fernando Guimarães Pereira
Elizabeth de Lacerda Barbosa
Elza Maria Gonçalves Lobosque
Gab Almeida Moreira Lamounier
Gabrielly Dolores Rios da Cunha
Henrique Galhano Balieiro

Hudson Bruno Cares Carajá
Isabella Cristina Barral Faria Lima
João Henrique Borges Bento
Júnia Maria Campos Lara
Liliane Cristina Martins
Lorena Rodrigues de Sousa
Lourdes Aparecida Machado
Luís Henrique de Souza Cunha
Márcio Rocha Damasceno
Marleide Marques de Castro
Paula Ângela de Figueiredo Paula
Renata Ferreira Jardim de Miranda
Suellen Ananda Fraga
Ted Nobre Evangelista
Wellington Eustáquio Ribeiro

COMISSÃO EDITORIAL DA PUBLICAÇÃO

Coordenação:

Dr. Celso Francisco Tondin

Coordenador da Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (Copee) do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais – 4ª Região (CRP-MG) e professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Membros:

Dra. Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói/RJ.

Dra. Alessandra Pimentel

Professora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Ma. Beatriz de Paula Souza

Psicóloga do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/SP.

Dra. Célia Regina da Silva

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Ituiutaba/MG.

Dra. Cérise Alvarenga

Professora do Centro Universitário Una – Belo Horizonte/MG.

Dr. César Rota Júnior

Professor do Centro Universitário Fipmoc (Unifipmoc) e da Universidade Estadual de Montes Claros (PPGE/Unimontes) – Montes Claros/MG.

Dra. Deborah Rosária Barbosa

Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte/MG.

Dr. Dener Luiz da Silva

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – Professor da São João del-Rei/MG.

Ma. Deruchette Danire Henriques Magalhães

Coordenadora psicopedagógica e professora da Faculdade de Medicina
de Itajubá (FMIT) – Itajubá/MG.

Dra. Eleusa Gallo Rosenberg

Psicóloga do Núcleo de Acolhimento Educacional da Superintendência Regional de
Ensino de Uberlândia – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Dra. Gisele de Rezende Franco

Professora da Faculdade Machado Sobrinho (FMS) e Faculdade Metodista
Granbery (FMG) – Juiz de Fora/MG.

Psic. Ivanilson Eleutério

Psicólogo escolar da Gerência de Políticas de Inclusão da Secretaria Municipal
de Educação de Pará de Minas/MG.

Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Professora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Dr. Luiz Roberto Paiva de Faria

Professor do Centro Universitário Brás Cubas (UBC) / Universidade Cruzeiro
do Sul (UBC/Unicsul) – Mogi das Cruzes/SP.

Me. Maircon Rasley Gonçalves Araújo

Professor do Centro Universitário Funorte e Faculdade de Saúde e Humanidades
Ibituruna (FASI) – Montes Claros/MG.

Dr. Marco Antônio Silva Alvarenga

Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Ma. Marielle Costa Silva

Professora do Centro Universitário de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (Unifacig)
– Manhuaçu/MG e da Faculdade Anhanguera de Ipatinga/MG. Psicóloga
da Prefeitura Municipal de Timóteo/MG.

Dr. Neyfsom Carlos Fernandes Matias

Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Dra. Raquel Cabral de Mesquisa

Professora da Faculdade de Nova Serrana (FANS) – Nova Serrana/MG
e da Faculdade Pitágoras de Divinópolis/MG.

Dr. Rodolfo Luís Leite Batista

Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Juiz de Fora/MG.

Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva

Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia/MG.

Ma. Stela Maris Bretas Souza

Professora do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste) –
Coronel Fabriciano/MG.

Dr. Tales Vilela Santeiro

Professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Uberaba/MG.

Me. Welligton Magno da Silva

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal
de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte/MG.

COMISSÃO ORGANIZADORA DA III MOSTRA DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Coordenação:

Celso Francisco Tondin – Psicólogo

CRP 04/11244 – São João del-Rei/MG.

Luis Henrique de Souza Cunha

Psicólogo – CRP 04/43813 – Pirapora/MG.

Verônica Oliveira Dias Braga

Psicóloga – CRP 04/61029 – Belo Horizonte/MG.

Membros:

Cristiane Oliveira Silva Montes

Estudante de Psicologia – Montes Claros/MG.

Érica Domingues de Souza

Psicóloga – CRP MG 04/49764 – Divinópolis/MG.

Maria Cristina Silva dos Santos

Psicóloga – CRP 04/17014 – Araçuaí/MG.

Stela Maris Bretas Souza

Psicóloga – CRP 04/9476 – Ipatinga/MG.

Tânia Regina Melo

Psicóloga – CRP 04/43207 – Divinópolis/MG.

Welligton Magno da Silva

Psicólogo – CRP 04/51822 – Belo Horizonte/MG.

COMISSÃO CIENTÍFICA DA III MOSTRA DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Observação: os vínculos institucionais são aqueles da época da realização do evento.

Coordenação:

Dr. Celso Francisco Tondin

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Me. Welligton Magno da Silva

Centro Universitário de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (Unifacig) – Manhuaçu/MG.

Membros:

Dra. Adriana Rosmaninho Caldeira de Oliveira

Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói/RJ.

Dra. Alessandra Pimentel

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Ma. Aline Ottoni Moura Nunes de Lima

Centro Universitário Una – Belo Horizonte/MG.

Ma. Beatriz de Paula Souza

Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/SP.

Dra. Célia Regina da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Ituiutaba/MG.

Dra. Cérise Alvarenga

Centro Universitário Una – Belo Horizonte/MG.

Dra. Deborah Rosária Barbosa

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte/MG.

Dr. Dener Luiz da Silva

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Dra. Deolinda Armani Turci

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Belo Horizonte/MG.

Dra. Gisele de Rezende Franco

Faculdade Machado Sobrinho (FMS) e Faculdade Metodista Granbery (FMG) –
Juiz de Fora/MG.

Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Me. Luan Vizotto Bueno Salles

Brasópolis/MG.

Dr. Luiz Roberto Paiva de Faria

Centro Universitário Fundação Instituto para o Ensino para Osasco (Unifieo) – Osasco/SP.

Me. Maircon Rasley Gonçalves Araújo

Centro Universitário Funorte e Faculdade de Saúde e Humanidades Ibituruna (FASI) –
Montes Claros/MG.

Dr. Marco Antônio Silva Alvarenga

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Ma. Marielle Costa Silva

Centro Universitário de Ciências Gerenciais de Manhuaçu (Unifacig) –
Manhuaçu/MG e Faculdade Pitágoras de Ipatinga/MG.

Dr. Neyfsom Carlos Fernandes Matias

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) – São João del-Rei/MG.

Dra. Raquel Cabral de Mesquisa

Faculdade de Nova Serrana (FANS) – Nova Serrana/MG e Faculdade Pitágoras
de Divinópolis/MG.

Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia/MG.

Ma. Stela Maris Bretas Souza

Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste) – Coronel Fabriciano/MG.

Dr. Tales Vilela Santeiro

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Uberaba/MG.

**COMISSÃO DE ORIENTAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
E EDUCACIONAL (COPEE) DO CONSELHO REGIONAL
DE PSICOLOGIA (CRP-MG)**

Composição relativa ao período de organização e realização da III Mostra
de Práticas em Psicologia e Educação de Minas Gerais

Coordenador:

Celso Francisco Tondin – CRP-04/11244

Conselheiro referência:

Luis Henrique de Souza Cunha – CRP-04/43813

SUBSEDE TRIÂNGULO

Coordenador: Celso André de Souza Barros Gonçalves –
CRP-04/46134

SUBSEDE SUL

Coordenador: Waldomiro Epifânio Bueno Salles – CRP-04/17646

SUBSEDE SUDESTE

Coordenadora: Ludmila Silva Cesário – CRP-04/27895

SUBSEDE CENTRO-OESTE

Coordenadoras: Érica Domingues de Souza – CRP-04/49764 e Milene
Carla Santos de Azevedo – CRP-04/38421

SUBSEDE LESTE

Coordenadora: Stela Maris Bretas Souza – CRP-04/9476

SUBSEDE NORTE

Coordenadora: Cristiane Oliveira da Silva – CRP-04/65291

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
AÇÃO DE ESTAGIÁRIOS(AS) DE PSICOLOGIA ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL DE UM CURSINHO POPULAR	20
ADOLESCENTES EM FOCO: IDENTIFICAÇÕES E SABERES NA RODA DE CONVERSA	38
AMPLIANDO A SALA DE AULA	58
A PSICOLOGIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	68
A PSICOLOGIA FRENTE AOS PROCESSOS DE SEGREGAÇÃO ESCOLAR	88
A PSICOLOGIA NO ACOMPANHAMENTO DE EDUCADORES(AS) DE UM CURSINHO POPULAR	100
ATENÇÃO À SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIAS(OS): EXPERIÊNCIA EM PLANTÃO PSICOLÓGICO ON-LINE NA PANDEMIA	119
ATIVIDADES EDUCATIVAS NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: INTERSETORIALIDADE E CIRCULAÇÃO DA PALAVRA	138

CONSTRUÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA
INTERVENÇÕES GRUPAIS COM ESTUDANTES
ADOLESCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO **157**

CONVERSAÇÃO: UM RELATO DE INTERVENÇÃO
NO CONTEXTO ESCOLAR **177**

CUIDADOS PSICOLÓGICOS AOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
EM TEMPOS DE PANDEMIA **195**

DESTITUINDO BARREIRAS: ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL ON-LINE PARA ADOLESCENTES E
JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE **207**

DESENVOLVIMENTO DA ESPONTANEIDADE NA
PERFORMANCE MUSICAL DE ALUNOS DE SAXOFONE
DE UMA CORPORAÇÃO MUSICAL **223**

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXTENSÃO **243**

ENTRE SILÊNCIOS E COMPETÊNCIAS: A PRÁTICA
DA(O) PSICÓLOGA(O) E A DIVERSIDADE SEXUAL
NA ESCOLA **257**

ESPERANÇAR EM TEMPO DE PANDEMIA:
NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE SAÚDE,
TRABALHO E EDUCAÇÃO **276**

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR COM
CRIANÇA COM TEA: UMA EXPERIÊNCIA VIRTUAL
NA PANDEMIA **294**

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: LUDICIDADE, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA	314
GRUPO DE ESTUDOS VIRTUAL: APROXIMANDO A ESCOLA DA UNIVERSIDADE	332
HISTORICIZANDO PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA ESCOLAR A PARTIR DO ARQUIVO DA APAE DE BARBACENA-MG	355
JOVEM PROTAGONISTA: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO-MG	372
JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA: RELATO DE UM PROCESSO DE ESTÁGIO EM CONTEXTO REMOTO	391
LIGA ACADÊMICA DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO LAPSE/UFTM: TRAJETÓRIA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO	406
LUTA ANTIRRACISTA E PSICOLOGIA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA DE TURBANTES EM UMA APAE	426
MEDICALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº13.935/2019: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR	441
PERSPECTIVA DE GESTORAS(ES): O QUE ESPERAM DA(O) PSICÓLOGA(O) NA ESCOLA?	461

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR	477
PRÁTICA DE ESTÁGIO: SAÚDE MENTAL NA ESCOLA	499
PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR COM CRIANÇAS: DO CHÃO DA ESCOLA ÀS TELAS DO COMPUTADOR	511
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	530
QUEIXAS ESCOLARES EM PRONTUÁRIOS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	544
RODA DE CONVERSA: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS	564
SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA EDUCACIONAL E SOCIAL	582
SER PLANTONISTA NO PLANTÃO PSICOLÓGICO DA UFMG: ENTRE O CUIDADO E O CUIDAR	602
TRABALHO INFANTIL EM DIVINÓPOLIS-MG A PARTIR DAS NOTÍCIAS: RELATOS DE ESTÁGIO EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	620



Apresentação

Apresentamos o terceiro volume da coleção *Práticas e pesquisas em Psicologia e Educação: experiências de Minas Gerais*, organizado pela Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (Copee) do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais - 4ª Região (CRP-MG), na gestão do XVI Plenário. Decorre de trabalhos apresentados na *III Mostra de Práticas em Psicologia e Educação de Minas Gerais*, que aconteceu de 20 a 23 de setembro de 2021, na modalidade remota.

A mostra oportunizou o compartilhamento de práticas profissionais e práticas acadêmicas (decorrentes de estágio ou extensão) que têm como foco a interface entre Psicologia e Educação em Minas Gerais. Constituiu, assim, um espaço de interlocução, visibilidade e valorização da atuação das(os) psicólogas(os) nos diversos contextos institucionais que se ocupam de processos educativos, em especial no momento de implementação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

Este encontro, de caráter profissional e científico, contou com mesas de abertura e encerramento, duas mesas redondas, 14 sessões de comunicação oral *Partilhando experiências* (sete salas simultâneas no dia 21/09/2021 e mais sete no dia 22/09/2021) e homenagem ao centenário de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira.

A primeira mesa redonda, intitulada *Psicologia no contexto escolar: práticas possíveis no cenário contemporâneo*, foi composta pelas psicólogas e professoras Adriana Marcondes Machado, da Universidade de São Paulo (USP), e Raquel Souza Lobo Guzzo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), com a mediação da psicóloga Érica Domingues de Souza, coordenadora da Copee da Sub-sede Centro-Oeste do CRP-MG. A segunda mesa, intitulada *Educação Popular em tempos de pandemia: a atualidade*

do pensamento do educador Paulo Freire, contou com falas da pedagoga Rosane Fernandes, dirigente do MST e coordenadora da Escola Nacional Florestan Fernandes, e do economista, pedagogo e professor Sérgio Haddad, pesquisador sênior do CNPQ, com a mediação da psicóloga e professora Stela Maris Bretas Souza, do Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais (Unileste) e coordenadora da Copee da Subsede Leste do CRP-MG.

A homenagem ao centenário do educador Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, foi feita pela pedagoga e poeta Giselda Gil, da cidade de Minas Novas, no Vale do Jequitinhonha/MG, onde coidealizou o Grupo Mulheres da Vida. A mediação foi feita pelo psicólogo e professor Celso Francisco Tondin, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e coordenador da Copee do CRP-MG.

As referidas sessões *Partilhando experiências* reuniram trabalhos de psicólogas(os), professoras(es) e estudantes de Psicologia que responderam ao edital de chamada pública do CRP-MG, que possibilitou a apresentação de relatos de experiência em Psicologia Escolar e Educacional alinhadas às discussões contemporâneas e/ou atuais do campo. Coube à comissão científica (incluída nos créditos deste livro) avaliar 107 trabalhos, no formato de resumo, dos quais 71 foram aprovados para exposição na Mostra, sendo efetivamente apresentados 68. Após o evento, às(aos) autoras(es) destes resumos foi oportunizada a redação de trabalhos completos, no formato de capítulo. O comitê editorial (também listado nos créditos desta obra) avaliou 41 textos, dos quais 34 foram aprovados e compõem o presente volume.

O CRP-MG atua com vistas à construção de um projeto em Psicologia Escolar e Educacional que esteja consoante com os compromissos ético-políticos desta ciência e profissão no contexto de um país marcado por desigualdades escolares e sociais. Por isso, as ações e reflexões da Copee

são em prol de práticas profissionais de perspectiva não-medicalizante, não-patologizante e não-culpabilizadora da(o) aluna(o); pautadas no respeito à diversidade e no envolvimento de todas(os) as(os) envolvidas(os) no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, orienta que os serviços, previstos na Lei nº 13.935/2019, estejam fundamentados em abordagens teóricas comprometidas com a formação humana de todas e todos, em uma lógica crítica, institucional, inclusiva e participativa.

Agradecemos às(aos) colegas psicólogas(os) e professoras(es) que se ocuparam com a avaliação dos trabalhos, tanto no formato de resumo quanto no de trabalho completo. Sem a pronta e primorosa atenção de vocês, não seria possível a publicação da presente obra. Essa parceria só fortalece a área de Psicologia Escolar e Educacional à medida que vai tecendo uma rede de trabalho comprometida com uma educação de perspectiva emancipatória, democrática, cidadã e libertadora.

Enfim, com a presente obra, a Copee segue cumprindo o objetivo de refletir, dialogar e propor melhorias para temas específicos atinentes à Psicologia enquanto ciência e profissão, articulando ações com as instâncias internas, com a categoria e com a sociedade em geral para efetivação desses diálogos. Almejamos que as experiências aqui relatadas fomentem trocas de experiência e articulações entre profissionais que atuam na interface Psicologia-Educação em Minas Gerais, e destas(es) com o CRP-MG.

Celso Francisco Tondin

Coordenador da Comissão de Orientação em Psicologia Escolar
e Educacional do XVII Plenário do CRP-MG



AÇÃO DE ESTAGIÁRIOS(AS) DE PSICOLOGIA ESCOLAR NO ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL DE UM CURSINHO POPULAR

Jean Ranyere Viana Rodrigues

jeanviana2005@gmail.com

Ana Gabriela Pereira Elias

ana.gabriela.pereira.elias@gmail.com

Anayanze Rocha Crispim Dutra

CRP 04/61986 - anayanze@gmail.com

Celso Francisco Tondin

CRP 04/11244 - celsotondin@ufsj.edu.br

Universidade Federal de São João del-Rei

São João del-Rei



Resumo

O Cursinho Popular Edson Luís (CPEL) compõe a Rede Podemos+, projeto criado pelo Levante Popular da Juventude, movimento social que tem como uma das suas pautas a democratização do acesso ao ensino superior público, uma vez que entende o sistema educacional como reprodutor de desigualdades sociais. O objetivo da Rede é possibilitar uma educação de qualidade e crítica a estudantes de classes populares que se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O CPEL firmou parceria com a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e agora também funciona como um projeto de extensão desta universidade, recebendo extensionistas e estagiários(as) de diversos cursos para compor seu corpo de voluntários(as), que atuam em núcleos de trabalho interdisciplinares. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a atuação dos(as) estagiários(as) do Curso de Psicologia da UFSJ em um destes núcleos estruturantes do CPEL: o Núcleo de Acompanhamento Educacional. Além dos(as) estagiários(as) de Psicologia, conta com a presença de pedagogos(as) e de docentes voluntários(as). Este núcleo é responsável pelo contato próximo com os(as) educandos(as) a fim de identificar e sanar possíveis demandas relacionadas à sua participação no Cursinho, sejam elas de cunho educativo ou auxílio em âmbito psicológico, material, entre outros. Isso porque esses estudantes são considerados como sujeitos biopsicossociais, cuja presença no CPEL está atravessada por fatores históricos, sociais e econômicos que influenciam no seu processo de aprendizagem. Como o período de atuação dos(as) estagiários(as) se deu de 2020 a 2021, anos afetados pela pandemia do novo coronavírus, o trabalho foi adaptado para o ensino remoto. O contato com os(as) educandos(as) se dava através de WhatsApp e Facebook, e o Núcleo realizava reuniões semanais através de videoconferências, nas quais eram socializadas e discutidas as demandas encontradas a fim de se traçar estratégias



para saná-las. Também eram realizadas supervisões semanais com o professor responsável pelo estágio. Foi notável a contribuição dos(as) estagiários(as) para o Núcleo, tanto no que concerne ao trabalho com os(as) educandos(as), quanto em relação à estruturação do próprio grupo de trabalho, já que a Psicologia Escolar de perspectiva crítica possibilitou um olhar institucional para as relações ocorridas no CPEL. A caracterização do corpo discente, proposta pelos(as) estagiários(as), foi uma contribuição importante, já que se fez útil para conhecer melhor o público-alvo e orientar os encaminhamentos. O Núcleo também é responsável por apresentar o Cursinho e sua proposta político-pedagógica no início de cada ciclo letivo de forma a familiarizar os(as) educandos(as) aos ideais da Educação Popular. No que tange à própria organização do Núcleo, questões como documentação das ações, comunicação interna e recepção de novos(as) voluntários(as) tiveram uma perceptível melhoria desde a entrada dos(as) estagiários(as), que também auxiliaram na construção dos processos de avaliação do Núcleo e do Cursinho como um todo realizados ao final de cada semestre. Apesar dessas realizações, ainda se fazem necessárias investigações e intervenções para diminuir o número de evasões estudantis, por mais que já existam esforços nesse sentido.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; cursinho popular; Educação Popular; acompanhamento educacional.

Introdução

A trajetória dos cursinhos populares no Brasil teve marcos importantes desde a sua gênese, na década de 1950, sendo constituída por iniciativas de movimentos sociais diversos, como o movimento estudantil, o movimento negro, pastorais católicas alinhadas ao movimento da Teologia da Libertação, entre outros. Sua consolidação nos parâmetros que são seguidos atualmente, porém, se deu na década de 1990, quando os cursinhos se vinculam aos movimentos comunitários (BRANDÃO, 2006; PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010).

Os cursinhos populares, norteados pela Educação Popular, são uma forma de resistência da classe trabalhadora, a qual busca, através da educação, uma transformação social que atinja as camadas desassistidas e que viabilize o ingresso das mesmas no ensino superior. Isso, pois, entende-se que os jovens de escolas públicas estão em situação desigual àqueles de escolas particulares, as quais oferecem um maior aparato teórico necessário para a aprovação nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (VIEIRA; CALDAS, 2017). Dessa forma, através de uma prática libertadora e autônoma, os(as) protagonistas desse movimento lutam contra a desigualdade e a opressão causadas pelo sistema capitalista. Por esse motivo, vão contra a educação bancária, termo utilizado por Paulo Freire (1987) para representar um modelo educacional que deposita conhecimentos ausentes de cunho crítico e político.

Paulo Freire é quem inicia as primeiras práticas em Educação Popular no Brasil e, ainda hoje, as construções são guiadas por seus ensinamentos. A prática dialógica e horizontal que implementa visa, para além de formar seres humanos instruídos pelos processos da escolarização transformadora, a construir seres humanos engajados nos movimentos sociais, politicamente críticos e protagonistas de suas próprias vivências (FREIRE, 1987, 1996).

Influenciado por esse modelo de atuação, o Cursinho Popular Edson Luís (CPEL) nasce em 2014 como uma proposta do Levante Popular da Juventude, organização composta por jovens que lutam por diversas causas sociais, dentre elas a educação emancipatória. O início do CPEL se deu pelo oferecimento de reforço escolar e oficinas de redação. No ano seguinte foi formada a primeira turma do Cursinho nos moldes de aulas em que se encontra hoje. Posteriormente, se vinculou à Rede Podemos+, composta por demais cursinhos populares espalhados por diversos estados do Brasil e, a partir de 2015, também se tornou um projeto de extensão da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) (DE GRAMMONT; FERREIRA, 2021).

Atualmente, o CPEL conta com aproximadamente 45 voluntários(as), sendo sua maioria estudantes da UFSJ, que se organizam em núcleos de trabalho interdisciplinares. Além disso, recebe anualmente cerca de 50 educandos(as) que participam da construção coletiva do Cursinho. Essa estrutura em núcleos se mostra necessária para garantir a horizontalidade e coletividade das decisões, entendendo o diálogo como elemento essencial para a construção conjunta do projeto (DE GRAMMONT; FERREIRA, 2021). A atuação dos(as) estagiários(as) da Psicologia se deu em dois desses núcleos, a saber, o Núcleo de Acompanhamento dos Educadores, responsável pelo levantamento e solução de demandas relativas ao exercício docente dos(as) voluntários(as), e o Núcleo de Acompanhamento Educacional, responsável pelo contato com os(as) educandos(as) do Cursinho, sendo que o presente trabalho versa sobre a experiência realizada no segundo núcleo citado, ocorrida de agosto de 2020 a julho de 2021.

Desenvolvimento

Devido à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia da covid-19, o estágio ocorreu inteiramente de maneira remota. O principal espaço de comunicação entre os membros do núcleo era a plataforma *Google Meet*, pela qual eram realizadas semanalmente reuniões síncronas com duração de duas horas para a discussão das ações do grupo. Essa ferramenta foi também utilizada para o contato com o professor responsável pelas supervisões do estágio, que ocorriam com a mesma duração e frequência. Já o contato com os(as) educandos(as) do Cursinho ocorria principalmente de maneira assíncrona por meio de redes sociais de trocas de mensagens, como o *Whatsapp* e, menos frequentemente, o *Facebook Messenger*. Além disso, os(as) estagiários(as) se reuniam quinzenalmente com os membros dos demais núcleos do CPEL na reunião de coordenação político-pedagógica, cuja função era socializar os avanços nos trabalhos de cada um desses grupos e discutir sobre decisões que perpassavam todo o Cursinho.

No decorrer do estágio, foi notável que as ações realizadas pertenciam a duas frentes de trabalho distintas. A primeira delas englobava as atividades concernentes à dinâmica grupal do Núcleo, tendo como propósito uma distribuição explícita das atribuições entre seus membros, bem como a melhoria da comunicação interna e do diálogo com os(as) demais voluntários(as). Já a segunda se tratava das pautas e tarefas relacionadas ao acompanhamento educacional propriamente dito, a fim de auxiliar os(as) educandos(as) em seu processo educativo no CPEL. A seguir serão exemplificados e discutidos com maiores detalhes os processos de trabalho dos(as) estagiários(as).

A principal atribuição do Núcleo era o contato próximo e direto com os(as) educandos(as), que, como já mencionado, se dava através de redes sociais. Para que todos(as)

eles(as) tivessem suas demandas ouvidas, o Núcleo se organizou para que cada membro ficasse responsável por contatar uma média de cinco educandos(as). Esse arranjo tinha o objetivo de possibilitar a comunicação contínua de um(a) estudante com um(a) mesmo(a) voluntário(a) durante todo o ano letivo, de forma a facilitar a criação de vínculo e garantir uma divisão de trabalho que não sobrecarregasse nenhum(a) integrante do coletivo. As demandas levantadas a partir dessas conversas eram levadas às reuniões do Núcleo, quando se discutiam possibilidades de resolução e se dividiam as tarefas para realizá-las. Cabe ressaltar que, além das demandas explícitas, o olhar da Psicologia Escolar de perspectiva crítica, trazido pelos(as) estagiários(as), também possibilitou a identificação e o tensionamento de demandas implícitas que atravessavam o trabalho dos(as) voluntários(as).

Entre essas demandas estava a necessidade de uma maior coesão do próprio grupo, já que muitas vezes as deliberações ocorridas nas reuniões não eram entendidas da mesma forma por todos(as), e algumas tarefas eram realizadas de maneira conflitiva ou sequer eram executadas. A fim de superar essa questão, o Núcleo passou a documentar todos os seus encontros por meio de relatorias, nas quais eram colocados os tópicos discutidos e registrada, de maneira evidente, a delegação de ações. Essa estratégia se mostrou bastante efetiva e passou a ser utilizada também por outros núcleos estruturantes do CPEL.

Também com relação à organização do grupo, por vezes foi necessário convocar novas pessoas para compô-lo, já que a rotatividade de voluntários(as) era expressiva devido às necessidades concretas dos sujeitos, como as de trabalho ou de estudo. Sendo assim, eram realizados processos de recrutamento e seleção para novos membros, levando em consideração a afinidade dos(as) candidatos(as) com os ideais da Educação Popular. Para isso, nos valem de ferramentas como a descrição e análise de cargos e de entrevistas.

tas (SCHWAB; MAHL, 2017). Além disso, foi identificada a necessidade de integração dos(as) voluntários(as) desde sua entrada, a fim de facilitar o vínculo com os(as) colegas de trabalho e o entendimento de suas atribuições. Dessa forma, foram realizados processos de acolhimento com os(as) selecionados(as), compostos por oficinas de dinâmica de grupo (AFONSO, 2006) e exposições sobre o propósito do Cursinho e do Núcleo, sendo apresentadas as ações já efetuadas e aquelas em andamento.

Outra ação relativa à primeira frente de trabalho que vale elucidar é o processo de autoavaliação do Núcleo, realizado ao final de cada semestre. Isso ocorreu por meio de um questionário estruturado coletivamente, no qual foram inseridas questões relativas ao desempenho do Núcleo enquanto grupo, a fim de verificar se atingimos nossos objetivos de trabalho. Havia, também, perguntas referentes ao desempenho individual dos(as) participantes, que podiam refletir sobre sua própria participação, levando-se em conta aspectos pessoais, como proatividade, assiduidade, entre outros. Esse instrumento se fez muito útil para ser pensado o planejamento do semestre seguinte, já que, a partir das respostas, pôde-se perceber quais pontos deveriam ser tratados com melhor atenção, a fim de aprimorar o acompanhamento dos(as) educandos(as) e a articulação interna do Núcleo.

Em relação à segunda frente de trabalho, referente ao contato dos(as) estagiários(as) e demais voluntários(as) do Núcleo com os(as) educandos(as), destacam-se os esforços voltados à garantia das condições materiais e psicológicas para que estes(as) pudessem ter acesso às aulas. Entende-se que o processo educativo está atravessado por fatores sociais, históricos, culturais e econômicos (PATTO, 1984, 1987), e que, por vezes, estes impedem o acesso de educandos(as) aos recursos necessários para acompanhar o curso em ambiente virtual (WENCZENOVICZ, 2020). Assim, antes mesmo da entrada dos(as) estagiários(as), foi realizada pelo CPEL uma

campanha de arrecadação de computadores e contratação de planos de internet para que os(as) educandos(as) conseguissem assistir às aulas síncronas. Essa ação se repetiu ao longo dos semestres, uma vez que acontecia a rotatividade de estudantes.

Os principais documentos de acompanhamento dos(as) educandos(as) eram a lista de presença preenchida pelos(as) professores(as), que possibilitava que todos(as) os(as) voluntários(as) do Cursinho verificassem a assiduidade discente, e uma tabela de registro na qual eram anotados os pontos principais das conversas realizadas com os(as) estudantes. Através da verificação da lista de presença, podia-se ter um panorama da participação dos(as) educandos(as) nas aulas. Caso um(a) estudante não estivesse sendo frequente, era realizado o contato com ele(a) para saber se existia alguma questão externa que o(a) estivesse impedindo de comparecer às aulas. Cabe ressaltar que esse contato era feito de maneira cuidadosa, sendo sempre enfatizados os ideais de dialogicidade e de protagonismo dos(as) educandos(as) em seu processo educativo, deixando evidentes seus direitos e deveres (FREIRE, 1987, 1996). Em outras palavras, por mais que fosse reconhecida a situação de alto absenteísmo por parte dos(as) educandos(as), não os culpabilizávamos por suas faltas, mas buscávamos maneiras de, junto a eles(as), encontrar soluções para que pudessem seguir vinculados ao CPEL (SOUZA *et al.*, 2011).

A fim de evitar a evasão dos(as) educandos(as), algumas estratégias foram criadas e aplicadas pelo Núcleo. Uma delas foi a criação de um roteiro semiestruturado de tópicos a serem tratados nas conversas com os(as) estudantes com a intenção de identificar o máximo de condições que passavam seu envolvimento com as aulas. Estas poderiam ser, por exemplo, questões técnicas dos equipamentos, motivação para os estudos, organização do tempo para essa atividade, percepção acerca da sua saúde mental, entre

outras. Ou seja, a partir dessa forma de acompanhamento, reafirmávamos o entendimento dos educandos(as) enquanto sujeitos biopsicossociais, considerando suas relações com a realidade social (MARTÍNEZ, 2007; MEIRA; TANAMACHI, 2003). Por mais que tenham sido encontradas dificuldades em se alcançar a maioria dos(as) educandos(as), já que por vezes eles não retornavam o contato de maneira consistente com os(as) voluntários(as), houve momentos em que o oferecimento dessa escuta se mostrou importante. Foi um espaço que alguns(algumas) estudantes tiveram, tanto para expressar suas percepções sobre seu papel enquanto membros do Cursinho quanto para elaborar questões externas que, indiretamente, afetavam seu envolvimento nesse ambiente.

A dificuldade com relação à frequência e à evasão não é exclusividade do CPEL. É um fenômeno característico da educação brasileira no nível de ensino médio, agravado fortemente pelas crises múltiplas que o país tem enfrentado. Uma pesquisa realizada em 2020 com cerca de 33 mil jovens, com idades entre 15 e 29 anos, que contempla a faixa etária atendida pelo CPEL, evidenciou a tendência de não priorização dos estudos durante a pandemia, já que outras necessidades seriam mais importantes no momento. Aproximadamente metade da amostra pesquisada alegou que suas famílias tiveram a renda diminuída ou perdida, demonstrando que a pandemia também influencia a empregabilidade destes(as) jovens, de forma a levar 30% deles(as) a buscar complementação de renda. Essa busca, associada a outras dificuldades trazidas pela pandemia, como alteração do sono, do estado emocional, dos relacionamentos intrafamiliares e a dificuldade de estudarem sozinhos(as) e estarem em um ambiente nem sempre adequado, podem estar fortemente atreladas à situação de evasão que se observa. Segundo a pesquisa, 29% dos(as) jovens pesquisados(as) pensavam em abandonar os es-

tudos, e cerca de 50% em desistir do ENEM (CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE, 2020; POSSA *et al.*, 2020).

É importante salientar que, desde antes da situação de crise de saúde pública, o país enfrenta uma crise política e econômica, em que as políticas neoliberais ganharam cada vez mais espaço, contribuindo para a precarização e maior exploração do trabalho. A evasão da escola para o ingresso no mercado de trabalho com o objetivo de complementação da renda familiar não é algo novo no cenário educacional, e somente foi agravada na situação presente. Revisitando a bibliografia, observa-se que a educação é sempre sacrificada em prol de necessidades maiores de sobrevivência, e que a situação é recorrente, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em cursinhos pré-vestibulares, como é o caso do CPEL (FRITSCH; VITELLI, 2016; KUENZER, 2004; SILVA *et al.*, 2019; SOUSA *et al.*, 2011).

Estando atentos a estes dados, e evidenciando em nosso acompanhamento que a necessidade de ingresso no mercado de trabalho era um dos fatores principais para a evasão, foram iniciadas propostas de articulação com programas que visam à inserção de estudantes no mercado em funções que não concorressem com as aulas do Cursinho. O Núcleo tinha a hipótese de que auxiliar os(as) educandos(as) a encontrar um emprego de carga horária reduzida e com acesso pleno aos direitos trabalhistas poderia ser uma medida protetiva. Assim, eles(as) complementariam sua renda familiar e, ao mesmo tempo, seria viabilizada a continuidade dos estudos no CPEL.

Um exemplo de programa que se enquadra nos parâmetros de emprego almejado pelo Cursinho é o Programa Jovem Aprendiz, oferecido por diversas empresas. O projeto é amparado pela Lei no 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Lei de Aprendizagem. Esta garante um contrato de trabalho com uma série de direitos

trabalhistas especiais, de acordo com as necessidades da faixa etária do público a qual atende (14 a 24 anos), além de garantir aprendizagem prática e teórica no contexto de trabalho (BRASIL, 2000). Assim, foram levantadas possíveis parcerias com instituições que pudessem oferecer empregabilidade através deste programa. Além disso, foi realizada uma parceria com a Perfil, Empresa Júnior do Curso de Psicologia da UFSJ, na qual estagiários(as) da empresa foram convidados(as) a conversar sobre a elaboração de currículos.

Outra ação no sentido de tentar contornar a evasão estudantil foi a criação de pastas de conteúdos para os(as) educandos(as) que não podiam comparecer às aulas. Esse material era formulado pelos(as) professores(as) do Cursinho, que disponibilizavam textos, slides, exercícios, entre outros materiais de apoio, para que os(as) educandos(as) pudessem estudar no período extraclasse. Os(as) voluntários(as) do Núcleo eram, assim, responsáveis por auxiliar na mediação do uso desse instrumento.

No entanto, apesar desses esforços, a alta evasão de estudantes ainda é uma realidade recorrente no Cursinho Popular Edson Luís. A baixa adesão às aulas e a dificuldade de recuperação dos conteúdos pelos(as) educandos(as) geram implicações no funcionamento geral do projeto, sendo a mais expressiva delas o reflexo no engajamento dos(as) professores e demais voluntários(as), que se sentem desmotivados(as). No intento de contornar essa situação, o Núcleo precisa realizar, em média, um ou dois processos extras de seleção de novos(as) educandos(as) ao longo do semestre. A cada processo de entrada deles(as), é elaborado um edital para informar a documentação necessária para a inscrição dos(as) interessados, bem como são definidos alguns critérios de desempate, caso seja necessário, devido ao número limitado de vagas, sendo priorizados estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

É comum que no início do ano haja um grande número de matrículas e que, com o passar do tempo, a frequência diminua. Muitas vezes, os horários das aulas no Cursinho são incompatíveis com as responsabilidades que os(as) educandos(as) se viram obrigados a assumir. Algo comum a tais situações de evasão é a promessa deles(as) de uma volta posterior aos estudos, relatando estarem cientes da importância da educação para conseguirem melhores empregos e condições de vida. Também há o agravante de que alguns deles(as) ainda possam estar realizando atividades a distância para concluírem o ensino médio regular.

Além dos feitos, e apesar dos obstáculos supracitados, os membros do Núcleo ainda se implicavam em distintas ações do Cursinho junto ao coletivo geral de voluntários(as). Uma dessas tarefas é a demonstração geral do CPEL para os(as) educandos(as), por meio de uma aula inaugural, que se dá no início de cada ciclo letivo. Nela são apresentados os ideais do Cursinho, o seu histórico e o seu corpo de voluntários(as). Esse momento é importante para que os(as) educandos(as) entendam que, além da aprovação no ENEM, o Cursinho também é um espaço de formação que visa à transformação social por meio de uma educação que dialogue com suas realidades através da crítica ao sistema econômico vigente (DE GRAMMONT; FERREIRA, 2021).

Nesse mesmo sentido, outra ação que contou com a participação dos(as) estagiários(as) em seu planejamento e realização foram os encontros críticos. Estes funcionavam como debates interdisciplinares para promover o diálogo entre voluntários(as) e estudantes acerca de temáticas atuais de interesse coletivo, como, por exemplo, o racismo, a questão das mudanças climáticas e o sistema de notas do ENEM.

Ainda fazendo alusão a essa prova, outra demanda trabalhada junto aos(as) educandos(as) foi em relação ao Sistema de Seleção Unificada, o SiSU. Ao longo das conversas,

percebemos que surgiram dúvidas em relação a essa ferramenta tão essencial para a entrada em uma universidade pública, já que alguns(algumas) educandos(as) desconheciam seu funcionamento. O Núcleo, então, levantou quais educandos(as) precisavam de ajuda no Sistema para se inscrever e organizou formas de auxiliá-los(as), instruindo-os(as) em relação às funcionalidades dele, como, por exemplo, a busca da instituição e o curso de interesse, bem como a possibilidade de deixar o nome na lista de espera da vaga desejada.

Outra iniciativa pontual do Núcleo foi a participação na Campanha Periferia Viva, promovida por movimentos sociais, incluindo o Levante Popular da Juventude. O objetivo dessa campanha é, através de uma organização popular e solidária, buscar o enfrentamento das situações de insegurança alimentar agravadas pelo contexto de pandemia por meio de doações de cestas básicas. Durante as conversas com os(as) educandos(as), procurou-se fazer o levantamento daqueles(as) cujas famílias necessitavam da doação. Em alguns casos, estudantes que não precisavam da oferta indicaram conhecer alguém que se beneficiaria do auxílio. Neste caso, ficou evidente o potencial de ação territorial do CPEL.

Por fim, uma última ação do Núcleo merece ser destacada. A partir da aplicação de um formulário no início do semestre, foi criado um documento que recebeu o nome de “Perfil do Aluno”. Na sua composição foram levantados vários dados dos(as) educandos(as), desde características sociodemográficas, seu histórico educacional, informações sobre empregos, até seus interesses gerais. Foi notável a importância desse documento para o acompanhamento, uma vez que apresentava um panorama geral de quem era o público-alvo do Cursinho naquele ciclo letivo, funcionando assim como um orientador para todas as ações acima descritas.

Conclusão

Diante do que foi exposto neste capítulo, pode-se concluir que o estágio em Psicologia Escolar e Educacional no Cursinho Popular Edson Luís se mostrou um espaço de formação rico e recompensador para os(as) estagiários(as), apesar de todos os desafios enfrentados. Com a experiência do CPEL foi possível colocar em prática os preceitos teóricos não só do campo da Psicologia Escolar de perspectiva crítica, mas também de áreas como as teorias e técnicas grupais e a Psicologia Organizacional.

A visão analítica trazida pelos(as) estagiários(as) influenciou de maneira positiva os processos do grupo, cujas tarefas passaram a ser mais coesas e sistematizadas. Essa mudança se refletiu em outros espaços do Cursinho, que passaram a reforçar a importância da documentação e da articulação entre seus membros para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e horizontal.

Quanto à realidade das evasões dos(as) educandos(as), é reconhecido que o coletivo do Cursinho precisa investigar com mais profundidade as possíveis causas desse fenômeno, para que seja possível planejar e executar estratégias eficientes para contornar essa questão. Apesar disso, o Cursinho Popular Edson Luís segue como um espaço essencial, já que oferece o direito de uma educação de qualidade, gratuita e crítica, fatores que acreditamos serem necessários para a transformação social.



Referências

AFONSO, M. L. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. 1. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, Lei no 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE. **Pesquisa juventudes e a pandemia do coronavírus**: relatório de resultados. Junho de 2020. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com> Acesso em: 22 fev. 2022.

DE GRAMMONT, M. J.; FERREIRA, L. N. A experiência político-pedagógica do Cursinho Popular Edson Luís durante a pandemia do SARS-CoV 2. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 627-639, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19692/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED XI. 2016, Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-



RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 77-96.

MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2007.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

POSSA, A. A. *et al.*. Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia. **Boletim Economia Empírica**, Brasília, v. I, n. IV, p. 125-134, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784/1884>. Acesso em: 22 fev. 2022.

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

PATTO. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Cortez, 1987.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 86-96, jan./jun. 2010. Disponível em: http://coral.ufsm.br/alternativa/images/A_luta_pela_democratiza%C3%A7%C3%A3o_do_acesso_ao_Thiago_Ingrassia.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCHWAB, I. R.; MAHL, A. C. Avaliação psicológica no



contexto de recrutamento e seleção. **Unoesc & Ciência**

- **ACSA**, Joaçaba, v. 8, n. 2, p. 105-112, jul./dez. 2017.

Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acsa/article/view/13243/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, R. de C. S. da *et al.* As causas da evasão escolar na

EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em Debate**,

Florianópolis, ano 8, n.13, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOUSA, A. de A. *et al.*. Evasão escolar no ensino

médio: velhos ou novos dilemas? Vértices, Campos dos

Goytacazes, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Disponível

em: [https://www.researchgate.net/publication/277192626_](https://www.researchgate.net/publication/277192626_Evasao_escolar_no_ensino_medio_velhos_ou_novos_dilemas)

Evasao_escolar_no_ensino_medio_velhos_ou_novos_

dilemas. Acesso em: 22 fev. 2022.

VIEIRA, D. N.; CALDAS, R. F. L. Os sentidos e os significados do

cursinho popular: história de vida. **Revista Educação Popular**,

Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 139-155, set./dez. 2017. Disponível

em: [http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/](http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/38947/pdf)

view/38947/pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

WENCZENOVICZ, T. J.. Ensino a distância, dificuldades

presenciais: perspectivas em tempo de COVID-19. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.

15, n. 4, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: [https://periodicos.](https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761/9551)

fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761/9551.

Acesso em: 22 fev. 2022.



ADOLESCENTES EM FOCO: IDENTIFICAÇÕES E SABERES NA RODA DE CONVERSA

Gustavo Alexandre Martins

Psicólogo, Psicopedagogo, Mestre em Educação. Cemaef/
Prefeitura Municipal de Itabira. [cemaef_gustavomartins@educ.
itabira.mg.gov.br](mailto:cemaef_gustavomartins@educ.itabira.mg.gov.br). Itabira-MG.

Lucimara Cássia Ferreira Santos

Prefeitura Municipal de Educação, Professora da Rede
Municipal de Ensino, pós-graduada em Gênero e
Sexualidade na Escola. empam.lucimara@gmail.com.
Itabira-MG.

Resumo

A experiência de trabalho resulta do encontro entre a psicologia educacional do Cemae¹ e o "Programa Conexão Jovem²", na rede pública de ensino de Itabira-MG. Em março de 2020, com a interrupção das atividades presenciais devido a pandemia da covid-19, evidenciou-se um novo cenário escolar no que tange às questões da adolescência. Uma demanda espontânea de jovens/adolescentes em compartilhar ansiedades, conflitos e alternativas de caminho para enfrentamento de uma situação inédita despertou a necessidade de um trabalho pontual. Para tanto, iniciou-se uma discussão com o objetivo de acompanhar, ouvir e dar um suporte emocional e entendimento das dores que se manifestavam no período pandêmico. Essa demanda norteou o encontro entre coordenação do "Programa Conexão Jovem" e Cemae, com o objetivo de forjar possíveis ações. Como uma primeira escuta, este momento teve o efeito de reposicionamento da questão. Não se trataria de intervir sobre os jovens para lhes dizer como lidar com o momento, mas, sobretudo, escutá-los sobre as formas como estavam dando significado ao contexto. Foram reunidos 16 alunos dos anos finais do ensino fundamental e representantes de suas respectivas escolas, subdivididos em dois grupos. Foram feitas reuniões paralelas com gestores escolares e profissionais referência de cada unidade escolar, além dos demais serviços de rede de proteção. A estratégia para a participação dos adolescentes foi o dispositivo da roda de conversa, conduzido pela coordenação pedagógica do programa e pelo psicólogo do Cemae, autores deste relato. Foram nove encontros semanais via plataforma Google Meet, de setem-

¹ Centro Municipal de Apoio Educacional - Cemae. Equipamento multiprofissional componente da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela operacionalização da Educação Especial e promoção da Educação Inclusiva.

² Conjunto de ações articuladas pela rede de proteção social do município, iniciado em 2010 e sancionado como lei municipal - Lei 5178/2019.

bro a dezembro de 2020. A oferta de livre circulação da palavra se mostrou bastante favorável para a expressão de alunas e alunos, tanto espontaneamente quanto em resposta às questões apresentadas pelos coordenadores. Efeitos de identificação pela semelhança e pela alteridade tornaram-se frequentes. A cada encontro as ideias eram consolidadas em torno dos temas mais debatidos, anunciando a continuidade. Destacam-se os efeitos psíquicos causados pela pandemia, as relações de pertencimento e representatividade, reconhecimento de saber e autoridade e identidade, resultando numa leitura expressiva acerca de seus grupos de convivência. Como efeito dos debates, os grupos propuseram escutar também os pares nas escolas. Esta seria uma forma possível de retomar o envolvimento coletivo da rede, características do Programa Conexão Jovem, emergindo um de seus objetivos principais: o protagonismo juvenil. Sob a supervisão dos coordenadores, realizaram questionário virtual com as escolas acerca dos efeitos da pandemia nos jovens, com posterior análise das respostas. As primeiras reflexões foram divulgadas em pequenos vídeos nas redes sociais. Finalizou-se o trabalho do ano com a transmissão ao vivo on-line aberta para a rede, quando falaram sobre a positividade da experiência e convidaram a comunidade para se envolver com a proposta de trabalho. Esta experiência foi genuína e positiva no enfrentamento da crise. A ferramenta da escuta possibilitou a livre expressão que não parte de algo cristalizado, mas, essencialmente, da interrogação. É, pois, nos intervalos da passagem entre os saberes escolares estáveis e o esvaziamento de saberes impressos na escuta que se abre a lacuna onde o discurso do adolescente forja seu próprio saber.

Palavras-chave: Adolescência, Grupo, Identidade.

Introdução

O trabalho que inspira o presente artigo foi realizado a partir do encontro entre o Programa Conexão Jovem (PCJ) e o Centro Municipal de Apoio Educacional (Cemae), na rede pública de ensino de Itabira-MG. Da concepção às intervenções, a condução foi conjunta entre a coordenadora do programa e um psicólogo do centro de apoio. Desta forma, o texto também se faz a quatro mãos, preservando a característica de trocas. Assim, por vezes o leitor poderá deparar-se com variações entre uma forma impessoal, que diz das construções comuns, e a escrita em primeira pessoa do plural, quando se destacam a referência aos autores.

A conjuntura formada pela rápida transmissão mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2) afetou a vida de várias pessoas, sobretudo no aspecto emocional. De maneira geral, percebemos em nossa rede educacional, em meados do mês março de 2020, a ocorrência de estresse, medo, incerteza, o desgaste emocional, ansiedade, como reações generalizadas e imediatas à interrupção abrupta dos serviços presenciais. Aparentemente, esta situação pareceu incidir de modo muito mais impactante em crianças e adolescentes. Trata-se de um grupo que requer destaque especial, considerando a formação psíquica além de toda estrutura a que estão inseridos, levando a rede de proteção a redobrar os cuidados e atenção para esse grupo. O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, já instituiu, em seu artigo 4º, a “absoluta prioridade” na garantia dos direitos, que passam pela proteção, atendimento, promoção de políticas e destinação de recursos. Sabe-se que, em situações de emergências e desastres humanitários, este público também está incluído em grupos de maiores riscos, sociais e psicológicos, seja no aumento daqueles já existentes, seja nos que surgem em decorrência da situação de crise e também da falta de assistência quando ela ocorre (IASC, 2007). Com este ponto de partida, entendemos que o contexto pandêmico colocou em cheque toda uma construção sociocultural

da adolescência na rede de proteção social, exigindo uma reformulação de diferentes serviços que demandam esse público.

Um dos desafios da educação contemporânea é a implementação da política de intersetorialidade entre as Políticas Públicas de Educação, Assistência Social e Saúde, como preconiza o citado ECA. Considerando que crianças e adolescentes frequentam diferentes territórios, como CRAS³, unidades de saúde e unidades escolares, nos deparamos com conflitos similares, mas em caminhos diversos.

O Programa Conexão Jovem é uma construção intersetorial que vem responder a este imperativo. Foi desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Itabira por meio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Saúde, Assistência Social e entidades sociais com o objetivo de auxiliar a sociedade a desenvolver ações de Educação, Cidadania e Promoção da Saúde Sexual e Reprodutiva, Desenvolvimento e Fortalecimento Pessoal e Social de Crianças, Jovens e Adolescentes, trabalhando a Participação Juvenil na comunidade. Desde 2017, as ações do programa ocorreram de forma intensa e articulada, promovendo uma ação afirmativa dos serviços de atenção e prevenção às vulnerabilidades e promoção de direitos sociais. A tônica do Programa é aproximar os discursos e afinar as ações entre os setores envolvidos, além de identificar, analisar, refletir e intervir nas contingências trazidas pelas referidas instituições.

Contudo, o momento de isolamento social modificou a dinâmica do sistema educacional atual e demais setores envolvidos com o público adolescente, dificultando e até impossibilitando a realização das atividades estabelecidas pelo programa. Nesse contexto, nós coordenadores tivemos que buscar novas metodologias e alternativas para chegar aos alunos que estavam sendo duramente atingidos por esse desastre sanitário. É nesse contexto que surgiu a parceria entre o PCJ e o Cema. Começamos a desenhar uma proposta junto ao serviço de psicologia para atender a essa demanda, tendo como parâmetro

³ Centro de Referência em Assistência Social.



as manifestações afetivas da adolescência.

O serviço de psicologia do Cemaie atua diretamente nas escolas municipais, tanto no suporte à Educação Especial quanto nas demandas do ensino regular em promoção da Educação Inclusiva. A partir do momento em que a coordenação do PCJ recorre ao Cemaie, em conformidade com o contexto acima descrito, oferta-se um primeiro momento de escuta clínica. Antes de tentar responder ou recusar uma demanda, o psicólogo deve escutá-la e, junto com o seu enunciador, elaborá-la. Entende-se que a posição clínica da psicologia se coloca a serviço da educação na medida em que acolhe os ditos, identifica e pontua os não ditos e interroga a própria demanda. Neste sentido, sigamos um dos princípios da intervenção proposto por Marcelo Ricardo Pereira (2012):

Diante da demanda da instituição educacional, o psicanalista e o psicólogo nem a atenderão nem a recusarão, mas farão circular entre os sujeitos envolvidos para que saibam o que está em jogo, como se efetiva, em que ocasião, em que lugar e com qual intenção se produz um discurso para além das rotinas automatizadas, mesmices e repetições; pode-se começar com perguntas básicas: Quem fala? Como fala? Onde fala? Para quem fala? O que fala? (p.33).

À psicologia educacional não é estranha a posição do educador em esforçar-se para responder aos imperativos do cotidiano escolar do lugar de detentor do saber. Saber fazer, saber entender, saber resolver. Contudo, um dos efeitos devastadores da pandemia foi a sensação de perda das certezas e saberes que pareciam solidificados.

Atentos aos sofrimentos dos adolescentes na pandemia, o PCJ demanda que algo seja feito para eles. Aí reside o ponto de inflexão como efeito da escuta clínica. Identificar-

-se com o contexto, despidendo-se do ideal de ter as respostas sobre o que se passa com adolescentes, foi o primeiro passo da construção entre a coordenação e o psicólogo. Modifica-se o estatuto da intervenção: não caberia fazer algo “para” adolescentes, mas algo “com” eles. Ora, “o método clínico busca construir uma ciência do singular, fazendo incidir o sujeito da enunciação no campo científico, que tenta excluí-lo” (DINIZ, 2011, p.14). Trata-se, portanto, de promover a ascensão de um saber genuíno de adolescentes, onde o conhecimento do profissional tende a prevalecer.

A psicologia não sabe de antemão as respostas que a educação gostaria de ter e, para a qual, convoca a própria psicologia. Mas é nesta lacuna que situa-se a questão geradora da proposta de intervenção: O que adolescentes têm a dizer sobre os efeitos da pandemia sobre si?

Desenvolvimento

A metodologia de roda de conversa foi escolhida como estratégia para reunir alunos de escolas e territórios diferentes no município, promover intervenções contextualizadas com a pandemia, no que se refere à Saúde Mental e Atenção Psicossocial e, ao mesmo tempo, ofertar um lugar para o protagonismo dos adolescentes como um dos fundamentos do PCJ. Para tanto, inspiramo-nos nas experiências de grupo abordadas por Maria Lúcia Afonso (2008, p.19), entendendo que o trabalho passa por “construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra, bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo”. A autora nos diz ainda que “as rodas de conversa constituem um trabalho mais básico de reflexão onde o conteúdo será estruturado a partir das questões do grupo e



conforme o grupo consiga processá-lo" (AFONSO, p.22).

A mobilização das escolas para a escolha e participação dos adolescentes foi feita previamente entre coordenação e rede de ensino. Aos gestores das escolas convidadas a participarem do projeto foi solicitada a indicação de um adolescente que apresentava desenvoltura e, ao mesmo tempo, demonstrava algum sofrimento emocional em decorrência do contexto pandêmico. Além disso, precisaria-se considerar a acessibilidade aos recursos digitais e internet, dado o contexto de isolamento e interrupção das atividades escolares presenciais. Assim, as rodas de conversa foram instituídas em ambiente virtual, por meio dos dispositivos de salas de videoconferência, como utilizados nas aulas remotas.

Em seguida, conversas diretas com adolescentes para ofertar as rodas de conversa e, por conseguinte, solicitar autorização às famílias para a participação dos mesmos na proposta. Houve boa receptividade das escolas em se envolverem com o trabalho. Vale destacar que as escolas situadas em comunidades periféricas encontraram uma dificuldade a mais no que tange ao acesso à internet. Sendo ainda uma intervenção incipiente e em pleno ensino remoto, com sobrecarga de demandas para os professores, não houve um envolvimento tão considerável por parte de todos os profissionais das escolas, se restringindo apenas às equipes diretiva e profissional referência.

Acerca dos dificultadores em acessibilidade à internet, o que percebemos no município corresponde à perfeita ilustração de um problema nacional: a exclusão digital. Em artigo elaborado por professores e pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vê-se como uma parcela da população brasileira enfrentou a pandemia por meio de um isolamento social criativo, no qual a internet desempenhou um papel fundamental. No entanto, esta saída funciona para poucos: para os que têm moradias adequadas e

dignas, em espaços bem urbanizados, com renda suficiente e conexão de internet estável e veloz. (COUTO; CRUZ, 2020). As diferenças entre regiões periféricas e centrais, entre zona rural e urbana foram evidentes ao longo do processo. Além disso, destacam: “enquanto 92% da classe média está conectada, apenas 48% da população de baixa renda, classes D e E, têm algum tipo de acesso à internet, quase sempre via celular. Os desafios para a inclusão digital ainda são imensos no país” (Idem. p. 210), concluem os autores. Eles ainda alertam o quanto a questão incide sobre as vulnerabilidades sociais, o que coaduna com as demandas para o PCJ e do grupo Adolescentes em Foco.

Ao todo foram 16 escolas participantes, com um representante cada. Com exceção de um aluno do primeiro ano do Ensino Médio, o grupo foi composto por estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo cinco meninos e onze meninas. Durante os três meses de trabalho, com encontros semanais, houve três trocas de participantes em três escolas devido aos impedimentos de acessibilidade e presença ocorridos.

Era notório que o grupo amostral de adolescentes demandava uma escuta organizada e pontual. Não obstante, não se pode negar o quanto as questões didáticas específicas do universo escolar contribuíram de forma genuína para o desenvolvimento do grupo Adolescente em Foco. Ora, a escuta não é uma ferramenta privativa da psicologia, tanto quanto o ensino não é privativo do professor. Neste sentido, a presença do psicólogo escolar inclui também a transmissão de saberes da psicologia na dimensão educativa. Ao mesmo tempo, a atuação da professora em atividades e contextos extracurriculares não se resume ao ensino e inclui uma escuta atenciosa dos adolescentes que, para além de estudantes, são sujeitos singulares.

A escuta possível nas Rodas é aquela que oferece, em ato, um modo de ouvir o outro atento à singularidade e aos paradoxos dos laços. Escuta que passa por aprender a ler, a ver, a duvidar e concordar com a(s) lei(s) simultaneamente. Escuta que se abre para o colega e que, nesse exercício, faz passar à escuta de nós próprios. (FASOLO; GURSKI, 2018, p.411).

Fazemos então uma costura de concepções teóricas, experiências práticas, ideias e propostas de atividades que propiciaram uma interlocução contundente entre as áreas e seus atores.

Para ampliar o tempo de fala e favorecer a construção dos vínculos no contexto de encontros à distância, com pessoas até então desconhecidas entre si, foram criados dois subgrupos com oito adolescentes cada. Na composição, procuramos mesclar adolescentes de modo que diferentes realidades se aproximassem e uma percepção diversificada sobre os sentimentos fosse evidenciada, independente da classe social e do território geográfico.

Na apresentação inicial, houve manifestações de certa surpresa. “Achava que seriam palestras”, diz uma aluna que, por fim, completa: “Não estava muito animada, mas agora que vi que é diferente, quero continuar”. Ainda que atividades mais informativas e expositivas sejam componentes essenciais nas intervenções em escolas, não deixa de ser notável essa expectativa. Ora, a ideia de protagonismo do adolescente, como propósito do Programa Conexão Jovem, convoca os atores a introduzirem outra via.

Ressalta-se aqui o alerta:

Somos mais livres para expressar a nossa opinião e discutir as nossas dúvidas quando não temos represálias externas. Mas também é importante ser reconhecido



pelos nossos parceiros de diálogo. Ou seja, não temer perder a nossa identidade e/ou nossos laços afetivos quando expressamos nossos pensamentos (AFONSO, 2008, p.24).

Com a proposta de se apresentarem aos demais, o Adolescente em Foco introduz esta dinâmica em que a ênfase está nas falas livres de cada um e não em um conhecimento consolidado e apriorístico. A partir do tema geral acerca dos efeitos da pandemia, notam-se certas semelhanças em relação às preocupações, dúvidas e soluções. Como esperado, relataram-se ansiedade, desencontro de informações, desregulação de funções como do sono e da alimentação, desorganização afetiva, dificuldade no envolvimento com tarefas cotidianas etc. Aqui, o efeito primeiro de identificação se faz pela redução da sensação de inadequação e culpa. Ao ouvir o colega, cada um se percebe menos estranho e que aquilo que lhe parecia um problema exclusivo, mostra-se difuso e coletivo.

Por outro lado, a contradição também surge traçando outro contorno para as relações de identificação. É quando uma colega diz que não estava se preocupando muito com o contexto sanitário, e que estava saindo normalmente de casa para se encontrar com amigos que surge um primeiro silêncio no grupo, e, porque não, um mal-estar, visto que estava sendo amplamente difundida na sociedade a necessidade do isolamento social como medida de contenção da transmissão do novo coronavírus, cuja taxa de transmissão estava elevada, provocando alto índice de letalidade. Este momento ilustra como o modelo da roda de conversa mediada pela escuta clínica se mostra um dispositivo adequado para suportar a tensão. Não se tratava ali de silenciar o sujeito, cerceando sua resposta e tampouco contradizê-lo com informações consolidadas. Em vez disso, sustentar a existência de um conflito, e convidar os demais à continuidade da

discussão. Esta sustentação, além de garantir a proposta da fala livre, introduz também a dimensão da identificação pelo reconhecimento da alteridade.

Além do compartilhamento das vivências na pandemia, o grupo se apresentou por suas características individuais com referências à escola a que pertence e à comunidade onde reside. As singularidades são evidenciadas e destacam-se por algumas nomeações. Surgem aí “o atleta”, “a descolada”, “a menina da biblioteca”, “o artista”, dentre outros significantes, ora automeados, ora forjados pelo próprio grupo. Para se chegar a este ponto na fala livre, recordamos com Bleger que “o coordenador do grupo deve procurar facilitar o diálogo e estabelecer a comunicação, incluindo-se aqui o respeito aos silêncios produtivos, criadores, ou que signifiquem um certo insight e elaboração” (BLEGER, 1998, p.84).

A função do grupo para adolescentes é crucial na medida em que comporta o espaço no qual circulam as semelhanças e as diferenças. Estar em grupo lhes garante certa segurança sobre o não saber de si, ao mesmo tempo que abre espaço para que cada singularidade se manifeste sem os riscos da rejeição do outro. Em contrapartida, é por meio dos grupos que aprendemos a ressignificar muita coisa. A roda de conversa favoreceu descobertas, trocas de saberes e experiências, tendo como ponto forte o engajamento e a construção de ideias dos atores envolvidos. Ora, “nossa função clínica é destacar falas que sejam capazes de produzir efeitos de corte, reconduzindo o sujeito à singularidade que estava encoberta pelas identificações, e que pode ser a alavanca de uma mudança” (REIS; MORAES, 2008. p. 94). É bastante salutar registrar que, por meio do grupo e sua trajetória, pode-se evidenciar a ascensão do protagonismo e empoderamento juvenil.

A partir do tema gerador do trabalho “O que os adolescentes têm a dizer sobre sua vivência na pandemia?”, os

dois primeiros encontros promovem um deslocamento para outros dois temas essenciais: identidade e pertencimento. Quem sou eu? Em que lugares me sinto melhor? Estas perguntas feitas nas intervenções com o grupo tornaram-se exercícios para cada participante, como elo entre um encontro e outro. Na sequência, o retorno proporcionou maior exploração sobre as construções de saber de si. Houve alunos que tiveram momentos reflexivos e outros que expandiram o exercício a seus familiares. Em todos os casos, o tom de ineditismo pareceu comum em menções sobre nunca terem se perguntado sobre isto.

A primeira questão produz o efeito de se ver por distintos olhares. Fala-se das características físicas, da personalidade, dos comportamentos e também das diferenças do autoconceito com a forma como os outros lhe consideram. A segunda questão foi um desdobramento da intervenção dos coordenadores: “por que o quarto?”. Se a hipótese era de que o quarto seria o lugar em que o adolescente se isola consigo mesmo, as reflexões trouxeram uma grande diversidade de espaços. Por outro lado, não apontar o quarto como o local de maior predileção não significa que isso não exista. Sendo este ou outro espaço físico, como os citados terraço, varanda e cozinha, importa que há, para cada sujeito, um lugar de maior segurança, para onde sempre retorna em seus momentos de recolhimento.

Em todo caso, perguntar sobre em qual lugar se passa mais tempo trouxe como efeito a ideia complementar de que a identidade não se limita à percepção interna de si, mas diz respeito também ao lugar de pertencimento. Ora como seres históricos, não somos totalmente determinados. Graças às funções projetivas, retrospectivas e avaliativas, típicas do pensamento formal nesta etapa de desenvolvimento, o psiquismo de cada sujeito opera para interpretar algo sobre si em determinado tempo e espaço social. A identidade se forma no entroncamento entre corpo, mente e sociedade.

Entre o que é material, o que é psíquico e o que é histórico. Elementos que são progressivos e não lineares e, portanto, não definitivos. Ao mesmo tempo, são organizadores para certa estabilidade e segurança, em meio ao constante processo de mudanças internas e externas ao sujeito.

As discussões em torno da identidade e pertencimento levaram a novo deslocamento para o quarto tema destacado no grupo: Representatividade. Falar de representatividade implica imbuir-se de autoconhecimento para se perceber dentro do espaço, do contexto e da sua própria história. Quem eu sou? Que grupo ou comunidade me representa? A minha escola é o retrato das minhas vivências? Os pares da minha convivência estão afinados com o meu modo de agir e pensar? Diante de tantas perguntas, chegaram à conclusão da importância que o grupo estava tendo para cada um e, portanto, outra demanda se abriu: seria preciso transmitir para os colegas tudo o que estavam levando de aprendizado. Neste momento o grupo é interrogado se aqueles saberes poderiam ser transmitidos como conclusão para toda a rede, na medida em que no próprio grupo havia diferenças.

Neste ponto, a metodologia favorece outro viés. “Nas rodas de conversa, partimos de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão, mas também de criação” (AFONSO, 2008, p.25). A série de elaborações levou o grupo a outra direção: não se tratava de apresentar aos colegas o resultado do que haviam construído, mas de incluí-los no processo. Disto inicia-se a tarefa que, nas dimensões do PCJ e nos limites de adequação ao calendário letivo, representou a culminância do Adolescentes em Foco.

Considerando as restrições de contato presencial, da diversidade de acessibilidade aos encontros virtuais (inclusive para aulas regulares), debateu-se sobre formatos, estratégias e ferramentas para a sequência de ações. Por fim, estabeleceram-se três etapas: divulgação do trabalho iniciado, pes-



quisa com estudantes da rede e apresentação das análises da pesquisa.

Na primeira etapa, divisões de trabalho no grupo para a criação de perfil em rede social e artes gráficas. Houve ainda a gravação, produção e edição de pequenos vídeos de divulgação. Ao longo de uma semana, diariamente os vídeos protagonizados por um dos alunos eram postados com mensagens sobre sua participação no projeto, a escola e a comunidade a que pertencia. Em paralelo, conversas realizadas nos encontros de grupo foram traduzidas em questões sobre os quatro temas: Efeitos da Pandemia, Identidade, Pertencimento e Representatividade.

Na segunda, com a supervisão dos mediadores, estruturou-se um questionário eletrônico para a rede. Ao todo houve 1158 respostas. De modo geral, as escolas com maior número de alunos obtiveram maior número de respostas. Ao mesmo tempo há uma grande dispersão, indicando a participação de todas as unidades envolvidas. Não é objetivo neste texto apresentá-lo e analisá-lo, tendo em vista que o volume de dados e percepções demandaria um artigo específico. Seguimos com Fasolo e Gurski: “É necessário que o educador aceite, acolha e reconheça a falta inerente a qualquer saber de si, do outro. O saber como algo que se tece com o outro, a muitas mãos, é algo que vaza, é não todo, não há uma captura total, nos escapa” (FASOLO; GURSKI 2018, p. 414). Os autores alertam que o discurso tradicional da ciência apaga o sujeito, sob a primazia das informações. Foi nas rodas que os adolescentes puderam inscrever uma produção singular, pela mediação e experimentação do próprio fazer científico. Assim destacamos três tópicos, cujas análises indicam o efeito de construção de saberes.

Na terceira etapa, os dados foram discutidos no grupo e cada adolescente pôde escolher questões que gostaria de analisar e transmitir à rede. Em dia e horário marcados e divul-

gados nas redes sociais de acesso às escolas e alunos, cada adolescente apresentou dados e reflexões sobre a experiência nas rodas de conversa e sobre a análise das respostas de seus colegas. Neste momento, assistido pelos pares, famílias e profissionais da rede, vimos sustentada a nossa percepção acerca dos processos de identificação com o grupo e com a tarefa: de um mal-estar condensado em cada um, passando pelas identificações no grupo, até se ampliar para a comunidade. De um saber que não se apresentava, passando pela fala livre, pelas trocas e pelas elaborações, até a construção de efeitos de saber coletivos.

Sobre os efeitos emocionais da pandemia, foi indicado que as impressões do grupo, nas rodas de conversa, também eram similares às dos colegas. Mais de 50% dos respondentes ao questionário destacam os significantes “desânimo”, “ansiedade”, “estresse” e “tédio” como prevalentes na pandemia. Em proporção equivalente, dizem que a medida de enfrentamento passa por conversar com pessoas de confiança e pelo autoconhecimento. Em torno de 77% identificaram a necessidade de entenderem as próprias ideias e sentimentos, enquanto mais de 60% dizem ter a necessidade de serem ouvidos.

É comum, no cotidiano escolar, escutarmos falas acerca da fragilidade atual nas relações familiares. Entretanto, o que alunos trouxeram nas rodas de conversa foi reforçado pelo questionário: as relações familiares permaneceram boas ou melhoraram para mais de 65%, considerando ainda aqueles que veem, na possibilidade de estarem mais próximos, um aspecto positivo na pandemia. Esta percepção leva-nos a colocar em questão as representações sobre as famílias e a sinalizar para a promoção da escuta também com familiares.

O lugar da escola aparece de forma ambivalente, o que nos chama a atenção para as medidas de enfrentamento

da pandemia e que se projeta para o retorno do funcionamento regular após a crise. A escola representa o terceiro lugar onde se sente mais à vontade consigo mesmo. Contudo, foi o único lugar onde a maioria disse sentir-se mal durante a pandemia. Sobre o ensino remoto, 71% de referências ao desânimo, seja desde o início, seja no decorrer da pandemia. Ainda assim, assinalaram uma boa produtividade em relação às atividades escolares, mesmo havendo dificuldades para uma parte. A aparente contradição se desfaz diante da afirmação de que as aulas presenciais são melhores para 87%, englobando os 35% que avaliam negativamente as aulas remotas e os 52% que avaliam positivamente.

A visão de mundo adquire um ganho qualitativo na adolescência. Nas rodas e no questionário, a previsão de futuro é posta em questão. O mundo ficará mais unido ou dividido? Ou não mudará... As pessoas ficarão mais reflexivas e empáticas com o outro após a pandemia? Com grande equilíbrio nas respostas, o destaque fica para 72% que entendem que, mesmo voltando à normalidade, algumas coisas nunca serão como antes.

Este último aspecto faz retornar a nós mesmos as interrogações que alunas e alunos trouxeram: como (re)construiremos o ato educativo cotidiano? Como serão nossas relações? Seguiremos com o princípio de que o profissional deve “dissolver seu saber de especialista - que já se sabe a priori - e promover um espaço para fazer circular a palavra, de modo que os discursos, através dos atos de fala, tencionem o universal e o particular, levando a produzir sujeitos”. (PEREIRA, 2012, p.33). Nas rodas de conversa que ora relatamos, esses sujeitos de fato se apresentaram.

Conclusão

Proposta inédita e desafiadora: reunir, em ambiente remoto, adolescentes de diferentes territórios do município para discutir, trocar experiências e enfrentar a pandemia que lhes provoca efeitos emocionais e sociais de modo especial. Não obstante, em um cenário tão inusitado, jamais vivenciado na rotina dos serviços, foi preciso nos adaptarmos aos novos paradigmas de relações e construirmos, de forma conjunta, outras intervenções em saúde mental e atenção psicossocial.

Acreditamos que essa experiência permitiu vislumbrar um horizonte mais assertivo e menos doloroso para o grupo de adolescentes participantes das rodas de conversa no que tange a fragilidades e vulnerabilidades. Seguir esta proposta trouxe-nos também um aprendizado com alunos, e ao mesmo tempo ajudando-os a desenhar um novo caminho numa perspectiva de protagonismo e empoderamento. Neste cenário, tornou-se ainda mais claro que, apesar dos danos causados pela pandemia quanto ao funcionamento das escolas, sua força na representação dos alunos persiste, e que, seja na roda de conversa, seja no questionário, o vínculo com o educador é indispensável.

Foi por meio da escuta clínica, atenciosa e acolhedora, e pela oferta da palavra livre, sem repressão ou julgamento, que os laços entre adolescentes e os profissionais se estabeleceram e se fortaleceram. Assim foi possível, aos adolescentes participantes, passar por esse momento ressignificando os efeitos da pandemia, os modos de sofrimento coletivos e de cada um, além de transmitir aos pares da rede toda essa vivência. Ao final, reúnem-se efeitos de reconhecimento da subjetividade, produção de laços sociais e valorização dos saberes construídos.

As demandas e dificuldades surgidas nos motivaram ainda mais em nosso caminhar, e apontou que as estratégias



adotadas pelo serviço de psicologia e pelo serviço pedagógico, ambas estratégias bem alinhadas, podem, sim, transformar e validar vivências.

Ao encerramento, chegamos inspirados pela pesquisa dos próprios adolescentes, interrogando-nos: como será o cotidiano escolar ao voltarmos à dita normalidade? Desta dúvida, uma provocação: o estatuto de normalidade é idêntico ao que estávamos? Desta provocação, uma convocação: que não voltemos; sigamos em frente! Antes de respondermos, ainda há muitos a quem escutar.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia L.. Para reinventar as Rodas. In: AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.

BLEGER, José. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. Tradução: Rita Maria M. de Moraes; Revisão: Luiz Lorenzo Rivera. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. (2020). #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, 8(3), 200–217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>. Acesso em 20/10/2021.

DINIZ, M. O método clínico e sua utilização na pesquisa. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 120, p. 09-21, 31 mar. 2011. Acesso em 24/10/2021.

FASOLO, L. B.; GURSKI, R. Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em Rodas de Conversa com



professores no contexto da inclusão: da “Rua de Mão Única” às “Passagens”. **Estilos da Clínica**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 406-429, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v23i2p406-429. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/134614>. Acesso em 20/10/2021.

IASC - Inter-Agency Standing Committee (IASC, Comitê Permanente Interagências) (2007). **Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias**. Tradução: Márcio Gagliato. Genebra: IASC.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, M.R. (org.). **A psicanálise escuta a educação**: 10 anos depois. Belo Horizonte. Fino Traço/Fapemig, 2012.

REIS, Andréa; MORAES, Lourenço Astúia de. Grupo, Interpretação e transferência. In: **Psicanálise na Favela. Projeto Digai-Maré**: a clínica dos grupos. Rio de Janeiro: Associação Digai-Maré. 2008. p.91-98.



AMPLIANDO A SALA DE AULA

João Henrique Amaral Fontenelle

Prefeitura de Belo Horizonte-MG

- PBH/SMSA – Belo Horizonte-MG

op.joaofontenelle@gmail.com

Resumo

O presente relato refere-se a seis meses de práticas realizadas em uma escola municipal de Belo Horizonte, quando a Diretoria Regional de Educação/Pampulha buscou apoio da Diretoria Regional de Saúde/Pampulha para a construção conjunta de estratégias de enfrentamento ao fenômeno corte/cutting nas escolas do território. Os estudos iniciaram-se no mês de novembro de 2018 e dispuseram suas primeiras ações locais em uma escola piloto, em março de 2019. No primeiro momento, buscou-se estudar o fenômeno através de referencial bibliográfico e escutar os professores e os demais componentes do corpo pedagógico da escola. Para tanto, reuniu-se profissionais da saúde, tais como enfermeiros, médicos, assistentes sociais e psicólogos objetivando a criação de ações para o enfrentamento do fenômeno. Realizou-se um recorte de 180 alunos, abarcando seis turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental, totalizando seis (6) encontros para cada turma. Firmou-se que os profissionais da saúde realizariam rodas de conversa com os alunos a fim de fomentar um espaço de escuta, acolhimento e expressão, como proposta para o endereçamento de suas demandas de corte.

Palavras-chave: Educação, escola, grupo.

Introdução

Intitulado “Ampliando a Sala de Aula”, o projeto objetiva possibilitar espaços de convivências dentro das escolas, entendendo que a formação humana precisa estar articulada ao desenvolvimento cognitivo.

Conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), cumpre às escolas ofertarem espaços de educação emocional para os estudantes, uma vez que tais capacidades se fazem imprescindíveis para um aprendizado exitoso. O assunto já está exaurido, mas quais estratégias devemos organizar para nos ajudar neste desafio?

Corroborando com esse raciocínio, Edgard Morin (2009) aponta que o fracasso de nossa educação é decorrente de uma “hiper-disciplinarização” dos currículos; a escola veicula um saber compartimentado muito aquém das necessidades de nossa época, impondo ao aluno um ambiente desconhecido por ele.

O autor propõe uma reforma em nosso pensamento, no qual se possam articular inúmeras disciplinas e oferecer ao educando conteúdos com maior “vitalidade e fecundidade”. O que Morin nos ensina é que espaços escolares que propiciam ao educando construir um saber sobre o mundo que o cerca permitem a ele estabelecer um vínculo mais sadio e vigoroso com os objetos do conhecimento.

Nesse sentido, as rodas de conversa nas escolas apresentam-se como uma poderosa ferramenta pedagógica para o Ensino Básico, pois proporcionam aos envolvidos um momento de empoderamento e crescimento pessoal, competências fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, instância tão importante quanto o pensamento analítico para os processos de aprendizagem.

São ações que nos permitem acreditar que, através de

um movimento de expressão e aperfeiçoamento da comunicação, os alunos possam refletir sobre si mesmos e atuar como protagonistas em seu processo de aprendizagem. Para que haja aprendizado, é preciso aproximar o sujeito aos signos de sua cultura, e as relações interpessoais entram neste fluxo enquanto um eixo norteador. (ROGERS, 2009)

Ao desenvolver um espaço de interlocução, escuta e acolhimento de diferentes opiniões, levamos para dentro da escola conceitos fundamentais para o processo de aprendizagem, tais como afetividade e emoção.

Essa troca de experiências e saberes possibilita ao aluno uma melhor assimilação do conteúdo lecionado em sala de aula, e o que nos subsidia, nesta fala, para além de qualquer postulado ou teoria, são as nossas experiências enquanto regente.

Em consonância com este pensamento, Moreno (1998) propõe encararmos os Temas Transversais enquanto um eixo vertebral para o ensino básico. Para a autora, há uma necessidade de se trabalhar a formação cidadã dos nossos estudantes antes de adentrarmos no campo pedagógico.

Nesta perspectiva, dinâmicas de grupo, rodas de conversa e a presença de profissionais de diversos campos dos saberes podem ser integradas ao rol de atividades das escolas do ensino básico. A finalidade destas ações é fazer com que os educandos se debrucem na construção de uma juventude crítica, participativa e implicada em sua relação com o conhecimento.

Dessa forma, os cortes foram apenas mais uma das inúmeras notificações dos equipamentos escolares em seus Centros de Saúde referência. Há fenômenos que impossibilitam o sujeito de aprender, mas que estão intrinsecamente atrelados a algo que não é pedagógico, como nossos afetos, nossas paixões ou nossas condições de amor... Para além de uma

ação pontual ou estratégica de intervenção, a presença da diretoria regional de saúde nos equipamentos escolares do território se deu no intuito de fomentar uma construção conjunta de metodologias que possibilitassem uma educação integral para o educando.

Desenvolvimento

Para o alcance dos objetivos propostos, utilizou-se dinâmicas em grupo, rodas de conversa e música. O modelo de grupo proposto por Carl Rogers (1994) consagrou-se um grande aliado na execução deste trabalho. Objetivávamos despender estratégias de cuidado que estimulassem a abertura à experiência e ressignificação de afetos através de uma proposição metodológica com ênfase na relação dialógica dos envolvidos. Encontramos no referido autor os alicerces para nossas construções.

Pautado sob esta ótica, elencou-se distintos temas, de acordo com as sugestões dos participantes, para serem trabalhados em cada encontro por meio de interação coletiva, quais foram: autoconhecimento, depressão, ansiedade e ações afirmativas. As estratégias convidavam os alunos a dissertarem sobre os temas através de técnicas que enfatizassem o diálogo com seus pares, tais como dinâmica da teia, associação livre, dentre outras.

Para além das agendas em que executávamos as práticas, retornamos algumas vezes à escola para outras finalidades, tais como reuniões de equipe, e éramos sempre abordados pelos alunos, que se queixavam de nossa ausência e diziam o quão importantes tinham sido os encontros. Foram os próprios os primeiros a reconhecerem a importância de um espaço para trabalhar as suas relações interpessoais através da escuta e do acolhimento.

Mesmo aqueles que não falaram, manifestaram publicamente que estavam com vontade de falar, mas “não conseguiam” ou “não tinham coragem”. Concernente aos Temas Geradores levantados através de tiras de papéis entregues aos alunos, fora a comida, não houve solicitação de bens, mas de espaços lúdicos e com assuntos existenciais. Houve também solicitação de brincadeiras, temáticas políticas e muitas considerações positivas sobre o espaço em que estávamos propondo. Conforme relato de A., “nada, está ótimo assim”. A maioria das propostas provocavam espaços que possibilitavam aos alunos trabalharem seus sentimentos em relação ao próximo e a si mesmos. Fato é que, para muitos ali presentes, era a primeira vez que se expressavam de forma tão profunda e franca. Reflexões como estas, somadas aos estudos que encontramos sobre o fenômeno ‘corte’ nas escolas, nos faz crer que estas e tantas outras manifestações desta violência autoprovocada dentro destes ambientes é um apelo que carece de atenção.

Tal proposição faz ainda mais sentido se pensarmos nas manifestações dos alunos no grupo: a maioria absoluta dos relatos continham a presença de episódios traumáticos envoltos em seus contextos familiares. Levar “um pai”, escreveu C. ao ser indagado sobre o que nós, facilitadores, poderíamos levar para os grupos, no sentido de deixá-los mais estimulantes, o que indica a necessidade de serem tratadas questões do âmbito familiar.

Nas intermitentes idas à escola, bem como nas manifestações em grupo, pode-se perceber, também, a forma violenta com a qual os alunos se comunicam. Há sempre uma ofensa, uma agressão, um empurrão, que na prática não se configura em discordância ou embate, mas em um gesto naturalizado de se dirigir ao outro. Nesse sentido, a aposta em realizar grupos de encontro dentro de ambientes escolares pode ser uma boa estratégia de promoção da saúde para este público, ensinando os alunos a ofertarem primeiro,

e sempre, a palavra para não passar ao ato.

Vale-nos servir, mais uma vez, de Rogers (2009):

[...]A causa principal da criatividade parece ser a mesma tendência que descobrimos num nível profundo, como a força curativa da psicoterapia – a *tendência do homem para se realizar, para vir a ser as suas potencialidades*. Com isso quero indicar a tendência diretriz, evidente em toda vida orgânica e humana, de se expandir, de se estender, de se desenvolver e amadurecer – a tendência para exprimir e para pôr em ação todas as capacidades do organismo ou do eu. (p. 407.)

Para o autor, em um processo de crescimento pessoal, em que não há liberdade para expressão e manifestação subjetiva, instaura-se o sofrimento. É importante viver criativamente, e o que se pretendeu com o Ampliando a Sala de Aula fora exatamente isto: fomentar um espaço de formação cidadã através de uma circulação de discursos. A união de duas diretorias em busca de uma *sala de aula* que desse mais vozes aos estudantes foi o nosso maior desafio. Uma tentativa ousada de auxiliar estas pessoas na concretização de seus projetos de vida. Nessa trajetória, percebeu-se a urgência de incluir a assistência social nestas discussões e práticas, a fim de fomentar uma sala de aula que atenda às demandas educacionais contemporâneas por meio da intersectorialidade⁴. Por intersectorialidade⁴, entendemos aqui a apropriação dos equipamentos escolares para despender ações de promoção à saúde enquanto uma estratégia inclusa no PPP – Projeto Político Pedagógico

⁴Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Doenças respiratórias crônicas / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2010. 160 p. : il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Básica, n. 25)



– local. É pensar, por meio das três secretarias regionais, de Educação, Saúde e Assistência Social, uma pedagogia que contemple práticas de cuidado.

Conclusão

A educação pública nos apresenta crianças e jovens que têm o seu desenvolvimento comprometido pela sua condição de vulnerabilidade social e, nesse sentido, o Brasil precisa buscar seus próprios caminhos metodológicos para a construção de uma educação de qualidade. Entendemos como vulnerabilidade social uma comunidade e/ou população desprovida de políticas públicas em seu território, o que implica em um desenvolvimento deficitário dessas pessoas no que tange a seu acesso à saúde, cultura, educação e lazer.

Dessa forma, a experiência aqui relatada supõe que a transversalidade é uma direção para se pensar uma educação que conceba essa harmonia entre os conteúdos curriculares e a experiência social dos alunos, condição *sinequanon* para que as competências necessárias a um aprendizado afortunado ocorra. Esperamos que esta experiência nos incite a pensar em uma sala de aula que atenda às demandas educacionais contemporâneas.

Esperamos que, juntos, Diretoria Regional de Saúde Pampulha e Diretoria Regional de Educação Pampulha, por meio de uma construção política, possibilitemos aos nossos alunos espaços escolares voltados à construção da cidadania como mais uma estratégia para o alfabetismo.

Como resultados do trabalho, destaca-se um maior autoconhecimento dos envolvidos e o fortalecimento do clima institucional. Destaca-se, também, a importância de se



pensar a Estratégia Saúde da Família – ESF - com maior vigor nos espaços escolares, no intuito de garantir a presença das práticas promotoras de saúde no território através do Projeto Político Pedagógico das escolas locais. Destaca-se, ainda, a importância de tal estratégia em prol de uma escola que se ocupe em trabalhar as competências emocionais do educando, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Acreditamos que a intersetorialidade é um caminho para o alcance desta proposição, e esta evidência é, certamente, o maior resultado do presente trabalho.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (org). **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de atenção básica. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_respiratorias_cronicas.pdf. Acesso em 13 abr. 2022.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro: apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. **Temas transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 19- 59.



MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2009.

ROGERS, Carl. **Grupos de encontro**. 7. ed. Martins Fontes, São Paulo. 1994.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. WMF Martins Fontes, São Paulo. 2009.



A PSICOLOGIA ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cláudia Gomes

Alfenas/MG, claudia.gomes@unifal-mg.edu.br*

Cristiane B. de Araújo

Varginha/MG, cristiane.belo@unifal-mg.edu.br*

Rosana E. Tavares

Poços de Caldas/MG, rosana.tavares@unifal-mg.edu.br*

*Universidade Federal de Alfenas



Resumo

A partir de uma perspectiva crítica, entendemos que uma nova e importante demanda se abre à Psicologia Escolar a partir das requisições levantadas pela pandemia, que, por meio de recortes coletivos e colaborativos, possibilitem a construção de um espaço reflexivo-interventivo que favoreça aos estudantes o reconhecimento de suas necessidades em um momento social de impacto e sofrimento cotidiano, e que aloque a universidade como um campo promotor e protetivo dos processos de desenvolvimento humano na vida adulta. Quando nos alinhamos à defesa do contexto universitário como campo e meio promotor de desenvolvimento na vida adulta, não podemos desconsiderar a necessidade de um espaço íntegro, contemplando as dimensões políticas, econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas, culturais, relacionais, assim como favorecendo um processo pleno de significação singular e individualizada, e não individualizante da constituição do processo do desenvolvimento humano. Ao considerar os desafios impostos pela pandemia para a Educação Superior, este artigo objetiva analisar as contribuições das ações coletivas desenvolvidas pelo Departamento de Apoio e Acompanhamento Psicológico (DAA) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG) frente a qualificação do percurso acadêmico dos estudantes, com enfoque em considerações materiais, objetivas e subjetivas vivenciadas num cenário pandêmico. As intervenções desenvolvidas pelo DAA acontecem tanto na forma de acolhimentos individualizados quanto coletivos, direcionados à abordagem de demandas provenientes dos diferentes atores da comunidade acadêmica (discentes e servidores). No entanto, considerando o objetivo previamente apresentado, serão enfocadas as ações coletivas desenvolvidas pelas profissionais de Psicologia, no decorrer de 2020. As ações coletivas a serem apresentadas são: “Prosa em Roda”; “Conversações Psi”; “Adaptações”; “Bem Viver”; e “Conexões”. As interven-

ções envolveram estudantes universitários dos diversos cursos e de diferentes períodos da graduação, dos três campi da Unifal-MG (Alfenas, Poços de Caldas e Varginha). Os grupos foram coordenados por psicólogas do DAA e tiveram frequência semanal, com uma hora de duração, em salas virtuais, contemplando a participação de 253 estudantes com 1190 participações nas diferentes ações ao longo de 2020. Por meio da definição de indicadores de acompanhamento e avaliação das ações interventivas, foi possível constatar a vivência de sensações intensas de angústia e tristeza, por vezes sem a identificação de um objeto delimitado, com dificuldades de reconhecimento de demandas, ou ainda processos de preocupação excessiva diante da incerteza em relação ao futuro, sobretudo quanto à vida profissional. Estes temas abordados foram avaliados pelos estudantes como significativos para o processo de aprendizagem quanto ao reconhecimento das possibilidades de enfrentamento, a partir do reconhecimento de si em tempos de sofrimento e incertezas. Como considerações finais, apontamos para a efetividade da constituição e consolidação do espaço de interação e partilha de ideias, experiências e afetos, com a ressignificação dos processos psicológicos, tão alterados pela vivência da pandemia do coronavírus. Além disso, observa-se a contribuição das atividades coletivas para o fortalecimento das estratégias de promoção da saúde mental no contexto da Educação Superior, legitimando a atuação da Psicologia Escolar Crítica.

Palavras-chave: Pandemia, Promoção de Saúde, Psicologia Escolar.

Introdução

Frente ao quadro alarmante do Brasil em relação ao enfrentamento da covid-19, evidenciamos diferentes estratégias adotadas, inclusive pela falta de clareza de uma política nacional de enfrentamento à pandemia, que com intensidades diferenciadas buscaram o “achatoamento da curva de contágio”, na perspectiva de diminuição de casos e favorecendo que as redes de saúde pudessem responder às demandas (ZORZETO, 2020).

E foi assim, com base nas medidas de afastamento social, que as medidas de fechamento das universidades federais se deu, nas quais milhões de estudantes, que tiveram inicialmente suas aulas paralisadas, foram posteriormente inseridos em uma outra forma de ensino, retomada por sistemas não presenciais (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b). Isto acarretou impactos dos mais diferenciados, desde as reconhecidas demandas de ordem material, acarretadas pelas dificuldades dos estudantes em acessar e acompanhar as aulas à distância, e que prejudicou o ano letivo de aproximadamente 960 mil estudantes no mesmo período (PAIXÃO, 2020), como as dificuldades derivadas deste novo processo de escolarização, como, por exemplo, prejuízos nas relações de ensino e de aprendizagem, dificuldades no processo de socialização dos estudantes, afastamento das redes de apoio, crises financeiras, entre outras.

Interessadas nos impactos acima descritos que nós, como psicólogas escolares e a partir de uma perspectiva crítica, entendemos que uma nova e importante demanda se abre à Psicologia Escolar mediante as questões levantadas pela pandemia, que, por meio de recortes coletivos e colaborativos, possibilitam a construção de um espaço reflexivo-interventivo, favorecendo os estudantes no reconhecimento de suas demandas e necessidades, em um momento social de impacto e sofrimento cotidiano, para alocar a universidade

como um campo promotor e protetivo dos processos de desenvolvimento humano na vida adulta.

Para nós, atuar em uma perspectiva da Psicologia Escolar Crítica impacta a apropriação de referenciais teóricos e práticos que reafirmam os processos interativos, constitutivos dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva dinâmica e sociohistórica, garantindo uma atuação com base no desenvolvimento do papel de agente social transformador da realidade; do enfoque ao desenvolvimento de autonomia profissional frente a situações de conflitos e da criação de postura crítica diante do homem, do mundo e da sociedade; de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação (GUZZO; MEZZALIRA, 2011; MARINHO-ARAÚJO; 2009; NOVAES, 2017; SILVA; SAMPAIO, 2018; SOUZA, 2009; TEIXEIRA; DAZZANI, 2018), demandas essas que, como vimos, foram desveladas com intensidade a partir dos desafios impostos pela pandemia da covid-19.

Compreender o processo de desenvolvimento do sujeito adulto no contexto da pandemia, na Educação Superior, demanda nos comprometermos em análises complexas de entendimento, que validem o processo constitutivo dos sujeitos vivenciados dentro e fora deste contexto. Ou seja, sabe-se que o processo educativo só poderá cumprir a sua função a partir da compreensão crítica do processo de desenvolvimento humano, quando favorecer uma futura atuação pessoal/social/profissional consciente e intencional nas diferentes realidades nas quais os estudantes estão inseridos. Com base em tais premissas, devemos avançar para problematizações mais efetivas das constituições e relações educacionais a partir da leitura e compreensão da Psicologia Escolar Crítica. (MARINHO-ARAÚJO, 2009; MARINHO-ARAÚJO, 2016; TEIXEIRA, GOMES; DAZZANI, 2018; SILVA; SAMPAIO, 2018).

Entendemos que compreender as demandas e necessidades impostas pela pandemia nos requer o entendimento

do processo de desenvolvimento na vida adulta situado a partir de análises complexas e recursivas, que abordem as interfaces políticas, sociais e econômicas a partir da análise de um desenvolvimento fundante nas dimensões materiais da vida do estudante. Assim como contemple a relevância da compreensão das configurações relacionais estabelecidas pelos sujeitos na vivência do momento pandêmico, que impactam de forma direta e indireta as ações que propiciem a significação desta realidade, por meio de outras/novas situações sociais do desenvolvimento (GOMES; SOUZA, 2020).

Por meio do estabelecimento de uma “tríade tempo, contexto e processo” com o objetivo de compreender as dimensões do desenvolvimento humano, “considerando os elementos históricos e políticos; sociais e econômicos; culturais e individuais; racionais e afetivos; materiais e subjetivos, a um só tempo” (GOMES; SOUZA, 2020, p. 34), em um momento no qual todos nós somos assolados pelas dimensões e impactos continentais da pandemia da covid-19 para nós mostra-se um caminho profícuo, que marca a defesa da Psicologia como um movimento de resistência e enfrentamento.

Assim, ao considerar os desafios impostos pela pandemia para a Educação Superior, este artigo objetiva analisar as contribuições das ações coletivas desenvolvidas pelo Departamento de Apoio e Acompanhamento Psicológico (DAA), da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), frente à qualificação do percurso acadêmico dos estudantes, com enfoque nas considerações materiais, objetivas e subjetivas vivenciadas no cenário pandêmico.

Desenvolvimento

A Unifal-MG fica situada na região Sul Mineira e estrutura-se administrativamente em quatro unidades, com localização da Sede e da Unidade Educacional Santa Clara, em Alfenas; e os campi nas cidades de Poços de Caldas e Varginha.

O DAA da Unifal-MG está vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace) e visa à promoção do bem-estar psicológico e desenvolvimento humano acadêmico, em um enfoque pluridimensional, que contempla tanto os elementos curriculares quanto os relacionais que envolvem a vivência universitária. As ações desenvolvidas no Departamento consideram a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, visando a compreender as dimensões subjetivas configuradas pela comunidade acadêmica, abordando temáticas como: aconselhamento e orientação psicológica e pedagógica; processos de ensino-aprendizagem; desenvolvimento humano acadêmico; sofrimento e adoecimento psíquico; gênero e sexualidade; padrões de consumo abusivo de substâncias psicoativas; educação inclusiva; práticas de promoção de saúde psicológica e mental e de integração social.

As intervenções desenvolvidas pelo DAA acontecem tanto na forma de acolhimentos individualizados quanto coletivos, direcionados à abordagem de demandas provenientes dos diferentes atores da comunidade acadêmica (discentes e servidores). Para este artigo, considerando o objetivo previamente apresentado, serão enfocadas as ações coletivas desenvolvidas pelas profissionais de psicologia, no decorrer de 2020. As ações coletivas a serem apresentadas são: “Prosa em Roda”; “Conversações Psi”; “Adaptações”; “Bem Viver” e “Conexões”.

O público-alvo das atividades coletivas são alunos regularmente matriculados em cursos das diferentes unidades da

Unifal-MG. Nos grupos “Prosa em Roda”, “Conversações Psi” e “Adaptações”, o acesso era livre para a participação de qualquer discente, bastando acessar o link da atividade correspondente. Em contrapartida, o “Bem Viver” e o “Conexões” foram compostos apenas por alunos que estivessem em acompanhamento individual e que, mediante a avaliação profissional, foram identificadas evidências de sintomas e da ocorrência do sofrimento e adoecimento psíquico ou dificuldades na organização e condução do processo pedagógico. Neste sentido, a indicação de participação nesses dois grupos se deu como estratégia complementar de redução de sintomas e promoção de saúde mental. Essas atividades contemplaram a participação de 253 estudantes, com 1190 participações nas diferentes ações ao longo de 2020. Todos os grupos tiveram a mesma frequência (semanal), duração (uma hora) e ocorreram de maneira on-line (Google Meet).

Os resultados apresentados neste artigo são relativos às análises das ações coletivas desenvolvidas durante o primeiro e segundo semestre de 2020, a partir da constituição de três eixos teóricos conceituais diferenciados, sendo que cada ação tinha a coordenação de uma profissional de psicologia do DAA.

O primeiro grupo, denominado “Prosa em Roda”, teve como base a metodologia da Terapia Comunitária Integrativa, criada por Adalberto Barreto, professor de graduação e pós-graduação de Saúde Comunitária da Universidade Federal do Ceará, médico psiquiatra, teólogo, antropólogo e terapeuta familiar. É uma prática recomendada pelo Ministério da Saúde desde 2008, por meio da Atenção Primária à Saúde. Essa metodologia possibilita que os participantes compartilhem suas ansiedades, angústias e inquietações cotidianas, bem como aspectos positivos das diversas esferas da vida, e compreende cinco etapas: acolhimento, escolha do tema, contextualização, problematização e encerra-

mento (BARRETO, 2008).

Os grupos “Adaptações” e “Conexões” tiveram como referência a Psicologia Positiva, como possibilidade de refletir e perceber que, apesar das adversidades trazidas pela pandemia, é possível manter oportunidades de desenvolvimento sadio e de fortalecimento do indivíduo, identificando nas suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica variáveis protetivas à saúde. A Psicologia Positiva se estabelece como outra possibilidade de pensar as intervenções em saúde mental, afinal, segundo Calvetti, Muller e Nunes (2007), focaliza o desenvolvimento das forças positivas do indivíduo e as intervenções que podem servir a esse propósito. Ainda de acordo com as autoras, na análise das relações que são estabelecidas com o ambiente podemos compreender a dinâmica que está presente num processo de saúde-doença a partir da perspectiva dos fatores de risco e de proteção. Estes últimos podem ser sintetizados como “[...] influências que transformam ou melhoram respostas pessoais” (p. 710).

Por fim, um terceiro grupo composto pelas ações intituladas “Conversações” e “Bem Viver” tiveram como base teórica e conceitual a Psicologia Histórico Cultural, e constitui-se com o objetivo de criação de um espaço de acolhimento favorecedor para o processo de ressignificação dos elementos e temas trazidos pelos acadêmicos. Para tanto, como campo mobilizador do processo de ressignificação, foram utilizadas diferentes materialidades mediadoras constituídas por imagens, poesias, músicas, filmes, histórias e desenhos, que favoreceram a compreensão das emoções e sentimentos, base para o estabelecimento de estratégias de enfrentamento. Ou seja, nas ações propostas buscamos analisar como a vivência acadêmica vem sendo objetivada e quais as possibilidades de ressignificação, potencializadoras de promoção de saúde mental. Deste modo, sujeito e realidade se imbricam em um processo de constituição mútua. Logo, focalizam-se as relações, considerando o devir que está na

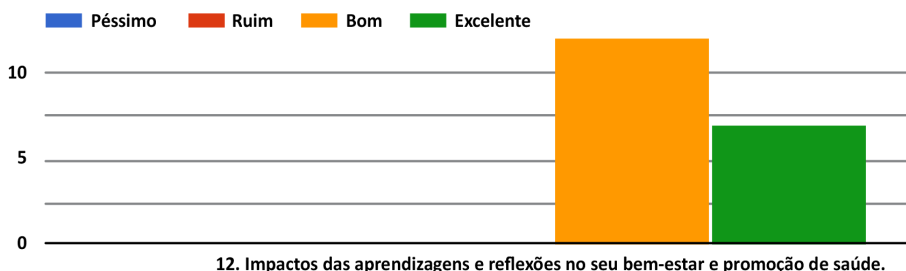
base do movimento que fundamenta a dialética. É na relação que o movimento entre o singular e o coletivo se expressa (VYGOTSKY, 1925/1999, p.99-100).

As informações construídas a partir do levantamento das ações e intervenções serão também analisadas qualitativamente, a partir dos processos de criação e codificação dos indicadores (FLICK, 2013), para o estabelecimento do acompanhamento das possibilidades interventivas protetoras e de promoção de saúde. Os registros e as informações abordados na análise qualitativa dos indicadores se referem à compilação dos diários profissionais, somados ao formulário eletrônico de levantamento de opinião aplicado aos estudantes, no âmbito do DAA, com vistas ao refinamento e planejamento das ações realizadas, sendo, portanto, informações anonimizadas, com total sigilo e resguardo aos preceitos éticos que envolvem a atuação profissional.

No formulário eletrônico de levantamento de opinião, os estudantes responderam, ao final de cada ciclo de atividade coletiva, como avaliavam as seguintes questões: compreensão das temáticas; relevância dos temas abordados; qualidade na interação em grupo; abertura para exposição de ideias no grupo; motivação para participar dos encontros; possibilidades de aprendizagem e reflexões; impactos na aprendizagem para a redução de estressores e constituição de projeto de vida, com novas estratégias de enfrentamento.

Ressalta-se que as questões pontuadas no formulário eletrônico, aplicado com o objetivo de levantamento de opinião sobre as ações realizadas e que, portanto, não contemplam a demanda de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foram analisadas de forma integrada e articulada aos conteúdos trazidos pelas profissionais em seus registros, conduzidos como relatórios de registro e acompanhamentos das ações ofertadas no âmbito do apoio psicológico na instituição.

No que se refere aos impactos das aprendizagens e reflexões sobre o bem-estar e promoção de saúde possibilitadas pelas atividades, os estudantes foram enfáticos em apontar que a experiência foi boa ou excelente. Dentre as temáticas e reflexões constantes que puderam ser direcionadas pelas profissionais na condução das ações, e que se relacionam à consideração do “tempo”, foram significativos relatos que apontavam para a demanda de “*esforço de adaptação*”, “*tempo de incertezas*”; “*experiências de medo e insegurança*”, que mostraram-se debates efetivos com impactos consideráveis na redução de estressores pelos estudantes.

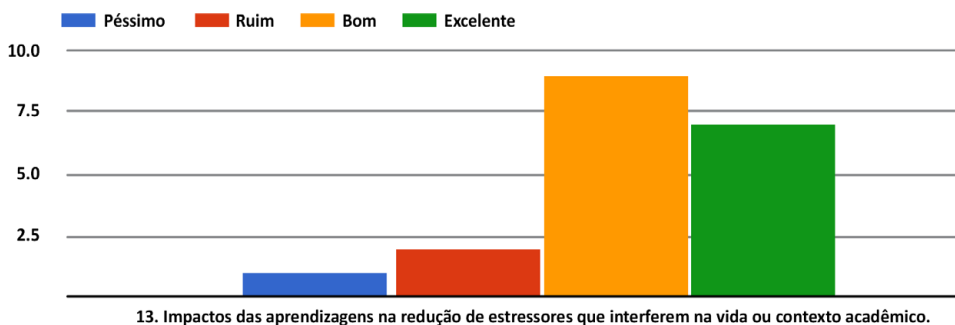


No que se refere aos debates lançados pelas profissionais, ressalta-se a preocupação com a saúde de familiares que precisam continuar trabalhando, da insegurança por não saber como tudo ficará e quando voltaremos à normalidade da rotina, o relato de estar em cidades em que já ocorreram mortes decorrentes do coronavírus, a exposição a informações negativas e trágicas, a diminuição da renda de suas famílias pela interrupção das atividades laborais e a dificuldade de escolher candidatos nas eleições municipais. Estes temas apareceram, por exemplo, entre os demarcadores deste “tempo”.

O “tempo” de incertezas aparece correlacionado à necessidade de se desenvolver a “*habilidade em conviver com*

o que foge ao controle (com a sua representação máxima da pandemia), tendo que se adaptar e lidar com o distanciamento social, o que, de certa forma, tenta ser recompensado com o uso de ferramentas tecnológicas de comunicação (como as redes sociais); a privação das interações presenciais; o ficar em casa por períodos maiores do que se estava habituado; a organização dos estudos em casa; a interrupção de estágios e atividades práticas formativas; e, conseqüentemente, indefinições quanto à conclusão do curso e o ingresso no mercado de trabalho”.

No que se refere aos indicadores do “contexto”, podemos evidenciar a indicação do afastamento social (que, para um participante, foi significado como “*estar trancado em casa*”), inclusive de familiares (alunos que por preocupação com os familiares optaram por manter distância), com afetos decorrentes do isolamento e da percepção de solidão. Mas o esvaziamento físico ocasionado pela pandemia também é indicado enquanto recurso potente na identificação de demandas que contemplem as relações interpessoais, e favorecendo a integração com aqueles em que alguma forma de convívio físico ainda era possível. No entanto, a reflexão sobre tais temas, na avaliação dos estudantes, também favoreceu, significativamente, um processo efetivo para o reconhecimento e redução de estressores que interferem na vida ou no contexto acadêmico, como descrito no gráfico a seguir.



13. Impactos das aprendizagens na redução de estressores que interferem na vida ou contexto acadêmico.

Diferentemente das informações anteriores sobre o impacto da participação dos estudantes nos grupos, no que se refere às temáticas abordadas sobre o contexto, a avaliação dos estudantes se mostrou mais individualizada, sendo constatada a avaliação desde um impacto negativo (indicado pela alternativa 'péssimo') como um impacto positivo (indicado pela alternativa 'excelente').

Entendemos que esta avaliação pode ser representada pela complexidade dos temas abordados ao longo dos encontros, que, a partir da compreensão da realidade dos estudantes, favoreceu um processo não apenas de reconhecimento das demandas, mas, essencialmente, das possibilidades de enfrentamento, o que pode ser significado de forma diferenciada por cada um dos estudantes, como, por exemplo, ilustrado no fragmento de um dos registros profissionais: *“tenho enxergado as minhas relações de forma diferente. Principalmente, aos aspectos das dificuldades dos outros. Eu sinto falta das minhas relações sociais e dou valor para as mínimas relações que consigo ter no momento de pandemia, seja ir a uma padaria e dar um bom dia caloroso. E a reconexão com meu eu tem me ajudado a encarar melhor”*.

O que pode ser evidenciado foram relatos que apontam para a implicação em uma dupla adaptação: adaptar-se à vida acadêmica em um regime de aulas remotas e ao distanciamento de familiares, como é o caso daqueles que vivem fora da cidade de origem e que, por questões de segurança sanitária, permaneceram na cidade em que estudam. A revisão das dimensões da vida, que foram indicadas pela compreensão de um “tempo” em que, com uma maior ociosidade ou com a interrupção de atividades que não são possíveis de serem realizadas como antes da pandemia, abre-se espaço para que outras análises subjetivas sejam construídas, como: *“repensar a organização da rotina; o estilo de vida; as relações interpessoais com os animais de estimação e com a natureza; as relações do sujeito com os seus sinto-*

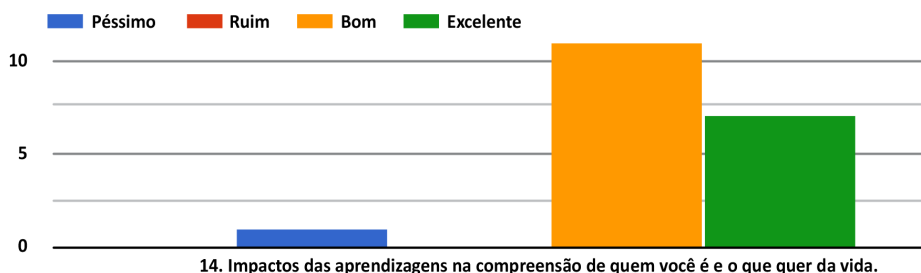
mas e sofrimentos; os projetos profissionais e de vida; o sentido da graduação realizada; a vinculação com a família e a busca por conhecimentos e práticas associadas à geração de bem-estar (como a culinária, por exemplo), como forma de dar um novo sentido à vida", em um "tempo" de esvaziamento em várias áreas da existência humana etc.

Por outro lado, há alunos que indicaram a dificuldade ou o incômodo em lidar com o contato físico muito mais próximo com familiares, que passaram a permanecer por maiores períodos em casa. Neste sentido, observa-se a imposição de uma nova rotina em que certas convivências se modificam e se aglutinam em uma experiência afetiva que, por vezes, é complexa de ser administrada, principalmente quando aparece demarcada pelo comprometimento da individualidade/privacidade dos membros da família; a mudança de hábito nas relações geradas pela quarentena, na medida em que antes todos tinham uma rotina externa ao ambiente doméstico e isso gerava um distanciamento saudável entre os familiares; a conciliação de responsabilidades familiares e de trabalho ou estudo. Para alguns dos participantes, a proximidade física parece vinculada a certo estranhamento, afinal cada um tinha sua vida e seu espaço muito bem demarcados, e agora isso não se mantém com tanta clareza, conforme o grau de exposição que os membros familiares se encontram.

A partir das configurações impostas pelo "tempo", uma das consequências que se observa no "contexto" remete às novas representações acadêmicas. No início da pandemia houve a interrupção das aulas presenciais por um período aproximado de 40 dias e, depois, o retorno às atividades acadêmicas por meio de tecnologias da informação (o Regime Especial de Estudos - REE). Os alunos fizeram críticas ao *"acúmulo de tarefas das disciplinas no REE que se deu pelo uso de tecnologias da informação, salientando que poderiam ocasionar desistências e retenções; o prejuízo acadêmico perce-*

bido pelos discentes quanto à forma como estavam sendo conduzidas as atividades acadêmicas; a preocupação com o atraso no calendário acadêmico; a dificuldade, por alguns deles, em acompanhar as aulas por falta de infraestrutura adequada (a saber, computador e acesso à internet) e/ou de lidar com a procrastinação decorrente de uma falta de clareza de metas e objetivos a serem cumpridos; a percepção de despreparo por alguns docentes para ministrarem as aulas remotamente; as dificuldades ligadas à falta de privacidade e ao excesso de barulho para os estudos no ambiente familiar”.

E assim, se por um lado há a identificação das demandas sobre o “tempo” de pandemia, assim como o contexto de incertezas e desafios relacionais, o processo de desenvolvimento mostrou-se um dos desafios frente à percepção da fragilidade no estabelecimento de estratégias de enfrentamento, com “*sintomas de ansiedade e desânimo em relação aos desdobramentos da quarentena; dificuldade de se concentrar, nervosismo, autocobrança; respostas emocionais intensificadas e, por vezes, impulsivas; estar ocioso, mas sem vontade ou motivação em fazer algo, como se tudo fosse desgastante agora*”. Elementos estes que puderam ser pontuados na avaliação dos impactos das atividades realizadas para a compreensão do próprio processo de desenvolvimento humano, como descrito no gráfico a seguir.



Por fim, os indicadores relacionados ao “processo” relatado pelos discentes envolvem: sensações intensas de angústia e tristeza, por vezes, sem a identificação de um objeto delimitado, com dificuldades de reconhecimento de demandas (choro recorrente, mas sem saber o porquê de estar triste); sentir-se sufocado emocionalmente diante da situação da pandemia; e angústia e preocupação diante da incerteza em relação ao futuro, sobretudo quanto à vida profissional. Temas estes abordados e que foram avaliados pelos estudantes como significativos para o processo de aprendizagem quanto ao reconhecimento das possibilidades de enfrentamento, a partir do reconhecimento de si em tempos de sofrimento e incertezas.

No que se refere às reflexões sobre o processo de desenvolvimento, a partir da identificação de demandas e necessidades, assim como de possibilidades de enfrentamento, pode-se evidenciar um relato intenso dos estudantes, com *“sensações e emoções que apontam para um processo de autoavaliações culpabilizadoras, comparando-se excessivamente com o rendimento de outras pessoas; sentimento de culpa pela improdutividade; a dificuldade de manter uma rotina saudável, de adaptar o trabalho/estudo ao espaço da casa, de gerir o tempo, de manter a organização do ambiente e atenção à família, de não conseguir manter o senso de pertencimento ao espaço da universidade e da família”*.

Mesmo com verbalizações que indicam a percepção de ter que se adaptar a este “tempo” e compreendendo os desafios do “contexto”, o “processo” revela que o desdobramento desse processamento cognitivo não é tão simples de ser estabelecido para todos os indivíduos, na medida em que há demandas emocionais associadas às dificuldades em manejar o senso de insegurança, não se sabendo como a vida ficará e quando voltaremos à “normalidade” da rotina daquele “tempo” de outrora.

Conclusão

Os grupos se revelaram como espaço potente para que, em meio às privações trazidas pela pandemia, os estudantes pudessem expressar e compartilhar suas angústias, sinalizando, como indicado pelas avaliações, possibilidades para a reelaboração e ressignificação de situações e conceitos que atravessavam suas vivências acadêmicas e sociais, de modo mais amplo. Variáveis como o vínculo, a empatia e a intimidade entre os integrantes foram fundamentais ao longo do desenvolvimento e da operacionalização dos grupos.

Com base na condução dos encontros, e a partir das respostas dos formulários de opinião sobre o impacto das atividades desenvolvidas, na compreensão dos estudantes, foi possível constatar a criação de um espaço-contexto mobilizador do processo de ressignificação, a partir da expressão e compreensão dos elementos políticos, econômicos, sociais, culturais, relacionais presentes no contexto e na vivência da pandemia da covid-19.

As inúmeras queixas foram dando lugar à percepção de certa adaptação à nova rotina, com a possibilidade de identificação de afetos, representações cognitivas do “tempo” e do “contexto” e apontamentos de estratégias ou não para lidar com a experiência da pandemia e suas repercussões adversas. Os discentes ressaltaram a importância de falar sobre essas questões, destacando o papel dos grupos para que possam perceber que muitos sentimentos são comuns a outros participantes, e o fato de poder compartilhar isso é uma possibilidade de *“drenar tantos sentimentos, entre eles o de angústia e de solidão”*.



Referências

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 17 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020b. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso 16 jul. 2021.

BARRETO, A. P. **Terapia comunitária**: passo a passo. 3. ed. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008. p. 407

CALVETTI, P. Ü.; MULLER, M. C.; NUNES, M. L. T. Psicologia da saúde e psicologia positiva: perspectivas e desafios. **Psicologia: Ciência e Profissão** [on-line], v. 27, n. 4, p. 706-717, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. London: Bookman, 2013. 405p.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Tríade tempo, contexto e processo: constituições da vida adulta na educação superior. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; DUGNANI, L. A. C. (org.). **Psicologia Escolar na Educação Superior**. Campinas: Alínea, 2020. p. 33-52.

GUZZO, R. S.; MEZZALIRA, A. S. C. Ano da Educação para psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar**: identificando e superando barreira. Campinas: Alínea, 2011 . p. 11-32.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa.



In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). **Psicologia Escolar:** interfaces e contextos de pesquisa e intervenção. Campinas: Alínea, 2009. p. 155-202.

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

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo na sociedade pós-moderna. In: CAMPOS, Herculano Ricardo (org.) **Formação em Psicologia Escolar:** realidades e perspectivas. 2. ed.. Campinas: Alínea, 2017. p. 127-134.

PAIXÃO, A. Só 6 das 69 universidades federais adotaram ensino a distância após paralisação por causa da covid-19. **Portal G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-causa-da-covid-19.ghtml>. Acesso em 14 mai. 2020.

SILVA, S. A.; SAMPAIO, S. M. R. Cursos de Alto Prestígio Social e Estudantes de Origem Popular: Seletividade e democratização. In: SOUZA, V. L. T. et al. (org.). **Psicologia Escolar Crítica:** atuações emancipatórias nas escolas públicas. 1ed. Campinas: Alínea, 2018. p. 249 - 264.

SOUZA, V. L. T. Educação, Valores e Formação de Professores: contribuições da psicologia escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M (org.). **Psicologia Escolar:** novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2009. p. 133-152.

TEIXEIRA, A. M.; GOMES, D. R.; DAZZANI, M. V. M. Estudantes Negros na Universidade: O que a Psicologia Escolar/ Educacional tem a ver com isso? In: SOUZA, V. L. T. et al. (org.). **Psicologia Escolar Crítica:** atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Alínea, 2018. p. 165 – 184.



VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 377p. (Originalmente publicado em 1925).

ZORZETO, R. Para conter o avanço explosivo. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, ed. 290, abr. 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/para-conter-o-avanco-explosivo/>. Acesso em 05 mai. 2021.



A PSICOLOGIA FRENTE AOS PROCESSOS DE SEGREGAÇÃO ESCOLAR

Fábio Henrique Silva – CRP-04/35510

Contato: fabiohsilva.86@gmail.com
Bom Sucesso - MG

Resumo

A experiência relatada deriva de uma intervenção realizada em 2017 junto a adolescentes acompanhados pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no município de Bom Sucesso–MG. O objetivo geral era promover ações que articulassem políticas de Saúde, Educação e de Assistência Social. O trabalho se configurou com dois grupos de adolescentes e funcionava no contraturno escolar. Realizou-se o levantamento dos temas que seriam discutidos nos encontros subsequentes, cotejando-os com eixo orientador, suas vivências escolares. Definiu-se que seriam realizadas oficinas usando textos literários como mote para as discussões e que tivessem relação com o tema a ser abordado. Os adolescentes falavam de situações de racismo, assédio, violência simbólica, de gênero, preconceitos de classe, às quais teriam sofrido ou presenciado e, de um modo geral, queixavam-se do lugar no qual eram vistos na escola. Os relatos dos adolescentes denunciavam a forma com que a escola reproduz relações excludentes. A oferta da escuta, por outro lado, permitiu uma separação dos significantes com os quais eram nomeados na e pela escola.

Palavras-chave: Segregação Escolar, Adolescência, Dispositivos de Escuta

Introdução

A experiência aqui relatada deriva de uma intervenção ocorrida em 2017 junto a adolescentes acompanhados pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), no município de Bom Sucesso–MG, e pode lançar luz a questões colocadas à prática do psicólogo no contexto esco-

lar. No atual momento, em que a Educação se vê achacada por uma série de retrocessos: o Projeto de lei 3262/19 que permite o *homescholling*, projeto este apensado a uma proposta mais antiga de ensino domiciliar; o Decreto 10.502/20 como tentativa de revogar a Política de Inclusão e retomar a perspectiva de Escolas Especiais; a reforma do Ensino Médio, que supervaloriza a formação técnica em detrimento da formação crítica, e fragiliza algumas disciplinas no currículo de formação dos adolescentes, faz-se necessário estar advertido quanto aos discursos que ganham espaço.

Nesse cenário, que parece ser de fragilização da instituição escolar e de recrudescimento da exclusão e segregação, a Psicologia pode contribuir para que possamos pensar cada vez mais uma escola que se oriente pelo princípio da inclusão, a partir da singularidade e não de discursos homogeneizantes. Nesse sentido, nossa problematização se circunscreve em torno dos dispositivos clínico-políticos, que podem fazer frente aos processos de segregação no espaço escolar. Miriam Debieux-Rosa (2016) propõe, a partir de uma visada da clínica em extensão, de uma clínica que sobrepuja o *setting tradicional* que vai ao encontro dos sujeitos, os dispositivos clínico-políticos, que levam em consideração as especificidades das demandas em contextos de exclusão e segregação nos quais os sujeitos estão inseridos. Nas palavras da Debieux-Rosa (2016), sustentar uma prática que articule clínica e política supõe a criação de "dispositivos e estratégias clínicas que possibilitem ao sujeito construir modalidades singulares de resistência aos processos de alienação social." (p.30)

Desenvolvimento

No que tange ao momento de inserção no campo, nossa primeira iniciativa foi compreender como era o funcionamento do CRAS. Havia a oferta, em seu espaço de convivência, de diversas atividades nas quais os adolescentes se engajavam de acordo com seus interesses: atletismo, artes marciais, futebol, dança, artesanatos. E a contrapartida para a participação nas atividades era, além de atender a condicionalidade da frequência escolar, participar das rodas de conversa que aconteciam quinzenalmente. A ideia de intervir nos grupos de convivência do CRAS surgiu da tentativa de pensar a questão da intersetorialidade e promover ações que articulassem políticas de saúde e de assistência social e, posteriormente, a de educação. À época estávamos lotados na Atenção Básica à Saúde, atuando no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), que tem como princípios fundamentais o matriciamento, o trabalho no território e a articulação da rede socioassistencial. Havíamos realizado um curso de formação em Saúde da População Negra, e foi a partir desse curso que pensamos uma primeira proposta de tema para abordar com os usuários e com eles dar o enquadre de como o tema seria trabalhado nas oficinas e rodas de conversa, qual seja Racismo e Saúde Mental. O primeiro passo foi o de nos reunir com todos os frequentadores das atividades ofertadas pelo CRAS: mulheres, idosos, crianças e adolescentes. Contudo, ao invés de trabalhar com cada grupo separadamente e com o fito de inverter a ideia de obrigatoriedade que subjaz à noção de condicionalidade, propusemo-nos a trabalhar somente com aqueles que desejassem. Portanto, a ideia inicial foi a de que as rodas de conversa tivessem por característica serem abertas e diversas. Entretanto, apenas os adolescentes manifestaram interesse de participar de um trabalho que se daria de forma sistemática.

Nesse sentido, apesar de haver uma oferta prévia, nos deparamos com algo que foi da ordem da contingência. Havia uma proposta já estabelecida, mas a demanda dos adolescentes fez com que o trabalho se reordenasse. E o que surgiu nesse espaço, e se tornou fio condutor do processo, eram as queixas desses jovens em relação à escola. A grande parte desses adolescentes frequentavam o CRAS por uma demanda que a escola fazia, além de haver um número considerável de encaminhamento para o serviço de saúde, com a demanda de atendimento psicológico em função de “questões comportamentais ou de aprendizagem”; portanto, a demanda escolar tinha um duplo endereçamento. Definimos, com esses adolescentes, quantas vezes nos encontraríamos e com qual frequência. Recolhemos os temas de interesse que seriam discutidos nos encontros subsequentes, e o que observamos é que o tema do racismo estava presente, mas o eixo transversal seria de fato suas vivências escolares. Os outros temas eram sexualidade, abuso sexual, feminismo e machismo, uso de drogas, diferenças socioeconômicas, as dinâmicas escolares, a relação professor-aluno.

A intervenção foi feita com dois grupos de adolescentes que funcionavam no contraturno escolar, em 10 encontros. No período da manhã, trabalhávamos com a faixa etária de 12 a 14 anos, e à tarde os participantes tinham idades que variavam entre 14 e 18 anos. A média de participantes ficava em torno de 12 a 15 adolescentes em cada grupo, e por encontro. Definiu-se que seriam realizadas oficinas usando como mote, para as discussões, textos literários que tivessem relação com o tema a ser abordado. O nome do projeto definido pelo grupo foi “*Conto que te conto*”. Os textos literários e as produções dos adolescentes funcionaram como disparadores para a palavra circular. Aos relatos que se seguiam, os adolescentes falavam de situações de racismo, assédio, violência simbólica, às quais estes teriam sido expostos ou presenciado e, de um modo geral, queixavam-se do lugar

com o qual eram vistos na escola. Eram, então, os *meninos indisciplinados, aqueles não aprendiam, os que não seriam nada na vida, aqueles para os quais a escola não tinha função; de nada adiantava eles estarem ali naquele espaço; eram os violentos, os agressivos*. Esses eram os significantes a partir dos quais os adolescentes eram nomeados no contexto da escola. A partir da escuta desses jovens, a questão central que se delineia é: porque determinados adolescentes estão excluídos mesmo estando dentro da instituição?

Tal questão se converte em uma problemática que nos leva a recorrer a dois trabalhos que nos parece muito relevantes para localizar e nos advertir quanto às questões que devemos estar atentos ao aproximar a Psicologia com campo da Educação, quais sejam: *A produção do fracasso escolar* (PATTO; 2015) e *O direito à educação e a nova segregação social e racial: em que tempos estamos?* (ARROYO; 2015).

Maria Helena de Souza Patto (2015) discute como o fracasso escolar aparece no momento em que a escola se abre para receber os estudantes das classes populares. Sua pesquisa tem como mote os índices de evasão e reprovação escolar no final dos anos 1970 e início dos 1980, que se intensificavam. A autora problematiza porque esses índices se mantinham, e observa que o funcionamento da escola reproduzia as desigualdades de classe, que havia um conjunto de teorias que subsistiam e consideravam as classes populares intelectualmente inferiores e, também, teorias que tratavam a questão da não aprendizagem como um fator biológico ou individual. Esses novos sujeitos que chegam à escola com a ampliação do ensino público vão mobilizar discursos que geram estigma, exclusão, medicalização. Patto (2015) traz uma crítica contundente à Psicologia como sendo um dos campos do saber que corroboram essa forma de interpretar e tratar as questões escolares de forma individualizante, sem cotejar o contexto, os marcadores de classe, de raça, não incluindo a dimensão social,

econômica, política. De acordo com Patto (2015):

A psicologia científica nascente, nesse mesmo período, não poderia ser diferente; gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilharem a “carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque. (p. 60-61)

O segundo trabalho é de Miguel Arroyo (2015), um texto que denuncia os obstáculos que as formas de segregação estruturais impõem para a efetivação do direito à Educação. Esse direito se inscreve em um conjunto mais amplo, e a sua garantia se articula à garantia de outros direitos básicos, sem os quais a Educação fica reduzida ao acesso à escola, sem se levar em conta as condições prévias dos alunos e as adversidades enfrentadas para sua permanência. Arroyo (2015) afirma que a precariedade do direito à Educação desvela uma reedição das formas de segregação que são estruturais de nossa história e da nossa sociedade. A argumentação se constrói mostrando que o direito à Educação está intrinsecamente relacionado à luta antirracista e contra a criminalização de algumas formas de experiência da juventude que são marcadas pela segregação social e racial. O autor faz um convite ao desvelamento do que há por trás das tensões na garantia do direito à Educação em seus diversos níveis (fundamental, médio, universidade), e como os profissionais

de educação lidam com essas tensões. A hipótese lançada é de que os sistemas de ensino são construídos tomando como referente as classes populares. Os grupos segregados são os destinatários da política, mas o sistema não se organiza a partir das demandas desses grupos e, sim, a partir de um padrão de poder-saber que os vê como inferiores. E essa visão negativa, constituída historicamente, vai afetar o Direito à Educação em todos os níveis. Arroyo (2015) nos dirá que:

A lenta construção de nosso sistema educacional e a lenta garantia do direito à educação do povo é inseparável da história de segregação de que é vítima. Sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história da educação pública. Uma história amarrada ao padrão de poder-dominação persistente em nossas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

A discussão sociológica e da psicologia crítica nos auxilia na demarcação das linhas gerais da problemática da segregação escolar. Esse quadro teórico, que se compõe de outros autores além dos supracitados, nos permite perquirir os impasses de um sistema educacional constituído em tempos de reprodução capilar das relações capitalistas (DUBET, 2003). E, ainda, a compreender o cruzamento entre os marcadores sociológicos da segregação escolar e determinadas experiências de juventude (COSTA; BARTHOLO, 2014; DAYRELL, JESUS *et al.*, 2013; DAYREL; JESUS, 2016). Nesse sentido, a escola no contexto brasileiro é atravessada pelas desigualdades históricas e pelos marcadores sociais que tecem o discurso social vigente. E esses marcadores são elementos incontornáveis se quisermos pensar o sofrimento a partir de uma clínica que esteja imbricada a uma concepção ético-política.

Retomando o relato, passamos a observar que esses mesmos adolescentes, fora do contexto escolar, ao dizerem dos processos de violência simbólica, de constrangimento, de racismo, e encontrando um espaço de escuta e de acolhimento, puderam se haver com sua posição de sujeito e enunciar algo do desejo. O que deflagrou uma nova questão: esse espaço de fala se configurou como modo de resistência ao efeito desagregador que a instituição escolar pode promover?

Um dos pontos depreendidos do trabalho é que, à medida que esses adolescentes puderam falar e serem escutados, pareceu-nos que uma outra cena se abria. Era possível para eles se descolarem dos significantes sobre os quais a escola os fixava. Os adolescentes tinham uma leitura crítica de todo o processo de escolarização e de como a escola se organizava. E sabiam falar convictamente da escola que eles queriam. Houve, dentro desse dispositivo, um movimento para além da queixa, um movimento de se separarem daquilo que era dito sobre eles. E, entre os efeitos recolhidos desse trabalho: houve uma oportunidade em que duas adolescentes fizeram participação em uma atividade do *Mês da Consciência Negra*, em um evento no município, e apresentaram textos muito impactantes das suas experiências como jovens negras. Então, se em um primeiro momento o que se apresentava era uma queixa, uma denúncia, e quase um pedido de responder por eles, à medida que o trabalho transcorreu foi possível verificar as soluções que cada um foi arranjando para aquilo que os afetava. E, ao final, esses meninos e meninas puderam enunciar algo que passava longe dos discursos presentes no interior da escola. Esses adolescentes, nesse espaço de fala-escuta, puderam transpor um destino pré-concebido que alguns adolescentes, pertencentes a determinados grupos sociais, ainda encontram no contexto escolar; e no tocante a projetos, planos e o desejo de cursar uma faculdade, que profissões gostariam de ter. Apontan-

do, ao nosso ver, que um lugar possível para a Psicologia na Educação é o de promover furos e lacunas nos discursos totalizantes, vigentes nas instituições, para que o desejo possa aparecer. Essa é uma indicação importante do desejo como algo que nasce no espaço entre o educador e o estudante, entre a escola e o estudante. E promover esse hiato, através do dispositivo de fala, pode ser uma forma de confrontar as relações tão repletas de sentido, de certezas e de impotência que, às vezes, se estabelece dentro da instituição escolar. Supomos, também, que testemunhar a experiência de segregação, ainda que esta se dê de forma tácita, faz operar discursos que tenham efeitos de enlaçamento, de uma inclusão do singular (KOLTAI, 2016; MIRANDA; VASCONCELOS; SANTIAGO, 2006).

Conclusão

À guisa de conclusão, nossa aposta é na função da palavra nesse contexto de segregação no espaço escolar. Tomando como eixo a indagação de como os discursos afetam o corpo e como, nesse processo, é possível o sujeito se arranjar de forma singular, interessa-nos pensar um conceito ou uma noção de política que não esteja orientada por ideais homogeneizantes e universalizantes, mas pela inscrição de cada um. E, talvez, pensar em um coletivo que comporte as singularidades. Consideramos que essa seja uma orientação para a nossa prática, sobretudo nesse momento em que a Psicologia conquista esse espaço de estar nas escolas, conforme regulamentado pela lei 13.935/ de 12 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviço de psicologia na rede pública de educação. Por fim, consideramos urgente que haja, de fato, uma posição crítica às investidas de discursos que promovem medicalização e segregação, e de que a Psicologia possa efetivamente contribuir para uma escola que seja para todos e para cada um.

Referências

ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educ. rev.** [on-line]. 2015, v.31, n.3, p. 15-47.

COSTA, Márcio; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Padrões de Segregação Escolar no Brasil: um Estudo Comparativo entre Capitais do País. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, out.-dez., 2014.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo & *et al.*. Relatório de pesquisa: A exclusão de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas. 2013. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/>

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo. Juventude, Ensino Médio e os processos de Exclusão Escolar. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, abril-junho, 2016, p. 407-423.

DEBIEUX-ROSA, Miriam. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 200, 2016.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução: Neide Luzia Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

KOLTAI, Caterina. Entre psicanálise e história: o testemunho. **Psicol. USP** [on-line]. 2016, v.27, n.1, p.24-30. ISSN 0103-6564. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20150009>.

MIRANDA, M; VASCONCELOS, R; SANTIAGO, A L. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação



como metodologia. **Col. LEPSI IP/FE-USP**, Ano 6, 2006.
Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext.

PATTO, Maria Helenade S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.



A PSICOLOGIA NO ACOMPANHAMENTO DE EDUCADORES(AS) DE UM CURSINHO POPULAR

Anyanze Rocha Crispim Dutra- CRP 04/61986

Universidade Federal de São João del-Rei
anyanze@gmail.com
São João del-Rei-MG

Ana Gabriela Pereira Elias

Universidade Federal de São João del-Rei
ana.gabriela.pereira.elias@gmail.com
São João del-Rei-MG

Jean Ranyere Viana Rodrigues

Universidade Federal de São João del-Rei
jeanviana2005@gmail.com
São João del-Rei-MG

Celso Francisco Tondin- CRP 04/11244

Universidade Federal de São João del-Rei
celsotondin@ufsj.edu.br
São João del-Rei-MG



Resumo

Com a pandemia da covid-19 e a necessidade de distanciamento social, novas práticas e estratégias foram criadas para garantir o direito à educação. A Psicologia foi convidada a se reinventar no trabalho com as instituições educativas e especificamente na mediação do processo de ensino-aprendizagem. O presente trabalho é um recorte de práticas desenvolvidas num estágio em Psicologia Escolar (PE) do Curso de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), realizado de 2020 a 2021, especificamente na criação do Núcleo de Acompanhamento de Educadores(as) de um Cursinho Popular. O Cursinho, oferecido de forma gratuita, visa a preparar os(as) educandos(as) para o ingresso no ensino superior. Ao participarem da criação do referido Núcleo, os(as) estagiários(as) buscaram contribuir, de forma ativa, na implementação e realização de atividades cotidianas desse espaço. A atuação foi guiada pelos princípios freireanos da Educação Popular e pela perspectiva crítica em PE. Todas as atividades foram remotas, através de aplicativos que permitiram a comunicação de forma síncrona e assíncrona. Reuniões do Núcleo ocorriam semanalmente para a discussão e deliberação das atividades a serem desenvolvidas. A frente de trabalho tinha uma composição multidisciplinar, tendo também representantes da Pedagogia e de licenciaturas. O Núcleo se propunha a auxiliar os(as) educadores(as) em suas demandas referentes não só ao processo de ensino-aprendizagem, como também referentes a outros âmbitos da vida, compreendendo a pessoa como um ser biopsicossocial. Entre as ações realizadas, destacam-se: o processo de levantamento de demandas através das reuniões coletivas e individuais com os(as) educadores(as), por meio de formulários eletrônicos e observação de aulas; discussões coletivas buscando a solução de demandas apresentadas; orientação de educadores(as) a fim de otimizar o processo ensino-aprendizagem; suporte téc-

nico aos(as) educadores(as) com relação ao ensino remoto; desenvolvimento do perfil do(a) educador(a); organização da recepção e acolhimento de novos(as) voluntários(as); autoavaliação institucional do Núcleo; seleção de novos(as) educadores(as); participação em processos de formação docente; e confecção do calendário letivo. Apesar de enfrentar algumas dificuldades na execução de suas atribuições, o Núcleo obteve sucesso em seus objetivos. Tais dificuldades se caracterizaram, por exemplo, na necessidade de se manter o grupo coeso e produtivo, sendo realizadas, por vezes, discussões acerca da relação grupal. Foi notório o lugar ocupado pela Psicologia, com seu olhar específico sobre as demandas que se apresentavam, em que a perspectiva do cuidado permitia que trouxéssemos observações sobre situações que poderiam passar despercebidas para outros(as) participantes. Situações estas em que se entendia que a dificuldade na produtividade se devia não a motivos pessoais, mas se apresentava como um fenômeno grupal, sendo a intervenção feita no sentido de responsabilizar coletivamente o Núcleo de forma que fosse uma estratégia geradora de desenvolvimento, e não culpabilizante e paralisante. Ou seja, situações em que as dificuldades de seus membros fossem acolhidas, e não meramente remetidas ao "desinteresse individual". Destacou-se também o diferencial analítico da Psicologia na lida com os dados obtidos pelo Núcleo e as contribuições referentes à organização das atividades, seja na sistematização ou na documentação das mesmas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Cursinho Popular; pré-ENEM; acompanhamento de educadores; educação popular.

Introdução

Frente à crise sanitária que acomete a população mundial a partir do ano de 2019, houve a necessidade de se estabelecer uma série de mudanças no cotidiano das pessoas, instaurando-se medidas preventivas à contaminação pelo novo coronavírus. O distanciamento social e o consequente fechamento de escolas e universidades foram algumas dessas medidas. Ciente de que a pandemia se prolongaria por muitos meses, as instituições de ensino e os profissionais da educação de todo o país começaram a se mobilizar para garantir o acesso ao direito básico e universal à educação (CAMARGO; CARNEIRO, 2020).

A saída encontrada por muitas instituições foi aderir às tecnologias digitais para garantir o acesso à educação de seus(suas) estudantes. Essa tarefa é extremamente desafiadora, uma vez que a grande maioria dos(as) educadores(as) não possui formação para exercer a atividade docente por este meio, a qual se mostrou muito diferente do modelo presencial. A simples transposição da aula da realidade presencial para a remota se mostrava ineficaz, e materiais bibliográficos que pudessem auxiliá-los(as) nessa perspectiva também eram escassos. Além disso, outro grande obstáculo encontrado configurou-se na dificuldade de acesso dos(as) educandos(as) às tecnologias digitais e à conectividade (ARRUDA; SILVA; BEZERRA, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

É neste contexto que a Psicologia Escolar (PE) se insere, enquanto estágio do Curso de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no Cursinho Popular Edson Luís (CPEL). Projeto criado pelo movimento social Levante Popular da Juventude no ano de 2014, o CPEL passa, a partir de 2015, a ser projeto de extensão do Curso de Pedagogia da UFSJ. O Cursinho atende a jovens de baixa renda de forma gratuita, contando com cerca de 50 educandos(as) por ano, e com uma equipe multidisciplinar de voluntários(as)

composta por cerca de 45 pessoas.

O objetivo do CPEL é proporcionar o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior através de uma formação dialógica, humanizadora e crítica. A necessidade de iniciativas como esta se deve à grande concorrência no acesso à graduação em instituições públicas, em que as classes médias e altas que, desde cedo, possuem acesso à educação de qualidade (muitas vezes em instituições privadas, inclusive em cursinhos preparatórios) se encontram numa condição privilegiada em relação aos(as) jovens de famílias de baixa renda, os(as) quais, inseridos(as) no ensino de qualidade inferior (em geral, em escolas públicas), não acessam as mesmas oportunidades e condições e não alcançam o mesmo nível de preparação dos primeiros, o que torna a concorrência muito injusta (BARROS, 2014).

Partindo do pressuposto da impossibilidade da neutralidade do ato de educar, e de que ele em si é um ato político, é necessário elucidar que a educação proposta pelo CPEL está de acordo com o modelo de sociedade e de ser humano que deseja construir. Nesse sentido, o Cursinho se sustenta nas formulações de Paulo Freire sobre Educação Popular, as quais se referem a uma concepção de educação comprometida com a transformação social, com a humanização, com a criticidade, com a reversão das situações de opressão e com a superação da subjugação de uns(umas) por outros(as) (DE GRAMMONT; FERREIRA, 2021; FREIRE, 1987, 1996).

A partir das concepções supracitadas, o(a) educando(a) é visto(a) como um sujeito que traz consigo grande bagagem de conhecimento, e que é tão capaz de ensinar ao(a) educador(a) quanto aprender com ele(a). O(A) educador(a) é o(a) mediador(a) do conhecimento científico, e nunca seu(sua) detentor(a), tampouco depositar(a) deste no(a) educando(a), como o é numa educação de modelo bancário. Isto é, educador(a) e educando(a), juntos(as), construirão o co-

nhecimento, se auxiliarão mutuamente na busca do desvelamento da realidade. Realidade esta que não é estática, mas histórica, e como tal está em constante transformação e construção (FREIRE, 1987, 1996; SAVIANI, 2008).

Historicamente, a atividade da Psicologia na instituição escolar se atrelou, hegemonicamente, a interesses capitalistas, com forte tendência à culpabilização, classificação e rotulação, e à consequente segregação daqueles(as) que não correspondem às expectativas do sistema (PATTO, 1984, 1987). Assim, ao buscar a adaptação dos sujeitos à ordem vigente e excluir aqueles que não se adaptam a ela, esta Psicologia atende plenamente à perspectiva bancária de educação, como caracteriza Paulo Freire (1987, 1996).

Os preceitos da Educação Popular e da Psicologia Escolar de perspectiva crítica que embasaram nossa prática se contrapõem à atuação bancária, buscando a corresponsabilização dos sujeitos pelos fenômenos que ocorrem na instituição de ensino, e envolvendo toda a comunidade escolar. Dessa forma, é possível resgatar a potência de atuação destes(as) atores(atrizes) para que, de forma coletiva e ativa, desenvolvam estratégias na tentativa de resolver suas demandas. Por isso, não nos colocamos como os(as) “senhores(as)” do saber, mas, como alguns(algumas) dos sujeitos envolvidos neste processo, apenas com o diferencial dos conhecimentos específicos em Psicologia. Assim, a horizontalidade, a colaboração e a construção coletiva são posturas inerentes a um trabalho que se pretende transformador da realidade (MARTÍNEZ, 2007; MEIRA; TANAMACHI, 2003; SOUZA, 2008).

Partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser biopsicossocial, ao analisar suas demandas consideramos importante ter em vista as relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar e o meio social no qual estão inseridos. O compromisso ético-político que permeia a práxis do(a) psicólogo(a) é a transformação social que

visa à humanização e emancipação dos sujeitos (MARTÍNEZ, 2007; MEIRA; TANAMACHI, 2003; SOUZA, 2008). Enfim, com esse embasamento se deu a atuação dos(as) estagiários(as) no CPEL.

Para enfrentar os desafios encontrados na tentativa de garantir a Educação Popular no contexto pandêmico, o CPEL desenvolveu uma série de ações direcionadas a lidar com essa nova realidade. Uma delas foi a atenção aos(as) educadores(as), propondo a criação de um núcleo com a finalidade de ajudá-los(as) na otimização do processo de ensino-aprendizagem e acolher suas demandas. Esse acolhimento não se refere apenas ao processo educacional em si, mas a outros âmbitos da vida deles(as), compreendendo-os(as) como seres biopsicossociais. A seguir, será descrito como a PE participou ativamente da formulação e implementação do Núcleo de Acompanhamento de Educadores no CPEL.

Desenvolvimento

A equipe encarregada da criação e execução das atividades do Núcleo de Acompanhamento de Educadores era multidisciplinar, composta pelos(as) estagiários(as) de Psicologia e por membros da Pedagogia e de licenciaturas. Este núcleo possui uma rotatividade considerável, uma vez que, no ano em questão (2020), iniciou com quatro integrantes e chegou a ter até sete voluntários(as). Para a discussão e deliberação de encaminhamentos aconteciam reuniões semanais, com duração de duas horas, das quais participavam todos os membros. Estas aconteciam de forma remota devido ao distanciamento social, seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020), através de aplicativos que permitiam a comunicação de forma síncrona (Google Meet) e assíncrona (Whatsapp).

A primeira atividade realizada pelo Núcleo foi a criação de um formulário de levantamento de demandas, as quais, uma vez identificadas, poderiam auxiliar o pensamento coletivo em prol da criação de estratégias de enfrentamento. O formulário continha questões sobre aspectos educacionais, motivacionais e de saúde mental. A principal queixa apresentada foi a falta de participação e *feedback* dos(as) educandos(as), fator dificultador de diagnóstico das dificuldades destes(as). Isto gerava angústia e deixava os(as) educadores(as) desmotivados(as) por não saberem se seu trabalho estava sendo efetivo.

Os(As) educadores(as) relataram sobre as dificuldades no uso da tecnologia e sobre a insegurança com esta, principalmente pela falta de formação para o formato remoto de atuação, mas também pela dificuldade de organização do tempo e das tarefas. A grande maioria se sentia frustrada com a chegada da pandemia e com o isolamento social. Apesar disso, adotavam diversas estratégias de enfrentamento, como praticar exercícios físicos, manter uma rotina e o cuidado com a casa, realizar leituras, assistir séries, entre outras. A maioria também mencionava enfrentar "crises existenciais", mas que, apesar disso, considerava que aquele momento trazia muitos aprendizados. Solicitavam, então, auxílio em relação às estratégias de enfrentamento ao isolamento social e para a melhoria da saúde mental. Além disso, os(as) educadores(as) demandavam ajuda referente às atividades realizadas no CPEL: questões didáticas - planejamento das aulas com o uso de métodos e materiais alternativos às aulas convencionais, como as mídias - e acerca da relação entre educador(a)-educando(a).

Após este levantamento, foram marcadas reuniões com cada um(a) dos(as) educadores(as) para dar um *feedback* sobre as respostas do formulário, a fim de explorar mais as questões levantadas, dar orientações sobre fatores protetivos da saúde mental no enfrentamento à pandemia, e

pensar conjuntamente estratégias para sanar estas demandas, sempre buscando resgatar a dimensão coletiva desse enfrentamento. A intervenção foi promissora. Nas reuniões, além de executar as atividades propostas acima, foi possível conhecer mais profundamente cada educador(a), acolher suas angústias e, principalmente, estabelecer um vínculo com eles(as). Muitas das demandas levantadas com o formulário já foram dirimidas nas reuniões.

O formulário de levantamento de demandas foi reformulado e utilizado novamente de tempos em tempos, sempre seguido de reuniões para acolher e traçar estratégias com os(as) educadores(as). Aconteceram seis reuniões grupais com eles(as), que dividiam-se por áreas do conhecimento correspondentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo elas: linguagens, humanidades, ciências da natureza e matemática. Nelas, puderam perceber que muitas questões que enfrentavam no dia a dia se referiam a uma demanda coletiva, e não a um problema individual de sua atuação profissional. Reconhecer que o “problema” era uma questão coletiva e não individual era sempre acalentador para os(as) educadores(as), gerando uma mobilização coletiva para sua resolução, ao invés da culpabilização individualizada paralisante.

A ideologia neoliberal é hegemônica em nossa sociedade, veiculadora da lógica meritocrática que atribui, de forma simplista e mistificadora, as causas do sucesso ou fracasso a características individuais, como o esforço, disciplina e força de vontade, e com o objetivo de culpabilização, disciplinamento e/ou exclusão do indivíduo ao qual a origem da “desordem” é atribuída. Tais explicações são aplicadas desde o nível do sistema macroeconômico até as instituições sociais, como as educativas. A função de tal ideologia é escamotear as relações de poder e o conflito de interesses existentes em uma sociedade de classes em que há a dominação sistemática de uns(umas) sobre os(as) outros(as), e na qual

atingir o sucesso ou o fracasso está diretamente relacionado aos condicionantes sociais (PATTO, 1984, 1987).

Historicamente, são essas as explicações dadas ao sucesso e ao fracasso escolares, porém, em nossa atuação no CPEL, percebemos que tal lógica pode ser facilmente reproduzida também em relação aos(as) educadores(as), pois é uma lógica estrutural e estruturante e não ocorre apenas de forma pontual (PATTO, 1987). Dessa forma, foi desafiador resistir a explicações simplistas, superficiais e mistificadoras, e conseguir olhar para as implicações coletivas das demandas ou dificuldades que o grupo de educadores(as) enfrentava.

Para além das reuniões coletivas, a observação das aulas também foi uma das ações do Núcleo como oportunidade de levantamento e conhecimento das demandas, uma vez que alguma situação poderia passar despercebida ao(à) educador(a) no exercício da atividade docente. A observação atentava para os métodos e recursos utilizados pelos(as) educadores(as), a troca entre eles(as) e educandos(as) e a didática empregada em cada matéria.

Percebemos, com as observações, as seguintes demandas: situações de insegurança e nervosismo de educadores(as) iniciantes na função docente, necessidade de melhor contextualização de conteúdos com o uso de temas atuais, necessidade de uma discussão mais crítica de conteúdos com os(as) educandos(as), dificuldade com organização e com o planejamento de tempo, dificuldade em conseguir maior engajamento e participação dos(as) educandos(as), falta de um espaço para a manifestação de dúvidas e problemas técnicos.

Ao mesmo tempo, pôde-se observar diversas potencialidades: educadores(as) que relacionavam questões sociais atuais de nossa sociedade com conteúdos das aulas; que faziam uma discussão crítica com os(as) educandos(as) sobre o conteúdo abordado; que contextualizavam histórica-

mente conteúdos estudados; que reservavam um tempo da aula para o esclarecimento de dúvidas; que demonstravam um conhecimento sólido em sua área de formação; que possuíam uma boa parceria e cumplicidade ao ministrar a aula em dupla com colegas; que demonstravam suas dúvidas e que estavam aprendendo com os(as) educandos(as); que demonstravam entusiasmo e senso de humor; e que se utilizavam de recursos diversos como música, apresentações de slides e questões de provas do ENEM.

Estas constatações foram discutidas com os educadores(as), visando à melhor compreensão do que foi observado em aula. Caso o(a) educador(a) reconhecesse que havia demandas, elas eram discutidas e pensadas em conjunto com seus colegas e com o Núcleo. Ao serem observados(as), os(as) educadores(as) passaram a prestar mais atenção na forma como atuavam; assim, no momento do *feedback* e discussão, eles(as) mesmos(as) traziam questões que perceberam, além de até mesmo trazerem propostas de otimização. Este exercício de diálogo foi fundamental, pois algumas questões evidenciadas e problematizadas pelos(as) estagiários(as) ganharam um sentido totalmente novo ao se ouvir do(a) educador(a) o que ele(a) tinha em mente ao agir de determinada maneira, descobrindo que a intervenção havia sido planejada e executada por este(a) com um fim determinado e de forma intencional.

As discussões coletivas acerca das demandas encontradas foi uma das atividades constantes do Núcleo, as quais ocorriam antes, durante e depois de cada tarefa exercida por seus(suas) integrantes. Esta postura se deve exatamente pela concepção de Educação Popular que perpassa a atuação do CPEL, a qual, mais que uma forma de educar, se mostra como uma ética perante as relações humanas. Nesta perspectiva, a dialogicidade e a horizontalidade pautam a ação pedagógica, sempre levando em consideração a situação concreta a qual o interlocutor se encontra (FREIRE, 1987, 1996).

O CPEL conta com o Núcleo de Formação Continuada para os(as) seus(suas) voluntários(as), mas, apesar de haver demanda, o mesmo se encontrava inativo. O retorno de suas atividades se deu devido a uma demanda de educadores(as) levada ao Núcleo de Acompanhamento de Educadores. Eles(as) não cursam licenciatura ou Pedagogia, como é o caso de alguns (as) professores(as) da área de exatas que estudam Engenharia e que não têm proximidade com construtos teóricos da Educação. Conjuntamente, os dois núcleos discutiram e formularam uma proposta de formação. Ela abarcou todos os(as) voluntários(as), acontecendo em três encontros nos quais foram abordadas formulações freireanas, sendo mediada pela coordenadora do Cursinho, docente no Curso de Pedagogia e uma das fundadoras da Cátedra Paulo Freire da UFSJ.

O diálogo com o Núcleo de Formação ocorria continuamente, já que o Núcleo de Acompanhamento de Educadores se mostrava um espaço privilegiado para a verificação de demandas formativas. Também era mantido um contato constante com o Núcleo de Acompanhamento Educacional, que atendia especificamente aos(às) educandos(as), visto que a educação é constituída por questões não somente do ensino, como também da aprendizagem, sendo um processo interdependente e dialético (FREIRE, 1996). Dessa forma, mais que olhar para como os(as) educadores(as) estavam ensinando, era necessário olhar para como os educandos(as) estavam aprendendo. Este era um dos principais parâmetros para saber da eficácia do trabalho docente.

Além da atuação em questões educacionais, o Núcleo de Acompanhamento de Educadores também se responsabilizou por questões de gestão de pessoas e do CPEL. Nessa direção, auxiliou na organização e documentação da intenção de desligamento do Cursinho, quando solicitado por voluntários(as). A partir disso, era identificado quando era necessário iniciar um novo processo seletivo, notifican-

do o Núcleo de Comunicação. Juntamente com um corpo de voluntários(as) externos(as) ao Núcleo de Acompanhamento de Educadores, o processo seletivo era iniciado com a identificação das vagas disponíveis, elaboração de um edital, contendo a descrição da vaga a ser ocupada, agendamento e realização das entrevistas, devolutiva dos resultados aos(às) candidatos(as) e acolhimento dos(as) novos(as) voluntários(as) selecionados(as). Todas essas questões, antes da chegada dos(as) estagiários(as) de Psicologia, não estavam sistematizadas; contudo, com a nossa presença, a demanda por uma maior documentação das tarefas realizadas no CPEL foi identificada, dentre elas o modelo de processo seletivo descrito.

Uma atividade fixa do Núcleo é a confecção do calendário de aulas. Essa organização prévia é uma ação recente, e também teve participação marcante dos(as) estagiários(as) de Psicologia, uma vez que, anteriormente a ela, as decisões eram tomadas livremente em um grupo virtual com todos os(as) voluntários(as), de forma menos sistematizada. Como o Núcleo mantém contato recorrente com os(as) educadores(as), consegue saber da disponibilidade de cada um(a) destes(as), o que facilita esta confecção. Assim, para cada noite são separados dois horários de aula, que são distribuídos, pelo Núcleo, entre disciplinas e respectivos(as) responsáveis. Os recessos, feriados e férias também são registrados neste calendário, após as datas serem discutidas no coletivo do Cursinho. Após tal logística de distribuição, os membros enviam, a cada última semana do mês, o calendário de aulas do mês seguinte. Qualquer necessidade de mudança é comunicada previamente ao Núcleo para que trocas ou arranjos sejam feitos.

A organização, sistematização e documentação, em alguns momentos, foram questionadas com a justificativa de que poderiam vir a retirar os princípios dialógicos e autônomos da Educação Popular. Foi essencialmente importante a

visão da Psicologia ao demonstrar que este trabalho otimizaria os valores construídos no Cursinho, de forma, inclusive, a democratizar o espaço, evitar sobrecarga, exaustão, conflitos e mal entendidos, além de enaltecer dois dos pilares do CPEL, o da autogestão e o da horizontalidade.

A fim de conhecer melhor o público atendido pelo Núcleo, principalmente pelas dificuldades impostas pelo distanciamento social, foi elaborado o perfil do(a) educador(a) por meio de um formulário on-line. No momento da realização do perfil, contávamos com 22 educadores(as). Evidenciou-se que havia educadores(as) de faixas etárias diversas, de 20 aos 44 anos de idade. A maioria se declarava mulher cisgênero e branca. 59% se reconheciam como heterossexual, e nenhum possuía filhos. 40% possuíam uma renda familiar de 3 a 5 salários mínimos e 27% de 1 a 2 salários. Apesar do CPEL se situar na cidade de São João del-Rei-MG, os(as) educadores(as) se encontravam em diversas regiões do centro-oeste do Brasil, sendo que o que ligava a maioria à cidade era o vínculo com a UFSJ. Os cursos de formação dos(as) educadores(as) eram diversificados, englobando, além dos cursos ligados à Educação, engenharias, Ciência da Computação e Zootecnia. Grande parte ainda estava com a graduação em curso, e 72% não possuíam experiência prévia como educador(a).

Estes dados permitiram que o Núcleo pudesse direcionar melhor sua prática com os(as) educadores(as), tornando as intervenções mais condizentes com a realidade e contexto em que se encontravam. Um exemplo foi pensar melhor a possibilidade de fornecer uma formação que atendesse as necessidades daqueles(as) que não possuíam um histórico de formação na área da Educação, bem como adotar um vocabulário mais acessível a eles(as) durante as reuniões.

A análise e adequação da prática era corriqueira. Mas pontualmente, ao fim de cada semestre, o Núcleo se propunha a realizar uma avaliação institucional. Sendo a au-

toanálise o retrato do protagonismo coletivo, se faz capaz a reflexão acerca de suas próprias ações e relações e, consequentemente, a formulação de suas próprias compreensões (ZUCOLOTTO; MENDES, 2020). A saber disso, os membros do Núcleo diziam sobre suas impressões do caminho até ali construído, seja em termos das tarefas realizadas, das ideias pensadas e não concretizadas, como também das relações grupais estabelecidas, de forma a refletir o que devia ser mantido e o que podia ser alterado ou melhorado.

A avaliação continha duas partes, uma voltada para os resultados grupais e outra para a autopercepção de desempenho individual. Sobre esta última, a maior parte das pessoas considerou satisfatória a sua pontualidade e frequência nas reuniões, a produtividade e assiduidade no cumprimento das tarefas. A organização e a atualização de documentos, bem como a frequência na comunicação e a vinculação do Núcleo com os(as) educadores(as) - feita por cada um(a) dos seus(suas) membros com determinado(a) educador(a) que era responsável por acompanhar - foram pontos considerados passíveis de melhorias.

Na avaliação coletiva, apesar de algumas dificuldades, o grupo considerou que o Núcleo estava atingindo seus objetivos. A capacidade de levantar demandas e pensar estratégias para saná-las também foi considerada positiva, porém ficou evidente a existência de algumas dificuldades na execução das tarefas planejadas. Foi uníssona a necessidade de aprimorarmos o acompanhamento individual e estarmos mais próximos(as) dos(as) educadores(as), e não nos restringirmos apenas ao acompanhamento grupal. A comunicação dentro do Núcleo e entre núcleos também foi indicada como passível de melhoras, e refletia uma necessidade do CPEL como um todo, não apenas do nosso núcleo. A contextualização e integração de novos(as) voluntários(as) ao Cursinho foi considerada promissora.

Com o resultado da avaliação, percebeu-se que os parâmetros usados eram muito subjetivos, e que precisávamos sistematizá-los mais objetivamente, avaliando concretamente se as atividades propostas tiveram seus objetivos gerais e específicos atingidos. Apesar da avaliação sistemática ser feita ao final do ano letivo, constantemente conversávamos sobre o desempenho e resultado das nossas ações, nossa relação grupal e nossas dificuldades e potencialidades. Além disso, no caso de nós, estagiários(as), as supervisões com o professor orientador do estágio também serviam a este fim.

De acordo com os princípios do CPEL, estes momentos se davam de forma dialógica, horizontal, sem cobranças autoritárias ou medidas arbitrárias contra indivíduos que não estivessem conseguindo cumprir com suas obrigações, a partir da perspectiva da não culpabilização e não individualização das dificuldades. Assim, agimos sob a perspectiva do cuidado, e procurávamos desenvolver estratégias de forma coletiva a fim de superar os contratempos. Ter este olhar para o outro em um momento de crise sanitária, no enfrentamento da pandemia da covid-19, e também de crise econômica e política, foi essencial, pois, a partir deste cuidado em nosso cotidiano, muitos de nós conseguimos motivos e forças para continuar enfrentando as adversidades. Por tudo que foi exposto, acreditamos que o CPEL foi um espaço de produção coletiva e de resistência.

Conclusão

Apesar de enfrentar dificuldades na execução de algumas de suas atribuições, o Núcleo obteve sucesso em seus objetivos. A Psicologia foi uma área do conhecimento e atuação fundamental na estruturação e prática do Núcleo de Acompanhamento de Educadores, se engajando



em diversas frentes de atuação, entendendo que o fenômeno educacional é multifacetado e complexo, exigindo um trabalho igualmente multifacetado quando se pretende sua otimização.

Foi notório o lugar ocupado pela Psicologia que, com seu olhar específico sobre as demandas que se apresentavam, possibilitou que questões que poderiam passar despercebidas para outros(as) participantes fossem evidenciadas. Entendeu-se, também, que a dificuldade na produtividade, tanto dos(as) educadores(as) quanto dos próprios membros do núcleo, não era causada por motivos pessoais, mas se caracterizava como um fenômeno grupal. A intervenção realizada no sentido de responsabilizar coletivamente o Núcleo se mostrou uma estratégia potencializadora, e não culpabilizante ou paralisante, como dito. Dessa forma, as dificuldades não foram remetidas a um “desinteresse individual”, mas acolhidas e coletivizadas.

Destacou-se, também, o diferencial analítico da Psicologia com os dados obtidos pelo Núcleo e as contribuições referentes à organização das suas atividades. A sistematização, diferentemente do que pode ser pensado como elemento de restrição da singularidade e liberdade, na verdade abre espaço para que todos tenham voz dentro da autogestão e seus princípios horizontais.

Referências

ARRUDA, G. Q. de; SILVA J. S. R. de; BEZERRA, M. A. D. O Uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio a pandemia. **VII Congresso Nacional de Educação**. 2020. Maceió. Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anaais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_



ID2426_04092020084651.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/HgxYNwjGpjYVN3K5yZSRfLJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. **Cadernos de Psicologias**. Curitiba, n. 1, 2020. Disponível em: <https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/potencias-e-desafios-da-atuacao-em-psicologia-escolar-na-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

DE GRAMMONT, M. J.; FERREIRA, L. N. A experiência político-pedagógica do Cursinho Popular Edson Luís durante a pandemia do SARS-CoV 2. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 627-639, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19692/pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTÍNEZ, A. M. (org.). **Psicologia Escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2007.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Ética & SARS-**



CoV-2: medidas restritivas e distanciamento físico. 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52143>. Acesso em: 23 fev. 2022.

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

PATTO. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, B. de P. (org.). **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ZUCOLOTO, M. P. de R.; MENDES B. L. O papel da psicologia escolar na perspectiva da análise institucional. **DIÁLOGO**, Canoas, n. 43, p. 89-98, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/5103>. Acesso em: 23 fev. 2022.

WENCZENOVICZ, T. J.. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempo de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761/9551>. Acesso em: 23 fev. 2022.



ATENÇÃO À SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIAS(OS): EXPERIÊNCIA EM PLANTÃO PSICOLÓGICO ON-LINE NA PANDEMIA

André Vitor Oliveira Dantas

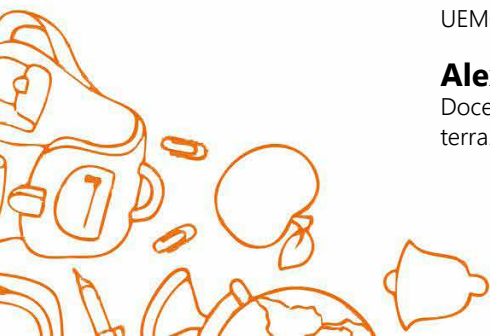
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/
Divinópolis-MG, andrevitoroli@hotmail.com

Gesianni Amaral Gonçalves (CRP 40.484)

Doutora em Estudos Psicanalíticos/UFMG, Docente titular
UEMG/Divinópolis-MG, gesianni@terra.com.br

Alexandre Simões (CRP04/11317)

Docente titular UEMG/Divinópolis-MG, alexandresimoes@
terra.com.br



Resumo

Frente às evidências de sofrimentos subjetivos de discentes da educação superior e considerando as implicações negativas na saúde mental dos mesmos, advindas do contexto pandêmico, foi desenvolvido e executado o projeto de extensão intitulado Plantão Psicológico On-line: Acolhimento e Prevenção (Ppolap), realizado por graduandas(os) e egressas(os) de psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Divinópolis-MG, que ofereceu plantão psicológico na modalidade on-line aos discentes da Universidade Federal de São João del-Rei. O desenho da modalidade de atendimento, intitulado plantão psicológico, representa um dispositivo clínico de escuta e intervenção breve, e focal em momentos de urgência subjetiva ou diante de situações de mal-estar ou sofrimento psíquico, proporcionando aos interessados acolhimento e uma escuta qualificada. Considerando o aporte teórico eleito, o campo teórico psicanalítico, a escuta do sujeito no momento de urgência favorece intervenções pontuais e até mesmo a elucidação da demanda do sujeito. A metodologia empregada consistiu na metodologia clínica de intervenção, que, segundo o campo teórico psicanalítico, possui uma dupla dimensão: oferecer um trabalho de cuidado psicológico pela escuta psicanalítica e contribuir no avanço do conhecimento científico. Nesse sentido, as evidências clínicas corroboram as constatações da prevalência de algum tipo de sofrimento psíquico em discentes do ensino superior e evidenciam que as modificações do contexto educacional e de outras esferas durante a pandemia impactam negativamente na saúde mental dos mesmos, o que exige o desenvolvimento e ampliação de dispositivos de prevenção, acolhimento, intervenção e promoção de saúde nos ambientes educacionais. Ademais, o projeto de extensão promoveu a ampliação dos serviços em atenção à saúde mental no contexto educacional, e proporcionou qualificação e aperfeiçoamento da



prática clínica no formato do plantão psicológico on-line aos extensionistas plantonistas.

Palavras-chave: psicanálise e educação; saúde coletiva; plantão psicológico; acolhimento.

Introdução

O presente trabalho objetiva relatar a experiência em plantão psicológico on-line desenvolvido como projeto de extensão universitária e vinculado à Universidade do Estado de Minas Gerais. O público-alvo das ações deste projeto foram discentes passando por situações urgentes e/ou crônicas que afetam o bem-estar em diversos aspectos: pessoais, laborais, educacionais, institucionais, interpessoais, dentre outros, discentes que estudam nos cursos do ensino superior da Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-oeste Dona Lindu (UFSJ), na qual predominam cursos da área da saúde. É pertinente inicialmente caracterizar e apresentar alguns dados em relação à vivência acadêmica e à saúde mental de acadêmicos, assim como articular estes elementos ao contexto e as implicações da pandemia da covid-19.

O interesse pelo sofrimento psíquico e pela saúde mental de alunas(os) universitárias(os) é uma questão que vem sendo discutida e pesquisada recentemente no Brasil, tornando-se foco da literatura em saúde (SOUZA; CALDAS; DE ANTONI, 2017). Aproximadamente 30% dos adultos brasileiros apresentaram transtornos mentais comuns - TMC (GRANER; CERQUEIRA, 2019). Porém, a prevalência deste sofrimento varia segundo a população pesquisada e os métodos utilizados nas pesquisas. Estudos realizados com universitários bra-

sileiros, especialmente os da área da saúde, indicam variação de TMC de 18,5% a 44,9% (FACUNDES; LUDERMIR, 2005). TMC são estados mistos de depressão e ansiedade, caracterizados pela presença de sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração, tristeza, desânimo e queixas somáticas (SILVA; NETO, 2014).

O ingresso na educação superior é acompanhado por novas exigências, como, em muitos casos, a mudança de moradia ou de município e o consequente afastamento de familiares e amigos, o que, por sua vez, marca um conjunto de mudanças sociais e pessoais (SEQUEIRA *et al.*, 2013). Tais mudanças e novas exigências são mais intensas no primeiro ano, uma vez que ele marca o ingresso na vida acadêmica, a adaptação ao curso e a saída da casa dos responsáveis (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

Este momento, marcado por intensas e diversas mudanças biológicas, psicológicas e sociais na vida de discentes do ensino superior, os coloca diante de diversos aspectos estressores durante todo o percurso acadêmico (SILVA *et al.*, 2018; SEQUEIRA *et al.*, 2013; TEIXEIRA *et al.*, 2008). Estes elementos podem ser promotores de mal-estar, sentimentos negativos e até mesmo de sofrimentos psíquicos, conforme evidenciam os dados da pesquisa de Sequeira e colaboradores (2013), que apontam altos índices de solidão, tensão, apreensão, nervosismo, irritabilidade, assim como ansiedade, preocupação, depressão e sentimentos de tristeza. As diversas manifestações de mal-estar, como sentimentos depressivos e ansiosos, segundo Daniela Ariño e Marúcia Bardagi (2018), são elementos que podem vir a impactar negativamente no desempenho e na vivência formativa e acadêmica.

Estes sentimentos e sintomas são ainda maiores nos cursos da área da saúde (SANTOS *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2018) quando o início da prática clínica confronta o universitário com o sofrimento e a morte dos pacientes, sendo estas cir-

cunståncias potenciais motivos de sofrimento psíquico. Em relação aos eventos estressores no percurso acadêmico de discentes do curso de Enfermagem, Nataly Silva e colaboradores (2018) evidenciam cobranças em relação às notas, em participação em projetos da universidade, excesso de atividades acadêmicas, dentre outros, que alteram a qualidade do sono, a vida social e de lazer, bem como alterações emocionais, comportamentais e físicas.

A pandemia da covid-19 (coronavirusediseaseof 2019) e as consequentes medidas preventivas do contágio, como o distanciamento físico, acarretaram inúmeras modificações na organização e na rotina da vivência formativa dos estudantes do ensino superior, como a transferência da modalidade de educação presencial para o do ensino remoto, mediado por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em rede. Nos períodos iniciais dessa migração, precisamente no ano de 2020, como apontado por SILVA; BRÊTAS (2021), muitos discentes se defrontaram com dificuldades no manejo das ferramentas digitais utilizadas na mediação dos estudos, assim como a continuidade dos estudos de modo solitário, o que proporciona estresse e ansiedade.

Além do mais, pode-se destacar mudanças de rotina, ambientes domésticos desfavoráveis para a continuidade ou bom proveito dos estudos, o retorno à casa de familiares, no caso de universitários que se mudaram para a realização da formação, dentre outros. Gundim e colaboradores (2021) apontam que a pandemia e suas consequentes mudanças nas configurações da vida de discentes universitários ocasionam implicações negativas na saúde mental dos mesmos.

Ademais, pesquisas realizadas durante a pandemia da covid-19 acerca da saúde mental com discentes da educação superior constataam algum nível de elevação de sofrimentos subjetivos, como elevação de sintomas de depressão, ansiedade, estresse (MAIA; DIAS, 2020), raiva,

pânico, luto (GUNDIM *et al.*, 2021), sentimentos de angústia, impotência e tristeza, assim como o medo da morte de amigos, familiares e/ou conhecidos (RIBEIRO *et al.*, 2021). Estes sentimentos negativos associam-se à preocupação com o desempenho acadêmico e ao temor pelo próprio adoecimento (GUNDIM *et al.* 2021).

Outros fatores devem ser considerados como promotores de prejuízos na saúde mental, como indicado por Duarte e colaboradores (2020), como a diminuição da renda, a exposição a informações sobre infectados e mortos e o pertencimento a um grupo de risco de complicações pelo contágio do coronavírus.

Diante da constatação da prevalência de algum tipo de sofrimento e/ou mal-estar psíquico durante a vida acadêmica em curso superior, e que de algum modo se acentuam e/ou surgem pela correlação entre a vivência acadêmica e as implicações do contexto pandêmico, o projeto de extensão oportunizou uma escuta psicanalítica gratuita, no formato de plantão psicológico, conforme sugere Ana Cláudia Daher e colaboradores (2017), que é uma modalidade de atendimento clínico caracterizado por ser focal, breve e delimitado segundo as queixas e demandas dos sujeitos, no qual é possível realizar esclarecimentos acerca da demanda dos que buscam o atendimento. Trata-se de uma prática de atendimento imediato dirigida à escuta clínica dos diversos sentidos do sofrimento psíquico, proporcionando a escuta e o acolhimento aos interessados. Além disto, o dispositivo clínico do plantão psicológico promove uma profícua experiência de aprendizagem para as(os) discentes extensionistas, uma vez que constitui uma prática no âmbito da assistência à saúde mental, colocando-os diante de uma prática de promoção de saúde e de prevenção de agravos.

Desenvolvimento

A psicoterapia de curta duração foi pensada e proposta por diversos autores e nas mais diversas abordagens teóricas (HEGENBERG, 2010; MAHFOUD *et al.*, 2012). Dentro das psicoterapias breves se encontra o denominado Plantão Psicológico, que é considerado uma modalidade de atendimento breve e possui como foco o atendimento emergencial da pessoa, no momento da expressão de sua demanda (MAHFOUD *et al.*, 2012). E, segundo Rebouças e Dutra (2010), se configura como uma prática clínica da contemporaneidade, comprometida com o sofrimento subjetivo do sujeito no contexto de sua necessidade, seja ele qual for.

O plantão psicológico, segundo Mahfoud *et al.* (2012), se configura como uma modalidade de psicoterapia breve de caráter pontual; acontece em um único encontro ou podendo se estender em outros, quando ocorre o acolhimento da pessoa no momento da expressão da demanda, ofertando suporte emocional, viabilizando espaço para expressão dos seus sentimentos e angústias. A proposta do plantão psicológico visa a um atendimento diferente da psicoterapia, possibilitando que os interessados estejam atentos ao que importa naquele momento. O objetivo não é estar em busca da solução de algum problema, mas, sim, estar presente acolhendo a pessoa através de uma escuta ativa.

Utilizamos a definição do plantão psicológico e a apropriamos para pensar o atendimento psicológico breve pontual e emergencial a partir de uma leitura do campo teórico psicanalítico, em consonância com Ana Cláudia Daher *et al.*, (2017) e Maria Lúcia Ortolan *et al.*, (2020), que destacam que o dispositivo breve e emergencial do plantão sob um olhar psicanalítico pode se constituir um dispositivo promotor de retificação subjetiva, que busca a saída da queixa para a demanda. Dito de outro modo, almeja implicar o sujeito em uma posição de responsável por aquilo que se queixa.

A escuta psicanalítica tem como norteador a escuta do conteúdo inconsciente encadeado no dizer do paciente, que, pela repetição, insiste em se apresentar, pois é por meio desta escuta que se localizará e buscará intervir, uma vez que a fonte de mal-estar e sofrimentos psíquicos possuem sua gênese em processos inconscientes (FREUD, 1980). Partindo dessa concepção basilar do campo teórico psicanalítico, o delineamento que encerra o atendimento no momento pandêmico, o atendimento on-line, pela via das TIC's, possui grande potência, uma vez que garante a comunicação entre plantonistas e pacientes, que é a ferramenta indispensável na práxis psicanalítica e psicológica.

Desta feita, o plantão seria “um espaço onde o aluno pudesse buscar ajuda para rever, repensar e refletir suas questões” (MAHFOUD *et al.*, 2012, p. 69). Naturalmente, tal atividade não é apenas uma conversa entre amigos, mas uma prática da clínica contemporânea, esta que nos confronta com o real do adoecimento psíquico, nos convocando a ações preventivas e à escuta desse mal-estar. O dispositivo do plantão psicológico oportuniza o encontro pela via da escuta do plantonista às situações de urgência subjetiva da pessoa interessada (DALLEDONE, MICHELS, MOHR, 2021; DAHER *et al.*, 2017; DOESCHER, HENRIQUES, 2012).

Por urgência subjetiva compreendemos, a partir da definição de Calazans e Bastos (2008), um dispositivo de acolhimento aos sujeitos em situações de crise, ou seja, quando o sujeito permanece em estado de intenso embaraço ou em estado de esmagamento, que demandam apoio psicológico e acolhimento emergencial do sofrimento psíquico a partir de demandas variadas, haja vista que a urgência subjetiva é sempre individual.

Partindo da teorização Lacaniana acerca do tempo lógico, segundo a qual os processos inconscientes não se guiam pela cronologia, mas sim por outro tempo, o tempo

do inconsciente (LACAN, 1998). Norteados por esta concepção, os atendimentos não possuem uma quantidade pré-definida de atendimentos, mas se guiam pela diretriz do pontual e do emergente, pela trilha do sujeito do inconsciente que se inscreve.

Em vista disso, o plantão psicológico a partir da leitura psicanalítica constitui uma ferramenta profícua à escuta e intervenção em situações de intenso mal-estar ou sofrimento psíquico (DAHER *et al.*, 2017), como a situação do contexto pandêmico que apresenta evidências de sofrimento e mal-estar psíquico e demandas por atendimento psicológico, em consequência das configurações do ensino remoto e as evidências de algum tipo de sofrimento psíquico de discentes do ensino superior.

Diante disso, e considerando as exigências do contexto pandêmico, no qual uma das medidas de prevenção se dá pelo distanciamento físico, e em consonância com as recomendações do Conselho Federal de Psicologia (CFP), os atendimentos foram realizados a distância, em tempo real (síncrono), por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), visando a resguardar a integridade da saúde física dos plantonistas e das pessoas atendidas. Outrossim, a resolução do CPF nº 4, de 26 de março de 2020, revoga, de forma excepcional e provisória, o artigo 6º da Resolução nº 11/2018, que versa sobre a inadequação de serviços psicológicos on-line em situações de urgência e emergência, visando à continuação dos atendimentos e a prestação de cuidados à saúde mental da população durante a pandemia (CFP, 2018; 2020).

Na mesma prerrogativa do aporte teórico utilizado nas intervenções, o campo teórico psicanalítico baliza outros eixos da prática extensionista em relação aos discentes plantonistas, sendo eles a supervisão clínica e o aprofundamento da fundamentação teórica, que são, do ponto de vista psica-

nalítico, indissociáveis do exercício clínico em psicanálise.

A equipe de discentes plantonistas foi composta por estudantes do curso de psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Divinópolis-MG, que cursam a partir do oitavo período em ênfase clínica, e de psicólogas(os) graduadas(os) egressas da UEMG. As(os) plantonistas disponibilizaram dias e horários pré-definidos, e se colocaram disponíveis em tempo e escuta, sem planejamento prévio, abertos ao inesperado, e para a possibilidade de um atendimento único.

A extensão universitária, constituinte da vivência acadêmica, alinha-se à pesquisa e ao ensino com uma dimensão de construção de saberes de forma coletiva e que possibilita a difusão de práticas a outros setores da sociedade, tecendo interfaces com o ensino e a prática profissional. Portanto, estas dimensões denotam uma das faces almejadas na execução do projeto aqui relatado.

Alinhado à *metodologia clínica de intervenção* proposta por Antônio Teixeira (2010) e o aporte teórico psicanalítico, os plantonistas semanalmente se reuniram em supervisão clínica com a psicóloga coordenadora do projeto de extensão. A supervisão clínica se constitui no acompanhamento dos casos, possibilita a continuidade da formação dos atores envolvidos e o avançar da condução do caso clínico (TEIXEIRA, 2010). Ademais, a supervisão assegurou a articulação da prática clínica e campo teórico-conceitual psicanalítico, assim como constituiu um espaço de transmissão das dificuldades e dos impasses encontrados, com vistas a vislumbrar possibilidades e a avançar clinicamente.

Ainda segundo Antônio Teixeira (2010), a metodologia clínica de intervenção se apresenta com um duplo objetivo: oferecer um trabalho de cuidado psicológico à comunidade de discentes interessada e o de contribuir para o avanço do conhecimento científico, sendo que a singularidade da prá-

tica psicanalítica contribui para a reflexão, oferecendo um cenário no qual a clínica ganha uma dimensão epistemológica, produtora de conhecimento, uma vez que se trata de um *locus* privilegiado, em que pode haver tanto o lançamento de hipóteses quanto suas subsequentes verificações.

A divulgação do plantão psicológico ocorreu por meio de um informativo virtual, que foi divulgado pelos meios de comunicação on-line de docentes e discentes da UFSJ, juntamente com um formulário eletrônico do *google forms*, a fim de coletar informações de contato, motivo principal da procura pelo plantão e disponibilidade de horários. Após o recebimento das respostas pelo formulário, os dados foram organizados pela equipe de triagem e encaminhados aos extensionistas plantonistas, que entraram em contato com os discentes e agendaram os atendimentos.

Das pessoas inscritas no projeto, considerando a totalidade dos atendimentos realizados e finalizados, predominaram discentes jovens, de 21 a 25 anos, todos do curso de graduação em Enfermagem.

Os atendimentos psicológicos, realizados por intermédio das ferramentas comunicacionais da internet, já eram uma realidade e possibilidade antes da pandemia, mas se constituíram uma exigência devido às imposições pandêmicas. Nesse sentido, é de se considerar as (re)invenções necessárias no ambiente virtual, uma vez que se colocam em cena dispositivos que mediam os atendimentos, como as telas dos computadores e dos celulares.

Dentre as dificuldades encontradas na modalidade de atendimento on-line, que foram pontuais, raras e passíveis de contorno, destacam-se a dificuldade de conexão estável de internet na continuidade de alguns atendimentos, sendo por vezes necessário criar estratégias como desligar a câmera e manter os atendimentos somente por voz, ou até mesmo sendo necessário o reagendamento; e dificuldades, por par-

te dos atendidos, para encontrarem um ambiente em que se sintam seguros e confortáveis para falarem de determinadas questões. Nesse sentido, as(os) plantonistas buscavam articular outros horários em que este desconforto fosse menor, resguardando, assim, o sigilo e a ética dos atendimentos.

Ademais, os atendimentos na modalidade on-line possibilitaram o cuidado à saúde mental de forma acessível, diante do contexto pandêmico de necessário distanciamento físico, permitindo aos discentes, residentes em outros municípios, acessarem o serviço sem a necessidade de deslocamento.

Os plantões realizados puderam corroborar as pesquisas acerca da prevalência de sentimentos de mal-estar e de algum tipo de sofrimento psíquico em discentes da educação superior. Além de evidenciar também que as modificações nas configurações relacionais e as diversas mudanças consequentes das medidas preventivas quanto ao contágio da covid-19, como o distanciamento físico, o temor pelo contágio e/ou pela morte de si ou de pessoas significativas, a migração para o ensino remoto e as incertezas quanto à formação acadêmica estão na gênese ou no agravamento de sentimentos de ansiedade e mal-estar.

A experiência clínica demonstrou que os equipamentos educacionais e as novas configurações do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia são, de algum modo, acentuadores e/ou produtores de mal-estar subjetivo, tendo em vista a prevalência de sintomas de ansiedade associados às cobranças institucionais e ao ensino remoto.

Por fim, em relação às(aos) plantonistas, a extensão, que constitui parte do tripé universitário pesquisa, ensino e extensão, promoveu, por meio da experiência prática nos atendimentos na modalidade de plantão psicológico on-line, a ampliação da formação para (as)os discentes do curso de Psicologia e uma formação complementar às(aos) psicólogas(os) egressas(os) extensionistas.

Conclusões

A dupla dimensão da metodologia empregada permitiu intervir clinicamente nas situações de mal-estar e sofrimento psíquico e apreender quais as especificidades do contexto pandêmico e de suas implicações na vida de discentes. Nesse sentido, constata-se que as modificações trazidas com o vírus acentuaram sentimentos pré-existentes à pandemia, bem como outros afetos foram surgindo no decorrer deste período singular que vivenciamos.

Ademais, se evidenciam questões que tocam a rotina acadêmica anterior à pandemia, tais como a mudança de moradia ou de município, as novas responsabilidades e exigências que o ambiente universitário apresenta, assim como novas formas de adoecimento e tensão surgidos pelas adequações exigidas pelo ensino na modalidade remota.

A oferta de plantão psicológico, como um serviço gratuito, ampliou a rede de atenção à saúde mental de estudantes do ensino superior, constituindo uma oportunidade de acolhimento e escuta clínica no momento da necessidade das(os) interessadas(os).

A modalidade de plantão psicológico constitui uma importante e possível ferramenta de intervenção dentro do contexto educacional, inclusive no ensino superior, visto que pode auxiliar os discentes a lidar com as diversas demandas que se apresentam, e que implicam, de algum modo, na formação e no aproveitamento da graduação, sendo, portanto, uma potente ferramenta no cuidado à saúde mental nos contextos formativos.

Por fim, as pesquisas bibliográficas efetuadas no rol da literatura científica disponível, assim como as evidências clínicas apresentadas neste capítulo - que versam acerca da presença de mal-estar e sofrimento psíquico em discentes no contexto da educação superior, sendo muitas



vezes a própria configuração do ambiente educacional e a relação estabelecida com as(os) educandas(os), seus(-suas) produtores(as) e/ou acentuadores(as) - denunciam a necessidade da criação e/ou ampliação de dispositivos que intentem mitigar o sofrimento e o mal-estar psíquico da população acadêmica. Ademais, indicam uma importante via a ser construída: institucionalizar, no âmbito educacional, práticas de acolhimento, prevenção e promoção de saúde mental, tais como o presente projeto de extensão buscou realizar.

Referências

ARINO, Daniela Ornellas; BARDAGI, MarúciaPatta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 30 out. 2023. <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>.

CALAZANS, Roberto; BASTOS, Angélica. Urgência subjetiva e clínica psicanalítica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** [on-line]. 2008, v. 11, n. 4, pp. 640-652. ISSN 1984-0381. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-47142008000400010>. Acesso em 15 fev. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 4, de 26 de março de 2020**. Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia da covid-19.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 11, de**

11 de maio de 2018. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de Tecnologias da Informação e da Comunicação e revoga a Resolução CFP nº 11/2012.

BROZA DAHER, A. C.; MANTOVANELLI ORTOLAN, M. L.; BONAFÉ SEI, M.; VICTRIO, K. C. Plantão psicológico a partir de uma escuta psicanalítica. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 147–158, 2018. DOI: 10.5433/1679-0383.2017v38n2p147. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/32074>. Acesso em 5 de fev. 2021.

DALLEDONE, Maria Rita Alves; MICHELS, Natalia Leoni; MOHR, Allan Martins. Psicanálise, plantão psicológico e a atuação em âmbito educacional. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 100-110, jul. 2021. ISSN 2447-1798. Disponível em: <https://psico.fae.emnuvens.com.br/psico/article/view/314>. Acesso em 5 de out. 2021.

DOESCHER, Andréa Marques Leão; HENRIQUES, Wilma Magaldi. Plantão psicológico: um encontro com o outro na urgência. **Psicol. estud.** [on-line]. 2012, v.17, n.4, p.717-723. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jNLH8JRLF5SZ5kx6KSGmDwK/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DUARTE, Michelde Quadros *et al.* COVID-19 e os impactos na saúde mental: uma amostra do Rio Grande do Sul, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3401-3411, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n9/3401-3411/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FACUNDES, Vera Lúcia Dutra; LUDERMIR, Ana Bernarda. Common mental disorders among health care students. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 27, p. 194-



200, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/pNTNKNKjFbmCQpm9yxKYYcM/?lang=en&format=pdf>. Acesso em 3 mar. 2021.

FREUD, Sigmund. O inconsciente. In: FREUD, S., **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud**. Tradução: J. Salomão, v. 14, p. 163-210. Rio de Janeiro: Imago, 1980a, vl. 14, p. 191-233.

FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: STRACHEY, J. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980b, vl. 12.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: STRACHEY, J. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980c, vol. 12, p. 193-207.

GRANER, Karen Mendes; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. 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: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>. Acesso em 10 out. 2021.

GUNDIM, Vivian Andrade *et al.*. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia da covid-19. **Rev. baiana enferm.**. Salvador, v. 35, e37293, 2021. Disponível em <http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/5409>. Acesso em 25 set. 2021.

HEGENBERG, Mauro. **Psicoterapia breve**. 3 ed. Casa do Psicólogo, 2010.

LACAN, Jacques. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.



MAHFOUD, Miguel (org.). **Plantão Psicológico**: novos horizontes. 2 ed., revista e ampliada. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2012.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da covid-19. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ORTOLAN, Maria Lúcia Mantovanelli *et al.*. Possibilidade da psicanálise no serviço de plantão psicológico. **Revista de Psicanálise Stylus**, n. 39, p. 147-158, 2020. Disponível em: <http://stylus.emnuvens.com.br/cs/article/view/440>. Acesso em 10 fev. 2021.

REBOUÇAS, Melina Séfora Souza; DUTRA, Elza. Plantão psicológico: uma prática clínica da contemporaneidade. **Rev. abordagem gestalt**. [on-line]. 2010, v.16, n.1, p. 19-28. ISSN 1809-6867. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000100004. Acesso em: 20 fev.2021.

RIBEIRO, Lahannada Silva *et al.*. Efeitos da pandemia de covid-19 na saúde mental de uma comunidade acadêmica. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 34, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/MK9sk5bjx8BqFNsFqMpXs5z/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 set. 2021.

SANTOS, Renan Rosados *et al.*. Sintomas de distúrbios psíquicos menores em estudantes de enfermagem. **Rev. baiana enferm**, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/bde-29933>. Acesso em 20 de maio 2021.

SILVA, Adenice de Omena; NETO, Jorge Lopes Cavalcante.



Associação entre níveis de atividade física e transtorno mental comum em estudantes universitários. **Motricidade [en linea]**. 2014, 10 (1), 49-59 [fecha de Consulta 15 de Octubre de 2021]. ISSN: 1646-107X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273030008006>. Acesso em 5 março 2021.

SILVA, Alessandro Costa; BRÊTAS, Anilce de Araújo. Saúde estudantil universitária e as tecnologias virtuais: relato de experiência. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 13, n. 2, p. e6090-e6090, 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/6090>. Acesso em 10 de out. de 2021.

SILVA, Nataly Cristina Bastos *et al.*. Vivência de eventos estressores entre acadêmicos de enfermagem de uma universidade pública. **Revista Paranaense de Enfermagem (REPENF)**, v. 1, n. 01, 2018. Disponível em: <http://seer.fafiman.br/index.php/REPEN/article/view/503>. Acesso em 21 abr. 2021.

SEQUEIRA, Carlos *et al.*. Vulnerabilidade mental em estudantes de enfermagem no ensino superior: estudo exploratório. **Journal of Nursing and Health**, n.3, p. 170-181, 2013. Disponível em: <https://comun.rcaap.pt/handle/10400.26/17856>. Acesso em 20 abr. 2021.

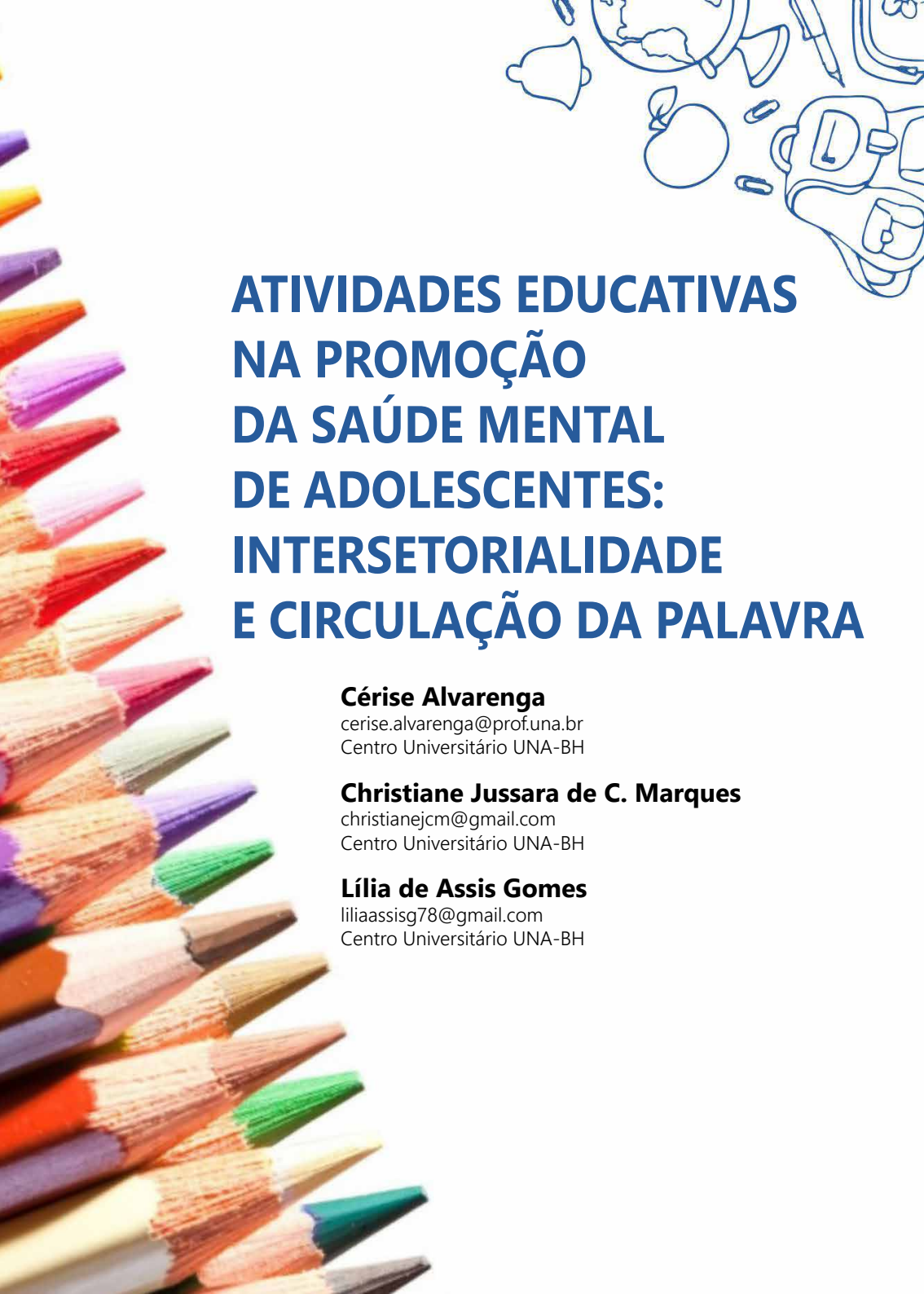
SOUZA, Marcella; CALDAS, Thuanny; DE ANTONI, Clarissa. Fatores de adoecimento dos estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 3, n. 1, p. 99-126, 2017. Disponível em: <http://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/93>. Acesso em: 26 mar. 2021.

TEIXEIRA, Antônio (org.). **Metodologia em ato**. Belo Horizonte: Scriptum livros, 2010.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira *et al.*. Adaptação à



universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 185-202, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 abr. 2021.



ATIVIDADES EDUCATIVAS NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES: INTERSETORIALIDADE E CIRCULAÇÃO DA PALAVRA

Cérise Alvarenga

cerise.alvarenga@prof.una.br
Centro Universitário UNA-BH

Christiane Jussara de C. Marques

christianejcm@gmail.com
Centro Universitário UNA-BH

Lília de Assis Gomes

liliaassisg78@gmail.com
Centro Universitário UNA-BH

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade compartilhar as experiências de estudantes de psicologia na construção de um evento intersetorial que articulou estudantes, professores e pais de instituição pública do ensino médio da regional Barreiro e profissionais do NASF (Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica) dessa regional. Trata-se de um evento cujo objetivo norteador foi construir espaços de diálogo sobre a promoção de saúde mental no contexto escolar e na comunidade do entorno por meio da articulação entre a instituição de ensino superior (Centro Universitário UNA), a Escola Estadual Domingas Maria de Almeida e o NASF. Foram realizadas reuniões de planejamento entre estudantes de Psicologia, representantes da escola e do NASF, professora da graduação em Psicologia e, posteriormente, foram realizadas duas rodas de conversa e duas oficinas com os estudantes, bem como intervenções culturais e artísticas. As atividades foram realizadas na escola no sábado letivo e a adesão do corpo discente surpreendeu gestores e professores da escola. Por meio das conversas com o vice-diretor, identificamos temas de interesse dos estudantes que nortearam a elaboração das atividades propostas. Os temas foram: redes sociais, ansiedade e depressão; depressão, ansiedade e ideação suicida; uso responsável das tecnologias; respeito às diferenças e bullying; e relações e conflitos familiares. Em relação aos resultados, é possível afirmar que esta construção coletiva entre estudantes e professores propiciou a construção de um espaço de trocas aberto ao debate sobre os temas relacionados à promoção de saúde mental, que foram abordados em oficinas e rodas de conversa de livre escolha dos participantes. Foi possível identificar também um estreitamento da relação entre os estudantes, profissionais da educação e da saúde, estimulando a rede de conversações e práticas de promoção da saúde junto aos adolescentes. Consideramos que, por meio das ações realizadas,

a iniciativa constitui-se num espaço propício à colaboração, à reflexão, tendo como tema central o cuidado com a saúde mental do adolescente. Por meio destas atividades foi possível perceber também as potencialidades da atuação do psicólogo(a) enquanto agente de mudanças e da interação entre a comunidade escolar e os equipamentos públicos (NASF) e privados (UNA) presentes na região como facilitadores da circulação da palavra entre os agentes envolvidos no processo educativo (estudantes, pais, professores e comunidade em geral).

Palavras-chave: Adolescência; Educação; Redes Sociais; Promoção da Saúde; Psicologia Escolar.

1. Introdução

Este artigo visa a apresentar a experiência da construção e realização do II Fórum de Saúde Mental realizado na escola estadual (localizada na regional Barreiro) em articulação com instituição de ensino superior (Centro Universitário UNA) e o Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF).

O convite para os estudantes de psicologia ocorreu na ocasião da organização do II Fórum de Saúde Mental que a escola promoveria, tendo como principal temática a prevenção ao suicídio, evento destinado aos discentes do ensino fundamental e médio envolvendo os três turnos. A direção da escola entendeu que a temática necessitaria ser apoiada por parceiros e contatou uma aluna do curso de Psicologia que estagiara no semestre anterior, tendo sido o convite estendido ao NASF situado na Unidade Básica de Saúde (UBS) localizada no mesmo território da escola. A estudante de Psicologia acionou alunos e a professora do Centro

Universitário UNA, que, conjuntamente com o NASF e a escola, articularam intervenções a partir da demanda trazida pela coordenação da escola.

O evento estava planejado inicialmente para o mês de setembro em sua programação, mas a instituição precisou adiar para o mês seguinte. A escola, pelo segundo ano consecutivo, realizou o evento que teve sua primeira edição em 2018, tendo sido organizado pelos alunos e professores. O evento aconteceu no dia 05 de outubro de 2019. Durante esse período, os alunos divulgaram o evento realizando uma campanha de divulgação nas redes sociais por meio de folders e filipetas eletrônicas. As atividades propostas foram abertas a familiares e comunidade.

As ações foram desenvolvidas buscando construir ações intersetoriais, ou seja, compreendendo que as ações e as equipes técnicas envolvidas precisam ser desafiadas ao diálogo, ao trabalho conjunto com a perspectiva da inclusão social, da reflexão, prevendo a participação dos membros da comunidade envolvida enquanto sujeitos do processo (NASCIMENTO, 2010).

2. Desenvolvimento

2.1 - Metodologia

2.1.1 - Equipe envolvida

A equipe que conduziu a intervenção contou com oito estudantes de Psicologia, a professora supervisora, o educador físico e dois profissionais do NASF. A abertura do evento foi

realizada na quadra de esportes da escola com música ao vivo. Este momento contou com a participação de um estudante de Psicologia que atua profissionalmente como músico e colaborou com a construção de um espaço acolhedor, lúdico e descontraído por meio da música, sensibilizando todas(os) as(os) participantes. Nesse momento, realizamos as apresentações dos estudantes e explicamos a dinâmica de desenvolvimento do evento, que funcionaria com rodas de conversa e oficinas simultâneas com temáticas sugeridas previamente pelos próprios alunos da escola. Os temas estavam afixados nas portas, com a intenção de possibilitar a livre escolha; os participantes foram informados que poderiam se direcionar à sala que desejassem.

2.1.2 - Atividades desenvolvidas

Para estabelecer uma relação dialógica entre alunos e professores participantes do evento e as(os) estudantes de Psicologia, optou-se por trabalhar com as oficinas e rodas de conversa na perspectiva proposta por Afonso e Abade (2008), que compreende estas estratégias como metodologias participativas em processos grupais. Fundamentando-se nesta perspectiva, as oficinas e rodas foram estruturadas em três momentos: 1) Sensibilização e mobilização: momento de realização de atividades, às quais propiciarão a criação de um clima favorável ao trabalho coletivo, a explicitação do tema, da estrutura e dos objetivos da oficina e da mobilização dos participantes para o trabalho que se inicia, de forma a promover a adesão dos participantes à proposta; 2) Comunicação, Problemática e Reflexão: momento de identificar as diferentes percepções existentes entre os participantes em relação à temática em pauta e que pode ser realizada por meio de diferentes atividades (análise de vídeo, texto, poema, pintura, dança, música, colagem etc)



ou técnicas (dramatização, role playing, escultura, colagem, desenho etc), propondo análise, debates e reflexões coletivas sobre determinado tema; 3) Sistematização: momento em que cada participante e/ou grupo de trabalho apresenta para os demais participantes sua produção, levando todos a ouvirem e considerar o ponto de vista do outro, no qual os facilitadores podem sintetizar o que o grupo viveu, pensou, duvidou, propôs e desenvolveu.

As oficinas e rodas ofertadas desenvolveram as seguintes temáticas: Ansiedade; Bullying; Depressão e Redes Sociais; Convívio Familiar. Para ilustrar/exemplificar os percursos construídos, compartilharemos aqui mais detalhadamente duas oficinas: “Oficina sobre o Bullying” e “Oficina sobre a relação entre Depressão e a utilização das Redes Sociais”.

2.1.2.1 - Oficina sobre o “Bullying”

O Bullying, como apresentado por Souza (2015), é caracterizado pela presença de reiteradas ações de abuso (físico, verbal, material ou exclusão social) na relação desigual de poder entre pares, produzindo sofrimento para aquele que é alvo da agressão. Compreendendo os prejuízos que o Bullying pode trazer à saúde mental das pessoas que são alvo, tendo a escola como um dos ambientes em que possa ocorrer, foi ofertada uma oficina com essa temática, oportunizando expressão de relatos escritos e verbais vivenciados.

A oficina foi estruturada e desenvolvida em três momentos e/ou atividades:

1º) Sensibilização - Foi usada a dinâmica do crachá, em que cada participante recebia papel, canetas (com variedade de cores) e fitas para prenderem o crachá. Esse momento teve como objetivo fazer com que todos os par-

participantes pudessem se conhecer. Embora alguns alunos pertencessem a uma mesma classe, identificamos que não se conheciam pelo nome e chamavam uns aos outros por apelidos; alguns expressaram que não gostavam dos apelidos que, na maioria dos casos, eram depreciativos e ofensivos, o que gerava conflitos durante as aulas. Este foi um momento interessante, que permitiu abrir o diálogo e estabelecer um clima de confiança e segurança para o grupo partilhar ideias e percepções;

2º) Problemática e Reflexão - Em seguida, receberam material para participarem da dinâmica das diferenças (folha de ofício A4 e lápis). A aluna de Psicologia, que estava responsável por essa sala, leu as orientações para os participantes, e, depois, todos começaram a desenvolver atividades de acordo com o comando inicial: confeccionar o desenho de um rosto com todos os detalhes (olhos, boca, orelhas, nariz, sobrancelhas e cabelos) sem tirarem o lápis da folha. Na sequência, cada um mostrava como o seu desenho ficou. Nesse momento surgiram reflexões, pois todos receberam as mesmas orientações, com o mesmo tempo para desenvolverem, e o resultado foi que cada desenho saiu de um jeito; não havia nada igual ou parecido. Todos juntos puderam refletir e concluir que todos são diferentes, que temos algo semelhante, mas que cada um tem sua singularidade, que devemos respeitar sempre uns aos outros, que uma piada sobre o cabelo ou qualquer outra parte do corpo do colega traz muitos sofrimentos a quem recebe as críticas. Essa oficina teve sua importância porque os alunos faziam muitas críticas uns aos outros com relação ao corpo. Os relatos dos participantes apontaram prejuízos psicológicos e físicos, alunos que traziam no psiquismo e também no corpo cicatrizes de agressões físicas, vivenciadas dentro ou na porta da escola, por consequências do bullying;

3º) Sistematização - Ao final, foi entregue uma folha para que colocassem o que acharam do evento e apresentar su-



gestões; eles ficaram à vontade para se expressar e, para nossa surpresa, em meio aos escritos estava um pedido de ajuda feito por um dos colegas; não folha não constava os nomes, mas as características físicas (motivo do bullying) e o telefone de contato. No decorrer da semana, e com a ajuda do vice-diretor, essa indicação possibilitou identificar o aluno e encaminhá-lo para a psicóloga do Centro de Saúde do território. Os que praticaram, ou praticam o bullying, tiveram momentos de fala. O que ficou subentendido é que quem pratica o bullying, em algum momento sofreu com a violência ou está inserido em um contexto familiar conflitante, que faz vítimas e é vítima da sua própria violência. Não é difícil associar o bullying ao baixo desempenho escolar. Os alunos relatam ter medo de fazer perguntas ou dizer que não entenderam o conteúdo com receio de sofrerem com a zombaria dos colegas, algo que também está fortemente ligado a um dos motivos da alta evasão escolar. Ao final, depois dos momentos de escuta e reflexão, ocorreram falas que expressavam pedidos de desculpas e até mesmo promessas de tentar ser um colega melhor.

2.1.2.2 - Oficina sobre a relação entre “Depressão e a utilização das Redes Sociais”

O tema Depressão e a utilização das Redes Sociais foi desenvolvido pela professora/supervisora e por duas estudantes de psicologia. A biblioteca foi usada para desenvolver a oficina por oferecer suporte técnico (tevê, vídeo); as cadeiras foram organizadas em círculo; os alunos do terceiro ano do ensino médio marcaram presença majoritária; também estavam presentes dois professores. Momentos e/ou atividades desenvolvidas:

1º) Sensibilização - A oficina foi iniciada com a apresentação dos participantes, começando com uma dinâmica na qual cada participante deveria apresentar um colega e descrever uma característica deste de modo a identificar as redes, as articulações e afinidades entre os integrantes do grupo. Alguns relatos que apareceram: "Essa é a 'fulana', minha amiga. Ela é muito chata, mas eu a amo!"; "Esse é meu amigo. Ele é muito calado, inteligente, mas é um cara muito gente boa!". Os alunos que não eram da mesma turma ou não tinham conhecidos naquele grupo também foram convidados a se apresentar. Um dos alunos apresentou-se como tímido e foi um dos mais participativos da oficina. As quarenta e oito pessoas presentes na sala se apresentaram;

2º) Comunicação, Problemática e Reflexão - Em seguida, a música "Desconstrução", de autoria de Tiago Iorc, foi apresentada por meio de videoclipe e, depois, subdividiu-se o grupo em seis subgrupos; distribuíram-se folhas com trechos da música impressa; os estudantes foram orientados a extrair trechos, discutir frases e expressões que chamavam a atenção na música. Na sequência, os grupos retornaram à roda e abrimos espaço para que os participantes comentassem os trechos, frases, palavras, tudo discutido pelos subgrupos.

Os relatos foram diversos. Um aluno, a partir da frase "Abrir os olhos não lhe satisfaz", exposta na música, trouxe a ideia de que a música falava sobre a depressão, explicando que o fato de acordar pela manhã e não ocorrer o refazimento pela noite dormida, pelas novas oportunidades iniciadas com o dia, associava-se à insônia e a uma desesperança que pessoas deprimidas podem sentir. Outra aluna disse que já foi muito criticada pela internet, chegando a ter uma crise depressiva. Outra concordou balançando a cabeça e chegou a chorar. Frases diversas foram surgindo e houve a discussão sobre as redes sociais: falaram sobre a necessidade de agradecer aos outros, de postar fotos e conteúdos para receber "curtidas"; os participantes foram arremessando experiên-

cias e considerações, num contexto de reflexão com vários depoimentos. Durante as falas, foi possível refletir e analisar a cultura em que vivemos, marcada por comportamentos que valorizam mais a “aparência do que as experiências reais”, ou seja, que muitas vezes se prioriza o aparentar ser algo ou alguém, em detrimento de postagens que revelam o real comportamento cotidiano com a sua natural complexidade. Foi possível pensar que a vida é permeada por diferentes afetos, inseguranças, variações de humor, frustrações e dúvidas. Foram apresentadas experiências cotidianas de seres humanos reais, cheias de nuances, e que contêm não apenas sucesso ou felicidade, mas também experiências de fracasso, de impotência, de não saber... Muitos confessaram que postam mais para atender a uma expectativa alheia, e que já retiraram um post por não terem recebido o número de *likes* esperados, sendo necessário então apagar a postagem, pois o fato de ela não ter sido tão curtida poderia significar um tipo de fracasso.

Os participantes foram convidados a pensar nas consequências de pautar a vida e seus comportamentos pela aprovação/opinião do outro, e uma aluna se posicionou trazendo o relato do quanto é difícil ser diferente ou fazer as coisas de um modo diferente dos demais. Outros colegas posicionaram-se nesse sentido, também contribuindo com os seus pensamentos a respeito dessa discussão e, aos poucos, o grupo foi se sentindo à vontade para expressar várias situações e dilemas que vivenciam ou vivenciaram no cotidiano da internet;

3º) Sistematização - Neste momento, foi solicitado que cada participante dissesse uma palavra que representasse o encontro realizado. As palavras “Respeito” e “Empatia” apareceram. Um trio de alunos se uniu para formar uma frase: “Valorize você mesmo!”. Inspirado por esses alunos, um dos professores começou um jogral dizendo uma palavra, tocando num aluno após outro para formar sua frase: “Não

vá pela cabeça dos outros!" Os dois professores presentes na sala observavam atentamente e participaram da dinâmica. Um deles aproveitou a discussão sobre ambientes digitais e levantou o questionamento quanto ao uso do celular durante as aulas dizendo que atrapalhava, e que é bastante difícil lidar com isso quando leciona. As facilitadoras da oficina refletiram com o grupo sobre a tecnologia enquanto uma ferramenta que pode ser utilizada em favor dos processos educativos; e assim, professores e alunos podem construir caminhos para um uso inventivo e didático das tecnologias.

O evento foi finalizado na quadra de esportes com música e uma dinâmica coletiva. A proposta foi a construção de uma grande roda na qual todos/as/es deveriam dar as mãos e, posteriormente, se olharem e abraçar o colega que estivesse ao lado. O vice-diretor agradeceu a participação de todos os envolvidos e deixou o convite para um breve retorno.

2.2 Resultados e discussão

Segundo Martinez (2009), o psicólogo escolar pode atuar de várias formas visando a que a proposta pedagógica se constitua efetivamente como um instrumento útil para a organização coerente do trabalho educativo. Seu trabalho pode ocorrer no sentido de integrar e desenvolver a coesão da equipe escolar, na coordenação do trabalho em grupo, na mudança de representações, de crenças e mitos, na definição coletiva de funções e, ainda, no processo de negociação e resolução de conflitos que estão presentes em qualquer tipo de trabalho coletivo que envolva o encontro de pontos de vista diferentes.

O campo da psicologia vem se debruçando nas pesquisas para construir conhecimentos que forneçam contribuições em todas as suas áreas de atuação. Com a Psicologia

Escolar, há um grande esforço para não repetirmos os mesmos padrões do passado, com uma psicologia patologizante, medicalizante e excludente.

As intervenções feitas no II Fórum de Saúde Mental na Escola Pública, escola situada num território considerado socialmente periférico na Regional Barreiro, nos possibilitou perceber que a psicologia tem muito a construir no contexto escolar e que, apesar de ainda ter muito caminho a ser trilhado no sentido das práticas e da pesquisa, precisamos também reconhecer que grandes transformações já ocorreram. Estas construções precisam ser contínuas e podem ampliar cada vez mais a participação de todos os agentes (estudantes, família, educadores) que compõem o cenário educacional.

Foi possível identificar que, durante as atividades, os estudantes verbalizaram que o evento permitiu ressignificar a ideia, difundida pelo senso comum, de que o profissional da psicologia é para “doidos”. No início, percebemos uma certa resistência de alguns professores em relação ao Fórum e à nossa presença na instituição, entretanto foi possível perceber, no transcorrer de todo o evento, que essa resistência foi superada. Foi possível identificar isso por meio de um novo convite: alguns dias após o evento foi solicitada a nossa presença para realizarmos um trabalho direcionado aos professores, a pedido deles mesmos. Dois meses depois realizamos então uma oficina com 25 educadores, oficina elaborada por dois professores do curso de Psicologia e uma estudante deste curso.

Uma das atividades realizadas propiciou a discussão, por exemplo, da influência das interações nas Redes Sociais no comportamento dos adolescentes que, nessa fase do desenvolvimento humano, passam por muitas transformações físicas e emocionais, merecendo detida atenção e acompanhamento. Compreendemos que o espaço da oficina

propiciou reflexões no sentido de levar os adolescentes a pensarem, por exemplo, na depressão e sua articulação com o contexto em que se vive, e na importância de buscar apoio e ampliar estratégias para lidar com dificuldades pessoais como a perda de relacionamentos, as decepções e as frustrações da vida cotidiana (VARELA, 2011). Foi possível abordar a temática da ansiedade e sua relação com o modo como nos relacionamos com os grupos, com a expectativa social do outro. Quando, por exemplo, o retorno esperado via “curtidas” não é imediato, muitos alunos dizem que se sentem bastante desconfortáveis e em sofrimento diante da “demora” da resposta dos demais internautas. Nesse contexto, foi possível colaborar na construção de espaços reflexivos entre estudantes e professores pensando escolhas, contextos de vida e produção ou não de saúde mental. Além disso, foi possível no evento, e posteriormente, ampliar os diálogos entre adolescentes, escola e os equipamentos de saúde presentes no bairro.

De acordo com Kupfer (1997), quando há a circulação de discursos, as pessoas podem se envolver mais reflexivamente em seu fazer, podem participar dele ativamente, e assim podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Segundo a autora, as pessoas frequentemente mudam os discursos, assim como são por eles mudadas, e isso de modo permanente. Portanto, consideramos que o espaço da roda e da circulação da palavra permite aos participantes experimentarem outros modos de subjetivação, outras posições e papéis grupais.

Os desafios encontrados pelo psicólogo escolar não são poucos, e ampliar as redes de apoio para propiciar o desenvolvimento integral e os processos de aprendizagem dos estudantes são ações necessárias. Segundo Dias (2017), rede são relações entre pessoas, sistemas e instituições que têm diferentes funções e que são desenvolvidas para facilitar o cotidiano de vida de pessoas e suas comunidades. Concor-

damos com Rocha e Aguiar (2010), que é a potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, de afetação recíproca, de produção de laço, de capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação.

Para construir este dia de reflexão e discussões, representantes do NASF foram convidados para apresentar os serviços e a equipe multiprofissional que atua de maneira integrada no Centro de Saúde localizado no território. O momento foi propício para reforçar a disponibilidade no auxílio à população jovem no manejo ou resolução de problemas clínicos e sanitários, bem como agregar práticas, na Atenção Básica, buscando ampliar a oferta de serviços para este público (BELO HORIZONTE, 2018).

A circulação da palavra e o reconhecimento do território como lugar de articulação dos saberes para promover o bem-estar dentro da escola e no território são, portanto, perspectivas interessantes e que abrem possibilidades de intervenções. Segundo Albertina Martinez (2009), é necessário enxergarmos a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas como um espaço social no qual as pessoas convivem e atuam, sendo necessário reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial, assim como o papel do trabalho do psicólogo escolar nesta dimensão.

Deste modo, consideramos que o Fórum acabou sendo um espaço para tecer conversas entre a escola e a universidade, entre a escola e o NASF, espaço para construir uma rede de conversações que pode e deve ser ampliada, buscando o acolhimento e o desenvolvimento da comunicação. Essa rede de conversações desenha um espaço coletivo de conversação, composto de várias e distintas “regiões de conversa” interligadas e, como qualquer outro espaço, passível de ser “mapeado” (TEIXEIRA, 2003, p. 8).

A articulação com a rede pública se mostrou importante e necessária, possibilitando aos alunos acolhimentos individuais e grupais. As ações se desdobraram e os alunos tiveram a oportunidade de levar suas demandas para as reuniões que aconteciam quinzenalmente dentro do Centro de Saúde. Nas reuniões estavam presentes psicóloga, terapeuta ocupacional, nutricionista, o vice-diretor da escola e, dependendo do assunto, o enfermeiro era chamado para colaborar. Os alunos participantes foram os representantes de turma, e as reuniões aconteciam em um espaço dentro da unidade de saúde. As temáticas foram trazidas pelos próprios alunos. A propósito, alunos e profissionais têm se tornado parceiros na construção de estratégias que melhor atendessem as suas necessidades, além da troca de informações e construção de saberes, constituindo assim espaços de diálogos mais horizontalizados e fluidos.

Também ocorreram relatos de alunos que diziam ter medo de entrar em uma unidade de saúde, mas que isso havia ficado para trás e estavam se sentindo importantes em poder participar e colaborar; comentaram ainda que os profissionais são legais e que não tinham mais receios quanto ao psicólogo. As reuniões com os estudantes no NASF haviam sido suspensas devido à pandemia da covid-19, mas compreendemos que uma semente foi plantada. É necessário que a Unidade Básica de Saúde possa oferecer espaços de acolhimento e escuta para estes jovens.

Segundo Andaló (1984), um dos papéis do psicólogo no contexto escolar é atuar junto ao corpo docente e discente, bem como junto à direção e à equipe técnica, buscando conscientizá-los sobre a realidade social da sua escola, refletindo com eles sobre os seus objetivos, sobre as concepções subjacentes, as expectativas que têm de seus alunos, sobre o tipo de relação professor-aluno existente, enfim sobre a organização como um todo. Nesse contexto, o psicólogo poderá desenvolver projetos, rodas e oficinas



de modo a contribuir com a transformação dos espaços escolares numa perspectiva engajada e que considere a realidade sociohistórica dos participantes.

As ações descritas acima e a articulação entre estudantes, profissionais da Saúde Pública e da Educação Pública sinalizam que é possível construir caminhos dentro do território desenvolvendo uma rede de relações que possa promover direitos básicos, como acesso dos jovens aos serviços em saúde pública, trabalhando numa perspectiva da prevenção, podendo colaborar, assim, no enfrentamento de várias situações de vulnerabilidade a que esses jovens estão expostos em seu cotidiano.

3. Conclusão

A construção de práticas pelo conhecimento acadêmico e científico do psicólogo, em parceria com outras redes de atendimento e outros profissionais, desponta como uma das formas de atuação emergentes nos espaços escolares. Assim, estreitar e ampliar os diálogos com a comunidade e com outros equipamentos públicos parece ser um caminho potencialmente capaz de construir ações e, quem sabe, desenvolver projetos de intervenção que contam com os estudantes de escolas públicas e universitários protagonizando ações que articulam diferentes equipamentos públicos (saúde, educação) e seus atores.

A rede pública está longe de conseguir atender a todas as demandas dos adolescentes, pois são muitas e diversas, mas, com esse Fórum e as parcerias estabelecidas, pôde-se observar que é possível ao psicólogo em formação (estudantes de psicologia) realizar intervenções significativas na promoção de espaços de escuta, de circulação da palavra engajando diferentes atores que participam dos processos



de aprendizagem no contexto da escola pública.

Trabalhar com e nas políticas públicas no contexto da educação em sua interface com a Saúde, deixando emergir perguntas, reflexões, ideias e propostas fortalece a ideia de que o profissional da psicologia precisa constituir-se cotidianamente enquanto agente de mudanças e como facilitador da circulação da palavra entre os agentes envolvidos no processo educativo (estudantes, pais, profissionais de ensino, saúde e comunidade em geral).

4. Referências

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: 1 ed. eletrônica, 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em 18 ago. 2021.

ANDALÓ, Carmen Silviade Arruda. O papel do psicólogo escolar. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931984000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 abri. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura. 2018. **PBH oferece atendimento especializado a usuários dos serviços de Saúde**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-oferece-atendimento-especializado-usuarios-dos-servicos-de-saude>. Acesso em 11 out. 2021.

DIAS, Carolina Nascimento. **Psicologia na Escola e rede de proteção à infância e adolescência: enfrentando vulnerabilidades**. 2017. 162 p. Dissertação (Programa de



Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/944/2/CAROLINA%20NASCIMENTO%20DIAS.pdf>. Acesso em 11 out. 2021.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à psicologia escolar. **Psicologia escolar**: em Busca de Novos Rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, June 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=en&nrm=isso. Acesso em 22 fev. 2021.

NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade** [on-line]. 2010, n. 101, p. 95-120. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000100006>. Acesso em 8 out. 2021.

ROCHA, M. L. & Aguiar, K. F. (2010). Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Ano 10, 1, 68-84. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf>. Acesso em 11 out. 2021.

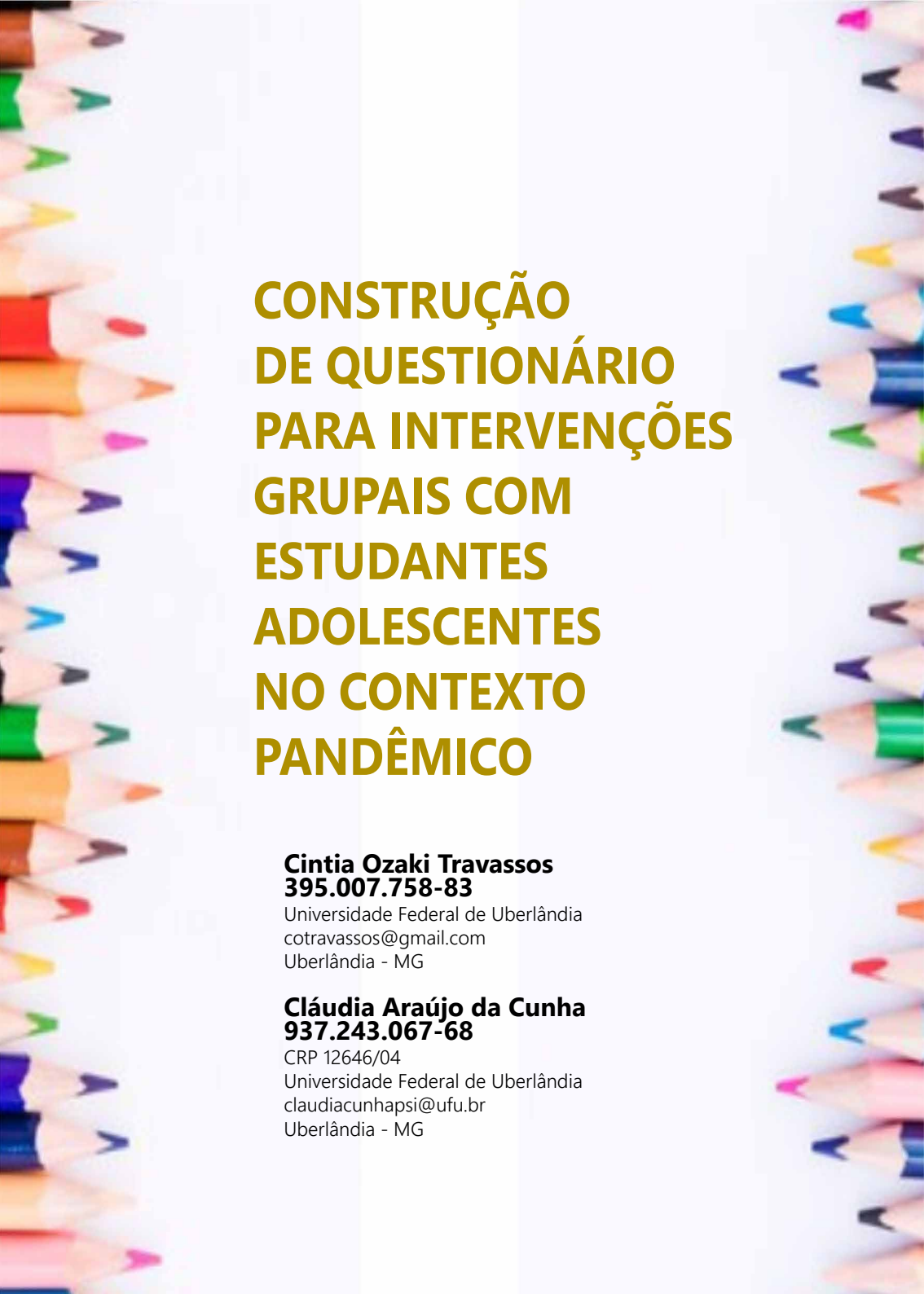
SOUZA, Jackeline Maria de; SILVA, Joilson Pereira da; FARO, André. Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. **Psicologia Escolar e Educacional** [on-line]. 2015, v. 19, n. n2 p. 289-298. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>. Acesso em 30 jul. 2021.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. O acolhimento num serviço de saúde entendido como uma Rede de Conversações. In: PINHEIRO, Roseni; MATTOS, Ruben Araújo de (org).



Construção da Integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde. IMS-UERJ/ABRASCO. Rio de Janeiro, 2003, p.89-111.

VARELA, Dráuzio. **Depressão na Adolescência.** 2011. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/depressao-na-adolescencia-artigo/>. Acesso em 30 jul. 2021.



CONSTRUÇÃO DE QUESTIONÁRIO PARA INTERVENÇÕES GRUPAIS COM ESTUDANTES ADOLESCENTES NO CONTEXTO PANDÊMICO

Cintia Ozaki Travassos
395.007.758-83

Universidade Federal de Uberlândia
cotravassos@gmail.com
Uberlândia - MG

Cláudia Araújo da Cunha
937.243.067-68

CRP 12646/04
Universidade Federal de Uberlândia
claudiacunhapi@ufu.br
Uberlândia - MG



Resumo

O trabalho com adolescentes é desafiador, e o contexto de pandemia trouxe agravantes à situação (QUEVEDO, 2020). Neste relato de experiência de um estágio em Psicologia Escolar e Educacional, buscamos elencar temas de interesse de trabalho com um grupo de adolescentes numa instituição escolar e as possíveis intervenções a partir disso, bem como sistematizar e analisar as demandas de trabalho de estudantes com 13 anos de uma escola pública. Um formulário de pesquisa com nove perguntas foi enviado aos alunos, sendo quatro perguntas gerais (nome, idade, sexo e ano escolar) e cinco perguntas subjetivas (1 - O que você gosta de fazer no seu tempo livre? 2 - O que você não gosta de fazer? 3 - Como tem sido estudar na pandemia - quais têm sido os pontos positivos e negativos que você tem percebido? 4 - O que você acha que faz um psicólogo? 5 - Sobre quais temas/assuntos vocês gostariam de conversar?). As respostas foram analisadas em grupo com orientação da Prof^a, e construímos algumas intervenções a partir desses dados. Recebemos 21 respostas de alunos com idades entre 10 e 15 anos (média de 12,66 anos), um terço do sexo masculino e dois terços feminino, quatro alunos do 6º ano, cinco alunos do 7º ano e 11 alunos do 8º ano. Nas perguntas subjetivas, as respostas que se destacaram foram: O que você gosta de fazer no seu tempo livre? Mexer no celular, sair e brincar. O que você não gosta de fazer? Ficar em casa e fazer tarefas domésticas. Como tem sido estudar na pandemia – pontos positivos e negativos? Não entender a matéria/não aprender, dificuldade de prestar atenção, e sentem falta de ir à escola e ver colegas e professores. O que você acha que faz um psicólogo? Ajuda as pessoas (a resolver problemas, lidar com sentimentos e emoções, e questões como depressão, ansiedade e traumas) e conversa elas. Quais assuntos vocês gostariam de conversar? Filmes, música, a vida após a pandemia, como aprender melhor, sobre a vida/projeto

de vida e dificuldades, depressão e ansiedade. Percebemos que os alunos gostam de mexer no celular, com suas inúmeras possibilidades, mas hipotetizamos que o entretenimento e a conexão com outras pessoas sejam os atrativos, especialmente porque se articulam com sair de casa e brincar. Eles não gostam de ficar em casa e fazer tarefas domésticas. Com a pandemia isso deve ter se intensificado, devido a ausência de outras possibilidades. Nos chamou a atenção a distância que eles apontavam em relação aos professores. Além disso, notamos que a percepção do papel do psicólogo é associada a algo positivo, mas ainda muito atrelado a uma visão patologizante. Ainda que em condições excepcionais por causa da pandemia, percebemos demandas de trabalho consistente com as já relatadas na literatura (MIURA *et al.*, 2018; SAVEGNAGO *et al.*, 2015). Apesar das transformações de instrumento de trabalho, as demandas permanecem. Serem ouvidos, poder estar perto dos colegas, tirar dúvidas com os professores presencialmente, bem como atos simples de ir para a escola foram experiências relatadas com saudosismo pelos alunos, evidenciando que as relações interpessoais corroboram com o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Adolescentes, Intervenções Grupais, Pandemia.

Introdução

As práticas educativas e de pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional requerem esforços contínuos de busca de qualificação e de técnicas orientadas a processos dialógicos em suas investigações, levando a reflexões mútuas a partir de temas previamente escolhidos. Nesse sentido, Pinheiro

(2020) propõe a realização de rodas de conversa como um instrumento dialógico e de consequente sistematização de informações ao proporcionar uma dinâmica que, potencialmente, estabelece condições para a produção de saberes em partilha, a partir de experiências individuais ou coletivas. A conversação entre sujeitos a partir de uma provocação temática é recorrente como uma das formas de operacionalização das rodas de conversa. Algumas pesquisas (BEDIN; PINO, 2018; MELO; CRUZ, 2014; MOURA; LIMA, 2014; SAMPAIO, SANTOS, AGOSTINI, SALVADOR, 2014; WARSCHAUER, 2004) nos mostram diferentes iniciativas no domínio da técnica, suas particularidades e semelhanças a outras formas de intervir coletivamente. Cabe enfatizar que cada um dos indivíduos, ou melhor, alunos da escola convidados a participar das rodas de conversa trazem consigo suas próprias experiências, normalmente relacionadas a ações educativas, bem como comportamentos reconhecidos culturalmente pelas relações sociais que são construídas ao longo do tempo e perpassadas por um modelo de aprendizagem que se impõe nas regras, crenças e costumes de toda e qualquer tradição comunitária. A interação é privilegiada a partir do momento em que a conversação entre indivíduos se expande e que permite uma fluidez no discurso, contribuindo com a ressignificação de conceitos, estratégias de aprendizagem, bem como de reflexões críticas acerca de dada prática ou condição. Não obstante, cabe realçar o caráter das narrativas individuais e/ou coletivas produzidas nas exposições dialógicas durante as rodas de conversa. Melo e Cruz (2014), a partir de uma experiência com estudantes do ensino médio e professores de uma escola pública, mencionaram que as rodas de conversa entre adolescentes promovem diálogos, ampliando percepções de si e do outro. Os autores utilizaram-se de referências sobre grupos focais para delimitar o modo de ação em campo: foco no assunto em pauta, ambiência aberta às discussões, construção de relação de confiança com o moderador, entre outras. Os pesquisadores efetivaram duas

rodas (uma com professores e outra com alunos), gravadas em áudio e vídeo. Mencionam, a esse respeito, a dificuldade de manter o foco no assunto em pauta e a necessidade de repetir o encontro com o grupo de professores.

Bedin e Pino (2018), por sua vez, priorizaram a realização de rodas de conversa com professores de química em formação universitária inicial. Foram feitos levantamentos por questionário, e as transcrições posteriores foram analisadas a partir de análise textual discursiva. Acreditam, pois, que as rodas estão filiadas à concepção de pedagogia crítica de Freire (2002), e que contribuem com a instrumentalização e a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica da formação docente.

Moura e Lima (2014) utilizaram-se das rodas de conversa para a produção de narrativas mnemônicas entre pares, mencionam a criação de um ambiente propício à escuta, ao diálogo e à singularidade das partilhas. Com apoio em Warschauer (2004), apostam na reconstrução reflexiva de conceitos e de argumentos pelos participantes à medida que estes se dispõem à interlocução efetiva com o outro. No que tange à sua pesquisa, as autoras narram a realização de três rodas com dez participantes (incluindo elas próprias), associadas a três eixos temáticos pré-definidos: “como deve ser o professor de Ensino Superior”; “como o professor soluciona as demandas de sala de aula, entre improvisos e ineditismos”; e “como a prática ajuda a atuar na docência”. Ferguson (2012) realça que a apresentação das aulas, de uma forma interessante e cativante para os alunos, contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Já McHatton e colaboradores (2014) enfatizam que a capacidade para convidar e atribuir um papel ativo aos alunos nas aulas, mantendo-os em atividade, é outro fator preponderante que facilita a aprendizagem. Finn e Zimmer (2012) citam a potencialização entre aluno/aluno como propulsora da aprendizagem cooperativa levando pois o aluno a mu-

danças de comportamento. Por outro lado, a percepção de que o professor não está 'com disposição para a aula' são aspectos apontados na diminuição do envolvimento dos alunos (MCHATTON *et al.*, 2014).

Mandrá e Silveira (2013) investigaram a satisfação de participantes com um programa educativo em saúde de roda de conversa em sala de espera. Antes de iniciar as atividades, a pesquisadora conversou individualmente com as pessoas presentes na sala de espera, informando-as sobre o tema que seria discutido, e solicitando aos interessados que se dirigissem até a roda. Ao final daquela roda, os participantes recebiam um questionário de avaliação de satisfação onde havia um campo destinado à sugestão de temas para as próximas rodas. Os temas trabalhados foram: fonoaudiologia, saúde do idoso, voz, cigarro, comunicação (relação falante x ouvinte) e gagueira. Constatou-se que os participantes ficaram satisfeitos com o programa e que as rodas de conversa se mostraram uma estratégia efetivamente capaz de produzir a discussão sobre os assuntos colocados em pauta e eficaz para a sensibilização dos participantes frente a sua saúde. Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014) colocam que o espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber–refletir–agir–modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de “ser mais”. Nesse sentido, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita nem a leitura da palavra, mas sim a leitura-ação das imagens e dos modos de vida cotidianos. Elas favoreceram o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia sujeito-objeto. Os autores propõem algumas reflexões interessantes, a saber: o que torna uma roda de conversa diferente de uma palestra ou outra atividade informativa de gru-

po? Como desenvolver a roda de conversa, possibilitando que sujeitos construam sentidos para o mundo e o lugar que ocupam neste, a partir das experiências cotidianas? Como ir além da simples disposição circular de cadeiras e facilitar espaços de reflexão/transformação? O que se quer dizer ao afirmar que a roda é uma potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, reflexão, transformação? Afinal, o que é a roda de conversa e quais os elementos que a compõem?

Cunha e colaboradores (2020) fizeram um estudo qualitativo que teve como objetivo analisar as percepções de alunos adolescentes acerca dos aspectos que facilitam e dificultam a sua aprendizagem, partindo da premissa de que o conhecimento das percepções dos alunos sobre a sua aprendizagem permite melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Então, a partir de um guião semiestruturado, foram realizados cinco grupos focais em cinco escolas privadas do Norte de Portugal, tendo participado 32 alunos selecionados aleatoriamente. Os participantes eram alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A análise dos dados seguiu um processo semi-indutivo de codificação descritiva. Os resultados realçaram o papel fundamental do professor na aprendizagem; a importância da ação versus passividade dos alunos na sala de aula; a relevância da dimensão emocional e relacional para o envolvimento do aluno; e a relevância das estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Cabe salientar que em muitos momentos os jovens sentem-se socialmente excluídos na sociedade em geral, incluindo-se a escola, que mantém um dilema entre a participação do aluno enquanto coconstrutor do seu conhecimento, mas, por outro lado, as decisões, o cumprimento das regras que permeiam o processo ensino-aprendizagem refletem-se nas

relações interpessoais que culminam com a desmotivação do aluno em aprender, levando-o à perpetuação de um desempenho acadêmico ruim face as cobranças institucionais. Diante disso, vê-se que a aprendizagem de fato é um conceito complexo, influenciado por variáveis inerentes ao professor, ao aluno e ao contexto escolar (FARIA, 2014; ALVES *et al.*, 2014). Particularmente, os adolescentes se identificam com professores que se preocupam com o seu bem-estar (MCHUGH *et al.*, 2013).

Na verdade, os alunos gostam de professores que conversam e levam um tempo da sua aula dialogando sobre conteúdos diversos que não necessariamente são conteúdos relacionados à matéria escolar, conteúdos esses que vão além dos conteúdos contidos nos planos de ensino propriamente ditos. Sobretudo durante a adolescência, autores como Cipriano e colaboradores (2019) relatam que a presença de professores que apoiam, com expectativas ajustadas às necessidades, a aprendizagem dos alunos contribui para que estes vivenciem positivamente a fase da adolescência. Um estudo de Martinez, Currás, Valcárcel e García (2015) apresenta a importância dos aspectos relacionais para as relações de ensino-aprendizagem. O clima da sala e a relação estabelecida com o professor são agentes de motivação, indicando que professores que desenvolvem uma conduta dinâmica, com atividades cooperativas e criando um clima de confiança, podem contribuir para fomentar o interesse e o gosto pela aprendizagem nos alunos. Sendo assim, Araújo e Almeida (2014) nos dizem que a construção de relações positivas professor-aluno parece ser também das dimensões mais valorizadas pelos alunos.

Dentre as várias dimensões que englobam o processo de aprender, além do cognitivo e comportamental, vale destacar o envolvimento emocional do aluno, suas reações positivas e negativas com relação aos professores, colegas, atividades acadêmicas e à vida escolar como um



todo. Durlak e colaboradores (2011) reconhecem a motivação, a persistência e as estratégias de aprendizagem como elementos fundamentais que perpetuam o sucesso acadêmico, pois os mesmos envolvem o fator emocional como um elemento primordial que deve ser considerado no processo ensino-aprendizagem.

O trabalho com adolescentes é desafiador e o contexto atual de pandemia trouxe agravantes à situação (QUEVEDO, 2020). Neste relato de experiência de um estágio em Psicologia Escolar e Educacional, buscamos elencar temas de interesse de trabalho com um grupo de adolescentes numa instituição escolar e as possíveis intervenções a partir disso. O objetivo deste trabalho foi sistematizar e analisar as demandas de trabalho de estudantes adolescentes de uma instituição escolar pública.

Assim, buscamos organizar nossas atividades práticas de uma disciplina intitulada “Estágio Básico em Psicologia Escolar e Educacional” de forma significativa para os alunos, a partir de temas de trabalho para rodas de conversa semanais oferecidas numa Instituição de Ensino Pública de uma escola estadual de uma cidade de Minas Gerais que recebe alunos do 6º ao 8º ano. Dando sequência ao trabalho, buscamos orientar nossas atividades a partir das demandas dos próprios estudantes.

Desenvolvimento

Um formulário de pesquisa criado no Google Forms foi enviado aos alunos de uma escola na região central de uma cidade do interior de Minas Gerais para grupos de alunos do ensino fundamental I e II. A escola atende atualmente 609 alunos e conta com a parceria de uma psicóloga e estagiários de Psicologia Escolar de uma universidade federal minei-



ra num projeto que busca realizar intervenções psicoeducacionais entre os adolescentes.

As intervenções psicoeducacionais visam à promoção do processo ensino-aprendizagem como um todo que engloba raciocínio, atenção, concentração, memória e, sobretudo, as emoções envolvidas nas relações entre alunos e professores, comunidade escolar, contribuindo, pois, no resgate da autoestima enquanto mola propulsora do ensinar e do aprender.

O formulário de nove perguntas dividia-se em quatro perguntas gerais e cinco perguntas subjetivas. No início do formulário colocamos uma apresentação contando quem éramos, um grupo de alunos de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia realizando uma atividade proposta pela disciplina já citada e convidando-os a responder de forma voluntária e sigilosa algumas perguntas que nos ajudariam a organizar atividades a serem realizadas com eles durante o semestre letivo. Foi escolhida a faixa etária de alunos do sexto ao oitavo anos em função de uma maior participação dos mesmos em atividades anteriores da disciplina em questão.

Buscamos ouvir os alunos e preparar atividades para nossos encontros que fizessem sentido para eles e atendessem suas demandas, trabalhando no desenvolvimento da relação entre os estagiários de psicologia e os alunos. O formulário foi enviado ao grupo de professores dos alunos para que fossem repassados aos grupos de WhatsApp de alunos. Foi pedido, ao final do formulário, que respondessem o formulário no período de uma semana.

As perguntas gerais, construídas para entender nosso público de trabalho, foram: nome, idade, sexo e ano escolar.

As perguntas subjetivas, voltadas para a sistematização das demandas não explícitas e melhor compreensão das

possibilidades dos alunos, foram: O que você gosta de fazer no seu tempo livre? O que você não gosta de fazer? Como tem sido estudar na pandemia - quais têm sido os pontos positivos e negativos que você tem percebido? O que você acha que faz um psicólogo? Sobre quais temas/assuntos vocês gostariam de conversar?

As respostas foram analisadas em grupo com orientação da professora coordenadora da atividade. Construímos algumas intervenções a partir desses dados e buscamos orientar nosso trabalho a partir de dados encontrados, como a necessidade de serem ouvidos e a falta que sentiam de atividades de lazer.

Foram contabilizadas 21 respostas de alunos com idades entre 10 e 15 anos (média de 12,66 anos). Um terço do sexo masculino e dois terços feminino. Quatro alunos do 6º ano, cinco alunos do 7º ano e 11 alunos do 8º ano.

Nas perguntas subjetivas, as respostas que se destacaram foram:

No tempo livre, cinco alunos responderam que mexer no celular era sua atividade preferida, com outras que entendemos semelhantes como jogar, ver séries e vídeos. Além disso, sair, brincar e fazer receitas ou cozinhar se destacaram.

Foi possível perceber que os alunos não gostam de ficar em casa ou ficar parados e fazer tarefas domésticas como lavar louça e varrer. Se destacaram também estudar, desenhar e ajudar irmãos nas tarefas de casa.

Isso nos leva a crer que estudar na pandemia tem sido um desafio. Os resultados marcaram problemas com a compreensão da matéria, além da ênfase dada ao fato de não conseguirem aprender, dificuldade de prestar atenção nas aulas e a falta que sentem de ir à escola e ver colegas e professores. Os pontos positivos consistiam em estar perto da família e seguros na pandemia. Então, as incertezas em rela-

ção ao novo coronavírus levam os alunos a se sentirem protegidos em casa; por outro lado, a falta da explicação do professor presencialmente na sala de aula, bem como o encontro com amigos da escola igualmente foi relatado como um prejuízo nas relações interpessoais que têm ressonância no processo do ensinar e do aprender.

Os alunos apresentaram entendimentos vários acerca das atividades exercidas pelos psicólogos. Frases como: Ajudar as pessoas (a resolver problemas, lidar com sentimentos e emoções e questões como depressão, ansiedade e traumas), conversar com as pessoas foram as respostas mais apresentadas.

Dentre os assuntos que eles gostariam de conversar, alguns temas foram recorrentes, dentre eles filmes, música, a vida após a pandemia, como aprender melhor, sobre a vida/projeto de vida e dificuldades, depressão e ansiedade.

Os resultados evidenciaram que cinco alunos gostam de mexer no celular e mais três apontam mexer com tecnologia, jogar ou ver vídeos como atividades preferidas. As diversas possibilidades do aparelho celular são um atrativo em si, mas identificamos que o entretenimento e a conexão com outras pessoas são os interesses principais, especialmente porque se articulam com a comunicação entre pares, como apontado por Quevedo (2020) e Melo e Cruz (2014), e compartilhar experiências, como sair e brincar. Todas essas atividades estão ligadas à conexão com outras pessoas e ao divertimento, pausa e trocas possibilitadas pelos encontros, virtuais ou físicos. É notório saber que, por vezes, professores da escola pesquisada relatam que os pais reclamam que as tarefas feitas pelo celular não são produtivas, uma vez que os filhos utilizam a ferramenta para entrar nas redes sociais, navegar pelos sites e “fingem que estão fazendo as tarefas”.

Eles não gostam de ficar em casa e fazer tarefas domésticas. Com a pandemia tal situação se intensificou, conside-

rando a ausência de outras possibilidades. Nos chamou a atenção a distância que eles apontavam em relação aos professores. Cipriano e colaboradores (2019) e McHugh e colaboradores (2013) pontuam a importância da relação professor e aluno para o processo de ensino-aprendizagem. Além da transmissão teórica, a aprendizagem acontece na relação e em suas inúmeras possibilidades. As aulas virtuais, apesar de proporcionarem atividades nunca antes pensadas para a sala de aula, têm suas limitações em função da própria distância física entre professor e aluno e do uso de ferramentas, muitas das vezes desconhecidas e de difícil manejo para a equipe escolar como um todo. Assim, as relações afetivas sofrem prejuízos, o que perpetua o desinteresse nas aulas ministradas e a saudade dos colegas de escola, como apontado pelas respostas ao formulário.

Outro aspecto interessante é a percepção do papel do psicólogo, que é associada a algo positivo, ainda que bastante atrelada a uma visão patologizante. Palavras como “ajudar” apareceram 11 vezes nas respostas dos alunos. O termo ‘problema’ apareceu cinco vezes, além das palavras depressão, ansiedade, trauma e menos desenvolvido. O trabalho do psicólogo é percebido como o de alguém que ajuda e resolve problemas e lida com pessoas com sintomas como depressão e ansiedade. É sabido que o psicólogo trabalha com o autoconhecimento em suas diferentes vertentes, mas o senso comum prevalece nesse caso, sendo inclusive o mais comum de se ouvir junto ao ambiente escolar. Cabe lembrar que foi perguntado somente o que faz o psicólogo e não propriamente o psicólogo escolar, pois queríamos saber qual a noção que eles tinham da profissão psicólogo em geral para que depois pudéssemos trabalhar com eles nas rodas de conversa a ideia da função do psicólogo escolar mais especificamente. Ainda assim, percebemos outros olhares com a palavra conversar, escutar e perguntar aparecendo, ainda que em menor número. Como exemplo, temos “Ajuda

aqueles que tem depressão, da conselhos(sic)" e "Ele escuta seus problema (sic) tenta ajudar você com algum trauma".

Ainda que em condições excepcionais por causa da pandemia, percebemos que quando perguntamos sobre temas que gostariam que trabalhássemos, houve expressões como falar sobre depressão, ansiedade, fobia social, a própria vida e as dificuldades que enfrentam, além de filmes, músicas e jogos, ou seja, a busca por entretenimento, a vontade de conhecer outros mundos e de se aproximarem de outras pessoas nesse processo pandêmico, consistentes com as já relatadas na literatura (MIURA *et al.*, 2018; SAVEGNAGO *et al.*, 2015). O trabalho da Psicologia Escolar e Educacional, além das transformações múltiplas nas relações de ensino e aprendizagem, também contribui para mudanças na representação social da Psicologia, diminuindo o estigma em relação ao trabalho do psicólogo, que acaba por espelhar uma intolerância socioafetiva em relação àqueles que buscam serviços da Psicologia, o que torna o acesso aos serviços de Psicologia ainda muito desconhecido pela população.

Com a análise dos dados coletados a partir do questionário, elencamos possíveis temas de trabalho a serem desenvolvidos ao longo dos encontros com os alunos, percebemos algumas demandas exacerbadas pela pandemia e notamos como o movimento dos adolescentes também se apresentava nesse primeiro contato.

O número pequeno de respostas, frases curtas e muitas respostas com "não sei". Esse movimento típico da adolescência, de pedir e se ausentar, alternando entre a infância e o mundo adulto, se fez presente desde o questionário. Consideramos também que não podíamos sequer saber se quem respondeu ao questionário participaria das atividades, visto que todas as rodas de conversa que propusemos tinham um caráter livre, ou seja, os estudantes escolhiam participar ou não.

Assim, ressaltamos a importância dos vínculos e da valorização das demandas e saberes que cada aluno participante traz, desde a contribuição na resposta do questionário e a cada participação nas atividades propostas, seja de forma on-line ou presencial.

Conclusão

Apesar das transformações oriundas de novos instrumentos de trabalho por conta do novo coronavírus, a análise do questionário desenvolvido nos mostra que as demandas dos estudantes adolescentes permanecem: serem ouvidos, poder estar perto dos colegas, tirar dúvidas com os professores presencialmente, bem como atos simples de ir para a escola foram experiências relatadas com saudosismo pelos alunos, evidenciando que as relações interpessoais corroboram com o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

A partir dos dados encontrados em nosso trabalho, percebemos a importância da relação professor e aluno para a qualidade do ensino. Com a pandemia e o ensino remoto, os alunos sentiram-se distantes da escola como um todo. Assim, o uso das plataformas de ensino de forma mais instigante, que chame a atenção do aluno, e em que ele se sinta participante, pode ser uma alternativa importante no que tange a aulas mais interessantes e que promovam uma maior integração professor-aluno e aluno-aluno. Uma sugestão seria a de separar um período da aula, que pode ser de cinco minutos, para conversar com os alunos, escutá-los e deixá-los livres para conversar. Tal situação pode levá-los à descontração, e principalmente, à motivação essencial na aprendizagem.

Se os professores puderem proporcionar momentos de lazer aos alunos com encontros virtuais entre eles, ou na sala

de aula com o retorno iminente, aproximando-os mais, falando sobre séries, filmes e outros aspectos da vida, mostrando que também enfrentam desafios como os alunos, gostam de se divertir enfim, humanizando a figura do docente, acreditamos que os processos de ensino-aprendizagem serão potencializados e a escola ficará mais perto de cumprir seu papel de espaço promotor de aprendizagem e desenvolvimento de todos os que fazem parte dela.

Propomos, portanto, que a partir de cada realidade e possibilidades, os professores e alunos construam vínculos de trabalho que permitam que os impasses da aprendizagem e do desenvolvimento apareçam. Assim, eles podem ser trabalhados. Os encontros são espaços fundamentais de constituição mútua, e a adolescência, na mesma medida que pede por pares e identificação com outros da mesma idade, também anseia por uma relação de confiança com figuras de autoridade como professores. Sentir-se ouvido e apreciado é o denominador comum do desenvolvimento humano.

Foi possível perceber que as intervenções possibilitaram uma construção do raciocínio hipotético dedutivo no que tange aos sentimentos que perpassam a aprendizagem do eu para a aprendizagem entre pares de alunos. Tal fato evidenciou-se nos temas abordados pelas trocas nas rodas de conversa em que um complementa a fala do outro, integrando o discurso do grupo de adolescentes.

Referências

ALVES, J. M. *et al.*. A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 14, p. 173 - 208, 1 jan. 2014.



ARAÚJO, A.; ALMEIDA, A. Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: integração e contextualização. In: ALMEIDA, L.; ARAÚJO, A. (ed.), **Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos**. p. 249 - 271. Braga, PT: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação, 2014.

BEDIN, E. ; PINO, J. C. D. Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [on-line], v. 99, n. 251, 2018. Acessado 6 Novembro 2021, p. 222 - 238. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3383>. ISSN 2176-6681.

CIPRIANO, C. *et al.*. A multilevel approach to understanding student and teacher perceptions of classroom support during early adolescence. **Learning Environments Research**, v. 22, n. 2, p. 209 – 228, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9274-0>

CUNHA, R. S. *et al.*. O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. **Psicologia em Estudo** [on-line], v. 25, 2020. Acessado 6 Novembro 2021, e46414. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46414>. Epub 09 Mar 2020. ISSN 1807-0329.

DURLAK J. A. *et al.*. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**., v. 82, n.1, p. 405 – 432, Jan-Feb 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. PMID: 21291449.

FARIA, L. Conceções pessoais de competência: contributos para a promoção da aprendizagem e do desempenho escolar. In: ALMEIDA, L.; ARAÚJO, A. (ed.), **Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos**. p. 9 - 46. Braga, PT: Associação para o Desenvolvimento da



Investigação em Psicologia da Educação, 2014.

FERGUSON, R. F. Can Student Surveys Measure Teaching Quality? **Phi Delta Kappan**, v. 94, n. 3, p. 24 - 28, 2012.
DOI:10.1177/003172171209400306

FINN, J. D.; ZIMMER, K. S. Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. **Handbook of Research on Student Engagement**. p. 97 - 131. Nova Iorque: Springer, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MANDRÁ, P. P.; SILVEIRA, F. D. F. Satisfação de usuários com um programa de roda de conversa em sala de espera. **Audiology - Communication Research**, v. 18, n. 3, p. 186 - 193, 2013. Epub 14 Out 2013. ISSN 2317-6431.

MARTINEZ, M. J. B.; CURRÁS, M. P.; VALCÁRCEL, GARCÍA, R. M. Dimensões da motivação na aprendizagem a partir da perspectiva dos alunos: 20 anos de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 4, p. 599 - 610, 2015.

MCHATTON, P. A. *et al.*. Investigating Middle School Students' Perceptions of their Learning Environments through Drawings. **Middle Grades Research Journal**, v. 9, issue 2, p. 37-56, 2014.

MCHUGH, R. *et al.*. Brigades and barriers: adolescents perceptions of student-teacher relationships. **Urban Education Journal**, v. 48, n. 1, p. 9-43, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0042085912451585>

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 16 maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>



MIURA, P. O. *et al.*. O ambiente escolar como espaço potencial para adolescente: relato de experiência.

Pesquisas e práticas psicossociais, São João del-Rei, v. 13, n. 2, p. 1 - 14, ago. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 nov. 2021.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 95 - 103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20190041, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8664297>. Acesso em: 7 nov. 2021.

QUEVEDO, R. F. de. A atuação do psicólogo na escola de Ensino Fundamental: modalidades de trabalho. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 381 – 393, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i2.13811. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13811>. Acesso em: 7 nov. 2021.

SAMPAIO, J; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M; SALVADOR, A. S. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [on-line], v. 18, suppl 2, [Acessado 7 Novembro 2021], p. 1299 – 1311, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>.

SAVEGNAGO, S. D. O. *et al.*. Oficinas com meninas em



uma escola aberta: espaço de diálogo, reflexão e reconhecimento da singularidade. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 467-480, jun. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000200016&lng=pt&nrm=i so. Acessos em 07 nov. 2021. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.2-17>.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: Caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, B. *et al.* (org.), **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. p. 13 - 23. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.



CONVERSAÇÃO: UM RELATO DE INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dúnia de Almeida Miranda

Especialista em Direito Público pela Universidade Anhanguera-Uniderp,
Graduada em Direito pela Faculdade Milton Campos e Graduada
de Psicologia da Faculdade Ciências Médicas de MG, Belo Horizonte
(duniamiranda@gmail.com)

Frederico Carvalho Bonsucesso

Graduando de Psicologia da Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais,
Belo Horizonte (fredericobonsucesso@yahoo.com)

Kelly Carnonha Gomes

Graduanda de Psicologia da Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais,
Betim (kellycarnonha@gmail.com)

Júlia Rocha de Camargos

Graduanda de Psicologia da Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais,
Itaúna (juliarocha1509@gmail.com)

Stela Pereira Chagas

Graduanda de Psicologia da Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais,
Belo Horizonte (stelapereirachagas@gmail.com)

Marina da Cunha Pinto Colares

Mestre, Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Minas Gerais e Professora supervisora de estágio da Faculdade Ciências
Médicas de Minas Gerais, Belo Horizonte (marina.cunha@feluma.org.br)
CRP: 04/27083



Resumo

O trabalho consiste na apresentação do relato de experiência no estágio curricular supervisionado - Psicologia e Educação, que aconteceu a partir da demanda de uma escola de ensino médio em que os professores perceberam conflitos entre os alunos durante as aulas remotas devido à pandemia. Já os alunos apontam um problema relacionado à identificação da turma: “turma do corpo mole”. Portanto, como objetivo, intervimos no mal-estar da turma apontada com um “problema” visando, a partir da circulação da palavra, a qualidade no processo educativo. Para isso, e, em decorrência da pandemia da covid-19, o estágio curricular ocorreu de forma remota, sendo aplicada a metodologia da conversação de orientação psicanalítica. A abordagem teórica, pelo viés da psicanálise, trata-se de fazer a oferta da palavra para um grupo de pares discorrer sobre uma questão sintomática apontada por eles. Essa experiência, quando compartilhada, provoca os pares a responderem, cada um, dizendo como se viam diante do mesmo problema. No curso da conversação, quando uma pessoa toma a palavra, sua fala pode dar ideias aos outros e, assim por diante, permitindo uma reflexão, um reposicionamento, que é intrínseco à própria experiência subjetiva. O dispositivo da conversação é uma oferta de palavras que traz consequências ao produzir um saber sobre o sintoma em foco, que antes era vivido como angústia, fracasso, falha ou impotência para enfrentá-lo. A conversação acolhe o enigma, propõe sua abordagem por meio da palavra e abre para a criação de novas invenções para afrontá-lo. Por fim, apesar das conversações não predisporem um resultado determinado, pautando-se, muito mais, em um desarranjo das identificações até então alojadas, a prática com os estudantes mostrou-se bem sucedida, tendo sido observada uma mudança de posição e da fala dos adolescentes e, posteriormente, um melhor manejo dos professores em sala de aula. Assim, a turma identificada

como “corpo mole” (significante presente em quase todas as conversações) foi posta à prova, na medida em que a turma identificou outras características. Além disso, foi comentado pelos docentes, por exemplo, que alguns estudantes estavam mais participativos, se mostravam mais engajados e determinados nas suas ponderações acerca da metodologia e da postura de alguns professores. Também, considerando a importância da prática de estágio para os próprios graduandos, a escuta dos adolescentes e as consequentes revisões durante as supervisões permitiram uma dialética entre a teoria e a prática, enriquecendo, desse modo, a experiência profissional e acadêmica.

Palavras-chave: Estágio Curricular; Conversação; Covid-19.

1 – Introdução

Durante o delicado momento da pandemia da covid-19, uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte solicitou uma intervenção em uma turma que apresentava alguns conflitos, colocando os professores numa situação difícil de lecionar à distância. Ora os discentes se apresentavam hostis, ora apáticos. Assim, os alunos do curso de Psicologia, da Faculdade de Ciências Médicas, trabalharam, pelo estágio curricular Psicologia e Educação, com a turma “problema” realizando encontros on-line através da plataforma *Google Meet*, sendo um encontro por semana no decorrer do mês de maio do ano de 2021. Durante a experiência de estágio com a turma, o principal significante que causava o mal-estar era “corpo mole”. Ele foi apresentado desde a primeira conversação e denunciou o sofrimento e, inclusive, a dificuldade que havia em falar, em dar sentido, sendo possível perceber que este significante impedia que a turma se

apresentasse sob uma nova perspectiva.

A intervenção utilizada pelos estagiários na turma foi a metodologia da conversação, proposta por Jacques Alain Miller, que pressupõe uma associação livre coletiva a partir da cadeia de significantes que chama, toca, dá ideias, ajuda e, às vezes, proporciona uma nova perspectiva, um novo ângulo. Na conversação não importa quem produz tal significante em determinado momento, mas que cada sujeito se sinta livre para se deparar com aquilo que lhe imobiliza, visando, por fim, a uma desconstrução, uma (re)elaboração do que provoca o mal-estar (SANTIAGO; MIRANDA; VASCONCELOS, 2006). Sua proposta se estrutura em: uma (1) Conversação Diagnóstica com o grupo de professores que leciona para a turma; cinco (5) conversações com o grupo de alunos - sendo uma a cada semana - e uma (1) conversação Devolutiva para a direção e professores desses alunos (SANTIAGO, 2009).

Já as supervisões do estágio aconteceram semanalmente para melhor condução dos impasses, e serviam para a elaboração das intervenções realizadas com estudantes e docentes. Assim, os principais pontos que apareciam nos encontros com os alunos do ensino médio eram discutidos na supervisão, e, a partir disso, os estagiários iniciavam o próximo encontro com os alunos apresentando uma questão. O ambiente permitia que os alunos pudessem falar livremente à sua maneira. Desse modo, os participantes da Conversação produziam respostas e, assim, produziam um saber sobre o seu sintoma, saindo da posição que os paralisava.

Em resumo (SANTIAGO; MIRANDA; VASCONCELOS *apud* LACADÉE, 2006), consideram que a conversação na escola, a partir da oferta da palavra, permite uma inversão na qual não se fala sobre os alunos, mas com eles. Logo, considerando a riqueza proporcionada por essa conversa com os estudantes, optou-se por um resumo de cada conversação

que explicita o caminho percorrido por esses adolescentes, desde o momento em que se dão conta desse significativo - que veio da fala do Outro, ou seja, de um dos docentes, sem que eles pudessem questionar diretamente - até o desfecho considerado bem-sucedido, que permitiu um novo posicionamento e identificação dos alunos.

2 - Desenvolvimento

2.1 - Conversação Diagnóstica

A priori, durante a conversação diagnóstica com os professores, foi explicado de modo geral como é a turma e seu funcionamento, principalmente no EAD - ensino a distância. Foi relatado e comparado o grau de capacidade de aprendizado em relação às outras turmas da instituição; também foi dito que a convivência entre os alunos é intensa devido ao fato da extensa carga horária proposta pela escola e aos inúmeros trabalhos de campo e projetos, tais como os relacionados ao empreendedorismo empresarial.

O caminho percorrido pelos professores foi longo, uma vez que, geralmente, afirmavam que a turma era heterogênea e que todos os alunos tinham acesso à internet, sendo interessados e dedicados. Mas só após algumas perguntas específicas sobre o motivo daquela turma ter sido escolhida para a intervenção externa foi levantado o sintoma. Em primeira instância, a turma foi escolhida para que os estagiários auxiliassem os alunos em suas próximas etapas da vida, tais como universidade e trabalho. Todavia, no decorrer da conversação, foi tratado acerca dos conflitos aflorados durante os trabalhos em grupo - entre os alunos do grupo e de grupo para grupo - e outros conflitos com alguns professores.

2.2 - Conversação com os alunos

2.2.1- Primeiro dia de conversação com os alunos

Após a apresentação dos estagiários que conduziram o estágio, contemplando acerca do sigilo e da necessidade de gravar as conversações, com fito de auxiliar na supervisão, a conversa com os alunos iniciou com o dizer de que “há um conflito nesta turma” e, logo após, perguntando quem ali estaria envolvido. Entretanto, os alunos apontaram apenas as angústias relacionadas aos próprios docentes.

Inicialmente comentaram sobre o excesso de atividades, de tarefas e de cobrança, e, logo após, sobre as aulas “maçantes” e os professores mais agressivos na abordagem. Nesse momento, houve uma comparação entre as aulas mais “dinâmicas” - em que a turma participava e se interessava mais - e as aulas que “acabam com o dia”, a exemplo de uma das docentes, que reclama da câmara fechada dos alunos.

Contudo, apesar das reclamações, os alunos demonstraram reconhecer que as aulas no período do EAD também dificultam o ensino e o bem-estar dos próprios professores. Ademais, eles relataram uma monotonia e sugeriram mais aulas que estimulassem a participação direta ou que fossem mais “lúdicas”. Posteriormente retomaram a temática do excesso de atividades propostas – questão com a qual os professores concordaram, que de fato havia se intensificado no ensino on-line - e aparece, pela primeira vez, a identificação com o “corpo mole”.

Essa classificação, segundo os estudantes, chegou até eles após a fala de um professor. Quando questionados sobre o que eles achavam dessa caracterização, rapidamente eles contestaram afirmando ser “absurda” e desrespeitosa,

que era uma falta de consideração com tudo o que eles estavam fazendo - ainda mais diante do cenário pandêmico.

"Aluno T: Um absurdo.

Aluna H: Exatamente, acho uma p* duma falta de consideração com as coisas que a gente faz.

Aluno R: Concordo, terceiro ano, coronavírus, sua mente já não tá normal no corona, tipo assim cê começa a ficar doido, aí depois, é terceiro ano, é formatura, é Enem, é um monte de coisa! A gente tá passando [inaudível], e já tem atividade fora da escola, véi, como é que a gente tá fazendo corpo mole?"

Por fim, esse dizer surgiu consoante à necessidade de estabelecer prioridades e dar conta de toda a demanda que envolvia não só a instituição, mas também a vida particular de cada um, paralelamente ao próprio ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio - que, aos olhos dos professores, era "fazer corpo mole" com as tarefas solicitadas e aulas.

2.2.2 - Segundo dia de conversa com os alunos

No segundo dia de intervenção foi perguntado como chegou até eles a maneira como a turma foi caracterizada: "corpo mole". Foi informado que, em sala de aula, uma professora disse aos alunos que durante uma reunião de professores, sem a participação dos alunos, alguns educadores falaram que a turma fazia "corpo mole" com as tarefas. Diante desse clímax, os estagiários construíram com os alunos o conceito ou definição de "corpo mole", sintetizando que fazer corpo mole é ter tempo para fazer algo e não fazer.

Além disso, foi discutido sobre o porquê da turma ter sido

considerada “corpo mole”. Apesar da turma discordar, ao alunos acreditavam que este atributo lhes foi dado por conta da quantidade excessiva de atividades passada pelos professores. Os alunos destacaram ainda que eles possuem outras atividades fora do colégio, como curso de inglês e aulas dos cursinhos preparatórios para o ENEM. Dessa forma, foi perguntado aos alunos se eles faziam “corpo mole” fora da escola, seja em casa com a família ou nas atividades extracurriculares, e foi constatado que eles não se consideravam “corpo mole” fora do colégio.

Os alunos disseram que, em outros anos, nenhum professor havia dito que eles faziam “corpo mole”, e se mostraram surpresos por tal afirmativa, já que se consideravam pertencentes a uma das turmas mais motivadas da instituição, além de receberem vários elogios dos professores.

Ficou nítido, nesse encontro, que eles reclamavam do excesso de atividades e da dificuldade de conciliar a preparação para o ENEM com as matérias e tarefas do cotidiano da escola. Os alunos falaram que se esforçam o máximo possível para dar conta das demandas da escola, mas que estão cansados devido ao esforço dentro e fora do colégio, uma vez que estavam na terceira série do ensino médio e tinham que estudar muito para o ENEM. Por fim, falaram que o ensino remoto fez aumentar a quantidade de atividades solicitadas pelos professores, além de ser tudo mais desmotivante comparado ao ensino presencial.

2.2.3 - Terceiro dia de conversa com os alunos

Após reforçar o sigilo da conversa e recapitular brevemente os pontos discutidos nas reuniões anteriores, o estagiário deu início à conversa perguntando aos alunos

como eles conciliam o excesso de atividades da escola com as atividades extracurriculares, como o cursinho, por exemplo. Alguns alunos alegaram que tentavam priorizar aquilo que eles acreditavam que iria auxiliá-los futuramente no mercado de trabalho, como aulas de inglês e as disciplinas do curso técnico ofertado pela escola em que estudam. Porém, quando perguntados o porquê que escolheram uma escola com ensino técnico ao invés do ensino médio tradicional, curiosamente eles revelaram ter desinteresse pelo ensino técnico, sendo a escolha do colégio impulsionada por indicação de terceiros, ou seja, que tal escolha não ocorreu de forma autônoma, o que chamou a atenção dos estagiários, pois as matérias mais priorizadas pelos alunos eram justamente as que faziam parte do ensino técnico - salvo redação -, além de alegarem que a escola deixa a desejar no preparo das matérias solicitadas no ENEM, por isso a escolha de outras fontes complementares de estudo.

Dessa forma, ficou a dúvida se existiria um vínculo entre o relacionamento com o professor e a priorização da matéria, o que foi confirmado pelos alunos. A partir daí, observou-se que a dificuldade de aprendizado e os conflitos estavam intrinsecamente ligados ao relacionamento com o professor e não com o objetivo de priorizar as matérias importantes para a inserção no mercado de trabalho, como havia sido relatado. Ao pedirmos exemplos de matérias nas quais eles enxergavam essa dificuldade, pôde-se observar um incômodo maior com um professor em específico devido ao seu método de ensino e sua forma de se relacionar com os alunos:

"Aluna C: Eu acho que, tipo assim, o maior incômodo que a gente teve foi com o professor A1, porque a gente fez a prova, aí muita gente não tirou um resultado legal. Ele chamou a coordenadora e a coordenadora começou a falar que a gente não presta atenção nas aulas e foi falando muita coisa assim, que

foi deixando a gente pra baixo e ofendendo a gente. Porque se a gente errou, alguma coisa de errado tem! Pode ser da nossa parte, pode ser da parte dele, beleza, mas... Foi saturando a gente e também não foi só com o professor de A1, também teve com a professora B e C que é a questão dela tá chamando a atenção da gente, falando da gente ligar a câmera, ela... Não escuta a opinião da gente, mas a gente sempre tem que acatar a dela, é.. Foi acontecendo várias coisas assim que foi deixando a gente bem revoltado, bem cansado de tudo. Eu sei que a gente tem uma porcentagem de culpa nessa história toda, mas eu acho que também tá cansativo, bem cansativo tudo o que tá acontecendo."

A "parcela de culpa" apresentada pela aluna foi especificada pela turma como não participar em todos os momentos da aula e não prestar a devida atenção, atitude que, segundo eles, está vinculada ao "corpo mole" observado pelos professores. A partir dessa e de outras falas, ficou evidente que os alunos gostariam que os professores compreendessem o cansaço e a dificuldade da turma, para que, assim, houvesse uma abertura ao diálogo, que, segundo a turma, nunca existiu, o que os incomoda bastante. Dessa forma, os estagiários pediram para que os alunos relatassem o que fariam se tivessem a oportunidade de conversar com o corpo docente:

"Aluna V: Eu acho que a gente tentaria entrar em um consenso com eles. Tipo, o tanto que nós conseguimos ceder, prestar atenção, ou algo do tipo, e o tanto que eles conseguem assim, pensando em diminuir atividades, ou tornar a aula mais dinâmica, algo assim..."

Para conhecimento e por questões de sigilo, os nomes dos professores foram substituídos por letras variadas do al-

fabeto. Porém, a maioria da turma acredita que levar as reclamações ao corpo docente não faria muita diferença, pois só alguns professores acatariam e, no geral, continuaria a mesma coisa.

Outro ponto que chamou a atenção dos estagiários foi a fala em relação ao professor A:

“Aluna C: Eu acho que a linha dele de pensamento é diferente porque ele ‘já deu’, ele dá aula há muitos anos. Tipo assim, ele deu aula pra pais que... que... pros nossos pais, pra nossa coordenadora. Então eu acho que ele é muito engessado na forma que era dada a aula antigamente porque os tempos mudaram.”

A partir dessa fala, surgiu a hipótese do incômodo gerado pela forma do professor se relacionar com a turma ser parecida com a forma que os pais geralmente educam, pautada pelo autoritarismo, com pouco espaço para diálogo, entre outros aspectos. Dessa forma, tal questão foi retomada no Encontro 4 para verificar se realmente existe tal relação.

Por último foi levantada a questão sobre os trabalhos em grupo, trazida na conversação diagnóstica. Os alunos relataram uma experiência diferente da relatada anteriormente pelo professor. Segundo a turma, há uma preferência pelos trabalhos em grupo, pois tem sido um bom método de estudo, uma vez que eles conseguem entregar o que é solicitado pelos professores de forma mais proveitosa, com um estudo engajado e ativo, diferente das listas de atividades individuais. Outro ponto levantado é que a relação entre os membros de cada grupo é boa, pois conseguem trabalhar juntos e se dão bem.

2.2.4 - Quarto dia de conversação com os alunos

Na conversação do quarto encontro, os estagiários afirmaram que a questão do "corpo mole" não é uma característica da turma, uma vez que é uma turma que se dedica bastante aos estudos, conforme a fala dos próprios alunos. Também foi falado da dificuldade de aprendizado em algumas matérias, de absorver o conteúdo e com a metodologia de alguns professores. Por exemplo, o Professor A, que era considerado arcaico. Dessa forma, foi questionado - novamente - se algum professor lembra os pais ou parentes, e alguns trouxeram o Professor A, enquanto a outra metade da turma disse que isso não tem a ver com a forma de aprendizagem.

Também foi perguntado a eles o que diferencia nos professores que eles gostam, e o que falta nos que eles não gostam. Com isso, a questão das aulas mais dinâmicas seria o diferencial.

Ao longo da conversação, foi questionado o porquê eles priorizam o cursinho e atividades fora da escola em detrimento das atividades escolares, e foi falado que o cursinho é um ambiente que não possui tanta cobrança. Com isso, a fala foi trabalhada em cima do relacionamento com os professores, algo que está refletindo diretamente no aprendizado dos alunos, posto que sempre é trago como empecilho a metodologia arcaica e a explicação confusa do Professor A; os questionamentos por não ligarem as câmeras; as comparações com outras turmas e a consequente classificação inferiorizada da turma feita pelo Professor B. Em suma, os principais conflitos relatados pelos alunos na conversação foram os problemas de relacionamento com o professor A e com a sua metodologia e modo de abordagem.

2.2.5 - Quinta conversação com os alunos

No último encontro da conversação, os estagiários reiteraram aos alunos que a classificação como "corpo mole" não os definem, e, juntamente, foi apresentada uma lista com as questões que foram trazidas por eles ao longo dos encontros para serem levadas aos professores na conversação devolutiva, sob sigilo. Nessa lista, um dos t picos classificatórios elencados era o seguinte: o que "não é motivo para aprender" e nele se encontrava: a) o professor ser exigente e arrogante; b) o professor que explica excessivas vezes a matéria; c) quando recebem um puxão de orelha; d) quando há comparação com outras turmas; e e) quando o professor reclama muitas vezes. Outro ponto levantado foi aquela característica que eles consideram que "ajuda a aprender", e concluíram que   quando o professor consegue fazer com que os alunos interajam e que engajam a turma no aprendizado do conteúdo.

Em um segundo momento foi apresentada a temática de como a turma se identifica e como eles se definem. Em resposta   questão, a classe se apresentou como sendo: a) comunicativos, b) práticos, c) dinâmicos, d) aqueles que buscam outros caminhos, e) que se importam com a aula, f) que estão dispostos a aprender, g) que dependem de bons relacionamentos e h) que se unem diante dos problemas. Posteriormente, os estagiários levantaram a questão sobre o que essa turma deseja após a finalização das conversações, e os alunos trouxeram: a) atividades focadas no ENEM, b) aulas interativas, c) aplicação do modo de correção do ENEM, d) compreensão e paciência por parte dos professores, e) explicações de forma assertiva, f) diálogo e g) diminuição quanto ao excesso de atividades.

Por fim, os alunos se mostraram satisfeitos e gratos aos es-



tagiários pela conversações, pelo espaço e liberdade concedidos a eles para que pudessem se abrir e exprimir aquilo que os incomodavam e afligiam.

2.3 - Conversação Devolutiva

Na conversação devolutiva estavam presentes apenas o corpo docente do colégio, bem como a orientadora do estágio e os estagiários de psicologia que fizeram toda a intervenção. Inicialmente foi perguntado aos professores se eles notaram alguma mudança na turma após o início da intervenção externa, e a resposta foi positiva, havendo relatos de que alguns alunos, que não participavam da aula, começaram a participar, por exemplo.

Destaca-se, também, o fato de ter sido exposto que alguns professores se apresentavam como a figura de um pai e/ou de familiares, ou seja, normalmente de forma rígida, o que dificultava o aprendizado dos alunos. Nesse momento, um dos professores ali presentes se identificou com este papel relatado e se mostrou aberto ao diálogo, para, consequentemente, buscar uma mudança em sala de aula e não ser novamente tão rígido, pedindo também desculpas por ter sido grosseiro para com os alunos.

Em suma, todos os presentes agradeceram a intervenção e a oportunidade de diálogo que possibilitou a reflexão frente à postura em sala de aula.

2.4 - Relato de experiência da intervenção

Durante o percurso da intervenção, diversos pontos foram levantados e discutidos. Contudo, os pontos centrais das conversações foram a relação professor-aluno e a identificação dos alunos com o dito “corpo mole”. O termo apareceu já no primeiro encontro, e foi, desde o princípio, relacionado ao excesso de tarefas e à dificuldade com relação ao ensino a distância.

Dessa forma foi proposto que, num segundo encontro, os alunos identificassem a origem dessa caracterização de “corpo mole”. Segundo eles, o termo teria vindo dos professores, e assim os alunos não tiveram a possibilidade de debater sobre essa caracterização que a eles foi imputada.

Dando sequência à intervenção, foi sugerido aos alunos que eles construíssem o que, para eles, seria o conceito de “corpo mole”. Nesse momento, vários pontos foram levantados, que, em sua maioria, permeavam a questão do excesso de atividades e da relação disso com o tempo empregado por eles nessas tarefas; além disso, a conciliação com atividades do cotidiano; e o volumoso conteúdo a ser estudado para os vestibulares.

A relação entre estudos para a escola e outros estudos, como para cursinhos e pré-vestibulares, foi retomada e, em uma discussão a respeito da priorização das matérias, foi entendido que ela se dava a partir da relação professor-aluno. Neste momento surge um forte paralelo entre o “corpo mole” e a não priorização das atividades, especificamente das matérias em que os alunos apresentam certa angústia na relação professor-aluno, evidenciada principalmente na relação conturbada dos alunos com o professor que os tratava de forma ríspida.

Especificamente no quarto encontro foi explorada a re-

lação de priorização de matérias devido a relação professor-aluno, e retomada a discussão anterior sobre quais fatores diferenciam uma boa e uma má relação deles com os professores. Nesse ponto da intervenção, foi percebido e, conseqüentemente, questionado aos alunos sobre a semelhança entre os professores e os pais dos alunos, percebendo-se então que, segundo os alunos, os professores que possuíam uma semelhança maior com os pais eram aqueles com quem eles possuíam uma relação pior e mais desgastada.

Por final foi possível uma reflexão dos alunos, de modo que pudessem se desprender do conceito de “corpo mole” atrelado a eles, possibilitando assim que eles se identificassem e se definissem à sua própria maneira.

3 - Conclusão

Tendo em vista os aspectos observados, podemos concluir que os alunos da terceira série, desde o início das conversações, carregavam consigo a identificação com uma fala dita por professores e coordenação da escola para eles, sobre serem “corpo mole” em relação aos estudos. Com isso, ocorreu um forte processo de identificação que causou um mal-estar entre professores e alunos, constituindo-se um obstáculo na aprendizagem. Em contrapartida, na conversação diagnóstica com os professores, foi relatado um conflito interno entre os próprios alunos, que, no geral, seria unicamente este o problema. Porém, ao iniciarmos a conversação, os alunos, após uma certa resistência, conseguiram relatar sobre o “corpo mole”.

Além disso, os alunos demonstraram uma certa incompatibilidade em relação ao modo como alguns professores apresentavam as suas aulas, tendo sido registrado que

consideravam um “modelo arcaico”, e que tal atitude hostil tem a ver com uma identificação com figuras paternas e maternas. Foi importante esse apontamento para que os alunos pudessem entender esta resistência e trabalhar em cima do referido, para, em seguida, passar isto para os professores. Também foi citado receber cobranças para serem mais participativos nas aulas e, principalmente, ligar as câmeras, algo que eles acreditam ser ineficiente para a melhoria do fluir da aula, argumentando que tal procedimento favorece serem taxados de “corpo mole”.

Após cinco encontros realizados com os alunos foi possível identificar uma movimentação nesta identificação. Ao finalizarmos a conversação devolutiva com os professores e a supervisora da escola, conseguimos identificar, diante das fala, que a turma teve uma melhora significativa em sua participação e que estavam mais presentes em sala, especialmente alunos que antes não participavam, e que começaram a comparecer às salas de aula. E, ainda em cima de uma reclamação sobre um professor em específico, a turma conseguiu se organizar e realizar uma reclamação formal ao professor. Com as conversações, os alunos conseguiram assimilar seus sentimentos e percepções negativas quanto ao professor e passar esta crítica para ele, de forma que, após um diálogo direto, o professor entendeu o lado dos alunos e começou a se movimentar para conseguir uma melhor convivência, no intuito de passar com mais eficiência conteúdo para a turma.



Referências

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção na desinserção social na escola. In: SANTOS, Tânia Coelho (org). **Inovações no ensino e na pesquisa em psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

SANTIAGO, Ana Lydia; MIRANDA, Margarete; VASCONCELOS, Renata. Pesquisa em psicanálise e educação: a Conversação como metodologia de pesquisa. **Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI) – IP/FE-USP**. 6, 2006, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100060&script=sci_arttext. Acesso em: 19 ago. 2021.



CUIDADOS PSICOLÓGICOS AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Livian Josimara Martins

Secretaria Municipal de Educação

Campestre-MG

livianmartins@gmail.com



Resumo

A pandemia da covid-19 ocasionou o fechamento das escolas e a reinvenção do espaço escolar. Assim, os profissionais da educação tiveram que se adequar ao ensino remoto e a práticas inéditas que sequer imaginavam. Com a vacinação e a determinação de retorno às atividades presenciais, surgiram mais desafios: ainda havia insegurança devido à possibilidade de contaminação e, novamente, a escola seria reinventada devido a protocolos sanitários que alteram espaço, rotina e práticas escolares. Diante disso, observou-se a necessidade de intervenções que vislumbassem cuidados psicológicos em relação aos profissionais da educação, e é justamente este o enfoque do presente trabalho, cujos participantes são 78 profissionais da educação que atuam em três escolas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, localizadas em Campestre-MG. Os objetivos desta intervenção foram acolher as percepções dos profissionais da Educação sobre o retorno às aulas presenciais e atender às demandas identificadas. Para tanto, houve inicialmente um momento de escuta e acolhimento: foram enviadas mensagens, via aplicativo WhatsApp, coletando percepções sobre o retorno às aulas presenciais e sentimentos ligados a esta situação. A partir das respostas, foram estabelecidas interações com o objetivo de atender às demandas apresentadas. Em seguida, as percepções foram agrupadas e as principais questões foram abordadas por meio de vídeos curtos com duração máxima de quatro minutos, foco psicoeducacional, na perspectiva da Terapia Cognitivo-Comportamental. Tais vídeos foram enviados a cada profissional ao longo de uma semana e tiveram como temas: identificação e aceitação de nossas emoções enfocando o medo, emoção predominante; identificação de distorções cognitivas que poderiam potencializar os sofrimentos apresentados; reflexões sobre resiliência e resolução de problemas. A partir dos vídeos, os profissionais puderam

expressar suas questões e foi estabelecido um diálogo constante com os mesmos: comentavam sobre como se sentiam em relação aos temas propostos; questões pessoais que observaram e foram mobilizadas pelas reflexões propostas nos vídeos, e questões sobre vínculo e relação terapêutica. Por fim, houve encontros grupais com as equipes de cada escola, nos quais foi possível o compartilhamento de sentimentos e percepções. Deste modo, foi possível notar contribuições da Psicologia no sentido de acolher e trabalhar sentimentos e pensamentos mobilizados pelos profissionais da educação no contexto de retorno às atividades presenciais na pandemia. Trata-se de uma contribuição significativa, como foi relatado por alguns participantes que disseram estar mais confiantes e menos ansiosos à medida que as intervenções eram desenvolvidas. Por outro lado, notamos as limitações da comunicação remota: houve profissionais que não se manifestaram diante dos vídeos, e outros que optaram por não responder nem mesmo quando questionados sobre suas percepções e sentimentos. Isso gera dúvidas se houve participação efetiva, se apenas preferiram não se manifestar ou se não aderiram à proposta apresentada. Portanto, podemos considerar que esta intervenção apresenta limitações, mas também indica que a Psicologia pode se colocar a serviço da Educação por meio de seus conhecimentos teóricos e técnicos, auxiliando na promoção de Saúde Mental, especialmente no período de mudanças e adversidades decorrentes da pandemia da covid-19.

Palavras-chave: Promoção da Saúde; Profissionais da Educação; Psicologia Escolar.

Introdução

Este trabalho trata de um relato de experiência de intervenção psicológica direcionada a profissionais da rede pública de educação básica de um município do sul de Minas Gerais, no período de preparo para a implantação do ensino híbrido em virtude da pandemia da covid-19.

Para compreendê-lo, é importante lembrarmos alguns aspectos sobre o papel do psicólogo que atua na educação. Conforme o Conselho Federal de Psicologia (2019), o psicólogo escolar deve considerar o conhecimento científico crítico, comprometer-se com questões que afetam a vida concreta da comunidade escolar, levando em conta as políticas públicas que atravessam a escola.

Neste sentido, o contexto em que se insere este relato de experiência tem como base o Decreto Municipal nº132, de 03/08/2021 (CAMPESTRE, 2021), que institui o ensino híbrido no município de Campestre-MG, conforme determinação do Ministério Público de Minas Gerais.

Tal política pública trouxe impactos aos profissionais da educação, que deveriam retornar às atividades presenciais após mais de um ano de atividades remotas. Conforme Guzzo(2016), a educação pública brasileira é marcada por inúmeros desafios. Este cenário foi agravado pela pandemia da covid-19, pois, desde março de 2020, nos deparamos com o desafio inédito de adequar as estratégias educacionais a um espaço remoto, fato gerador de estresse aos profissionais da educação.

De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020), a situação de pandemia, por si só, tende a gerar medo, impotência, tristeza, angústia, alterações de sono e de apetite, entre outros tipos de reações. Assim, é muito importante o reconhecimento e a aceitação destas possíveis reações, além da oportunidade de expressão e partilha de



sentimentos e ideias, bem como da existência de vínculos de confiança e de redes de apoio.

Com o ensino híbrido, identificamos dois novos potenciais estressores: 1) o fato de os profissionais da educação ainda não terem recebido, na data prevista para retorno às atividades presenciais, a 2ª dose da vacina contra a covid-19; 2) uma nova necessidade de reinvenção do espaço escolar, que deveria seguir protocolos sanitários e rever rotinas/práticas considerando a pandemia.

Assim sendo, em um contexto de ansiedade, insegurança, tensão, preocupação, distúrbios do sono, entre outras dificuldades, identificamos a necessidade de intervenção psicológica que vislumbresse cuidados psicológicos aos profissionais da educação, a partir de uma perspectiva despatologizante e não medicalizante, que levasse em conta a realidade social e educacional ligada às queixas e questões apresentadas por estes profissionais.

É justamente a partir daí que surgiu o presente trabalho, que foi realizado pela psicóloga que atua na Secretaria Municipal de Educação de Campestre- MG, e teve como objetivo acolher percepções e sentimentos dos profissionais da Educação diante do retorno às atividades presenciais, buscando formas de atender às demandas identificadas.

Desenvolvimento

Participaram desta intervenção setenta e oito profissionais da educação, incluindo diretoras, supervisoras pedagógicas, professoras(es), auxiliares de serviços escolares e auxiliares administrativos. Tais profissionais atuam em diferentes escolas localizadas em Campestre-MG, sendo três escolas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Funda-



mental – 1º ao 5º ano.

A intervenção foi organizada em quatro momentos, nomeados de acordo com seus respectivos objetivos: 1º Momento – Escuta e Acolhimento; 2º Momento – Reflexões e Análises sobre as demandas identificadas; 3º Momento – Contribuições a partir de conhecimentos teóricos da Psicologia; 4º Momento – Fortalecimento e Inspiração.

Desse modo, no 1º Momento, cujo objetivo era escuta e acolhimento das demandas apresentadas, a psicóloga enviou mensagens, via aplicativo WhatsApp, aos 78 profissionais da educação, perguntando sobre percepções e sentimentos ligados ao retorno às aulas presenciais. À medida que as respostas eram enviadas, a psicóloga estabelecia interações com os profissionais da educação, acolhendo e detalhando as questões relatadas.

Conforme Facci e Eidt (2011), é papel do psicólogo escolar criar espaços de escuta e interlocução que facilitem a compreensão das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar. Diante disso, neste primeiro momento, buscou-se exercer este papel, sendo que grande parte das respostas trazia conteúdos ligados à insegurança, medo, ansiedade, destaque de possíveis aspectos negativos/adversidades e dúvidas de ordem prática, por exemplo: como acolher possíveis episódios de choro na educação infantil considerando os protocolos sanitários? Como realizar as atividades escolares mantendo o distanciamento social? Como seria a escola sem o momento do recreio? Como organizar a prática pedagógica levando em conta a equidade das ações direcionadas aos alunos que estariam em ensino presencial e aos alunos que optaram por permanecer no ensino remoto?

A partir de tais demandas, foi organizado o 2º Momento da intervenção, no qual a psicóloga procurou refletir e analisar as questões identificadas. Dessa forma, percepções e sentimentos foram agrupados por meio da análise de conteúdo e

organizados em temas a serem abordados em vídeos curtos encaminhados aos profissionais da educação. Foram definidos quatro temas: emoções, distorções cognitivas, resiliência e estratégia de resolução de problemas.

Desse modo, foi realizado o 3º Momento da intervenção, que correspondeu à produção e envio dos vídeos. Foram produzidos quatro vídeos, correspondentes aos quatro temas definidos. Cada vídeo teve duração máxima de quatro minutos e contava com uma breve reflexão apresentada pela psicóloga sobre os temas abordados, a partir da perspectiva da Terapia Cognitivo-Comportamental.

O primeiro vídeo abordou o tema Emoções, considerando a importância da identificação, reconhecimento, aceitação, validação e funcionalidade das diferentes emoções. Para tanto, foi usado o referencial de Caminha (2021), sendo possível a reflexão sobre emoções agradáveis e emoções desagradáveis, ressaltando a relevância de ambas e enfatizando o medo, a emoção predominante nos relatos dos profissionais da educação, quando, por vezes, esta emoção foi vista como incômoda e até inaceitável ou impeditiva para o desempenho laboral satisfatório.

Já o segundo vídeo trouxe reflexões sobre a influência entre nossos pensamentos e nossas emoções, discutindo sobre distorções cognitivas, que são abordadas por Go-rayeb (2014) como “armadilhas de pensamento”, que podem potencializar nossos sofrimentos. Neste vídeo, falamos sobre questões como a tendência ao pessimismo, o destaque de aspectos negativos, o pensamento dicotômico que se relacionava à autocobrança excessiva, especialmente por parte das(os) professoras(es).

O terceiro vídeo, por sua vez, trouxe reflexões sobre Resiliência, assunto muito comentado no período de crise decorrente da pandemia, mas, ao mesmo tempo, pouco refletido e compreendido. Assim, o vídeo procurou abordar, de acor-



do com Vedana, Silva e Pedrollo (2020), aspectos que interferem no desenvolvimento da resiliência e que podem ser observados como estratégia de enfrentamento aos desafios trazidos pelo contexto de pandemia.

Por fim, como existiam diferentes relatos de dificuldades práticas, ações que seriam reinventadas no cotidiano escolar, o quarto vídeo trouxe uma reflexão sobre a resolução de problemas, conforme material produzido por Vedana, Silva e Pedrollo (2020).

Na semana em que os vídeos foram enviados, a psicóloga manteve contato frequente com os profissionais, pois vários responderam às reflexões apresentadas, comentando sobre impressões, percepções, estratégias notadas, dificuldades observadas, enfim, expressaram os impactos produzidos pelos vídeos. Além disso, alguns profissionais falaram sobre sentirem-se acolhidos, cuidados, considerados e agradeceram por serem ouvidos e terem acesso aos temas trabalhados.

Especialmente neste momento da intervenção, procuramos nos basear no pensamento de Paulo Freire: *“não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”*. Dessa maneira, levando em conta as demandas identificadas, buscamos reflexões da Psicologia que poderiam contribuir, trazendo um saber diferente do saber pedagógico e que talvez fosse capaz de minimizar os sofrimentos relatados. De acordo com Peretta (2014), é importante que o psicólogo escolar assuma uma postura de escuta, reflexão e problematização das questões que emergem no contexto escolar, colocando-se, portanto, em parceria com a comunidade, e foi justamente isto que almejamos no 3º momento.

No 4º e último momento da intervenção, o objetivo foi promover o fortalecimento das equipes escolares e, além disso, trazer uma abordagem que pudesse ser inspiradora para o retorno. Então, houve um encontro grupal, realizado separadamente com as equipes de cada uma das es-

colas participantes da intervenção, sendo duas reuniões presenciais e duas on-line, conforme foi decidido pelas próprias equipes das escolas.

Neste encontro, os profissionais puderam partilhar suas percepções e sentimentos acerca do ensino híbrido, de forma que o próprio grupo apresentava possíveis desafios/dificuldades e as respectivas estratégias/possibilidades de resolução. Com isso, os profissionais apresentaram reflexões sobre a pandemia, compartilharam estudos, leituras que realizaram, comentaram sobre experiências profissionais anteriores, falaram sobre a realidade concreta que enfrentam e possivelmente enfrentariam. Enfim, foram encontros bastante produtivos, de uma rica partilha de ideias e sentimentos, nos quais a psicóloga teve o papel de coordenar as falas e anotar palavras-chave que o grupo elegia ao longo das reflexões.

Tais palavras-chave foram escritas em um cartaz, formando o desenho de uma Flor de Lótus, símbolo da resiliência e da existência em condições de adversidade. Assim, o encontro foi finalizado com uma breve reflexão sobre as características da Flor de Lótus: que vive em pântanos, ao invés de existir em terra firme; cujas sementes resistem a longos anos sem perder a fertilidade; que mergulha nas águas impuras do contexto onde vive, mas, pelo seu formato, não é atingida pelas impurezas; que se recolhe durante a noite e se abre ao amanhecer. Portanto, a Flor de Lótus pode representar uma metáfora e ser uma fonte de inspiração para a existência no contexto de crises e desafios decorrentes da pandemia.

Após os encontros, os cartazes foram fotografados e enviados via WhatsApp a todos os profissionais participantes das respectivas escolas. Além disso, em algumas escolas foi afixado no rol de entrada de modo que pudesse ser visualizado e servir como lembrete do momento de encontro grupal do qual os profissionais da educação puderam participar.

Conclusões

Observamos que este relato de experiência apresenta uma possibilidade de contribuição da Psicologia no período de pandemia da covid-19, em que, por um lado, há inúmeras demandas para intervenções psicológicas e, por outro lado, há várias restrições que dificultam que o trabalho da(o) psicóloga(o) possa chegar onde realmente é necessário.

Para tanto, contou com recursos virtuais e tecnológicos que trazem o benefício de atingir os participantes da intervenção, apesar do distanciamento social. Assim, alguns participantes puderam relatar a sensação de acolhimento e cuidado, além de comentarem sobre mudanças em aspectos como autoconfiança e ansiedade.

Em contrapartida, alguns profissionais não se manifestaram em momento algum, o que gera dúvidas se houve participação efetiva, se simplesmente optaram pela não manifestação ou se não houve adesão à proposta de intervenção apresentada. Da mesma forma, nos encontros grupais, em algumas escolas, os profissionais de suporte não participaram, embora também tenham sido convidados. Então, nestes casos, os encontros tiveram a participação somente das professoras, o que também gera dúvidas se os demais profissionais não se sentiram motivados a participar ou se entenderam o espaço de “reunião” como algo específico dos professores.

Percebemos, portanto, a importância da flexibilidade e da reinvenção das práticas em Psicologia Escolar, que precisam estar sempre atentas às necessidades da comunidade escolar e às possibilidades de atuação existentes. Ao mesmo tempo, notamos que a Psicologia Escolar frequentemente se depara com desafios, dúvidas e limitações que podem ser compreendidas como fatores que devem impulsionar a constante reflexão sobre as atuações



realizadas, de modo que este campo de inserção da(o) psicóloga(o) possa se desenvolver cada vez mais e, assim, possa apresentar contribuições cada vez mais efetivas e significativas ao contexto educacional.

Referências

CAMINHA, R. **Aula 1: Terapias Cognitivo-Comportamentais na Infância**. Pós-Graduação em Terapia Cognitivo-Comportamental. Porto Alegre: PUCRS [on-line], 2021.

CAMPESTRE. Decreto nº132, de 03 de agosto de 2021. Dispõe acerca do Plano de Instituição do Ensino Híbrido na rede municipal de ensino de Campestre, no ano letivo de 2021 e dá outras providências. **Diário Eletrônico do Município de Campestre-MG**: Campestre, MG, ano VIII, n. 1226, p.1-7, 03/08/2021. Disponível em: <https://campestre.mg.gov.br>. Acesso em: 03 de ago. de 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. 2ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://www.cfp.org.br>. Acesso em: 2 de out. de 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; EIDT, Nadia Mara. Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (org). **Psicologia e Educação**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2011.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.org.br>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

GORAYEB, M.A.M. **Ansiedade?**: mate essa charada. Novo

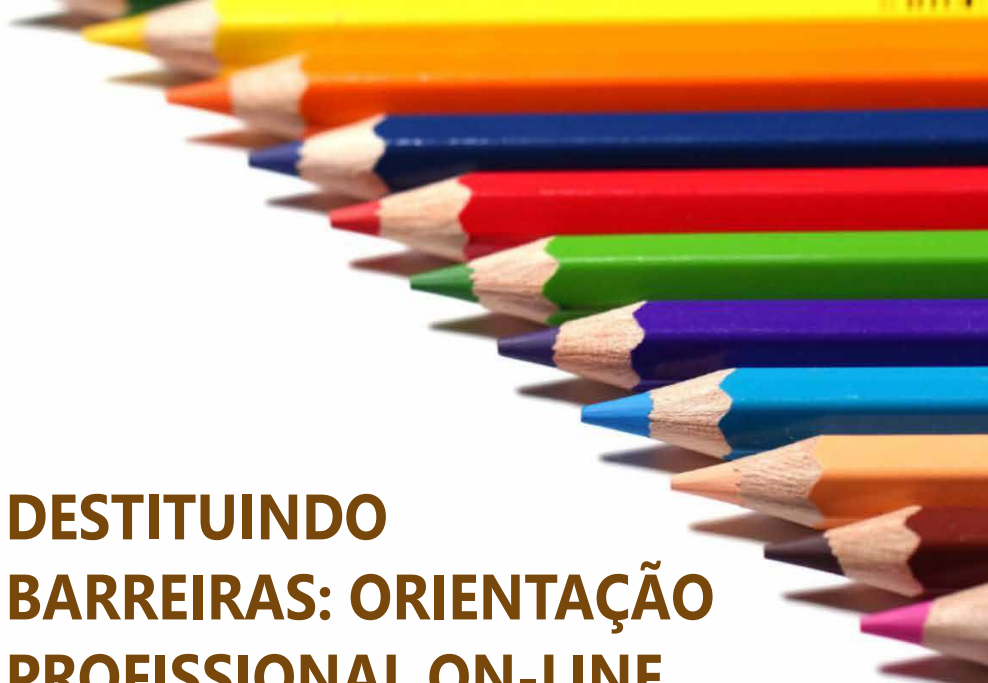


Hamburgo: Sinopsys, 2014.

GUZZO, R. S. Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (org). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. cap. 1, p. 9-37. Disponível em: <https://www.cfp.org.br>. Acesso em: 30 de jan. de 2020.

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. n.2, v.18. São Paulo, 2014.

VEDANA, K.G.G; SILVA, A.C; PEDROLLO, L.F.S (org). **Promoção de Saúde Mental em Pandemias e Situações de Desastres**. 1ed. Ribeirão Preto; Vedana, 2020.



DESTITUINDO BARREIRAS: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL ON-LINE PARA ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

Ana Luíza Martins Teixeira

analuzapsi7@gmail.com
Lavras-MG

Thamiris Ribeiro

ribeirothamiris97@gmail.com
Conceição do Rio Verde

Paula de Deus Vieira

Centro Universitário de Lavras
pauladedeus@unilavras.edu.br
Lavras-MG



Resumo

O período da adolescência e da juventude é marcado por processos de escolhas, dentre elas a profissional, o que demanda o acompanhamento de profissionais capacitados e que possam auxiliar em tal processo. Diante disso, o presente trabalho relata a experiência do estágio em Psicologia dedicado à Orientação Profissional, que teve como campo a Associação Brasileira Comunitária para Prevenção do Abuso de Drogas (ABRAÇO) da cidade de Lavras-MG. Teve por objetivo ampliar as possibilidades de atuação que podem ser desenvolvidas no processo de orientação profissional. Foram realizadas orientações profissionais na modalidade remota e em grupo, com adolescentes e jovens, que tinham idade de 14 a 19 anos, em situação de vulnerabilidade social e que participavam do programa Jovem Aprendiz na ABRAÇO, no ano de 2020. Utilizou-se como referencial teórico a Teoria Socio-histórica de Vygotsky. Dentre as temáticas norteadoras dos encontros encontra-se o processo de escolha, seus determinantes, riscos e ganhos, bem como os ideais de felicidade impostos pela sociedade e a sua relação com o âmbito profissional. Inicialmente, os participantes não sabiam do que se tratava o processo de OP (Orientação Profissional), mas, apesar de a modalidade remota trazer limitações que impactam na criação de vínculos entre grupos, conseguiu-se concluir os encontros planejados e sustentar as reflexões elaboradas pelos participantes, que, por sua vez, dentro das possibilidades de interação (via chat, áudio, vídeo), colaboraram com as discussões. Percebeu-se que ainda existem lacunas na prática da Orientação Profissional, como a inserção no contexto de vulnerabilidade social, à medida que as práticas de OP ainda servem a um grupo restrito da população, majoritariamente os jovens de classe média e alta, o que traz relevância social à realização deste trabalho e evidencia a necessidade de ampliação das possibilidades de atuação dos profissionais da Psicologia.



Palavras-chave: Orientação Profissional; Psicologia Educacional; Psicologia Social.

Introdução

A Orientação Profissional (OP) apresenta-se como uma prática que tem por objetivo “ampliar a consciência dos indivíduos sobre os determinantes do contexto que os cerca, fornecendo instrumentos para a ação e para a transformação desse contexto.” (SOUZA *et al.*, 2009, p. 418). Nesse sentido, configura-se como uma intervenção psicossocial que possibilita a orientação e suporte para a tomada de decisão acerca da profissão, de forma ativa e crítica, e que deve partir do contexto social ao qual o sujeito estiver inserido, como no caso de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Na atualidade, as práticas desenvolvidas a partir da OP têm sido ampliadas, deixando de se restringir apenas à escolha profissional para reconhecer a importância do autoconhecimento e da construção de projetos de vida, que sejam produzidos com base na realidade social dos orientandos, tendo como pressuposto o caráter mutável do mercado de trabalho e a possibilidade de mudar as escolhas ao longo da vida.

Segundo Valore (2008), a OP é um campo abrangente e fomentador de pesquisas e intervenções tanto em psicologia quanto em pedagogia, administração e outros campos das ciências sociais. Ainda de acordo com Valore (2008), a escolha mal realizada de uma profissão acarreta prejuízos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Como reflexo disso, têm-se as evasões escolares das universidades públicas.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre o tema, na prática a OP ainda tem servido a um grupo restrito de adolescen-

tes e jovens, majoritariamente filhos da classe alta e estudantes de escolas particulares. Acerca disso, Bastos (2005), em seu estudo realizado com alunos da rede pública e privada de ensino, concluiu que os jovens da escola pública realizam suas escolhas profissionais limitados aos determinantes econômicos. Assim, muitos ficam restritos às suas possibilidades econômicas ou nem mesmo escolhem. Já os jovens de escolas particulares têm angústias relacionadas a outras variáveis.

Como resultado das desigualdades sociais, jovens em situação de vulnerabilidade social têm menos acesso à Orientação Profissional (ALVES *et al.*, 2019). Apesar disso, a prática da OP pode ser expandida a todos os contextos e possui subsídios para ser realizada com adolescentes e jovens de todas as classes sociais (MULLER, 1986 *apud* COSTA, 2007). Assim, mesmo que de forma restrita, as escolhas continuam presentes para jovens em situação de vulnerabilidade social, e a Orientação Profissional pode ser uma via de realizá-las ativamente e com criticidade perante os determinantes sociais, dentre eles a situação econômica, a falta de apoio familiar e a cultura.

Diante desse cenário, a prática aqui apresentada consistiu em intervenções grupais em Orientação Profissional das quais participaram adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social que foram contemplados pelo Programa Jovem Aprendiz. A intervenção em grupos faz-se importante, à medida que pode contribuir para a formação da identidade dos adolescentes e jovens, uma vez que esta é construída a partir de seu sentimento de pertencimento a grupos sociais, trazendo a eles relações interpessoais e um olhar sobre si e a profissão que se pretende seguir. A partir das vivências grupais, pode-se recorrer ao uso de técnicas que trabalhem a dramatização e a expressão, que para os adolescentes e jovens podem ser vistas como facilitadoras para que compartilhem suas experiências, problemas, contribuindo para que ampliem as

suas reflexões (SOARES *et al.*, 2007; ESBROGEO, 2008).

Por isso, o referencial teórico utilizado foi a Psicologia Socio-histórica, baseada na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que dá ênfase à relação entre ser humano, sociedade e contexto histórico, que se apresenta como uma forma de olhar para os adolescentes e jovens em um sentido amplo, considerando os diversos contextos sociais que perpassam pelo processo de escolha e tomada de decisão.

Desenvolvimento

Referencial teórico

Para que os objetivos colocados fossem cumpridos, as práticas tiveram como referencial teórico a Psicologia Socio-histórica, que, por sua vez, apresenta-se como uma crítica à Psicologia tradicional à medida que se propõe a considerar o homem em sua totalidade, sendo aquele que, além dos fatores biológicos, afeta e é afetado pela sociedade, cultura e história. Segundo Aguiar, Bock e Ozella (2007), a base da Psicologia Socio-histórica é a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Para Vygotsky, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (VYGOTSKY, 1991, p.41).

Nesse sentido, como colocado por Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções superiores na criança é mediado por outras pessoas, possuindo natureza social e cultural. Concomitantemente, através da fala, a criança controla seu comportamento e o ambiente, produzindo com eles novas relações e organizações que constituirão seu in-

telecto. Assim, “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (VYGOTSKY, 1991, p.24). Deste modo, a construção da subjetividade dos adolescentes e jovens se dá através dos laços sociais. Assim, para a Psicologia Socio-histórica o fenômeno psicológico não pertence à Natureza Humana; é, pelo contrário, construído a partir da condição social, cultural e econômica que o homem vive, como apontado por Aguiar, Bock e Ozella (2007, p. 22):

Portanto, para a Psicologia Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua, constrói e modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

Segundo Aguiar, Bock e Ozella (2007), a Orientação Profissional é uma prática promotora de saúde, uma vez que as informações e reflexões trazidas dão ao indivíduo a possibilidade de se apropriar dos determinantes, sendo um sujeito ao mesmo tempo único, singular/histórico e social.

É importante considerar que cada indivíduo é afetado pela sociedade de maneira singular, como afirma Oliveira (2009, p.23): “O homem não é mero reflexo de suas experiências sociais, mas, ao contrário, apropria-se do mundo e transforma o que viveu em uma experiência única e singular”. Sendo assim, pode-se dizer que existe uma complementaridade entre o mundo social e o individual. Embora existam os determinantes sociais, o indivíduo ainda escolhe, podendo se apropriar das determinações sociais

(AGUIAR BOCK; OZELLA, 2007).

Diante disso, viu-se na Orientação Profissional a possibilidade de intervir a partir de informações e de reflexões sobre diversos aspectos, dando ao sujeito a possibilidade de se apropriar de suas determinações, compreendendo-se como um sujeito ao mesmo tempo único, singular, histórico e social. Para Bock (2001), a Psicologia Socio-histórica permite uma Orientação Profissional na qual o orientando é visto como um simples reflexo da sociedade, como também não é totalmente autônomo, por isso "não há ruptura do indivíduo com a sociedade e nem a anulação do indivíduo como ser singular" (BOCK, 2001, p.44). Assim, nas intervenções foram trabalhados os aspectos singulares, como o autoconhecimento, quanto os determinantes sociais a que estavam inseridos e as possibilidades de transformação desses determinantes.

Ao passo que, como dito por Nunes (2009), o psicólogo não pode se esquecer que os orientandos estão inseridos em um contexto social, sendo importante conhecer a história de vida do orientando e trabalhar com ele questões como a escassez de recursos para pagar cursinhos e faculdades particulares, o que pode interferir na construção de seus projetos. Sobre esse fato, Rocha (2002, p. 35) destaca que:

Desta forma, como parte da facilitação da escolha, o orientador profissional deve ter consciência de que o mundo do trabalho se insere numa sociedade, estabelecendo, com esta, uma relação dialética porque é por ela determinado, ao mesmo tempo que a constrói.

Apesar disso, não deve ser negligenciado o fato de que por meio das políticas públicas, hoje um jovem vulnerável socialmente tem a possibilidade de ingressar no ensino superior, o que, por si só, não garante a sua permanência nesse espaço. Segundo Fonçatti (2016), as mudanças sociais que

ocorreram no Brasil trouxeram uma maior demanda por direitos, inclusive o direito à Orientação Profissional, porém a Orientação Profissional foi construída para o público de classe média, sendo por vezes necessário, partindo de uma postura crítica, adaptar e produzir novos materiais que possam atender também às pessoas com menor renda.

Relato da Prática

Sujeitos e Local da Prática

O presente trabalho buscou realizar a Orientação Profissional sob a perspectiva da Psicologia Socio-histórica, o que motivou a elaboração de intervenções com elementos que estivessem presentes na realidade vivenciada pelos participantes. As práticas foram realizadas de forma remota no período de agosto a setembro de 2020, totalizando três encontros, que ocorreram semanalmente e tiveram duração de sessenta minutos cada. O público-alvo das intervenções foram dois grupos de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, com idade de 14 a 19 anos, de ambos os sexos e que estavam sendo atendidos pelo Programa Jovem Aprendiz, promovido pela Associação Comunitária Brasileira de Prevenção ao Abuso de Drogas (ABRAÇO), da cidade de Lavras, Minas Gerais. A ABRAÇO atua no município de Lavras, no qual desenvolve trabalhos que prezam pela garantia dos direitos dos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Organizando-se através do projeto Jovem Aprendiz, Oficinas de Arte e Cultura, Cursos Profissionalizantes, Grupoterapia. A partir disso, estabelece vínculos com a comunidade, tornando-se uma das referências em prestação de assistência à população. Atualmente, a ABRA-



ÇO conta com uma equipe de profissionais, divididos entre coordenadores, professores, assistente social e psicólogos.

Descrição das Intervenções

Todas as intervenções foram norteadas pelo objetivo de ampliar as possibilidades de trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir da Orientação Profissional. Nesse sentido, trabalhar com a OP de forma remota e a partir do contexto de vulnerabilidades sociais fazem parte das contribuições trazidas pelo presente trabalho. Teve-se a oportunidade de suscitar reflexões que transitaram entre os questionamentos impostos pela sociedade sobre as escolhas profissionais e dos ideais de felicidade, bem como o levantamento de reflexões acerca da construção do projeto de vida de cada um dos participantes. É importante salientar que foram trabalhados não somente os projetos de vida relacionados ao ingresso no ensino superior, mas também ao ingresso no ensino técnico e à inserção no mercado de trabalho. Muitos já estavam trabalhando e/ou fazendo faculdade, sendo uma prática direcionada à reflexão das escolhas já realizadas e das escolhas que poderiam surgir futuramente. Tendo como base o que é colocado por Costa (2007, p. 80):

Quando se tenta restringir a orientação profissional a um determinado público, há pelo menos duas implicações: uma que direciona a escolha profissional para os cursos de nível superior e, nesse ponto, é importante salientar que escolher um curso ou profissão não significa ingressar numa faculdade. A segunda diz respeito a ideias preconcebidas de que o aluno da escola pública ou "pobre" não tem direito a escolher - sua condição é ser carente, vitimado pela situação econômica.

Diante disso, no primeiro encontro, após realizada a rodada de apresentações, iniciou-se o trabalho aplicando a Dinâmica do Sorvete, baseada na ação educativa Guia Tô no Rumo – Jovens e Escolha Profissional (SOUZA, 2014), que teve como objetivo questionar e problematizar os processos que envolvem o momento de fazer escolhas, que, como apontado por Costa (2007), implica em ter que lidar com angústias, dificuldades, concessões e alegrias, sendo um processo no qual a pessoa assume sua própria responsabilidade. Como base da dinâmica, foram apresentados dois sorvetes, que apesar de não apresentarem diferenças significativas visualmente, cada qual carregava consigo benefícios e prejuízos. Assim, escolher por um sorvete ou pelo outro implicou em perdas e ganhos aos participantes. Tal fato permitiu tecer comparações entre a escolha do sorvete e a escolha profissional, uma vez que tanto as universidades quanto o mercado de trabalho apresentam muitas opções, o que implica em conviver com os benefícios e prejuízos de realizar uma escolha em detrimento de outras opções disponíveis. Torna-se válido ressaltar que durante a realização da oficina foi destacada a importância de ter conhecimento do contexto social em que se está inserido, a fim de que as escolhas sejam pautadas na realidade vivenciada, de modo que cada processo será único e partirá de pontos específicos.

Com o intuito de dar seguimento às discussões levantadas no segundo encontro foram confeccionados dois vídeos, que serviram como material de apoio para a atividade. Estes vídeos retratam um trecho da história de vida de dois personagens fictícios, a Maria e o João. Por sua vez, Maria tinha o desejo de ingressar no ensino superior e João queria ser professor. Porém, ela não tinha condições financeiras e ele não contava com o apoio da família. Feita a exposição desses dois recortes de história, foi devolvida aos participantes a seguinte questão: quais são as possibilidades que Maria e João têm para ultrapassar as barreiras que estão colocadas? A

partir dessa pergunta norteadora, o objetivo desta atividade foi de trabalhar com adolescentes e jovens as barreiras que podem estar presentes em suas trajetórias e a elaboração de estratégias a serem utilizadas para transpô-las, uma vez que, como apontado por Aguiar, Bock e Ozella (2007), contribuir para que os jovens compreendam esse processo de determinações e se apropriem delas, podendo agir sobre o mundo social, deve ser a finalidade do trabalho de Orientação Profissional. Foi ressaltada também a necessidade de Maria e João cuidarem de si ao longo desse processo, possuindo hobbies e hábitos saudáveis. As possibilidades de mudanças de objetivos no meio do percurso também foram colocadas, evidenciando que a escolha por determinado curso ou profissão não precisa ser eterna.

Dentre os pontos que estiveram presentes nas reflexões do segundo encontro, a busca pelos ideais de felicidade foi colocada pela grande maioria. Diante dessa demanda levantada pelos membros do grupo, no terceiro encontro a felicidade foi levada para o centro das discussões. Mas, ao contrário do que é elaborado socialmente, buscou-se entender a felicidade como parte do processo. Assim, não se trata de ter a felicidade como um ideal, tal como a aprovação no vestibular ou a conquista de determinado emprego, e sim de reconhecê-la no cotidiano e no processo de busca pelos objetivos. Para essa atividade, fez-se a leitura coletiva do livro “A parte que falta” (SILVERSTEN, 2018), a fim de ilustrar os debates percorridos até o momento e finalizar o encontro convidando-os a repensarem os esforços feitos em prol da felicidade que é colocada como ideal por eles e não pela sociedade, em paralelo à valorização do percurso realizado para alcançá-la.

Apesar das oficinas terem sido realizadas de forma remota e com encontros reduzidos devido ao tempo disponibilizado pela instituição e carga horária de estágio, foi possível trabalhar as intervenções elaboradas previamente, com a

participação ativa dos adolescentes e jovens envolvidos. A princípio, nenhum dos participantes havia tomado contato com a Orientação Profissional e, ao final dos encontros, reconheceram a importância da prática aliada ao processo de tomada de decisões.

Conclusão

A partir da realização do presente trabalho percebeu-se as lacunas que atravessam a prática da Orientação Profissional, como, por exemplo, o foco das intervenções serem adolescentes e jovens de classe média e alta que acessam o serviço por iniciativa privada e têm como objetivo da procura a inserção no ensino superior. Assim, jovens em situação de vulnerabilidade social que, por sua vez, já vêm de processos de precarização, dentre eles a precarização do ensino, ficam a tangente da prática de Orientação Profissional por percorrerem caminhos diferentes dos outros jovens que se encontram em condições de privilégio. Tal cenário reforça, aos profissionais da psicologia, a necessidade de ampliar os focos de atuação e as modalidades de trabalho, bem como a elaboração de políticas públicas que, além de incentivar a entrada no ensino superior, acompanhe o processo e dê subsídios aos jovens em situação de vulnerabilidade social nas suas escolhas. O que ressalta a importância da realização de trabalhos como este, com intervenções que partem do contexto sócio-histórico, compreendendo que as interseccionalidades de classe, raça e gênero formam os sujeitos, não para reduzir as oportunidades, mas com o intuito de visualizar novas possibilidades de transformação tanto em nível pessoal como da realidade vivenciada.

As práticas proporcionaram reflexões acerca do processo de escolha e seus determinantes, sendo uma forma de os



levarem a escolher com criticidade e agindo sobre a realidade social na qual estão inseridos. Percebeu-se que a Orientação Profissional não só pode atender a jovens de diferentes classes sociais, como também pode ser realizada de forma remota. As barreiras, tanto sociais quanto físicas, podem ser transpostas através de uma Psicologia engajada, crítica, ética e social. Ressalta-se a importância das intervenções em Orientação Profissional com tais grupos de jovens e recomenda-se que as práticas sejam realizadas em maior número de encontros, a fim de se trabalhar os diversos fatores que envolvem a escolha profissional.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A Orientação Profissional com Adolescentes: Um Exemplo de Prática na Abordagem Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2007. p. 163-178.

ALVES, N. F. T. et al.. Orientação Profissional com Jovens em Vulnerabilidade Social: Uma Revisão Teórica. **Revistafsa**, Teresina, v.16, n.3, p. 249-264, Maio/Jun. 2019. Disponível em: Orientação Profissional com Jovens em Vulnerabilidade Social: Uma Revisão Teórica / Professional Orientation with Young People in Social Vulnerability: A Theoretical Revision | Alves | Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho) (unifsa.com.br). Acesso em: 16 Out. 2020.

BASTOS, J. C. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. **Rev. bras. orientac. prof.** São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31-43, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200004&lng=p
t&nrm=iso. Acesso em 18 mar. 2021.

BOCK, S. D. Orientação Profissional: Avaliação de uma Proposta de Trabalho na Abordagem Sócio-Histórica.

2001. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_d5224a5fe0af274ebaf01f46ba7eb1a8. Acesso em 19 mar.2021.

COSTA, J. M. Orientação profissional: um outro olhar.

Psicol. USP, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 79-87, Dez. 2007.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 Dez. 2020.

ESBROGEO, M. C. Avaliação da Orientação Profissional em grupo: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira.

2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20052009-215340/publico/MARYSTELLA.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FONÇATTI, G. de O. S. Contribuições acerca da orientação profissional e de carreira com adultos: o caso de pessoas com trajetória de trabalho precário.

2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: Contribuições acerca da orientação profissional e de carreira com adultos: o caso. (usp.br). Acesso em: 01 jan. 2021.

NUNES, N. G. Orientação Profissional em Escola Pública: Uma Análise de Relatos de Experiência. **Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos**. Salvador, 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0183.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.



OLIVEIRA, A. dos S. **Os Sentidos da Escolha da Profissão, por Jovens de Baixa Renda: Um Estudo em Psicologia Sócio-Histórica**. 2009.173f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16598>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ROCHA, M. C. da S. **Orientação Profissional e de Carreira para Universitários**. 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: [Orientação profissional e de carreira para universitários \(ufsc.br\)](http://orientacao.profissional.ufsc.br). Acesso em: 17 de Outubro de 2021.

SILVERSTEN, S. **A Parte Que Falta**. Companhia das Letrinhas, 2018. p. 1-112.

SOARES, D. H. P *et al.* Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 746-759, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400014&lng=en&nrm=iso. accesson 31 Dez. 2020.

SOUZA, L. G. S *et al.*. Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem Psicossocial. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 416-427, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200016&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 01 jan. 2021.

SOUZA, R. – Subsídios para educadores. São Paulo. **Ação Educativa Guia Tô no Rumo - Jovens e escolha profissional**, 2014. p. 1-132.

VALORE, LA. A problemática da escolha profissional: possibilidades e compromissos da ação psicológica. **Cidadania e participação social** [on-line]. Rio de Janeiro:



Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 66-76. ISBN: 978-85-99662-88-5. Disponível em: silveira-9788599662885-07.pdf (scielo.org). Acesso em: 20 de Outubro de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 1-90.



DESENVOLVIMENTO DA ESPONTANEIDADE NA PERFORMANCE MUSICAL DE ALUNOS DE SAXOFONE DE UMA CORPORAÇÃO MUSICAL⁵

José Ronaldo de Campos Filho

Aluno de Graduação do Curso de Música e de Iniciação Científica Voluntária do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: joseronaldo.71@hotmail.com

Gleudson Jordan dos Santos (CRP - 04/63623)

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UFSJ) e Orientador de Iniciação Científica Voluntária na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: gleudson@ufsj.edu.br

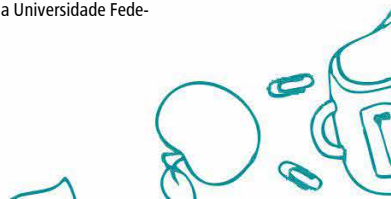
Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Doutora em Psicologia. Universidade Federal de São João del-Rei. larissa@ufsj.edu.br

Leonardo Barreto Linhares

Doutor em Música. Universidade Federal de São João del-Rei. leobarretosax@ufsj.edu.br

⁵ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei (CEPES-UFSJ) sob o CAAE: 35284820.7.0000.5151.



Resumo

Este estudo buscou explorar e desenvolver aspectos da prática musical que pudessem resultar em uma performance mais prazerosa e menos ansiogênica em alunos de saxofone de uma corporação do interior de Minas Gerais. Trata-se de um estudo de caso com dois adolescentes que foram submetidos a aulas de saxofone que empenharam aspectos das teorias de Jaques-Dalcroze e Jacob Levy Moreno relacionados à espontaneidade. Os resultados apontam para uma melhora na performance musical no que tange aos aspectos técnicos e ao nervosismo dos alunos, todavia a situação pandêmica interferiu fortemente nos resultados das escalas EEx e K-MPAI, impossibilitando afirmar que os resultados foram significativos para o desenvolvimento de extroversão e diminuição da ansiedade de performance. Todavia, a análise das performances demonstrou resultados promissores, apresentando avanços técnico-musicais e diminuição dos sinais de nervosismo dos alunos.

Palavras-chave: Música; Ansiedade de Desempenho; Extroversão Psicológica; Adolescente; Covid-19.

Introdução

O acesso ao ensino de música tem sido oferecido de diferentes maneiras, tendo os grupos vocais e instrumentais assumido um importante papel ao disponibilizar o acesso comunitário a experiências musicais muito ricas em termos de socialização e aprendizagem (CAMPOS, 2014), que considera as bandas e fanfarras como derivações do ensino de música na escola. Segundo a autora, as configurações das corporações musicais muitas vezes não permitem um ensino

avançado da música e, conseqüentemente, do instrumento devido a necessidade de adequar as aulas em virtude da preparação de repertório para apresentações, sistematizando o ensino principalmente pela via da repetição e imitação. Aspectos como o conhecimento dos elementos musicais, a criatividade e a percepção auditiva não são amplamente explorados, direcionando as práticas nesses contextos para a execução ao instrumento e a falta de sistematização do ensino musical. Nesse sentido, é importante pensar em formas de refinamento do ensino de maneira acessível aos musicistas que têm as bandas e fanfarras como única forma de acesso à aprendizagem musical.

A presente pesquisa de iniciação científica voluntária visou à articulação dos pressupostos teóricos e práticos das teorias de Émile Jaques-Dalcroze e Jacob Levy Moreno, principalmente no que concerne a elementos da relação mente-corpo e a espontaneidade ao ensino de saxofone em uma corporação musical do interior de Minas Gerais. A hipótese principal foi a de que essa ferramenta poderia ser útil para o desenvolvimento de uma performance musical mais espontânea e prazerosa, diminuindo os vieses ansiogênicos comuns no preparo e na execução das apresentações musicais.

A performance musical é o momento em que o músico expõe-se ao público ou, em ambientes educacionais, à avaliação do seu desenvolvimento. Essa exposição pode causar sentimentos ansiogênicos e, devido à especificidade dos processos que envolvem a relação entre o musicista e a performance, especula-se que há um tipo específico de ansiedade chamado de Ansiedade de Performance (ROCHA; DIAS-NETO; GATTAZ, 2011). Um autor que pode contribuir para a reflexão dessas questões em nível psicossocial é Jacob Levy Moreno (1889-1974).

Moreno (2006) desenvolveu o método Psicodramático que utiliza elementos do teatro, incluindo a performance

nos processos terapêuticos. Propôs ainda, em caráter experimental, a Psicomúsica que tem como um dos principais objetivos a devolução da espontaneidade à pessoa por meio da música. Esse modelo pode ser utilizado em dinâmicas com ou sem o instrumento, não necessitando de conhecimento avançado de elementos musicais. Os passos básicos são indicados no aquecimento que dão as indicações básicas para que o processo aconteça. Após a atividade há espaço para o compartilhamento dos afetos que surgiram durante a sessão psicomusical (SANTOS; SANTOS, 2017).

A espontaneidade é tratada por Moreno (2006) enquanto natural da pessoa, estando presente desde o seu nascimento. Porém ela é geralmente reprimida pelo que o autor chama de conserva cultural, que inclui as regras culturais, leis, condicionantes sociais, como o julgamento dos outros, o que está atrelado a medos que podem impulsionar comportamentos ansiogênicos, por exemplo. Jaques-Dalcroze, educador musical, ao tentar propor suas atividades, sofreu resistência cultural uma vez que, em sua época, parecia inconcebível, por exemplo, mulheres tirarem seus sapatos para realizar as atividades propostas por ele no Conservatório de Genebra (MADUREIRA; BANKS-LEITE, 2010).

Jaques-Dalcroze trouxe importantes contribuições para a pedagogia musical. Uma delas foi a de questionar os métodos de ensino de música e a preocupação em diversificá-los, graduando e combinando as escalas de sensações que a música produz nas pessoas. Ele aborda a necessidade de trabalhar aspectos motores, incluindo movimentos espontâneos e movimentos deliberados, que constituem o temperamento resultante das condições de vida. O autor afirma que é necessário despertar no musicista uma consciência tátil-motriz, uma vez que, para ele, todo o pensamento seria a interpretação de um ato. Jaques-Dalcroze (1930) acreditava que a música alcançava a alma através do ouvido e ressoava pelo corpo, estudando o movimento, o ritmo corporal e o sentido auditi-

vo do ritmo. Trabalhou também com solfejo e improvisação, e ressaltou que ao estudar o movimento a pessoa seria capaz de desenvolver seu organismo por inteiro, o que chamou de ouvido interno. Essa relação entre mente e corpo acompanhou o autor durante sua carreira e se disseminou através das escolas de rítmica (MADUREIRA; BANKS-LEITE, 2010).

O objetivo principal deste estudo foi analisar as contribuições de métodos de desenvolvimento da espontaneidade como os citados acima, para a performance musical de alunos de saxofone. Buscou-se descrever e analisar o desenvolvimento da espontaneidade dos alunos de saxofone de uma Corporação Musical e identificar os níveis de ansiedade de performance dos alunos com base na Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) adaptada e validada para a língua portuguesa. Para ampliar as possibilidades de análise, aplicou-se a Escala Fatorial de Extroversão - EFEx, que apresenta um aspecto da personalidade, extroversão, que pode ter relevância ao se pensar na capacidade de se colocar em frente às outras pessoas em uma apresentação musical.

Metodologia

Este estudo foi realizado através da metodologia de pesquisa-ação com análise de dados realizada de forma qualitativa por meio da Teoria Fundamentada nos dados que, segundo Cassiani, Caliri e Pelá (1996), permite construir indutivamente uma teoria com base nos dados coletados e a análise qualitativa deles relacionada a outras teorias que podem acrescentar ou contribuir com novos conhecimentos para a área estudada.

No primeiro momento foi adaptada uma metodologia de ensino de saxofone (plano de ensino) contendo elementos das práticas propostas por Jaques-Dalcroze (1930) e Moreno

(2006). O método de ensino escolhido tem como base os estudos de Marcel Mule (s/d), que foi um saxofonista e professor francês sucessor de Adolphe Sax (criador do saxofone) no Conservatório de Paris, que ganhou notoriedade ao tocar o saxofone à maneira clássica, influenciando seus contemporâneos e criando o que é conhecido hoje como quarteto de saxofones (MARQUES, 2014). Conforme o autor, Mule influenciava até hoje os saxofonistas e professores da escola clássica utilizando estudos de mecanismo em duas oitavas e meia do instrumento, tendo como base adaptações de melodias originalmente escritas para flauta, clarinete e violino.

O plano de ensino foi elaborado pelo aluno de iniciação científica junto a um Professor de Saxofone do Departamento de Música da UFSJ. As aulas aconteceram semanalmente com duração média de cinquenta minutos, de outubro de 2021 a maio de 2022. É importante destacar que, devido à situação de pandemia, as aulas foram realizadas na modalidade presencial com limitações devido à necessidade de distanciamento entre professor e aluno e o reforço das medidas sanitárias. Além disso, as aulas precisaram ser adiadas várias vezes, acompanhando as restrições impostas pelas medidas restritivas de combate à covid-19. Ambos os alunos participaram de dezessete aulas.

Participantes

Participaram deste estudo dois alunos da Corporação Musical São Sebastião, da cidade de Santa Cruz de Minas, convidados a frequentar aulas individuais semanalmente com a aplicação das atividades elaboradas para esse contexto. A amostra foi composta por músicos adolescentes em idade escolar, e menores de dezoito anos que tinham interesse e disponibilidade para participar das aulas e concordaram



com a participação na pesquisa. Foram empregados os termos de consentimento livre, e esclarecido aos responsáveis e termos de assentimento para os menores.

O Participante A é um adolescente de 17 anos, do sexo masculino, que é membro da Corporação Musical há quatro anos e toca saxofone tenor em si bemol há aproximadamente dois anos, tendo tocado o clarinete em si bemol anteriormente. A Participante B é uma adolescente de 15 anos, do sexo feminino, que participa da mesma instituição de música há cinco anos e toca saxofone alto em mi bemol há três anos e meio, tendo sido a requinta em mi bemol seu primeiro instrumento.

Ambos os participantes nunca haviam tido a experiência de performance individual, apenas tocaram junto à banda de música, tendo experienciado a execução de solos (executar a melodia principal sozinhos) de uma mesma peça. Os dois são moradores de Santa Cruz de Minas, interior do estado de Minas Gerais, moram com as suas famílias e cursam o ensino médio na mesma instituição de ensino. O participante B chegou a se inscrever no Conservatório Estadual de Música de São João del-Rei, cidade vizinha, porém a situação pandêmica o impediu de participar das aulas até então.

Coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados diário de campo e a aplicação de duas escalas, permitindo-se, assim, a utilização de Triangulação Metodológica (CAVALCANTE; ELALI, 2011). Os diários de campo foram escritos pelo aluno de iniciação científica com base nas observações feitas durante as aulas de saxofone, enquanto as escalas foram aplicadas pelo Doutorado de Psicologia com supervisão de sua orientadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSJ. Essa aplicação foi realizada a priori e a posteriori, ou

seja, no início e ao término da aplicação das aulas.

Para complementar essa coleta de dados, e devido a impossibilidade de se realizar performances com público, os participantes realizaram uma performance em vídeo no início e outra no final da pesquisa, onde executaram as mesmas peças. Foram selecionados um estudo do método para saxofones de Marcel Mule (MULE, s/d) e a música "Having a Ball", do método Jazz Conception (NIEHAUS *et al.*, 2006).

O local de realização das atividades foi a sede da Corporação Musical São Sebastião, instituição filantrópica de Santa Cruz de Minas que mantém aulas de musicalização, instrumentos de sopro e percussão e uma banda de música que mescla repertório tradicional, popular, cívico e religioso. É válido destacar que essa entidade se encontrava com as suas atividades limitadas devido às medidas de restrição impostas pelo combate ao coronavírus (SARS-CoV-2), o que gerou impactos na prática musical coletiva dos participantes, limitando suas possibilidades de socialização no ambiente externo ao de moradia.

A Escala Fatorial de Extroversão - EFEx, desenvolvida no Brasil, é uma escala de autorrelato contendo 57 itens descritores de sentimentos, crenças e atividades associados a traços de personalidade que permitem a avaliação do nível de comunicação, altivez, assertividade e interações sociais (NUNES, 2007). Essa ferramenta atualmente é validada e indicada como favorável pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SA-TEPSI), devendo ser aplicada exclusivamente por Psicólogos.

Adaptada e validada para a língua portuguesa por Rocha, Dias-Neto e Gattaz (2011), a Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) permite medir os níveis de ansiedade em musicistas. Esse instrumento foi elaborado levando em consideração as especificidades da população afetada na área da performance musical. Os autores apontam que essa ansiedade geralmente inicia-se nas fases iniciais do de-



envolvimento musical e está relacionada principalmente a medos relativos à exposição. Essa escala possui 40 descritores de sentimentos relacionados à performance musical.

Resultados da Escala Fatorial de Extroversão (EEx)

Conforme Nunes e Hutz (2007), a EEx pretende avaliar aspectos importantes da personalidade relacionados às interações sociais. Essa informação é de extrema importância para o que será discutido posteriormente. Os fatores avaliados foram Comunicação (E1), Altiwez (E2), Assertividade (E3) e Interações Sociais (E4). O escore geral da escala é representado nos gráficos pela sigla EFE.

Participante A

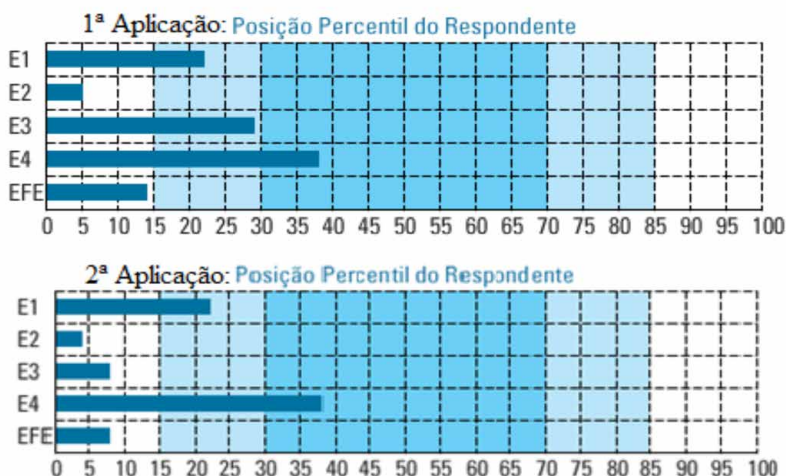


Figura 1. Resultados das aplicações da EEx do Participante A. Retirado da Plataforma de correção virtual da Editora Pearson.

O Participante A manteve na segunda aplicação da EFEx, após as intervenções, os mesmos escores nos fatores Comunicação (E1) e (E3) Assertividade, e bem próximo (à primeira aplicação) em Altivez (E2). O item que mais sofreu alteração foi o relacionado à Assertividade (E3), que teve um declínio percentil de 29, na primeira aplicação, para 8 na segunda. No geral, esse participante possui um nível de extroversão classificado como muito baixo em relação à média das respostas da população masculina em ambas as aplicações, o que foi possível notar em sua timidez na interação com os pesquisadores.

A Participante B demonstrou uma diferenciação maior entre as duas aplicações. O fator Altivez (E2) sofreu pouca alteração, já a Comunicação (E1) teve um aumento no percentil de 14 para 23, e os fatores Assertividade (E3) e Interações Sociais (E4) sofreram quedas significativas, alterando os percentis de 79 para 61 e de 48 para 35, respectivamente, entre a primeira e segunda aplicações da EFEx. No geral essa participante teve um declínio, estando na média na primeira aplicação e, posteriormente, na classificação baixa em relação à média da população feminina.

Participante B

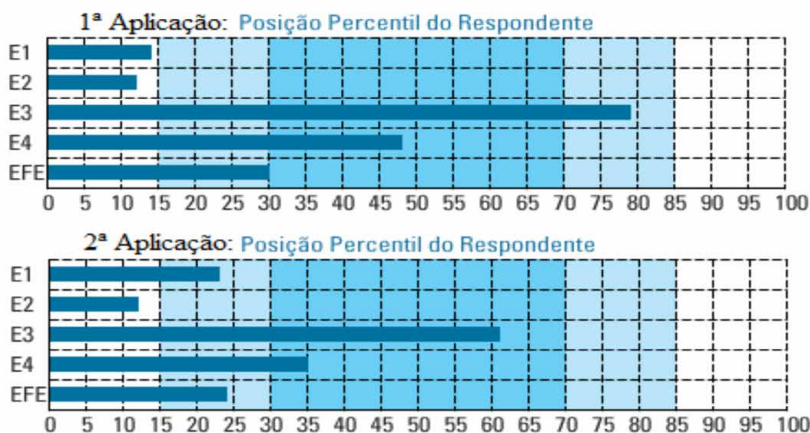


Figura 2. Resultados das aplicações da EFEx da Participante B. Retirado da Plataforma de correção virtual da Editora Pearson.

Resultados da Escala de Ansiedade de Performance (K-MPAI)

As respostas da K-MPAI (ROCHA; DIAS-NETO; GATTAZ, 2011) variaram pouco entre uma aplicação e outra nos dois participantes. Destacamos a seguir as alterações mais significativas para esta pesquisa.

No caso do Participante A, as perguntas relacionadas à cobrança em estar sendo avaliado durante a performance e relativas à memória trouxeram mais desconforto, enquanto as reações físicas como tremores e tensão muscular parecem ter diminuído. De forma geral, o participante A apresentou respostas levemente mais negativas na segunda aplicação em relação à primeira; numa pontuação geral na escala, a primeira aplicação somou 106 pontos contra 110 pontos da segunda.

A Participante B demonstrou uma sutil queda na pontuação total da escala, caindo de 151 da primeira aplicação para 142 na segunda. Ao contrário do Participante A, ela demonstrou mais segurança nas questões relacionadas à cobrança externa, e teve reações físicas do corpo relacionadas a performance mistas, em que algumas ficaram mais positivas enquanto outras permaneceram o mesmo da aplicação anterior da K-MPAI (ROCHA; DIAS-NETO; GATTAZ, 2011) ou levemente mais negativas. O maior impacto negativo nas respostas foi nas que indicavam uma percepção de si própria, como sentir-se ansiosa sem motivo aparente, seu valor como pessoa e suas perspectivas sobre seu futuro.

É preciso ressaltar que seria necessária uma análise estatística para afirmar se houve aumento ou diminuição da ansiedade de performance, não sendo possível confirmar se as aulas de música, a exposição, a performance musical



ou o momento atual de pandemia tiveram maior ou menor impacto nos resultados. Posteriormente essas questões serão aprofundadas e discutidas.

Na comparação entre os dois participantes é possível notar um grau maior de ansiedade na Participante B em relação ao Participante A. Isso ficou muito aparente ao analisar as performances de ambos, onde ela demonstrou um nervosismo maior frente a câmera. As questões relacionadas à análise dessas gravações serão apresentadas a seguir.

Análise dos aspectos técnicos das performances

No que diz respeito aos aspectos técnicos e interpretativos relacionados às performances dos alunos, nota-se mudanças perceptíveis entre o primeiro vídeo (sem intervenção do professor) e o segundo vídeo (com intervenção). Apesar disso, devem ser levados em conta vários aspectos, desde os mais objetivos, passíveis de observação, e outros subjetivos, relativos ao momento da performance. Como exemplo, podemos citar a faixa etária, há quanto tempo o aluno toca o saxofone, se tem ou não costume de tocar em público, gênero, dentre outros.

No primeiro vídeo o participante A demonstrou mais intimidade com o saxofone e com o momento da performance, e percebe-se que a participante B apresentou mais dificuldades relativas a questões técnicas e ao momento da performance (nervosismo). No segundo vídeo nota-se maior segurança nos dois alunos em relação aos aspectos técnicos e interpretativos nas duas peças apresentadas. Esse fato demonstra que a intervenção do professor causou um resultado positivo no momento da performance, atenuando a ansiedade e possibilitando um foco maior na interpretação das peças.

Essa mudança foi mais perceptível no aluno A do que na aluna B, o que pode levar a algumas hipóteses, como exemplo o tempo disponível para o estudo após a intervenção do professor, a preparação psicológica para o momento da performance, entre outros aspectos. Vários problemas que dizem respeito à digitação, articulação, timbre, acentuação e caracterização estilística foram atenuados após a intervenção do professor.

Ouvindo os participantes

Os resultados foram apresentados individualmente a cada um dos participantes. Primeiramente eles assistiram os vídeos e opinaram sobre o que observaram de diferente entre as duas gravações. Em seguida os resultados da EFEx e da escala de ansiedade de performance foram apresentados e eles opinaram sobre o que acreditavam que teria interferido nos resultados.

O Participante A disse que observou uma melhora na sua postura, sentiu que estava mais tranquilo na segunda vez que gravou e que gostou bem mais do resultado da sua performance. Ele ressaltou que o período da pesquisa, em tempos de pandemia, foi marcado por pouca interação com as pessoas, restrito a poucos amigos, enquanto intensificou o contato com a família, em que as relações tendem a ser mais automatizadas pelo convívio prolongado. Afirmou que consegue lidar de forma tranquila com as questões relacionadas à baixa extroversão e a ansiedade ao tocar, e acredita que os resultados da pesquisa fazem sentido para ele.

O Participante A, no período da pesquisa, estudava no período matutino, ajudava o irmão mais novo em suas aulas à tarde e mantinha um espaço reservado no dia para estudo do saxofone e da teoria musical. Ele afirmou que

pretendia prestar concurso para a área de música, seja militar ou universitária, e disse que ajuda esporadicamente nas tarefas da casa. Também pediu para que os pesquisadores compartilhassem com ele as gravações que foram feitas das performances.

A Participante B, após assistir as gravações, recordou que estava bem mais nervosa na primeira vez que tocou. Disse ter ficado ansiosa antes da performance e, durante a execução das músicas, queria que terminasse o mais rápido possível. Ela chegou a esquecer como era a peça que estava tocando e a tocar um exercício a mais que estava na mesma partitura, sem ao menos perceber. Gostou bem mais das segundas apresentações, em que percebeu muitas melhorias técnicas, deixando as músicas "menos piores", nas palavras dela. Sobre os resultados da EFEx e da escala de ansiedade de performance, ela disse que os resultados faziam sentido para ela e que sua ansiedade estaria relacionada a períodos de estresse, mas que conseguia levar isso de uma maneira razoável. Sobre a queda na extroversão, ela associou à situação pandêmica, afirmando que suas formas de interação com os outros ficaram muito restritas.

Sobre a rotina de estudos, a Participante B teve muitas dificuldades de ter tempo para o estudo do saxofone, inclusive relatou que um dos motivos por ter ficado muito ansiosa na primeira performance foi por não ter conseguido estudar as músicas como fez o Participante A. Durante o período da pesquisa, ela estudava no período matutino, ajudava a mãe a cuidar dos irmãos, no trabalho como confeitadeira e nos afazeres domésticos. Ainda auxiliava o primo autista nas tarefas escolares e fazia curso preparatório militar. Ao ser questionada sobre sua perspectiva de futuro com a música, ela disse não descartar a possibilidade de migrar para a área da música se for aprovada em um concurso militar, mas que naquele momento não seria o seu foco principal.

Ambos os participantes concordaram que esse tem sido um período bem difícil para os adolescentes, fase em que eles gostariam de estar passando mais tempo ao lado dos amigos. A Participante B precisou cancelar sua festa de 15 anos devido à pandemia, e o Participante A disse que essa deveria ser a melhor época de escola, mas infelizmente pode ser que ele se forme esse ano sem aproveitar tudo o que gostaria.

Discussão

Alguns pontos devem ser destacados ao realizarmos a discussão dos resultados. Um deles se refere ao engajamento no estudo do instrumento e a disponibilidade para as aulas. O Participante A pode praticar o saxofone em casa mais vezes que a Participante B. Ele tem como um dos objetivos a profissionalização no meio musical, seja por meio da carreira militar ou universitária, conseguindo encaixar, na sua rotina diária, espaço para a prática instrumental. Sua frequência nas aulas só sofreu impactos com as suspensões das aulas que ocorreram nos momentos em que as medidas de restrição relativas ao combate à propagação da covid-19 eram enrijecidas.

No caso da Participante B, os horários dedicados ao estudo do saxofone eram escassos. Sua rotina inclui as aulas remotas da escola, assim como o Participante A, além do auxílio no trabalho de confeitaria da mãe e no cuidado com os irmãos mais novos, o que inclui os afazeres domésticos. Durante o período da pesquisa sua mãe passou por uma cirurgia e ela ingressou em um curso preparatório militar, sem relação com a área musical. Isso impactou a frequência às aulas, sendo necessário, por várias vezes, marcar duas aulas em um mesmo dia para compensar a necessidade de ausentar-se em algumas semanas.

A questão de gênero se mostra bastante relevante nesse contexto, principalmente ao se pensar nas construções históricas criadas sobre os papéis de meninos e meninas na sociedade (ALMEIDA; WOLFFENBÜTTEL, 2018), o que inclui, por exemplo, a crença de que a mulher em desenvolvimento deve se ocupar mais das tarefas domésticas, que serão as habilidades mais frequentemente requisitadas para elas no futuro. Almeida e Wolffenbüttel (2018) apontam para a necessidade de aprofundamento dessas questões no campo da música, principalmente para extinguir processos socioeducativos que reforcem essas crenças. Domenici (2013) reforça a necessidade de romper com o velho paradigma da performance musical estabelecido com base em noções de submissão, fidelidade e obediência, que atualmente são fortemente associadas ao gênero feminino, devendo buscar transcender a própria noção de gênero.

Vale destacar também que existem aspectos desejáveis da performance que podem mascarar características pessoais por trás da figura do músico. Domenici (2013) aponta para a necessidade de ser nulo, tornar-se invisível para que a música seja a reprodução do que o compositor ou intérprete primário propôs, ideias perpetuadas principalmente no campo do repertório erudito. Por isso, espaços como os que permitem a improvisação têm um impacto muito positivo no desenvolvimento de uma performance musical mais espontânea. Há ainda a questão dos papéis apresentada por Moreno (2006), onde ele afirma que as pessoas assumem diferentes posições para se adequar à sua realidade. No caso do músico performer, deve-se ter esse cuidado para que o papel não sobressaia a ponto de apagar o que é próprio da pessoa, que inclui sua personalidade, seus receios e angústias, e demasiadas características que o tornam único. Por outro lado, o papel de performer pode ser trabalhado no sentido de possibilidade de criação, e se tornar um lugar libertador da espontaneidade.

Outro ponto de extrema relevância, e que pode ter tido demasiado impacto nos resultados apresentados aqui, se refere diretamente à situação pandêmica que coincide com o período de realização deste estudo. Ambos os participantes, assim como a maioria dos brasileiros, tiveram suas possibilidades de interações sociais reduzidas. Com aulas do ensino regular acontecendo de maneira remota, e atividades da corporação musical acontecendo esporadicamente e com número reduzido de musicistas, os participantes passaram mais tempo em casa, limitados ao contato com familiares ou por redes sociais com amigos. No caso da EFEx, o impacto das medidas restritivas do combate à covid-19 é muito significativo, uma vez que todos os fatores avaliados pressupõem as relações sociais estabelecidas pelos participantes com os outros a seu redor.

Os impactos, tanto das relações sociais quanto das relações entre pessoas e o ambiente, foram percebidos ao longo da pesquisa. Santos & Santos (2021) apontam que durante a pandemia ocorrem mudanças tanto nas formas de interagir com as outras pessoas quanto com os espaços que frequentam. Isso inclui desde a necessidade de distanciamento social à higienização mais rigorosa dos ambientes, passando pelo uso de máscaras de proteção e o maior tempo de convívio com a família ou pessoas que dividem a mesma moradia, e é inegável que isso implique em consequências psicológicas para quem vivencia a situação pandêmica (Santos & Santos, 2021).

Considerações Finais

Após a análise dos resultados e das variáveis, a hipótese inicial da pesquisa, que era a de que as aulas trariam impactos positivos sobre a performance, atenuando os aspectos do nervosismo dos alunos, foi confirmada. Todavia não é

possível afirmar se isso se deu devido à metodologia específica desenvolvida nesta pesquisa. Para tal seria necessária a comparação com outras estratégias de ensino e o isolamento dos vieses apresentados anteriormente.

Outras hipóteses que surgiram envolviam a possibilidade de desenvolvimento da extroversão e uma diminuição significativa na ansiedade de performance. Todavia, os resultados não corroboraram com a confirmação, tão pouco com a refutação desta. Supomos que a pandemia da SARS-CoV-2 impactou fortemente esses resultados, indicando a necessidade de replicação desse estudo em outros contextos e momentos históricos. Ambos os participantes precisam trabalhar aspectos relacionados à extroversão, e compartilharam com os pesquisadores um pouco das angústias a que a situação pandêmica os tem causado, principalmente por estarem vivenciando-a na adolescência.

Como compromisso ético com os participantes, foi-lhes oferecido suporte psicológico após a pesquisa caso sentissem necessidade. Indicou-se também a busca por essa escuta profissional caso sentissem que a baixa extroversão e os episódios de ansiedade se tornassem problemáticos em seus cotidianos. Espera-se que os resultados deste estudo impulsionem novas pesquisas e possam auxiliar na elaboração de propostas de intervenção em contextos como este, e deem visibilidade a ações realizadas por projetos sociais como o da corporação e suas potencialidades.

Referências

ALMEIDA, B. F. C.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Discussões sobre corpo e gênero na educação musical.** Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-



Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] – Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br>. Acesso em: 13 de ago. 2021.

CAMPOS, N. P. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. **Revista da ABEM**, 16(19), 2014.

CASSIANI, S. D. B., CALIRI, M. H. L., & PELÁ, N. T. R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista latino-americana de enfermagem**, 4(3), 75-88, 1996.

CAVALCANTE, S., & ELALI, G. A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOMENICI, C. L. A performance musical e o gênero feminino. **Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas**. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, p. 89-109, 2013.

JAQUES-DALCROZE, É. **Eurhythmics, art and education**. Internet Archive [repositório da internet], 1930. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.13901/page/n15/mode/2up>. Acesso em: 18 de jul. 2020.

JAQUES-DALCROZE, É. Os estudos musicais e a educação do ouvido. **Pro-Posições**, 21(1), 219-224, 2010.

MADUREIRA, J. R.; BANKS-LEITE, L. Jaques-Dalcroze: música e educação. **Pro-Posições**, 21(1), 215-218, 2010.

MARQUES, K. D. Abordagem Histórica das Técnicas Estendidas para o Saxofone. **Revista Música Hodie**, 14(2), 2014.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. Cultrix: São Paulo, 2006.

MULE, M. **48 Études W. Ferling & 24 Études Faciles**. France: Alphonse Leduc, s/d.



NIEHAUS, L. et al. **Basic jazz conception for saxophone**. New York: Try Pub, 2006.

NUNES, C. H. S. D. S. Lançamento da escala fatorial de extroversão (EFEx) e escala fatorial de socialização (EFS). **Avaliação Psicológica**, 6(1), 103-106, 2007.

NUNES, C. H. S. D. S. & HUTZ, C. S. **Escala Fatorial de Extroversão**: EFEX: manual de aplicação. São Paulo; Casa do Psicólogo, 2007.

ROCHA, S. F.; DIAS-NETO, E.; GATTAZ, W. F. Ansiedade na performance musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para a língua portuguesa. **Archives of Clinical Psychiatry**, 38(6), 217-221, 2011.

SANTOS, G. J. D. & SANTOS, L. M. M. D. Interloquções entre Moreno e Bronfenbrenner no contexto de grupos musicais. **Revista Brasileira de Psicodrama**, 25(2), 66-75, 2017.

SANTOS, G. J. D. & SANTOS, L. M. M. D. Reflexões sobre a relação pessoa-ambiente e os espaços públicos em tempos de Pandemia de COVID-19. **Saúde mental no Século XXI**: indivíduo e coletivo pandêmico [livro eletrônico]. Maria Cristina Zago (org.). Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXTENSÃO

Luísa Parreira Santos

COPRER, Uberlândia-MG, luisa_ps@ymail.com

Mariana Pereira de Souza

UFTM, Uberaba-MG, marianap.souza@outlook.com.br

Lara Califani Machado e Silva

UFTM, Uberaba-MG, lara.califani@gmail.com

Aílton de Souza Aragão

UFTM, Uberaba-MG, ailton.aragao@uftm.edu.br

Rosimar Alves Querino

UFTM, Uberaba-MG, rosimar.querino@uftm.edu.br



Resumo

A atuação de profissionais e instituições de diferentes áreas no combate às desigualdades raciais e sociais tem trazido importantes avanços no cenário educacional brasileiro, como a garantia de direitos por meio de políticas públicas. Embora o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana reforce a responsabilidade das instituições de ensino superior em oferecer conteúdos e disciplinas que abordem a temática, a efetivação desse compromisso ainda é um desafio. Uma atuação antirracista passa por uma formação acadêmica adequada, preocupação já assumida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) como uma postura ética e política da categoria. Este trabalho é um relato da execução do Curso de Extensão Psicologia e Relações Étnico-Raciais na UFTM, cujos objetivos foram discutir as Relações Étnico-raciais no contexto da prática psicológica, apresentar diferentes referenciais teóricos para embasamento da atuação em Psicologia, oferecer um espaço institucional para troca de experiências e fomentar a crítica acerca do compromisso social frente ao racismo. A fundamentação teórica do curso se ancora nos saberes das Ciências Sociais, Humanas e da Saúde, em especial em autores negros e indígenas brasileiros, como Ailton Krenak, Abdias do Nascimento, Neuza Santos Souza, Isildinha Baptista Nogueira, Kabengele Munanga, Sílvia Almeida, Maria Aparecida Silva Bento, Lélia Gonzalez, Carla Akotirene e Jurema Werneck. O estudo das Relações Raciais a partir de autores brasileiros permite uma análise mais refinada da realidade que nos cerca, além de fomentar discussões a partir de categorias de análise localizadas historicamente e geograficamente em nosso próprio território. O curso foi organizado pelo Centro Acadêmico de Psicologia da UFTM, dois professores do departamento de Saúde Coletiva e a psicóloga Coordenadora da Comissão

de Orientação em Psicologia e Relações Étnico-Raciais do CRP Minas subsele Triângulo. Direcionado prioritariamente à comunidade universitária, a carga horária de 20 horas foi distribuída em aulas semanais síncronas e assíncronas, em formato remoto, no mês de junho de 2021. Dentre os setenta participantes, houve graduandos em Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e História, e a maioria da Psicologia. Os quatro módulos - Introdução à Psicologia e Relações Étnico-raciais, Negritude e Autoidentificação, Branquitude, Saúde Mental e Racismo - foram trabalhados em encontros síncronos construídos com exposição teórica e debate entre os participantes. Os recursos didáticos envolveram produção acadêmica e artística. Mediante formulário de avaliação enviado aos participantes, observamos que a experiência foi bem-sucedida, visto que 96% deles relatou sentirem-se mais preparados para compreender as Relações Étnico-raciais e a maior sugestão foi o aumento da carga horária do curso. Embora potente, esta experiência não soluciona a necessidade de inserção da temática de forma regular nos currículos acadêmicos. O compromisso social da universidade pública de oferecer educação de qualidade com enfrentamento ao racismo é um desafio transdisciplinar que pode ser abordado com estratégias institucionais e parcerias com organizações atuantes.

Palavras-chave: Psicologia; Educação; Formação Profissional; Relações Étnicas e Raciais.

Introdução

A história do país é marcada por um longo período de colonialismo e escravização, cujos reflexos permanecem ainda hoje e dificultam o acesso aos direitos básicos de cidadania

às pessoas negras (BRASIL, 2007). O racismo e o colonialismo impregnados na estrutura de nosso país resultam em desigualdades raciais e sociais nos diferentes níveis da educação pública, as quais devem ser combatidas e desmanteladas por meio de políticas públicas. Dois importantes marcos legais são a sanção da Lei 10639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, e da Lei 11645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). Gomes (2012) considera que a sanção das leis é um passo fundamental para a descolonização dos currículos, que se reflete por sua vez em processos maiores e mais profundos de descolonizar o saber e o poder. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) inclui as instituições de ensino superior no compromisso em oferecer conteúdos e disciplinas sobre a temática, o que é um enorme desafio a ser superado, tendo em vista as ferramentas que o racismo institucional aplica para a manutenção dos privilégios da branquitude.

As políticas de promoção da igualdade racial tem como um dos seus grandes obstáculos o racismo institucional (SOUZA, 2020). Uma destas ferramentas é o epistemicídio, que garante o apagamento e silenciamento de referências não eurocêntricas na academia e produz a morte simbólica dos saberes dos povos não brancos (CARNEIRO, 2005). A descolonização da Psicologia implica questionar o conhecimento hegemônico produzido na academia, que silencia as experiências de negros e indígenas (VEIGA, 2019). Através da Resolução nº 018/2002, que “estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial”, o Conselho Federal de Psicologia [CFP] reconhece a necessidade da profissão atuar de forma ativa na eliminação do racismo através do desvelamento de meca-

nismos sociais e subjetivos que o legitimam (CFP, 2002; CFP, 2017). Para tanto, é essencial que a formação acadêmica ofereça embasamento para uma atuação antirracista, favorecendo a sensibilização dos estudantes e o fortalecimento de ações de enfrentamento político e institucional ao racismo. Se a temática é invisibilizada nos cursos de graduação, torna-se mais difícil o reconhecimento da sua importância por parte dos estudantes (SANTOS; SCHUCMAN, 2015).

Espaços de reflexão e desconstrução baseados nas trocas e aprofundamento teórico são formas de fortalecer o enfrentamento ao racismo e combater a culpabilização das pessoas, potencializando novas formas de estar no mundo e se relacionar. A educação como prática da liberdade envolve transgressões aos modelos de ensino tradicionais, que funcionam como uma linha de produção, de modo que o professor tem o desafio de estimular tanto a intelectualidade quanto a afetividade dos seus alunos (HOOKS, 2013). O uso de epistemologias afrocentradas que questionam a hegemonia eurocêntrica e oferecem novas perspectivas de atuação é uma forma de consolidar uma educação antirracista. A colonialidade do saber captura a experiência de mundo e declara como saber confiável aquele que é produzido pela dúvida metódica (BERNARDINO-COSTA, 2018). A máxima cartesiana, que separa o pensamento do corpo e valoriza acima de tudo a racionalidade, relega ao silêncio outras formas de produção de conhecimento. Dessa forma, a desqualificação epistemológica se torna uma ferramenta da negação ontológica: quem não pensa não existe (MALDONADO-TORRES, 2007). A violência racial busca eliminar saberes, práticas culturais, concepções afrocênticas de humanidade e de self (NOBLES, 2009). O ocidente estabeleceu uma cosmovisão baseada na negação e no controle dos corpos, receptáculo dos instintos, sensações e do afeto. Culturas não ocidentalizadas ou do sul global nos ensinam a privilegiar outros sentidos para descrever a realidade, baseadas

na cosmopercepção (OYĖWÙMÍ, 2002). As diferentes epistemologias e metodologias que constituem a Psicologia enquanto ciência e profissão devem ser aplicadas como estruturantes para o enfrentamento ao racismo, e não como ações transversais ou tangenciais (ALVES; COSTA; CASTELAR, 2020).

Desenvolvimento

Este trabalho é um relato da execução do Curso de Extensão Psicologia e Relações Étnico-raciais na UFTM, cujo objetivo geral foi discutir as relações étnico-raciais no contexto prática psicológica, articulando o referencial teórico estudado às diferentes possibilidades de atuação em Psicologia. Os objetivos específicos foram apresentar referenciais teóricos que embasem atuações clínicas e sociais, instrumentalizar tecnicamente os estudantes para uma Psicologia antirracista, contruir um espaço institucional de discussão e troca de experiências e fomentar a sensibilidade e o pensamento crítico acerca do compromisso social da profissão no enfrentamento ao racismo. A fundamentação teórica deste projeto se ancora nos saberes das Ciências Sociais, Humanas e da Saúde, em especial em autores negros e indígenas brasileiros como Ailton Krenak, Abdias do Nascimento, Neuza Santos Souza, Isildinha Baptista Nogueira, Kabengele Munanga, Sílvio Almeida, Maria Aparecida Silva Bento, Lélia Gonzalez, Carla Akotirene e Jurema Werneck. O estudo das Relações Raciais a partir de autores brasileiros permite uma análise mais refinada da realidade que nos cerca, além de fomentar discussões a partir de categorias de análise localizadas histórica e geograficamente em nosso próprio território.

O curso foi organizado por estudantes do Centro Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, dois professores do departamento de Saúde Coletiva

da mesma universidade e a psicóloga Coordenadora da Comissão de Orientação em Psicologia e Relações Étnico-raciais do CRP Minas subsede Triângulo. Diante do interesse dos estudantes do curso de Psicologia inferido pelo Centro Acadêmico, a proposta foi inicialmente levada a alguns professores da Psicologia para formalização da parceria - sem sucesso. As recusas recebidas indicam que os docentes não tiveram disponibilidade e/ou interesse para colaborar com a proposta.

Direcionado prioritariamente à comunidade universitária, a carga horária de 20 horas foi distribuída em aulas semanais síncronas e assíncronas, em formato remoto, no mês de junho de 2021. As aulas foram distribuídas em quatro módulos distintos: Introdução à Psicologia e Relações Étnico-raciais, Negritude e Autoidentificação, Branquitude e Saúde Mental e Racismo. Os encontros síncronos seguiram uma metodologia colaborativa de ensino, iniciando com uma pergunta disparadora e um momento para que os participantes expressassem o que os estudos estavam lhes suscitando. Acreditamos que a educação para as relações étnico-raciais deve envolver a afetividade, as vivências cotidianas e o saber de todas as pessoas envolvidas. Foram utilizados materiais acadêmicos e artísticos como recursos didáticos para as exposições teóricas e sensibilização para os debates, além de uma bibliografia complementar oferecida para consulta nas aulas assíncronas. As aulas síncronas foram conduzidas pela psicóloga e por um dos professores, ambas pessoas negras. É relevante ressaltar que as inscrições se esgotaram em poucas horas de divulgação do curso, o que denuncia o grande interesse dos estudantes em relação à temática. No total foram 90 inscrições e 70 participantes em média por encontro.

A fim de colher o perfil e detalhar a experiência dos participantes, na última aula foi enviado um formulário de avaliação do curso elaborado pela equipe organizadora, do qual obtivemos 50 respostas. Dentre estas, 84% são mulheres, com média de idade de 24 anos, 50% autodeclaradas bran-

cas, 46% autodeclaradas negras (dentre pretas e pardas), 4% sem autodeclaração e 78% graduandas em Psicologia. Além disso, havia graduandos em Medicina (n=2), História (n=1), Terapia Ocupacional (n=1), Fisioterapia (n=1), profissionais graduados (n=4) e com ensino médio completo (n=1). O Conselho Federal de Psicologia observa uma tendência no perfil da categoria profissional ser majoritariamente feminina e branca (CFP, 2013). A maioria feminina de participantes do curso corrobora com essa tendência.

Os motivos indicados para inscrição no curso foram: buscar conhecimento, autoconhecimento, encontrar embasamento para práticas profissionais, a falta de contato com o tema na graduação, interesse na certificação e o encontro com pessoas semelhantes. É possível notar que houve avanços em relação ao debate sobre o racismo na comunidade acadêmica, tendo em vista que os estudantes não apenas reconhecem a existência do racismo mas se propõem a estudá-lo para embasar suas práticas profissionais. Ao mesmo tempo, fica evidente que os currículos regulares têm falhado em abordar o tema de forma integrada nos cursos de graduação. A busca pelo autoconhecimento e pelo encontro com pessoas semelhantes indica a importância em iniciar a produção de conhecimento em relações étnico-raciais na vida cotidiana com uma pedagogia que permita autorreflexão e identificação das vivências pessoais e grupais. Kilomba (2019) considera que o sentimento de pertencimento está diretamente ligado à possibilidade de ser ouvido. Construir um espaço de fala e escuta dentro da universidade pode impactar tanto no sentimento de pertencimento dos estudantes quanto na dinâmica das relações interpessoais, que podem ser desafiadoras e hostis com pessoas negras.

Todos os respondentes consideraram que o curso colaborou com a sua formação (n=50) e 96% consideraram-se mais preparados para compreender as relações étnico-raciais. Foram apontados como pontos fortes do curso: as reflexões

e provocações feitas (n=25), o diálogo e a troca de experiências (n=16), o material didático dinâmico e atual (n=15), a postura segura e acolhedora dos professores (n=10), a articulação dos assuntos com recursos artísticos e notícias atuais (n=7), as referências de estudo indicadas para aprofundamento (n=5), as discussões sobre branquitude (n=4) e a gratuidade do curso (n=1). Hooks (2013) considera que a capacidade do professor gerar entusiasmo na sala de aula tem estreita relação com a valorização de todos, reconhecendo as contribuições de cada um para a construção de uma comunidade aberta de aprendizado. Os dados nos dão a certeza de que uma educação transformadora não pode ser feita sem diálogo e sem validação das afetações produzidas em coletivo. Além disso, a escolha do material didático e o uso de recursos artísticos foi notado como favorável, o que ressalta a importância de trazer diferentes linguagens de produção de conhecimento para a sala de aula. A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento (DAVIS, 2017). A maior parte dos estudantes não teve nenhuma sugestão para a melhoria do processo pedagógico do curso (n=15), e as sugestões dadas foram o aumento da carga horária (n=12), a gravação das aulas para posterior consulta (n=1) e a oferta de mais vagas (n=1).

Conclusão

Consideramos que o curso foi bem-sucedido e cumpriu com seus objetivos, podendo ser oferecido novamente a outros públicos para maior democratização do acesso. Embora potente, esta experiência não soluciona a necessidade de inserção da temática de forma regular nos currículos acadêmicos. Elaborar uma proposta de educação para as relações étnico-raciais no ensino superior exige, antes de mais nada, um entendimento dos recursos institucionais dis-



poníveis para a execução das ações. A atuação do Centro Acadêmico na identificação da demanda e na mobilização de docentes parceiros para compor a equipe organizadora foi fundamental para o curso, o que evidencia a potência das organizações estudantis na universidade e da responsabilidade pelo próprio aprendizado. A postura dialógica mostrou-se profícua para uma pedagogia engajada, reconhecendo os saberes e contribuições dos estudantes como parte do processo, assim como a valorização de diferentes formas de produção de conhecimento. A recuperação de epistemologias afrocentradas e decoloniais confronta diretamente o racismo institucional no ensino superior, recusando o silenciamento imposto ao tema das relações étnico-raciais. O compromisso social da universidade pública de oferecer educação de qualidade com enfrentamento ao racismo é um desafio transdisciplinar que pode ser abordado com estratégias institucionais e parcerias com organizações atuantes. A potência do coletivo e o fortalecimento das políticas públicas compreendem as diretrizes principais para consolidação de uma educação antirracista no ensino superior.

Referências

- ALVES, M. C.; COSTA, E. S.; CASTELAR, M.
Psicologias antirracistas: desafios epistemológicos, metodológicos e ético-políticos. **Psicologia: Ciência e Profissão** [on-line], v. 40, nº especial, p. 1-5, 2020.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/qRJvQ7tSyvhYbgjHvD6dMBB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021.
- BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 119-137, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Saúde, 2007.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação

em Educação, São Paulo, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Centro de Referência Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas. **Relações Raciais: referências técnicas para a prática da(o) psicóloga(o)**. Brasília, Distrito Federal: Conselho Federal de Psicologia, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução Nº 018, de 19 de dezembro de 2002**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília, Distrito Federal: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 05 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Uma profissão de muitas e diferentes mulheres: resultado preliminar da pesquisa 2012**. Brasília: Distrito Federal: Conselho Federal de Psicologia, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres-resultado-preliminar-da-pesquisa-2012.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

DAVIS, A. **Mulheres, Cultura e Política**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr 2012. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.



KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira, Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la decolonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**, p. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OYĒWÙMÍ, O. Visualizando o corpo: teorias ocidentais e sujeitos africanos. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P.J. (ed). **The African Philosophy Reader**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Nova York: Routledge, 2002. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

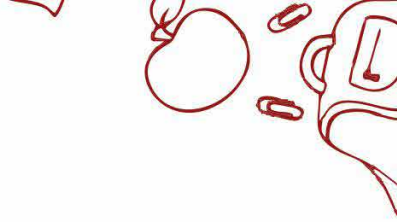
SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogo(as). **Revista Epos**, v. 6, n. 2, p. 117-140, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007. Acesso em: 07 out. 2021.

SOUZA, J. C. P. Os Caminhos e os desafios para efetividade das políticas de igualdade racial: o caso do município de Contagem-MG. **Caderno de resumos XI COPENE - Negras**



escrevivências, interseccionalidades e engenhosidades: 9 a 12 de novembro de 2020, Curitiba–PR, [recurso eletrônico]. Congresso Brasileiro de Pesquisadore(as) Negros(as), Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.copene2020.abpn.org.br/arquivo/c?q=YToyOntzOjY6lnBhcmFtcyl7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPljtzOjQ6ljgxNDUiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNm4YjI0ODEwZDdhMmZmYTA5OWQzZjI3OGRkYzA1M2liO30%3D>. Acesso em 08 out. 2021.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal**, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/NTf4hsLfg85J6s5kYw93GkF/?lang=pt> . Acesso em: 04 out. 2021.



ENTRE SILÊNCIOS E COMPETÊNCIAS: A PRÁTICA DO(A) PSICÓLOGO(A) E A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Aline Campolina Andrade - CRP 04/60214

aline.linecampolina@hotmail.com

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

São João del-Rei-MG

Celso Francisco Tondin - CRP 04/11244

celsotondin@ufsj.edu.br

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

São João del-Rei-MG



Resumo

Este trabalho consiste em um recorte de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em âmbito de mestrado, que aborda as presenças/ausências de gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e possíveis implicações para a prática do(a) psicólogo(a) na educação básica. Partimos do pressuposto de que a prática deste profissional é necessariamente uma prática de pesquisa quando assume a reflexividade, a situacionalidade, a interseccionalidade e a implicação enquanto ferramentas epistemológicas necessárias a uma atuação ético-política contra teorias/práticas que se supõem neutras e assépticas. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais e suas interfaces com a Psicologia constituem práticas sociais que irrompem discursos nos ditos e não-ditos. Assim, objetiva-se refletir sobre as possibilidades de atuação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional com a diversidade sexual, aqui tensionada a partir de dois aspectos: por um lado, a noção de competências, o que inclui “habilidades socioemocionais”, na BNCC; por outro, o apagamento dos termos gênero e orientação sexual neste mesmo documento. Nesse cenário, um impasse se coloca à prática psi na medida em que as competências exigem um desempenho específico do corpo, ao mesmo tempo em que ele tem sido silenciado em nome de consensos nas políticas educacionais. A indissociabilidade de tais processos se dá no contexto de deslegitimação da escola como espaço de crítica e de direitos e que forja as condições para a difusão do conceito de “ideologia de gênero”. O público-alvo da pesquisa é composto pelos atores e atrizes escolares, que também constroem as políticas públicas educacionais e configuram as diferenças na escola, o que inclui o papel do(a) psicólogo(a) e reflexões sobre sua prática, caracterização que exige problematizar a produção de

(des)igualdades. Tem-se como referencial a Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica em diálogo com a Psicologia Social e Comunitária, o referencial foucaultiano e os estudos feministas. As questões aqui feitas acerca da prática psi no âmbito da Lei n.º 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica, se faz a partir de postura investigativa e situada do(a) profissional enquanto pesquisador(a) da realidade, de modo a percorrer as ressignificações das políticas públicas pelos sujeitos escolares. Propomos que, em um contexto de avaliação e índices de desempenho que articula Educação e mercado, constrói-se uma indissociabilidade entre competências, neoliberalização da Educação e contenção dos corpos, que se impõem ao trabalho do(a) psicólogo(a) nesse contexto. Assim, defendemos uma prática comprometida com a existência de coletivos e diferenças, portanto uma prática que recusa essencialismos e ajustamentos; reivindicamos a dimensão política e afetiva das práticas e das diferenças, em que política e afeto envolvem intencionalidade e relações de poder, de modo que a produção de conhecimento é sempre situada; portanto as omissões da sexualidade na escola constituem esforços pela despolitização desse espaço e suposta neutralidade da ciência. À Psicologia, na escola, coloca-se o desafio de assumir a imprevisibilidade da prática psi, da Educação e da sexualidade.

Palavras-chave: Atuação do Psicólogo; Diversidade Sexual; BNCC; Políticas Educacionais; Habilidades Socioemocionais.

Introdução

Partimos da aposta de que a prática do psicólogo escolar e educacional é necessariamente uma prática de pesquisa, entendendo, como destaca Machado (2017), que o processo de conhecer não é anterior à ação e, em ambos, o corpo é marcado. No exercício contínuo de desestabilizar as dicotomias entre teoria e prática, profissão e campo de conhecimento, é possível assumir a reflexividade, a situacionalidade e a interseccionalidade (MOUNTIAN, 2017) bem como a implicação (MACHADO, 2017) enquanto ferramentas epistemológicas necessárias a uma atuação ético-política contra teorias/práticas que se supõem neutras e assépticas.

Se a realidade é produzida por/em discursos sociais e históricos, as relações de poder afetam a produção de conhecimento, produzindo corpos e subjetividades, de modo que é preciso questionar quais grupos e saberes são constituídos como legítimos e quais corpos são possíveis e (re)existem. Mountian (2017) aponta, nesse sentido, que a situacionalidade é a explicitação da ciência como situada histórica e socialmente, de modo a estranhar categorias “naturais” e autoevidentes, o que exige/permite reflexão constante sobre as relações de pesquisa, em um processo de reflexividade.

Refletir acerca dessas relações tem impactos no percurso de uma prática que desestabiliza linhas de causa e efeito, denunciadas por Patto (1990), entre aluno e “problema”, comportamento e “carência cultural”. A interseccionalidade é categoria de análise importante tendo em vista os modos pelos quais o poder opera nas intersecções entre categorias sociais como raça, gênero, classe, etnia, sexualidade, território, deficiência, idade (MOUNTIAN, 2017). Uma prática implicada significa, assim, estar atento às instituições que nos atravessam, de forma a questionar o que nos constitui e desestabilizar aquilo que nos tornamos, rompendo com a cristalização dos modos de viver e se relacionar (MACHADO, 2017).

Com tais ferramentas, nas quais a diferença é tomada como constitutiva da subjetividade, das relações sociais e da relação ensino e aprendizagem, pensamos a relação entre diversidade sexual na interface Psicologia e Educação, provocados pelas presenças/ausências dessa temática no cenário educacional e político contemporâneo. Essas reflexões se iniciam desde uma pesquisa de Iniciação Científica que mapeou discursos de instituições que se posicionaram sobre as omissões de gênero e orientação sexual no texto da BNCC (TONDIN; ANDRADE, 2019). Na atual pesquisa de mestrado em Psicologia, essas reflexões se dirigem às possíveis implicações das presenças/ausências da diversidade sexual para a prática do(a) psicólogo(a) na Educação. A BNCC, enquanto política pública educacional, está situada contextualmente em arenas de disputa, envolvendo negociações, interpretações, traduções políticas (BALL, 2006), assim mobiliza diferentes discursos que nomeiam o que é Educação. A Psicologia se situa nesses debates, construindo um determinado olhar para a Educação e, ao mesmo tempo, sendo nomeada.

A retirada dos termos gênero e orientação sexual na versão aprovada da BNCC não é sem intenções e marca processos reiterados de apagamentos e ataques à temática nesse processo político que forja as condições para a disseminação dos princípios do “Escola sem Partido” e da chamada “ideologia de gênero”. À medida em que os apagamentos aparecem no processo de pesquisa, duas outras noções, a de competências e, sobretudo, a sua faceta de “habilidades socioemocionais”, vão atravessando os debates que fazemos. A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo de orientação aos currículos de educação básica e está estruturada em torno de dez competências gerais. Estas consistem, segundo seu texto, na mobilização de aspectos específicos de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes “para resolver demandas complexas da vida cotidiana,

do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8). As habilidades são especificadas como "cognitivas" e "socioemocionais". A dimensão "socioemocional" historicamente convoca a Psicologia que, ao mesmo tempo, a constitui.

Apontamos um impasse que se coloca à prática psi na medida em que as competências exigem um desempenho específico do corpo, ao mesmo tempo em que este corpo tem sido silenciado em nome de consensos nas políticas educacionais. Objetiva-se, assim, neste trabalho, refletir sobre as possibilidades de atuação do(a) psicólogo(a) escolar e educacional com a diversidade sexual, aqui tensionada a partir de dois aspectos: por um lado, a noção de competências, o que inclui "habilidades socioemocionais", na BNCC; por outro, o apagamento dos termos gênero e orientação sexual neste mesmo documento. A Lei 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, é aprovada nesse contexto marcado por avaliações e índices de desempenho como parâmetros de uma "educação de qualidade", em que o corpo é simultaneamente apagado e chamado a ser competente.

Nossa discussão pauta aproximações e distanciamentos entre Psicologia, Educação, políticas públicas e diversidade sexual, de modo que está em cena os modos como o saber psi tem construído teorias e práticas e se constituído enquanto instituição, campo de conhecimento e de atuação, diante das demandas pelo corpo, pela diversidade e pela produtividade. Tais questões interpelam a própria produção de conhecimento, e as urgências por práticas interdisciplinares e em rede, materializadas pela referida lei e em construção nos modos de atuação (im)possíveis no cotidiano escolar.

Desenvolvimento

Um impasse se coloca à prática psi: "Silêncio e competência!" paradoxalmente são gritados por um projeto de Educação alinhado à lógica neoliberal. Esse aparente paradoxo vai assumindo contornos de imbricação intencional e naturalizada. Discursos são práticas, portanto formam os objetos dos quais fala (FOUCAULT, 1969/2008), irrompem discursos em ditos e não-ditos (FOUCAULT, 1978/2005). Práticas discursivas, poder e subjetivação estão em questão no modo como Foucault olha para os acontecimentos, construindo-os (LE MOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009). Se o saber não se justifica a si mesmo (FOUCAULT, 1969/2008), apagamentos em documentos que orientam a produção de saber afetam (in)existências, assim como a autorização da Psicologia na escola não é óbvia e exige reflexão. Passados muitos anos, desde então continua-se a observar que a lógica gerencialista enraizou, cresceu e deu frutos.

Meira (2003) aponta que, no percurso de crítica, nos anos 1970 e 80, a uma Psicologia Escolar adaptacionista e culpabilizante, autores(as) de perspectiva crítica se afastaram da temática de afetos/emoções, uma vez que esta marcava um subjetivismo individualista incompatível com uma Psicologia comprometida política e socialmente. Tal afastamento acabou por estruturar lacunas na produção de conhecimento que abriram espaços para mais perspectivas que, em nome da adequação do indivíduo, tomavam os afetos e emoções como fins em si mesmo.

Patto (1990) subverte tal visão idealista ao habitar o terreno afetivo/emocional e a partir de outro lugar. A autora inaugura uma visão acerca do fracasso escolar e da indisciplina na escola, sem negar a subjetividade, nem atualizar psicologismos; aponta, assim, para as noções de fracasso, indisciplina, insucesso e problemas de aprendizagem como produções situadas social e historicamente. Atualmente,

diante da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019), cabe questionar de que modo a Psicologia se propõe a falar sobre a subjetividade (e a sexualidade) na escola - o que coloca a temática da diferença como central - e como as novas conjunturas afetam a atuação psi. Assim, é necessário pensar a implementação desta lei no presente contexto que parece atualizar as lacunas anunciadas por Meira (2003), cada vez mais fundamentalmente ocupadas e estruturadas por um mercado da Educação. Parâmetros de desempenho e performance regem, assim, as exigências por uma adequação "empreendedora".

No campo da Psicologia, Marcon, Prudêncio e Gesser (2016), em revisão integrativa de artigos de 1997 a 2013 acerca da diversidade sexual na escola, apontam que, por um lado, os estudos se aproximam cada vez mais desta temática pela via dos Direitos Humanos; por outro, as práticas escolares ainda demandam avanços, aos quais a Psicologia pode contribuir com a formação de professores(as) mediante uma perspectiva ético-política de respeito à diversidade sexual e atenta à dimensão da subjetividade na implementação de políticas. Recentes processos socio-históricos, políticos e econômicos, entretanto, têm adicionado especificidades a esse panorama. Pesquisas sobretudo no campo da Educação, e em interfaces com a Psicologia, abordam retrocessos na significação política dos direitos e afirmação da diversidade sexual, nos currículos e políticas públicas (FREIRE, 2018, BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019).

Foucault (1978/2005) aponta que a sexualidade não tem sido apenas meramente reprimida; é incitada a falar, mas em uma dinâmica de interditos. O que faz o poder se manter e ser aceito é que ele "não pesa só como uma força que diz não", mas que "de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso". As competências e habilidades operam nesse jogo de afirmação/desafirmação do corpo e da diferença. Louro (2000) aponta que a escola pre-

cisa, simultaneamente, incentivar a sexualidade “normal” e contê-la. Aqueles que atrevidamente a expressam, continua a autora, são imediatamente alvos de redobrada vigilância.

Para Foucault (1977/1999), a pedagogia e a terapêutica instalam mecanismos de vigilância, empreendendo a gestão do prazer e anunciando um saber sobre a sexualidade. Assim, o poder investe sobre a vida em termos de biopoder, com acesso ao corpo individual, dócil e disciplinarizado (anátomo-política) e ao corpo-máquina, espécie sobre o qual se delimitam modos de existir (biopolítica).

Discursos contra a chamada “ideologia de gênero” são sustentados por movimentos políticos conservadores, os quais denunciam uma “doutrinação” nas escolas, que negligenciaria currículos, ultrapassando aquilo que cabe à escola ensinar e desmoralizando crianças e adolescentes, como dizem tais movimentos. O currículo aparece, assim, como solução e instrumento de vigilância ao delimitar “aprendizagens essenciais”. Junqueira (2019) faz uma análise da “ideologia de gênero”, apontando que esta, ao se afirmar neutra, constitui a própria ideologia que diz combater.

“Habilidades socioemocionais” organizadas como competências assumem formas de “resiliência” (KRAWCZYK; ZAN 2021), de um elemento a mais em um “cardápio curricular” (CARNEIRO, 2019) de afetos positivos e controle das emoções. Revolta, raiva, indignação são, assim, emoções que não competem às habilidades requeridas e precisam ser suprimidas (RATIER, 2019). Porém, para Ratier (2019), a indignação é insumo para a transformação social, quando, em vez de suprimida, é trabalhada na escola. Patto também fala de indignação - e constrói, reivindica indignação - em textos-protestos (2005) e conta “histórias de submissão e rebeldia” (1990), permitindo pensar outros modos de relação com o que é social, afetivo, subjetivo e histórico. Se a norma sexual precisa ser constantemente repetida mediante performan-



ces para garantir sua hegemonia, delimitando modos de se colocar no mundo (BUTLER, 2000), a diferença encontra brechas, fronteiras (LUGONES, 2014), onde afetos e emoções não são passíveis de captura ou se refazem mesmo sendo capturados, de modo que é possível ecoar o elogio, feito por Ratier (2019), à raiva e à revolta.

Atores e atrizes escolares constroem as políticas públicas educacionais e configuram as diferenças na escola, o que inclui o papel do(a) psicólogo(a) (e dos/as assistentes sociais) e reflexões sobre suas práticas. Assim, políticas - e pesquisas que as tematizam - têm impactos em termos de produção ou enfrentamento das desigualdades e preconceitos. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021) aponta que, em 2020, ocorreram 3.913 casos de homicídio de mulheres, dos quais 1.350 são registrados como feminicídios (mulheres assassinadas por sua condição de gênero). Destes, há maior concentração de mulheres negras (61,8%) e, no caso de violências sexuais, a maioria das vítimas são crianças de 10 a 13 anos. Segundo o Fórum, no contexto pandêmico, esse cenário se agrava e dificulta o registro dos casos com a ausência de políticas de enfrentamento. O Grupo Gay da Bahia e a Aliança Nacional LGBTI+ (2022) indicam que, em 2021, 300 LGBT+ sofreram morte violenta, 8% a mais do que em 2020, sendo 276 homicídios (92%) e 24 suicídios (8%); o Brasil continua sendo caracterizado como o país que mais mata pessoas LGBTI+, e professores(as) e estudantes são, respectivamente, a segunda e a quarta profissões/ocupações mais vulneráveis. Pesquisa estima 82% de evasão escolar de travestis e transexuais ainda na Educação Básica (CPERS, 2022).

Nessa caracterização do público-alvo deste estudo, problematizamos a produção de (des)igualdades, a fim de não reificar o que Arroyo (2011) aponta como o processo que produz os diferentes como desiguais – portanto, como um problema a ser resolvido - na mesma medida em que produz políticas como solução. Dessa forma, a reflexividade que a

prática do(a) psicólogo(a) na escola e a pesquisa no âmbito das políticas públicas educacionais exige passa pela problematização do que significa falar ou calar a diversidade sexual. Ambos - falar e calar - têm efeitos em termos de produção de subjetividades (FOUCAULT, 1978/2005).

Assim, partimos e (re)construímos a crítica como postura que assume as multiplicidades dos processos históricos (MACHADO, 2014) e como possibilidade de se afetar no encontro com o outro (MAHMOOD, 2006). O referencial adotado é a Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica em diálogo com a Psicologia Social e Comunitária, o referencial foucaultiano e os estudos feministas. O caráter socio-histórico se articula a uma prática atenta aos “efeitos de diferenciação” na produção de políticas públicas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], 2019), de modo que a diferença nos currículos, mais do que “celebrada” de maneira vazia, exige problematizações (SILVA, 2000).

Percorremos metodologicamente as textualidades múltiplas (CARVALHO, 2001) que compõem a prática discutida, tendo em vista as ressignificações da política no cotidiano escolar (MAINARDES; GANDIN, 2013) e as reconceitualizações (CARVAJAL, 2020) possíveis de noções tomadas como universais porque normativas. Esse olhar atento aos conceitos envolve problematizações a partir dos estudos feministas, tendo como central a crítica aos universais, e o olhar para as relações de poder na produção de conhecimento (MOUNTIAN, 2017), de modo a colocar em cena - mas em cenas outras, talvez em fronteiras, segundo a noção de Lugones (2014) - as perspectivas de coletividade, singularidade e diferença, que por serem imbricadas desestabilizam perspectivas de neutralidade. Estas, por sua vez, combinam com a assepsia da prática psi, da pesquisa, da produção de conhecimento e das relações na escola. Contra projetos de assepsia, Macedo (2016) reivindica a centralidade da escola como lugar “sujo pelo imprevisível”. Aqui, o obsceno - fora de

cena (SOUZA, 2021) - pode ser encenado de outros modos, compõe a fronteira porque recusa ser capturado. As metodologias de trabalho se fazem, assim, a partir de postura investigativa e situada do(a) profissional enquanto pesquisador(a) da realidade.

Nascimento e Lemos (2020) afirmam, em direção à potência da vida como inscrição no cotidiano, a relação intervenção-produção dos saberes a partir da escolha pelo caráter processual da existência, escolha que produz e ativa criações de si e das práticas sociais. Assim, o que nos provoca e aqui escrevemos são caminhos que estamos encontrando para pensar as maneiras pelas quais o afeto é vivido/falado na escola e como a Psicologia se situa nesses movimentos. O que significa esses modos de viver e falar específicos nas disputas pela Educação? Direitos humanos, cidadania, afeto, emoção, subjetividade, diversidade, diferença, identidade e democracia são conceitos-questões que despontam nessa discussão e precisam de olhar atento, que não as interprete como universais, mas como produções históricas, com diferentes usos políticos e construções possíveis.

Conclusão

Propomos que em um contexto de avaliação e índices de desempenho que articula Educação e mercado constrói-se uma indissociabilidade entre competências, neoliberalização da Educação e contenção dos corpos. Assim, defendemos uma prática comprometida com a existência de coletivos e diferenças, portanto uma prática psi na escola - seja como pesquisador(a) ou como psicólogo(a) propriamente dito - que recusa essencialismos e ajustamentos; reivindicamos a dimensão política e afetiva das práticas e das diferenças, em que política e afeto envolvem intencio-

nalidade e relações de poder, de modo que a produção de conhecimento é sempre situada (GROSFOGUEL, 2016), portanto entendemos que as omissões da sexualidade na escola constituem esforços pela despolitização desse espaço e suposta neutralidade da ciência.

À Psicologia na escola coloca-se, assim, o desafio de assumir a imprevisibilidade da prática psi, da Educação e da sexualidade, o que exige reflexões acerca da presença de psicólogos(as) na escola, materializada pela Lei nº 13.935/2019, a fim de não sustentar um trabalho que atualiza o silenciamento da diferença ou que reconhece a diferença pela via da normalização. Cabe questionar, além disso, os impedimentos a essa presença, desde os quase 20 anos de tramitação do projeto de lei, ao veto presidencial no processo de aprovação até, recentemente, às ameaças de não inclusão dos serviços de Psicologia (e de Serviço Social) no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Tais processos compõem disputas na interface Psicologia, Educação e políticas públicas, disputas nas quais silêncio e competência estão em questão e afetam os próprios fundamentos da prática psi.

Referências

ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.

Currículo sem Fronteiras, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BARBOSA, L. U.; VIÇOSA, C. S. C. L.; FOLMER, V. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s.l.], v. 11, n. 10, p.1-10, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e772.2019>. Acesso em: 11 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão aprovada mediante Resolução CNE/CP nº 2/2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-re-exportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 240, seção 1, p. 7, 12/12/2019.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-167.

CARNEIRO, S. Vivendo ou aprendendo... a "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

CARVAJAL, J. P. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 195-204.



CARVALHO, J. J. de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/kNnShbTR3wLSWgCspyx8JBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

CPERS - Sindicato. **Dia da visibilidade trans**: a educação pode superar a transfobia. Porto Alegre: Departamento de gênero e diversidade do CPERS, 29 jan. 2022. Disponível em: <https://cpers.com.br/dia-da-visibilidade-trans-a-educacao-pode-superar-a-transfobia/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário brasileiro de segurança pública 2021. Ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em 11 abr. 2022.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza de Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977/1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978/2005.

FREIRE, P. Ideologia de gênero e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso

heteronormativo. **Ex aequo**, Lisboa, n. 37, p. 33-46, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.03>. Acesso em 11 abr. 2022.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNfTGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GRUPO GAY DA BAHIA; ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: relatório 2021. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2022. Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2022/03/mortes-violentas-de-lgbt-2021-versao-final.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

KRAWCZYK, N.; ZAN D. Os professores gritam socorro e o governo resiliência. **Universidade à esquerda**. 11 ago. 2021. Coluna Nora Krawczyk. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/os-professores-gritam-socorro-e-o-governo-resiliencia/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LEMO, F. C. S.; CARDOSO JUNIOR, H. R. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 353-357, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300008>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/>

article/view/36755/28577. Acesso em: 22 fev. 2022.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MACHADO, A. M. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 761-773, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Nw9mW6YKsWCwQsfpLhTHt3m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MACHADO, A. M. A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. In: MACHADO, A.; LERNER, A. B.; FONSECA, P. (org.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 31-47.

MAHMOOD, S. Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no Egito. **Etnográfica**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 121-158, maio 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3723/372339147007.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO C. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 9-24.

MARCON, A. N.; PRUDÊNCIO, L. E. V.; GESSER, M. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 20, n. 2, p. 291-302, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968>. Acesso em: 11 abr. 2022.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MOUNTIAN, I. Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 17, n. 40, p. 454-469, set./dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n40/v17n40a05.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

NASCIMENTO, M. L.; LEMOS, F. C. S. A pesquisa-intervenção em psicologia: os usos do diário de campo. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 57, p. 239-253, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i57.14675>. Acesso em: 22 fev. 2022.

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

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos



Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, E. R. **A bolha identitária**: a subalternidade como empreendedorismo neoliberal. OBSCENO: diálogos sobre estéticas e (re)existências | Mesa 1. SOUZA, E.; DESLANDES, K.; MISKOLCI, R. UFOP Cultura, 2021. 2h 14min 07seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-cwzeAJBaw>. Acesso em: 22 fev. 2022.

TONDIN, C. F.; ANDRADE, A. C. (In)visibilidades das temáticas de gênero e orientação sexual na construção da Base Nacional Comum Curricular. In: LEMOS, F. C. S. et al.. (org.). **Clínica política, arte e cultura**: subjetividades e a produção dos fascismos no contemporâneo. v. 8. Curitiba: CRV, 2019. p. 461-479.



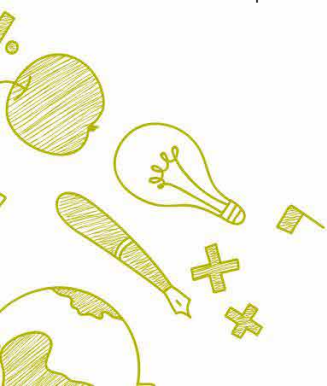
ESPERANÇAR EM TEMPO DE PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE SAÚDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Kelly Naiara Soares de Souza Santos

Discente de Psicologia
Universidade do Estado de Minas Gerais
kellybio@gmail.com
Divinópolis-MG

Maria Carolina de Andrade Freitas

Doutora em Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais
maria.freitas@uemg.br
Divinópolis-MG



Resumo

Nosso diálogo se interessa sobretudo pelas intersecções entre a Educação, o Trabalho e a Saúde. A pandemia afetou fortemente o trabalho dos professores, forçando-os a uma rápida adaptação ao Ensino Remoto Emergencial e fez emergir inseguranças e dificuldade de diversas ordens, mas também fomos inventores das atividades e atualizamos nosso ofício. O presente trabalho relata a experiência de estágio curricular obrigatório realizado com professoras do ensino médio atuantes no período da pandemia em uma escola pública de Minas Gerais. Em conformidade com as recomendações promovidas pelo Conselho Federal de Psicologia, este estágio foi realizado através de encontros on-line por meio da plataforma Google Meet. Para tal, utilizou-se da formação de uma rede de conversação com a intenção de compreender, analisar e registrar as lutas dos professores na produção de seus cotidianos de trabalho e práticas formativas diante do contexto da pandemia por covid-19. Através da metodologia de redes de conversação e de procedimentos narrativos, que reconhecem como fonte principal de saber as próprias vivências das professoras, foram efetuados debates sobre a saúde, o trabalho e a educação. Formaram-se dois grupos de professoras que seguiram em redes de conversação por oito encontros de uma hora e meia cada um, no período de junho a agosto de 2021. Os encontros com as participantes forneceram um território extenso de análise que perpassou pela identificação de inúmeras situações de adoecimento vinculadas às formas de controle hierarquizado do trabalho no período de pandemia e os enfrentamentos dessas situações por parte das professoras envolvidas. Além de mapear alguns efeitos subjetivos vivenciados pelas professoras, pôde-se registrar, da mesma maneira, pequenas estratégias de cuidado do ofício e de enfrentamento às imposições experimentadas, ainda que diante das urgências sociais e políticas iminentes no campo do trabalho em edu-

cação. A prerrogativa ética da qual partimos afirma que os modos de pensar, agir e sentir são movimentos indissociáveis do viver e trabalhar, bem como constituem-se como fontes de produção de saúde e de educação. As intervenções realizadas por este estágio sustentaram que as memórias vivenciadas nas lutas dessas professoras ancoram o ofício em sua dimensão política, na medida em que se estabelece uma rede de conversação e experiência transformadora e afirma o princípio institucionalista de que não conhecemos para transformar e sim transformamos para conhecer.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Saúde do Trabalhador.

Introdução

A educação é um campo com inúmeras entradas possíveis para percurso da formação em Psicologia. O ambiente escolar possui uma infinidade de aspectos que se relacionam com o fazer da psicologia escolar, tais como os processos de ensino-aprendizagem, as relações estabelecidas entre aluno e professor em seus contornos afetivos e cognitivos, o trabalho institucional em sua interface com a comunidade escolar, bem como a produção de saúde/adoecimento dos profissionais da educação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013). Portanto, a escola possibilita a amplificação do aprendizado de todos os profissionais envolvidos neste cenário, permitindo que os estagiários experienciem a realidade desse ambiente.

A pandemia alterou a forma de percepção do trabalho, sendo necessária uma constante reavaliação de suas implicações. Ela intensificou diferenças e desigualdades tornan-

do certas situações ainda mais problemáticas. Nesse ínterim, o trabalho docente foi fortemente afetado submetendo-o ao ensino remoto emergencial, em função da necessidade de distanciamento físico e social.

A origem da palavra trabalho deriva de uma espécie de tortura medieval denominada tripalium, sendo associado, até tempos atuais, como causador de sofrimento e estresse (SELIGMANN SILVA, 1994). Conforme Assunção e Oliveira (2009), o trabalho dos professores tem-se intensificado ao longo dos anos confirmando, cada vez mais, com a ideia de um ofício produtor de doenças. O desgaste dos trabalhadores da educação pode estar relacionado com sistemas de precarização do trabalho que envolvem as jornadas de trabalho, salários, contratos, formas de controle e modificações do processo de trabalho com introdução de novas metodologias (DRUCK, 2011).

O ofício da educação envolve diversos atores na sua produção. E destaca-se como processo relacional por excelência. Na situação de enfrentamento à covid-19, a continuidade habitual do ensino-aprendizagem foi fortemente alterada em função da presença física e real ter se tornado um impasse. A utilização de recursos on-line, não mais como complementação de metodologias pedagógicas, mas como principal ferramenta de ensino, converteu-se em uma tarefa penosa até para aqueles que possuem familiaridade com tecnologias (FERREIRA; BASTOS, 2020). De acordo com Alvarenga *et al.* (2020), a condição emocional e a qualidade de vida dos professores diante do trabalho foram afetadas igualmente. A falta do relacionamento presencial desestabilizou as formas de avaliação de aprendizado gerando inseguranças em relação à eficiência do trabalho, por exemplo (MAIA; BERNARDO, 2020).

Diante da profunda transformação do processo de ensino-aprendizagem, é crucial a criação de espaços de escu-



ta e conversação entre os trabalhadores de educação que estejam atuando no período da pandemia. A identificação dessas histórias vivenciadas durante o ano de 2020 e 2021 possibilitam a busca por estratégias de cuidado tanto do trabalhador quanto do seu ofício.

Desenvolvimento

A vivência experienciada pelo estágio curricular obrigatório foi realizado em uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais. As rodas de conversação contaram com a participação voluntária de oito professoras atuantes no ensino médio divididas em dois grupos. Os grupos foram sustentados por três discentes da Psicologia, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Divinópolis-MG, com a supervisão de uma docente do Curso.

Foram realizados oito encontros, semanais, com duração de uma hora e meia cada. Os encontros foram realizados on-line mediados pela plataforma *Google Meet*, de junho a agosto de 2021. Utilizou-se a metodologia de conversação, com vistas a escutar histórias das professoras participantes e debater os temas sobre a saúde, o trabalho e a educação na pandemia. A essa perspectiva aliou-se a atenção à dialogia de orientação freiriana, além do reconhecimento de que as vivências e experiências dessas professoras eram a principal fonte de saber (FREIRE, 2002; 2019).

As rodas de conversação com as professoras não foram gravadas, os estagiários realizavam anotações do diário de campo após cada encontro e as professoras autorizaram os registros mediante o consentimento registrado em TCLE. Foram utilizadas poesias, contos, documentários, músicas, dinâmicas, cartilhas e livros para adensar as conversas, contudo não houve a elaboração de uma estruturação dos encon-



tros de maneira rígida, permitindo a mudança de estratégias e acolhimento das sugestões das participantes conforme os fluxos conversacionais surgidos e sustentados pelas histórias das participantes.

Os encontros com as participantes forneceram um território extenso de análise que perpassou pela identificação de inúmeras situações de adoecimento vinculadas às formas de controle hierarquizado do trabalho no período de pandemia, além de permitir o mapeamento de alguns efeitos cognitivos e subjetivos vivenciados pelos professores, ao mesmo tempo em que se registrou pequenas estratégias de cuidado do ofício e de enfrentamento às imposições experimentadas diante das urgências sociais e políticas iminentes no campo do trabalho em educação.

Como forma de contextualização, faz-se necessário compreender as estratégias utilizadas pelo governo do Estado de Minas Gerais para a condução do Ensino Remoto nas escolas públicas estaduais. Em 22 de abril de 2020, juntamente com a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), o governo do Estado normatizou o Regime de Atividades Não Presenciais (Reanp) através da resolução nº 4310/2020 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2020). Essa regulamentação ocorreu vinte e quatro dias após o MEC e o Conselho Nacional de Educação aprovar o Parecer 05/2020, que liberava a realização de atividades pedagógicas à distância.

O Reanp contava com a utilização de três tecnologias oficiais mediadoras do ensino remoto: “o aplicativo Conexão Escola, os planos de Estudo Tutorados (PET) e o Programa Se liga na Educação” (COELHO; OLIVEIRA, 2020, p. 55). As escolas públicas estaduais do Estado de Minas necessitaram desenvolver adaptações de acordo com a realidade de cada município, de modo que os alunos matriculados tivessem acesso a todos os recursos. Conforme Coelho e Oliveira (2020), o Conexão Escola é uma plataforma on-line de co-

municação entre o aluno e seus professores, permitindo conversas, trocas de materiais e acompanhamento do desempenho escolar. O PET é formado por um bloco de atividades, impresso ou de acesso na própria plataforma Conexão Escola, que conduz os alunos no estudo a distância (LEÃO; OLIVEIRA; MANDÚ, 2020). Para que os alunos tivessem mais um recurso de estudo, foram televisionadas aulas gravadas através do Programa Se liga na Educação, das quais os conteúdos foram divididos nos eixos temáticos de linguagens, matemática e ciências humanas e da natureza (ANTUNES, 2021).

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais (Reanp), instituído pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), foi identificado nas conversações como ferramentas de controle hierarquizado da educação por incidir diretamente no trabalho dos professores. A imposição do uso de ferramentas digitais pelas escolas públicas mineiras suscitou sofrimentos a curto, médio e longo prazos nos professores que precisaram exercer seus trabalhos de maneira remota.

Destacaremos algumas contribuições da ergologia (SCHWARTZ, 2000) sobre o trabalho, ao considerá-lo em duas frentes distintas: o trabalho prescrito, também chamado de tarefa, e o trabalho real, denominado como atividade. Considera-se que o trabalho prescrito compreende a imposição de uma tarefa ao trabalhador, contudo é impossível realizá-la exatamente conforme as normas pré-estabelecidas (DEJOURS; ABDOUCHELLI; JAYET, 1994). Desta forma, o trabalhador deve desenvolver, a partir de sua criatividade, uma forma própria de realização da tal tarefa, tornando-a uma atividade elaborada com recursos individuais. A incompatibilidade entre o que é prescrito e o que é real pode impactar a saúde daquele que realiza o trabalho, provocando adoecimento e sofrimento.

No recorte do grupo de professoras atendidas por este estágio, pode-se perceber o quanto as tecnologias adota-

das incidiram na atividade e na saúde das participantes. Observa-se tal fato nos seguintes fragmentos de narrativas das professoras: “Tenho apresentado problemas emocionais que refletiram no meu corpo: problemas no estômago, disidrose e herpes”; “A quantidade de trabalhos burocráticos intensificou-se na pandemia; sinto que as forças estão para acabar”; “Preciso fazer a devolutiva individual de cada aluno quando enviam o PET, mas não dei conta; tenho por volta de 385 alunos. Essa sobrecarga adocece sim!”; “Precisei trabalhar dia de domingo para dar conta da quantidade de serviço que surgiu na pandemia; isso sugou minha energia. Termina o dia e está até frouxa”. Podemos confirmar o sofrimento gerado pela transposição do trabalho para o ambiente virtual: “Muitas tarefas são impostas e existem várias cobranças novas do trabalho.”

Algumas medidas da Reanp foram identificadas por uma participante como elemento constrangedor, visto que em uma reunião institucional de planejamento mostrou-se uma planilha que monitorava, a cada minuto, o acesso de professores à plataforma. A plataforma é inteligente e permite programar o serviço de acordo com o planejamento, mas os usos do monitoramento podiam incidir no controle das atividades executadas. Outra participante ressaltou sobre o gerencialismo e controle que sofrem: “quando dizemos que o sistema é engessado em relação à forma que são pedidas as coisas: não existe ordem direta, mas tem cobranças. A cobrança é constante e a exigência é de obter um resultado”.

Segundo Barros de Barros, Muniz e Brito (2019), inúmeros fatores emergentes a partir da década de 1990 fizeram surgir a inserção de práticas gerencialistas na educação pública diminuindo, por sua vez, os recursos mantenedores e aumentando as cobranças por resultados quantitativos sobre os professores e demais profissionais da educação. A ascensão do capitalismo ao nível mundial fez a gestão da educação se atrelar às metodologias desse modelo econômico: bus-

car eficiência para o aumento da produtividade a todo custo. Eliminou-se, desta forma, toda noção de subjetividade humana, considerando a educação sob o ponto de vista de transmitir conteúdo para a formação de mão de obra. Reis (2009) afirma que a educação passou, então, a exigir dos professores o desdobramento de sua função, aumentando os serviços burocráticos, o que favoreceu o adoecimento, o aumento de pedido de licenças médicas e abandono da profissão.

Passados muitos anos, desde então continua-se a observar que a lógica gerencialista enraizou, cresceu e deu frutos. A atual política instituída no Brasil tem prezado pelo desmonte da educação pública através de cortes orçamentários e ataques diretos aos professores (MEGALI NETO; TEÓFILO, BAS-TOS, 2019). Com o atravessamento de uma pandemia em que o país se encontra atualmente no quinto lugar entre os países com mais morte por milhão de habitantes devido à covid-19 (ESTADO DE MINAS, 2021), o manejo da educação realizado pelo governo federal e, mais especificamente, o governo estadual de Minas Gerais reforça o gerenciamento capitalista da educação pública.

Conforme Landini (2008), a educação adquire um caráter mercadológico pela influência do capitalismo. Desta forma, o professor é quem suportará o peso da responsabilidade de melhora ou piora do aluno e, além da visão dicotômica e moralizante do bom e mau aluno que se espalha, há ainda uma culpabilização do professor. É neste sentido que uma professora do grupo afirmou que a pandemia trouxe à tona a verdade sobre o que a sociedade pensa e espera do professor: que ele faça milagres. Outras professoras evidenciaram, durante todos os encontros, a desvalorização que sofrem por não conseguirem atingir a metas, muitas vezes desumanas e que não competem ao professor, mas que lhes são imputadas. Podemos analisar conforme os seguintes relatos: “Cada dia que passamos, viramos saco de batatas da escola, dos

pais, dos alunos e da sociedade”; “A pandemia só revelou o discurso verdadeiro e o descaso do governo com a educação”; “Os alunos de hoje não têm noção do valor do trabalho e o que é ser professor”; “A sociedade acha que o professor não tem importância”; “Já ouvi que o professor tira férias duas vezes por ano e ainda emenda feriadinhos, e que isso não é trabalho”.

As demandas sociais e governamentais sobre o trabalho do professor oportunizam a falta de autonomia sobre o próprio trabalho. A sensação de insatisfação e afastamento da relação com seu ofício são apontadas como elementos que interferem na saúde do professor. As professoras sentem-se deslocadas quanto à execução de suas atividades, muitas vezes impelidas a repetir os planejamentos impostos e sem autonomia para gerir os recursos. Miller (1992) declara que essa situação abala a sustentação psíquica do sujeito e encontra em Dejours (1988) a confirmação de que tais elementos concorrem para que a profissão da docência esteja sujeita ao sofrimento. Nesta perspectiva, o adoecimento dos professores, o sofrimento, o afastamento e o abandono da carreira surgem como consequências do trabalho formatado sem a participação daquele que realiza o trabalho dia a dia.

As professoras dos grupos afirmam que não foram consultadas sobre formas de conduzir o ensino quando este passou ao formato remoto e, em específico, sobre as tecnologias previstas no Reanp. Uma delas relata que “as decisões vieram de cima para baixo”; outra afirma: “eles mandam como fazer o nosso trabalho”. Com o decorrer do tempo, foi-se percebendo inúmeras dificuldades de manejo e adesão por parte de alunos às tecnologias do ensino remoto. Em cada uma das tecnologias disponibilizadas para o teletrabalho, haviam falhas na sua aplicação que requeriam outras medidas para a sua efetivação: “Ao tentar contato com os alunos, não obtive nenhuma resposta dos alunos pelos meios oficiais, então precisei utilizar meu telefone pessoal para manter um canal

de comunicação com muitos alunos e pais. Mas no final do ano de 2020, muitos alunos não tinham enviado nenhum exercício e não tinham nota; tentamos todos os meios e comunicação disponíveis na plataforma e no celular e nada"; "O Conexão Escola é a plataforma oficial onde deveriam ser feitas todas as comunicações com o aluno, mas a escola cobra que o *Whatsapp* seja outra ferramenta de comunicação não oficial e que cada professor deve dar conta disso"; "Muitos alunos não devolvem as atividades do PET; mesmo cobrando pela plataforma e pelo *Whatsapp*, eles não respondem. Me cobraram que eu começasse a ligar de 15 em 15 dias para o aluno para lembrar das atividades".

O grande precipitador de sofrimento na experiência do teletrabalho com as professoras foi a formação de grupos de *Whatsapp* como um canal de comunicação alternativo com pais e alunos. Ao disponibilizar seus números pessoais, passaram a receber mensagens a todo momento com dúvidas, reclamações, cobranças e até mesmo mensagens com conteúdo pornográfico. Além do volume de mensagens recebidas, tanto de gestores da escola quanto de pais e alunos, tais circunstâncias ocasionaram sentimentos de angústia, ansiedade, depressão e até crises de pânico entre as professoras. Exemplificamos nos seguintes fragmentos: "O grupo de *Whatsapp* é uma tensão por causa da quantidade de mensagens. Fico me segurando para não ver o celular toda hora, mas dá uma sensação de que, se eu deixar, vou perder algo importante"; "A quantidade de mensagens que chega me dá ansiedade; fico agarrada no celular o tempo todo e, além dos grupos, tem os e-mails dos alunos que chegam a todo momento. Fico ligada de manhã até a noite. Já recebi mensagem às 22h30 da mãe de um aluno pedindo que eu revisasse a nota do filho"; "meu número foi colocado em vários grupos de vendas e comecei a receber ligações de números que não conheço. Agora todos têm meu número e preciso ficar bloqueando contatos estranhos toda hora.

Já comprei um outro chip para deixar esse só para a escola, e o outro fica com meus contatos particulares”.

A perda da autonomia sobre o processo de trabalho do professor reduz, da mesma forma, o controle quanto ao resultado do trabalho, desmotivando-o. As imposições constantes e a figura do professor como o encarregado pela primazia do ensino, sob a ótica da competição e produção, proporcionam que o ambiente escolar seja pautado pela competição que fragiliza as relações entre colegas, favorecendo o esvaziamento dos laços de trabalho.

Brito, Zamboni e Almeida (2018, p.39) conceituam como “pensamento gaveta” a forma taylorista de trabalho, no qual todos os movimentos do trabalhador eram previamente calculados e ajustados individualmente a cada trabalhador. O engavetamento chegou ao ambiente escolar individualizando cada professor em sua disciplina, minimizando os contatos e as trocas de informações e saberes. O ensino remoto intensificou o distanciamento entre os professores, aumentando também a fragilidade das relações.

Em relatos das professoras, alguns assuntos surgiram sobre a falta e/ou dificuldade de relacionamento com os colegas: “Agora na pandemia, não temos tempo pra nada; aumentou a individualidade e sinto falta de contato com os outros professores”; “Gostaria muito de aumentar os laços com outros professores, ter relações que possam ser de amizade”; “A classe de professores é sem lealdade, e isso pode ser pela falta de contato e vínculos”; “Os professores mais velhos formam uma turma do terrorismo com os mais novos”; “Às vezes, os professores são relacionados com uma carreira de reclamação”.

No relato das professoras, a organização escolar separou os professores com mais tempo de carreira e os mais novos. Como se existissem professores adoecidos, desanimados e medicalizados, que se mostram como o “futuro de todo pro-

fessor que permanece dando aulas ao longo da vida”, relatou uma professora. “Muitos professores brincam que a rotina é: tomar posse, ir pra sala e, depois, ir ao psiquiatra”.

A demanda inicial de cuidado com a saúde possui um atravessamento importante nessa relação interpessoal na escola. “É uma desunião muito forte”, relata outra professora. Isso nos remete a analisar as formas instituídas de gestão do trabalho na educação e o quanto elas podem ter contribuído para o enrijecimento deste cenário. A pandemia potencializou o sofrimento que já vinha de longa data.

Brito, Zamboni e Almeida (2018, p.43) apontam que o “de-sengavetamento do pensamento” só pode ser feito de forma coletiva com a participação de todos os atores envolvidos no trabalho da educação, pois são estes que inventam cotidianamente maneiras fundamentais de realizar o trabalho para que resultados aconteçam. Clot (2013) afirma que o trabalho pode ser um operador de saúde quando trabalhadores se reconhecem no trabalho executado a partir de uma modificação coletiva das condições de trabalho. A construção da atividade cotidiana dos professores, apoiada sobre movimentos singulares, permite que se construam caminhos possíveis, a começar das escolhas dos trabalhadores, onde

Os trabalhadores, considerados coletivamente, são capazes de inovações, de produzir suas próprias regras, não se limitando jamais a submeter-se às já existentes; a negociação permanente da atividade continua a existir mesmo em situações de trabalho dominado (BARROS *et al.*, 2019, p. 8).

Segundo Dias (2008), os efeitos do individualismo no trabalho docente são o resultado de uma construção histórica, social e política. Desse modo, o ensino remoto só trouxe à tona um problema que pode ser antigo e intensificado pela

pandemia. Contudo, pequenos vislumbres de melhorias foram percebidos no contato com as professoras participantes dos grupos. A união em torno de um trabalho como bem comum, como indicados por Clot (2013) e Barros e colaboradores (2019), apresentou-se pelas professoras participantes do grupo em um dos relatos diante das dificuldades enfrentadas pelo uso do Whatsapp como ferramenta de comunicação com alunos e pais, apresentando a seguinte fala: “Ano passado (2020), uma professora recebeu vídeos e fotos pornográficos (...). Depois disso, algumas professoras se juntaram para mudar o tipo de comunicação com os alunos e não formar mais esses grupos esse ano. Deu certo, mas alguns professores ainda continuaram nos grupos”.

A partir de suas falas ao longo dos encontros, as professoras conseguiram repensar em determinadas práticas conjuntamente. Segundo Freire (2005), a concretização de um caminho relacional e de diálogos deve ser pautada sobre a leitura crítica da realidade que nos cerca, sendo a relação dialógica uma necessidade relacional de todos os seres humanos. Entre essas participantes houve trocas de informações que envolveram a discussão do trabalho real na educação até práticas de cuidados pessoais, estabeleceram relações fora do grupo e, em um determinado momento, começaram a fazer caminhadas juntas.

O caminho construído pelos encontros deste estágio confirmou que o trabalho das professoras é imerso em situações adoeedoras, contudo vislumbres de esperança ativa foram produzidas. A esperança é construída em uma dimensão coletiva, forjada por muitas mãos que lutam diariamente para devolver a capacidade de agir sobre suas próprias histórias. Em concordância com Freire (2002, p. 29), a esperança aqui citada parte de seu infinitivo esperar, onde “esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo”.

Conclusão

A experiência desses encontros possibilitou a formação de convocações a todos os envolvidos, professoras e estagiários, e a criação de uma atitude de incômodo e rompimento com certos hábitos adoecedores adquiridos ao longo da pandemia. Houve professoras que romperam o pânico do vírus e a clausura do isolamento para fazer caminhadas com outras colegas do grupo. Outra, ainda, incomodou-se com o seu sofrimento e decidiu procurar ajuda psicológica. O envolvimento de todas as participantes do início ao fim foi fundamental, possibilitando que as rodas de conversa formassem um dispositivo de afirmação de rupturas e relançamento de existências.

A prerrogativa ética da qual partimos afirma que os modos de pensar, agir e sentir são movimentos indissociáveis do viver e trabalhar, bem como constituem-se como fontes de produção de saúde e de educação. As intervenções realizadas por este estágio sustentaram que as memórias vivenciadas nas lutas desses professores ancoram o ofício em sua dimensão política, na medida em que se estabelece uma rede de conversação e experiências transformadoras, e afirma o princípio institucionalista de que não conhecemos para transformar e sim transformamos para conhecer.

Compreendendo a importância de que o conhecimento adquirido na universidade extrapole os materiais didáticos e rompa os muros da instituição, a elaboração de uma prática que vá além de uma simples experiência formativa é de extrema relevância para um futuro profissional que aproprie-se de sua realidade, transformando-a. Promover espaço de escuta e fala dentro da escola demonstrou a formação de um movimento micropolítico potencializado pela formação de conexões entre trabalhadores que reinventem o ofício como forma de produzir e promover saúde no ambiente escolar.



Referências

ALVARENGA, R., *et al.*. Percepção da qualidade de vida de professores das redes públicas e privadas frente à pandemia da covid-19. **Revista CPAQV- Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v.12, n. 3, 2020.

ANTUNES, L. D. Educação e Pandemia: Contribuições da Teoria Contingencial na Gestão Escolar em tempos de covid-19. **Revista Mediação**, n. 11, 2021.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 349-372, 2009.

BARROS DE BARROS, M. E.; MUNIZ, H. P.; BRITO, J. M.. A saúde do trabalhador da educação: a experiência de constituição de Cosates como dispositivo de intervenção numa rede municipal de ensino. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 15-28, jun. 2019.

BARROS, M. E. B., *et al.*. Resistências à precarização no trabalho docente: posicionamentos teóricos e metodológicos. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2019.

BRITO, J. M.; ZAMBONI, J.; ALMEIDA, U. R. O trabalho como gestão na educação: um caminho para produzir saúde. In: BONALDI, C. M.; CRUZ, C. B.; CORREIA JUNIOR, J. A. (org). **Cadernos de Formação: saúde no trabalho em educação**. São Paulo: Fundacentro, 2018, p. 32-47.

CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

COELHO, J. I. F.; OLIVEIRA, B. R. O programa de educação remota em Minas Gerais: uma análise dos efeitos da implementação do Regime de Estudos Não Presenciais.

Revista de Ciências Humanas, v. 20, n. 2, jul./dez. 2020, p. 54-72.

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

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1988.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. São Paulo: Atlas, 2014.

DIAS, M. **Participação e poder na escola pública** (1986 – 2004). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa, 2008.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, v. 24, p. 37-57, 2011.

ESTADO DE MINAS. COVID: Brasil ocupa a 5ª posição ente os países com mais mortes por milhão. **Estado de Minas**, Minas Gerais, 21 ago. 2021. Disponível em: COVID: Brasil ocupa 5ª posição entre os países com mais mortes por milhão - Nacional - Estado de Minas. Acesso em: 22 ago. 2021.

FERREIRA, C. A.; BASTOS, A. M. Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. **Laplage em revista**: Sorocaba, v. 6, n. 3, set./dez. 2020, p.109-119.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LANDINI, S. R. Trabalho Docente, Precarização e Quadros de Adoecimento. **Revista da FAEEBA – Educação e**



Contemporaneidade, Salvador, v.17, n.30, p. 117-128, julho/dezembro, 2008.

LEÃO, M. L. P.; OLIVEIRA, M. T. D.; MANDÚ, T. M. C. **Educação Escolar na Pandemia: Políticas Públicas do Estado de Minas Gerais, Brasil, no Enfrentamento da Crise do Novo Coronavírus.** In: Anais do CIET: EnPED: 2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

MAIA, F. L.; BERNARDO, K. A. S. O trabalho remoto/*home office* no contexto da pandemia COVID-19: um olhar para o setor educacional. **Eco-Unicamp**, 10 set. 2020.

MEGALI NETO, A.; TEÓFILO, J.; BASTOS, S. P. Desmonte da educação: o anti-intelectualismo no governo Bolsonaro. **Centro de Estudos sobre Justiça de transição**, UFMG, 05 set. 2019.

MILLER, H. **The state of the academic profession.** England: The University of Aston in Birmingham, 1992.

REIS, M. I. A. **Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque.** 208f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2009.

SCHWARTZ, Y. **Le Paradigme Ergologique ou un Métier de Philosophe.** Toulouse: Octarès, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEE Nº4.310/2020. Governo do estado de Minas Gerais. SEE. 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print. Acesso em: 02 de março de 2021.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado.** Rio de Janeiro: UFRJ, Cortez; 1994.



ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR COM CRIANÇA COM TEA: UMA EXPERIÊNCIA VIRTUAL NA PANDEMIA

Camilla Angélica Feliciano do Couto

graduanda IP/UFU. Uberlândia/MG
camillaafeliciano@gmail.com

Profa. Dra. Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

CAP/Eseba/UFU. Uberlândia/MG
lilidosgui@uol.com.br

Profa. Dra. Maria José Ribeiro

IP/UFU. Uberlândia/MG
mariajpsi@hotmail.com



Resumo

No âmbito da educação, a pandemia da covid-19 e as medidas de distanciamento social trouxeram a necessidade de se repensar o ensino. Vários profissionais da área educacional puseram-se a questionar sobre como lidar com a situação e, dentre diversas questões levantadas, elegemos algumas que fizeram parte de nossa realidade no âmbito de uma universidade pública e de um colégio de aplicação de Minas Gerais. Como continuar a possibilitar aprendizagem e desenvolvimento às crianças da Educação Infantil sem a presença física da escola e dos/das professores/as? Como garantir que um novo processo de ensino promovesse a inclusão escolar e não representasse mais um mecanismo de exclusão? Como dar continuidade a um trabalho de Estágio em Psicologia Escolar que foi atravessado pela pandemia? Foi pensando em possibilidades, a partir destes questionamentos que a experiência de um acompanhamento psicoeducacional virtual com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de quatro anos de idade, se tornou algo possível. O aporte teórico que embasou a proposta foi a Psicologia Histórico-cultural e a perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar. Também buscamos interlocução com a psicanálise de D. W. Winnicott. O acompanhamento psicoeducacional do caso em questão abarcou intervenção psicoeducacional, realizada semanalmente pela estagiária com a criança de forma individual, com a presença da psicóloga escolar/supervisora de estágio. Tal acompanhamento contemplou também atendimento de orientação à mãe, realizado semanalmente pela orientadora do estágio, para acolhê-la diante dos desafios impostos pela pandemia, relacionados ao processo de desenvolvimento de seu filho. As intervenções com a criança tiveram a duração de uma hora, sendo que as atividades desenvolvidas eram elaboradas previamente, tendo como objetivos a manutenção do vínculo entre estagiária e criança e desta com a escola, a

ampliação de sua comunicação e interação, dentre outros aspectos ligados à sua escolarização. Diante dessa experiência, consideramos que o acompanhamento psicoeducacional virtual com uma criança com TEA foi uma aposta que teve um bom resultado, demonstrando a relevância da implementação de novas propostas de estágios em Psicologia Escolar, que incidam na escolarização do sujeito e promovam continuidade em seu desenvolvimento.

Palavras-chaves: Estágio; Psicologia Escolar; Aprendizagem; Desenvolvimento; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

No âmbito da educação, a pandemia da covid-19 e as medidas de distanciamento social trouxeram a necessidade de se repensar o ensino. A preocupação das famílias em dar continuidade ao processo de escolarização de seus/suas filhos/as levou-as a pressionar as escolas a tomarem iniciativas rápidas e eficazes em um momento inédito da Educação Básica. A escola passou então a adentrar as casas dos/das alunos/as e dos/das professores/as, numa tentativa de transposição das aulas presenciais para um regime de ensino remoto. Já não havia mais separação entre aquilo que era o espaço de trabalho e o espaço pessoal familiar.

Bavaresco, Souza e Amaral (2021) se atentam para este movimento de “cenas da escola em casa e cenas da casa na pandemia da covid-19” e apontam para questões que se destacam quando direcionado o olhar para as relações escolares que estão se construindo em meio a este período. Ressaltam a negação da existência de uma pandemia por algumas pessoas, a retirada do/da aluno/a como centro do

processo de aprendizagem, transformando-o/a em mero/a espectador/a, e a produção de conhecimentos destituídos de sentido e significado pelos/as estudantes.

As tecnologias da informação e comunicação alcançaram protagonismo no ensino. O despreparo e a sobrecarga de trabalho do corpo docente levaram a uma exposição de conteúdos que não se relacionavam com o momento atual. Não havia espaço para as angústias e os medos, apenas as atividades que passaram a sobrecarregar professores/as, alunos/as e famílias, e estas, por sua vez, assumiram o papel de mediadoras de ensino. (BAVARESCO; SOUZA; AMARAL, 2021).

Com o passar dos dias, a grande proximidade entre família e escola mediadas pelo contato virtual fez com que uma se despsisse frente a outra e demonstrasse suas inseguranças e dificuldades. A desigualdade social ficou escancarada, assim como os processos de exclusão, que muitas vezes passavam despercebidos. Nunes, Lima, Sousa, Souza e Silva (2021) relembram a invisibilidade dos alunos público-alvo da educação especial, questão que já era recorrente no ensino presencial, apesar de políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva. Assim, a efetivação da educação inclusiva tornou-se um desafio ainda maior, a partir do momento em que o isolamento social se apresentou como necessário, deixando à margem, mais uma vez, alunos/as que davam os primeiros passos em direção à sua participação e efetiva inclusão no ensino regular.

Diante desse cenário caótico de incertezas, vários/as profissionais da área educacional puseram-se a questionar sobre como lidar com a situação. Entre diversas dúvidas levantadas, como participantes desse processo de busca de adequações no ensino, elegemos algumas que fizeram parte de nossa realidade no âmbito de uma Universidade pública e de um colégio de aplicação de Minas Gerais. Como

continuar a possibilitar aprendizagem e desenvolvimento às crianças da Educação Infantil sem a presença física da escola e dos/das professores/as? Como garantir que um novo processo de ensino promovesse a inclusão escolar e não representasse mais um mecanismo de exclusão? Como dar continuidade a um trabalho de Estágio em Psicologia Escolar que foi atravessado pela pandemia?

O estágio profissionalizante é um passo fundamental para a formação de futuros/as profissionais; é a partir da prática que o/a estudante de graduação poderá associar as teorias aprendidas ao longo do curso com o que acontece no mundo fora das cadeiras da universidade. Além disso, poderá experimentar os desafios da atuação com a segurança de um acompanhamento supervisionado. O estágio é, por assim dizer, a chance de se reconhecer como profissional da área e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de experimentar, errar e aprender através da prática. (GUZZO; COSTA; SANT'ANA, 2009).

Nesse sentido, Ribeiro, Silva, Barbosa e Pessoa (2014, p. 48) afirmam:

Destacamos que faz parte do processo de aprendizado que o estagiário vivencie adversidades para se fortalecer profissionalmente, reconhecer os limites de sua prática, assim como possibilitar enfrentamento, superação de dificuldades e proposição de alternativas viáveis que colaborarem efetiva e criticamente com a nossa realidade educacional.

E o que dizer diante das adversidades do cenário atual de pandemia? Cientes de que esse processo pandêmico vivido por todos nós, enquanto sujeitos, poderia facilmente nos paralisar, voltamo-nos para as possibilidades, enfrentamos a realidade e nos debruçamos em busca de caminhos possíveis. A expectativa de continuidade do estágio, bem como

a sede de atuar e auxiliar fizeram com que novas ideias surgissem. Dentre essas ideias, vem à tona a oportunidade de experimentar um estágio profissionalizante, que prepara para a vida profissional para além dos muros acadêmicos, num mundo onde os acontecimentos concretos se dão e podem se modificar conforme as intervenções e interações do sujeito real. Diante disso, nós, em conjunto, supervisora, orientadora e estagiária, buscamos formas de nos reinventarmos, reorganizarmos e encontrarmos novas configurações possíveis para o estágio, sem deixar de reconhecer os limites de uma atuação virtual e à distância.

Assim, foi pensando em possibilidades a partir dos questionamentos anteriormente mencionados que a experiência de um acompanhamento psicoeducacional virtual com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de quatro anos de idade, tornou-se algo possível.

O aporte teórico que embasou a proposta envolveu a Psicologia Histórico-cultural (BARROCO; SOUZA, 2012; DAINEZ; SMOLKA, 2019; VYGOTSKY, 2011) e a perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar (MEIRA; ANTUNES, 2003; SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014). Também buscamos interlocução com a psicanálise de D. W. Winnicott (ARAÚJO, 2002; RIBEIRO, 2004a, 2004b; WINNICOTT, 1999).

D. W. Winnicott, psicanalista inglês, com sua visão inovadora sobre o amadurecimento emocional, apresenta uma visão singular sobre o autismo. Caminhando contra correntes mais biológicas, que buscam uma causa fisiológica para o referido quadro psíquico, o autor supracitado, na sua teoria do amadurecimento emocional humano, concebeu o autismo como uma imaturidade emocional no âmbito da psicose infantil, que poderia ser entendida como uma falha na interação indivíduo-ambiente em uma etapa muito inicial de desenvolvimento. (ARAÚJO, 2002).

De acordo com a perspectiva winnicottiana, o desenvolvi-



mento não pode ser proporcionado apenas de maneira natural; é necessário um ambiente suficientemente bom para que ele ocorra. As tendências inatas de desenvolvimento necessitam de um ambiente facilitador, fornecido por outro ser humano, que ofereça as condições adequadas para o crescimento pessoal. As possíveis falhas desse ambiente levam a diferentes consequências dependendo da fase de desenvolvimento que a criança se encontra. Dentro disso, o ambiente escolar, quando busca conhecer o desenvolvimento humano e as necessidades que o ambiente deve prover em cada uma delas, é capaz de cuidar e fornecer um ambiente que proporciona o desenvolvimento pleno de seus estudantes (RIBEIRO, 2004a).

Nesse viés, em nosso entendimento, a abordagem teórica de Winnicott, se devidamente contextualizada e compreendida, poderá contribuir com os/as profissionais da área da educação para lidarem com casos de alunos/as com Transtorno do Espectro Autista, tendo maior clareza sobre suas necessidades, buscando formas de promover um ambiente escolar que seja facilitador de desenvolvimento.

A perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e ainda elementos da Teoria Histórico-cultural também embasaram nosso trabalho, tendo como eixo central uma atuação que considerasse o momento concreto e real vivido, tanto pela criança e sua família quanto por cada uma de nós, em diferentes espaços e condições, levando em conta, por sua vez, questões culturais, sociais, políticas envolvidas nesse cenário. Com isso, a nossa proposição contemplou a elaboração de intervenções psicoeducacionais que ampliassem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, sem, no entanto, focar suas limitações, ou aspectos físicos e biológicos, nem tampouco desconsiderar o momento atual de pandemia.

Vygotsky (2011), em seus estudos sobre defectologia, de-

fende que as dificuldades, falhas e obstáculos presentes no desenvolvimento de crianças com deficiência servem de estímulos indiretos ao seu desenvolvimento e podem compensar a deficiência. Assim, recomenda que o trabalho direcionado a esse público seja feito na escola regular, de forma não segregada, cabendo aos/às professores/as não focarem a deficiência dos/das estudantes, a priori, mas suas potencialidades.

Na perspectiva histórico-cultural, rompemos com uma visão puramente biológica do sujeito, uma vez que nas inter-relações sociais, a partir da mediação do meio e do outro, é possível impulsionar o desenvolvimento humano. Como nos ensina Vygotsky, o desenvolvimento de cada indivíduo está de forma intrínseca ligada ao desenvolvimento da humanidade (DAINÉZ; SMOLKA, 2019).

No que se refere à atuação do/da psicólogo/a na escola, em uma vertente crítica, vários estudos já foram realizados com o intuito de demarcar um espaço de atuação que se diferencie de intervenções clínicas, e que imprima uma marca de um trabalho contextualizado, articulado às demandas do cotidiano e da sociedade, que promova reflexões críticas, formativas e construtivas. Desse modo, as ações dos/das profissionais da Psicologia Escolar, nessa perspectiva crítica, precisam ser desenvolvidas em parceria com os/as professores e equipe escolar, de forma a repercutir na aprendizagem e desenvolvimento dos/das alunos/as, promovendo ainda a humanização e emancipação dos sujeitos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013; MEIRA; ANTUNES, 2003; SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014; MITJANS MARTÍNEZ, 2010).

Desse modo, é imprescindível que tais profissionais recebam uma formação consistente, tanto no período de graduação, por meio da formação teórica acadêmica e de estágios profissionalizantes, quanto ao longo de seu desenvolvimento profissional, em diferentes espaços de formação

continuada. Especialmente em relação à atuação do/da psicólogo/a frente à educação inclusiva, para que os/as psicólogos/as realizem uma prática profissional que seja ética, respeitosa, não excludente, democrática, faz-se necessário investimento permanente em sua profissão (BARROCO; SOUZA, 2012; NUNES, 2020).

Para ilustrar a experiência vivenciada no decurso do estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, no segundo semestre de 2020, em uma universidade pública e em um colégio de aplicação do estado de Minas Gerais, passaremos agora a relatar as etapas do acompanhamento psicoeducacional de uma criança de quatro anos de idade, estudante da Educação Infantil, que apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desenvolvimento

O acompanhamento psicoeducacional⁶ virtual do caso em questão abarcou intervenção psicoeducacional realizada semanalmente pela estagiária com a criança de forma individual, com a presença da psicóloga escolar/supervisora de estágio. Tal acompanhamento também contemplou o atendimento de orientação à mãe, realizado semanalmente pela orientadora do estágio⁷, para acolhê-la diante dos desafios impostos pela pandemia, relacionados ao processo de desenvolvimento de seu filho.

Focaremos nossa narrativa nas intervenções psicoeducacionais com a criança, realizadas em modalidade virtual. Es-

⁶ O acompanhamento psicoeducacional é uma ação contínua realizada pelos psicólogos/as no Colégio de Aplicação CAPEseba/UFU, em Uberlândia, Minas Gerais, há cerca de 15 anos. As intervenções psicoeducacionais na Educação Infantil são de responsabilidade da psicóloga e professora Dra. Liliâne dos Guimarães Alvim Nunes, coautora desse texto e supervisora do referido estágio.

⁷ Orientadora de estágio no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – Profa. Dra. Maria José Ribeiro, coautora desse texto.

sas tiveram a duração de uma hora, sendo que as atividades desenvolvidas eram elaboradas previamente pela estagiária, psicóloga/supervisora e orientadora, tendo como objetivos a manutenção do vínculo entre estagiária e criança, e desta com a escola, a ampliação de sua comunicação e interação, dentre outros aspectos ligados à sua escolarização.

Para exemplificar como as intervenções psicoeducacionais virtuais ocorreram, faremos o relato de alguns encontros, seus objetivos, recursos utilizados, estratégias e ainda a forma como a criança respondeu à proposta.

O intuito dos dois encontros iniciais foi reconstruir o vínculo afetivo entre a estagiária e a criança, que havia sido estabelecido no contato presencial no início do ano letivo de 2020. Para isso, e também com a intenção de favorecer o fortalecimento desse vínculo, recorreremos a brincadeiras já conhecidas pela criança e que eram de sua preferência, além de observar como a criança se comportaria ao longo dos encontros. Utilizamos como recurso a brincadeira com as panelinhas de brinquedo e a massa de modelar, objetos esses já conhecidos e utilizados com frequência pela criança. Perguntas sobre as cores e formas das panelinhas foram direcionadas à criança como forma de explorar esses conceitos.

Ao longo dos encontros, a estagiária buscou ainda perceber a comunicação demonstrada pela criança fazendo comentários como “nossa, gosto tanto dessa brincadeira, me deixa feliz”. A criança nos surpreendeu com sua participação, brincando com a estagiária através da tela, oferecendo comidinha para a estagiária com a colherzinha em frente à câmera. A criança fazia movimentos de ir e vir constantemente, mas sempre buscando trazer elementos para a tela, mostrando brinquedos para a estagiária.

Essa efetiva participação da criança na proposta nos levou a refletir sobre a importância de um ambiente favorável à aprendizagem. Nesse sentido, retomamos Ribeiro (2004a,

p. 13), fundamentada na abordagem winnicottiana, que menciona a função de educadores de crianças pequenas (e aqui inserimos também psicólogos/as que trabalham com esse público): “entendemos que compete aos educadores – especialmente aos que lidam com crianças muito novas – na medida das suas possibilidades de trabalho, o fornecimento de uma provisão ambiental para o aluno que vá ao encontro das suas necessidades”.

Em uma intervenção específica, utilizamos como recursos macarrão cru, barbante, massinha, brinquedos de montar, panelinhas, além de músicas de roda. O macarrão cru foi selecionado para brincar com as panelinhas, sentir a textura do macarrão, bem como explorar o som que ele fazia. O barbante foi trabalhado em conjunto com o macarrão para fazer um colar. Além disso, montamos diferentes objetos com as peças de um brinquedo. As canções escolhidas para esse encontro foram a cantiga de roda tradicional “Ciranda-cirandinha” e uma música infantil disponível na internet, cujo título é “Avião”, tendo em vista que no encontro anterior a criança demonstrou interesse por aviões. Vale ressaltar que quando a estagiária cantou a cantiga de roda tradicional “Ciranda-cirandinha”, esta chamou muito a atenção da criança. A estagiária dançou, rodando com um urso de pelúcia, e a criança acompanhou fazendo roda com a mãe.

Percebemos que a criança se divertiu muito com as brincadeiras propostas com o macarrão e, dentre elas, a brincadeira de faz-de-conta, envolvendo “fazer comidinhas”. No momento da confecção do colar a partir do macarrão, a mãe tentou auxiliar a criança na produção desse acessório, mas o colar de macarrão não ficou muito tempo em seu pescoço, pois a criança demonstrou incômodo e o retirou.

Destacamos que nos planejamentos dessas atividades buscamos, na medida do possível, articular algumas propostas com o que estava sendo realizado pela professora regen-

te nos espaços coletivos de aulas on-line. Também tínhamos como objetivo despertar o interesse da criança em participar dessas aulas com os demais colegas da turma e, por isso, tentamos aproximar nossa proposta com atividades pedagógicas da professora regente. Mas todas as vezes que nos deparávamos com a resistência da criança, ou recusa em realizar a proposta, tentávamos entender o movimento da criança, seu comportamento, suas emoções e buscávamos acolher e nomear para ela tais sentimentos e comportamentos.

Tada, Silva e Coutinho (2017, p. 108) ressaltam que: “[...] é fundamental que a escola, ao receber o aluno com TEA, relacione com o mesmo e não com o autismo, que seus professores busquem compreender a sua forma de comunicação - gestos, emissão de vocábulos, expressões faciais, agitação em seu comportamento [...]”.

Procuramos fazer isso ao longo das intervenções psicoeducacionais com a criança, com vistas a compreender os sentidos de seu comportamento, buscando ampliar sua comunicação, seu conhecimento de mundo e linguagem.

A brincadeira com panelinhas esteve presente em todos os encontros e era comum a brincadeira de produzir um bolo de brinquedo, algumas vezes de forma concreta com a massinha, outras apenas com a mímica e encenação. A partir da observação do quanto brincar de “fazer um bolo”, era algo prazeroso para a criança, fizemos juntas, estagiária em sua cozinha e a criança, em companhia da mãe, em sua casa, um bolo de chocolate. Seguimos a receita, as medidas e permitindo que a criança tocasse a massa do bolo e auxiliasse a colocar os ingredientes, mexer, incentivando-a a perceber os cheiros. A criança ficou na cozinha, auxiliou a mãe a fazer o bolo, mexeu com a farinha, experimentou a massa do bolo, mexeu o bolo com a colher.

O tema de um dos encontros foi “a construção do seu próprio brinquedo”. Tivemos como objetivo trabalhar etapas

do processo de construção desse brinquedo e de explorar os sentidos. Foram utilizados como recursos: balão colorido, farinha de trigo, funil e canetinha. Confeccionamos um boneco sensorial, deixando que a criança tocasse na farinha de trigo, sentisse sua textura, incentivando a auxiliar na confecção do boneco, brincar com o boneco sensorial e fazer diferentes formas. Nesse dia, havia visita na casa da criança, interferindo em sua participação. A criança demonstrou bastante agitação, porém, ao mesmo tempo, percebemos que a atividade despertou seu interesse, ela pareceu gostar de brincar com a farinha de trigo, mas acabou deixando a mãe realizar a confecção do boneco sensorial.

Abordamos também tamanhos, formas e cores em outro encontro virtual. Trabalhamos a primeira letra do nome da criança, sempre incentivando sua participação. Os recursos foram: panelinhas, massinha, folha de papel e canetinha. Utilizamos as panelinhas e a massinha para fazer comparações de tamanhos e formas e apresentamos palavras que começam com a letra do primeiro nome da criança. Pedimos à mãe que fizesse a letra em uma folha para que a criança pudesse contorná-la de massinha. Brincamos de massinha, mas na atividade de contornar a letra com a massinha recebemos como resposta da criança: “Letra, não”.

É importante destacar que em todas as intervenções fazíamos também um movimento de ir de uma brincadeira conhecida (a massinha e as panelinhas) para uma proposta nova, sempre dando a oportunidade de a criança experimentar esse movimento do conhecido ao desconhecido a partir de sua curiosidade. Por isso, a brincadeira das panelinhas foi um elemento presente em todos os encontros. Nossa ação, neste sentido, baseou-se na teoria do amadurecimento emocional (WINNICOTT, 1999) que fornece o conceito de ambiente suficientemente bom para que ocorra o desenvolvimento.

Ribeiro (2004a, p. 11) nos lembra que o ambiente suficientemente bom é aquele que caminha de acordo com as possibilidades emocionais do indivíduo: “o ambiente facilitador não obstrui o desenvolvimento nem tenta forçar sua ocorrência”. É um ambiente que cuida, sustenta e fornece possibilidades de encontros, vivências favoráveis ao crescimento.

À medida que os encontros foram evoluindo, percebemos que poderíamos adentrar no tema das emoções com o objetivo de identificar e nomear as emoções através das cores, trabalhar o desenvolvimento do processamento sensorial e trabalhar a coordenação motora fina. Utilizamos como recurso rolinhos de papel higiênico, tinta, papel colorido e massinha. Convidamos a criança a pintar os rolinhos de papel higiênico com as cores que escolhesse. Enquanto isso, contamos a história “Monstro das Cores” (LLENAS, 2012), e nomeamos cada cor e a emoção relacionada a ela. Depois, fizemos bolinhas de papel para colocar dentro dos rolinhos de papel higiênico pensando em qual emoção a criança estava sentindo naquele momento. Em todos os momentos, a estagiária tentava tornar aquela vivência o mais próximo possível de uma experiência presencial, ciente dos reais limites impostos pela modalidade virtual.

A partir do relato de algumas intervenções realizadas, podemos perceber que a criança respondeu muito bem ao acompanhamento realizado de forma virtual, surpreendendo a todos nós. A criança interagiu à sua maneira, interessou-se muito pelas brincadeiras de cozinha, demonstrou emoções de alegria, desagrado, e se posicionou, o que consideramos um avanço, tendo em vista o quadro inicial apresentado por ela, com grandes limitações na verbalização e na interação com o outro.

Foi possível perceber que a referida criança já consegue

reconhecer formas, cores, números e letras. Identificamos também a ampliação de sua verbalização, algumas vezes nos encontros: a criança falou de maneira espontânea sobre assuntos de seu interesse, porém ainda com limitações no repertório, e se fez entender, verbalizando quando não se interessava por alguma atividade e propondo outra.

Baseamo-nos em estudos de Vygotsky sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento dos sujeitos e recorremos à seguinte fala de Tada, Silva e Coutinho (2017, p.108), em um artigo referente a um aluno com TEA: "O desenvolvimento da linguagem é fundamental para que ele possa ser compreendido em suas necessidades e seus desejos, como também na apreensão dos signos culturais produzidos pelo homem".

Foi através dos encontros de intervenção psicoeducacional, mesmo que virtuais, que a estagiária pôde conhecer melhor a criança e se deixar ser conhecida por ela, retomar e fortalecer o vínculo afetivo e de confiança e permitir um espaço seguro para que a criança pudesse fazer um movimento em direção ao mundo real e concreto e ao outro.

Os conhecimentos, interesses e especificidades da criança também foram compartilhados com a professora regente, da sala de aula comum, que pôde utilizar essas informações para convidar a criança a participar de forma mais ativa. A motivação e o bem-estar da criança foram considerados em todas as intervenções psicoeducacionais, buscando-se respeitar as condições emocionais e cognitivas apresentadas por ela.

Vale ressaltar que, ao longo do processo, foram realizadas supervisões semanais entre a estagiária, a psicóloga/supervisora e a orientadora de estágio, nas quais se discutiam as intervenções, estratégias e recursos, elaboravam-se novas atividades e dialogavam-se sobre questões referentes à família e formas de apoiá-la.

Concordamos com Buiatti, Nunes, Ferreira e Corrêa (2016, p. 57) ao afirmarem que:

Para o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no espaço escolar faz-se necessário propor algumas mudanças e estratégias que visem a dar oportunidade ao aluno de vivenciar as situações sociais, sob a mediação da escola de modo a ampliar seus recursos pessoais para que gradativamente o aluno possa fazer antecipações, e consequentemente ir se tornando mais hábil a situações comuns à infância, superando os desafios provenientes de um ambiente escolar.

Conclusão

Diante dessa experiência, consideramos que o acompanhamento psicoeducacional virtual com a referida criança com TEA foi uma aposta que teve um bom resultado, uma vez que logo no primeiro encontro a criança se mostrou receptiva às brincadeiras, à interação virtual e ao modo de intervenção, sendo que a mãe também se apresentou aberta à proposta e bastante colaborativa.

Em se tratando de uma experiência que envolveu uma criança público-alvo da educação especial, entendemos que é nosso compromisso, como profissionais da área de Psicologia, cada vez mais, propormos ações que vão ao encontro de uma educação que seja para todos/as e para cada um/a. Para que se efetive a educação inclusiva, a comunidade escolar precisa se envolver nos debates e busca de uma visão mais ampliada sobre o desenvolvimento humano, de forma a considerar as singularidades dos sujeitos, e a garantia de acesso e permanência de to-

dos/as com qualidade no ensino regular. (NUNES; FERREIRA; CORRÊA-TELLES; LIMA, 2019).

As alternativas, estratégias e modos de atuação virtual da Psicologia com a referida criança com TEA foi uma construção que a psicóloga/supervisora, a orientadora e a estagiária realizaram juntas. O diálogo entre as três foi fundamental para que as intervenções funcionassem; foi possível ver o estágio criando forma ao longo da realização das intervenções psicoeducacionais.

A oportunidade de ver profissionais da área de Psicologia se reorganizando frente a uma situação não esperada foi de fundamental importância para a formação da estagiária, que teve a chance de experimentar como é possível utilizar conhecimentos prévios para pensar em novas formas de atuação e interlocução entre diferentes perspectivas teóricas, que forneceram suporte para a sustentação da prática. Dentro disso, retomamos Ribeiro, Silva, Barbosa e Pessoa (2014) ao afirmarem que o estágio profissionalizante é uma forma do/da discente experimentar as possibilidades de atuação, seus limites e maneiras de buscar enfrentamento das dificuldades que a prática pode apresentar.

Sendo assim, ressaltamos a importância da implementação de novas propostas de estágios profissionalizantes no âmbito da Psicologia Escolar, que incidam na escolarização do sujeito e promovam continuidade em seu desenvolvimento, mesmo em tempos difíceis e desafiadores como os que vivemos no período de pandemia e isolamento social, e que temos gradativamente superado, a partir de ações coletivas de enfrentamento.



Referências

ARAÚJO, C. A. S. **Contribuições de D. W. Winnicott para a etiologia e a clínica do autismo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n.1, p. 111-132, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>. Acesso em: 24 de nov. de 2021

BAVARESCO, M. R. C.; SOUZA, M. P. R.; AMARAL, T. P. Cenas da escola em casa e cenas da casa na pandemia Covid-19. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (org.). **Onde está a Psicologia escolar no meio da Pandemia? E-book**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 597-623. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2021

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. G. A.; FERREIRA, L. R. C.; CORRÊA, P. M. Transtorno do Espectro Autista, inclusão escolar e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar/Educacional e da Educação Especial. In: NETO, A. Q.; SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (org.). **Formação e trabalho docente: encontros e desencontros no desenvolvimento profissional**. Curitiba: CRV, 2016. p. 49-68.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

DAINÉZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e187853. Epub April 18,



2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187853>. Acesso em: 24 de nov. de 2021

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S.; SANT'ANA, I. M. Formando Psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: ARAÚJO, C. M. M. (org.). **Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática**. Campinas: Alínea, 2009, p. 35-52

LLENAS, A. **O monstro das cores**. Tradução: Rosana de Mont'Alverne Neto. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n.83, p. 39-56, mar.2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2456/2194>. Acesso em: 24 de nov. de 2021

NUNES, L. G. A. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre Educação Inclusiva**. 2020. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NUNES, L. G. A.; FERREIRA, L. R. C.; CORREA-TELLES, P. M.; LIMA, L. R. Educação Inclusiva na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia: um trabalho em construção. In: PORTELA, K. C. A.; SCHUMACHER, A. J. (org.). **Produção científica e experiências exitosas na Educação Brasileira 2**. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 288-296.

NUNES, L. G. A.; LIMA, R. L.; SOUSA, K. A.; SOUZA, C. S.; SILVA, G. M. Psicologia Escolar em tempos de pandemia: dilemas, incertezas e perspectivas de atuação. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. O. (org.) **Onde está a**



Psicologia escolar no meio da Pandemia? E-book. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 838-867. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2021.

RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. C.; BARBOSA, F. M.; PESSOA, C. T. Estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional: uma proposta de formação em serviço. **Ensino em Re-vista**, v. 21, n.1, p. 41-49, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, M. J. Contribuições introdutórias para uma interlocução da obra de D. W. Winnicott e a psicologia na escola. **Revista Natureza Humana**, v. 3, n.1, p. 1-22, 2004a.

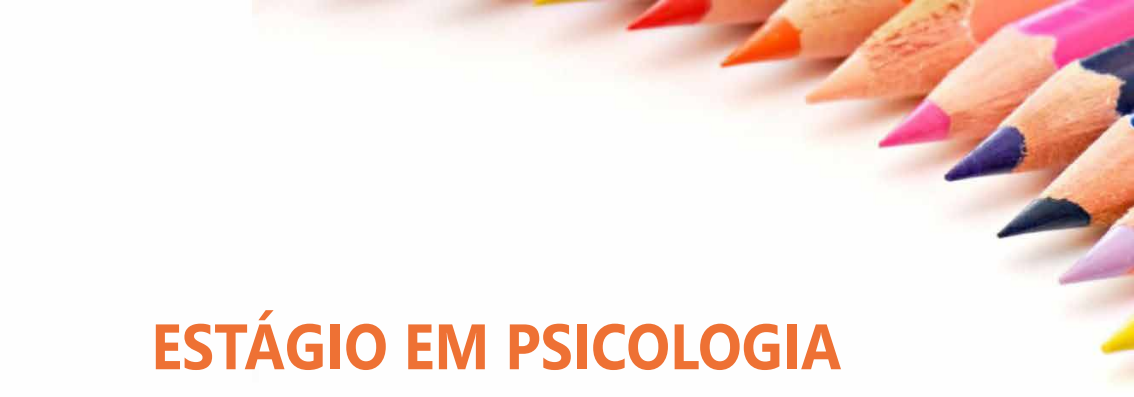
RIBEIRO, M. J. **O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à Psicologia Escolar**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004b.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do Psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2014.

TADA, I. N. C.; SILVA, A. C.; COUTINHO, A. G. P. Inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. In: NEGREIROS, F.; ZIBETTI, M. L. T.; BARROCO, S. M. S. (org.). **Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais**. Desafios para enfrentamentos à exclusão. Curitiba: CRV, 2018. p. 99-114.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 24 de nov. de 2021

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: LUDICIDADE, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Alessandra Pimentel

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei-MG,
alessandrapimentel@ufsj.edu.br

Jean Ranyere Viana Rodrigues

UFSJ, São João del-Rei-MG, jeanviana2005@aluno.ufsj.edu.br

Luísa Marcondes Santos Monteiro

UFSJ, São João del-Rei-MG, luisamarcondesmonteiro@gmail.com

Mirela Bianca Andrade

UFSJ, São João del-Rei-MG, mirelaandrade17@gmail.com

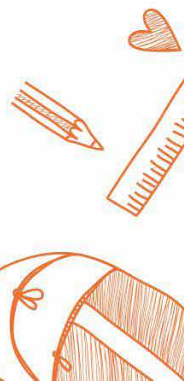
Thiago Souza Belo

UFSJ, São João del-Rei-MG, tbelo13@gmail.com

Victor Souza Belo

UFSJ, São João del-Rei-MG, vsbelo@gmail.com⁸

⁸ Respectivamente, professora e graduandos que realizaram o estágio retratado neste texto.



Resumo

O trabalho traz as resultantes de um estágio no campo da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), realizado por estudantes de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Antes da pandemia da covid-19, estágios em PEE promoviam contato direto com o público. Contudo, no primeiro semestre de 2021, em meio às restrições necessárias para conter a gravidade pandêmica, as atividades ocorreram por via remota, pela plataforma *Google Meet*. O objetivo foi pesquisar como a educação infantil tem sido vista e tratada, tendo a abordagem de Reggio Emilia como referencial, por se tratar de experiência reconhecida pelas práticas transformadoras do trabalho junto à criança pequena. Pelo estágio, buscamos favorecer uma maior apropriação de saberes relativos a processos psicoeducativos lúdicos envolvidos no trabalho dos educadores infantis. Na atualidade, é unânime o entendimento do papel intrínseco da ludicidade no desenvolvimento das 'infâncias' – construídas na diversidade de necessidades socioculturais, morais, econômicas, temporais etc (BRASIL, 2016). Visando ao envolvimento com o trabalho de pesquisa e promover a produção de artigos científicos, as ações do estágio foram organizadas em três tipos de atividades semanais: a) as pesquisas de cada aluno, b) a supervisão de estágio para acompanhamento das pesquisas e c) o grupo de estudos, para fomentar questionamentos e reflexões. No grupo de estudos, além de assumir a condução da reunião, os estagiários experienciaram práticas lúdicas de aprendizagem, criando situações ludoeducativas para debater os referenciais teórico-metodológicos. Como resultado final, em dois dos artigos questionamos de que modo as linguagens da dança e dos jogos eletrônicos estariam presentes ou não nas práticas atuais de Reggio Emilia, visto que para esta perspectiva é preciso garantir à criança o desenvolvimento de suas cem linguagens, sem exceções (BELO, 2021; MONTEIRO, 2021). Noutro trabalho (RODRIGUES,

2021), a partir da análise sobre os espaços educativos reggianos, destacamos a necessidade de se integrar a área da Psicologia Ambiental ao processo formativo do psicólogo. No artigo produzido por Andrade e Belo (2021) é retratada uma importante contribuição da abordagem de Reggio Emilia para descortinar a cultura sexista e avessa à diversidade humana, por meio dos processos lúdicos e democráticos presentes nas escolas adeptas àquela abordagem. Podemos finalizar hipotetizando que, justamente pelas condições impostas pelo ensino remoto, no formato em que se constitui esse estágio, tanto estudantes quanto supervisora puderam ampliar entendimentos sobre as contribuições da Psicologia à Educação Infantil, gestando novas provocações e possibilidades às práticas educativas para a primeira infância.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Educação Pré-escolar; Lúdico; Reggio-Emilia; Ensino Remoto.

Introdução

Durante o primeiro semestre de 2021, em meio ao ensino remoto, considerando importantes as atividades de pesquisa ao graduando de Psicologia, envolvemo-nos com um estágio sob duas perspectivas: de um lado, o aprofundamento teórico-metodológico relativo à centralidade da ludicidade no desenvolvimento infantil e, de outro, as investigações de práticas e propostas no âmbito da educação infantil.

No intuito de estabelecer relações entre referenciais epistemológicos da psicologia do desenvolvimento e a educação de primeira infância, conduzimos o estágio de modo a enriquecer o conhecimento acerca de processos psicoculturais e socioeducativos da ludicidade presentes no trabalho

de educadores infantis, com foco em experiências inovadoras, tendo a abordagem de Reggio Emilia como referência.

Especificamente, foram incentivadas as atividades de: investigar produções teóricas sobre a ludicidade, para subsidiar a compreensão desta na constituição do humano; expandir conhecimento sobre produções na abordagem de Reggio Emilia; realizar levantamento bibliográfico de produções relacionadas a intervenções na educação da infância; envolver-se com produtos científicos, desde a divulgação em publicações e eventos científicos, até a proposição de jogos virtuais sobre as temáticas do estágio.

Antes de detalharmos o processo de construção das pesquisas, é importante a introdução a alguns preceitos teóricos que orientaram o trabalho. Quando nos deparamos com as ideias de Loris Malaguzzi – fundador da abordagem de Reggio Emilia –, constatamos que o próprio, setenta anos atrás, não dimensionava a relevância de seu audacioso projeto. Alicerçado por vertentes teóricas da psicologia do desenvolvimento, o autor construiu um referencial pedagógico 'da Escuta', pelo qual a criança tem voz e vez, é um ser pleno, forte desde o nascimento. Assim, uma criança, ou mesmo um bebê, pode entender o mundo por texturas, melodias e outras cem linguagens. Cabe ao adulto apreendê-lo e percebê-lo em todas as suas potencialidades.

Esta noção (a de 'potencial') é muito relevante no entendimento reggiano das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, aprender por projetos, via mediações, e contando com parcerias tem contribuído para, paulatinamente, quebrar muros e paradigmas em contextos educacionais.

No Brasil, temos avançado consideravelmente na compreensão da primeira infância, tornando essa etapa do desenvolvimento temática fulcral de investigações, orientações didáticas e decisões políticas (BRASIL, 2010, 2016). As-

sim, por exemplo, na atualidade, é unânime o entendimento do papel intrínseco da ludicidade no desenvolvimento das 'infâncias' – construídas na diversidade de necessidades socioculturais, morais, econômicas, temporais etc., e não por um universalismo abstrato (BRASIL, 2016).

Na vida cotidiana da criança, são inúmeras as situações em que o jogo incita o desejo de aprender, impõe a necessidade de resolver problemas e viabiliza o autoconhecimento. Mas, embora a brincadeira seja considerada uma necessidade no desenvolvimento infantil e tenha reconhecido seu potencial educativo, os espaços e condições para sua existência estão cada vez mais restritos e/ou condicionados a situações economicamente favoráveis, que limitam o direito da criança ao brincar.

Vemos, pois, entre os avanços teóricos e as práticas cotidianas, a necessidade de ampliar e empreender propostas de contribuição da Psicologia ao desenvolvimento profissional dos educadores infantis, inclusive por intermédio de investigações, pelas quais possamos gestar novas provocações, bem como outras possibilidades às práticas educativas com a primeira infância.

As atividades lúdicas são palco de aprendizagens, pelas quais os envolvidos se apropriam de novos saberes, num processo dinâmico de investigação sobre os objetos de conhecimento que, tornados próprios pelo aprendiz, fazem sentido para a sua vida, para o seu 'ser no mundo'. Por isso, a atividade lúdica, constitutiva do próprio homem, pode e deve ser privilegiada como atividade educativa, tornando-se um meio para ações de cunho psicossocial.

Malaguzzi e seus sucessores se reportam continuamente a ideias de teóricos psicogenéticos, como Piaget e Vygotsky, ainda que não se limitem a estes (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 1999). Assim, no estágio, para dar sustentação à triangulação entre o tema 'Reggio Emilia', o tema 'Ludicida-

de' e um terceiro – derivado do foco de interesse de cada estagiário –, buscamos aprofundar distintos olhares pelo co-tejamento das diretrizes teóricas com as temáticas de cada pesquisa. Nos trabalhos resultantes, a visão histórico-cultural predominou, em parte pelo conhecimento prévio dos alunos; em parte, por se destacar dentre os referenciais presentes nos artigos pesquisados.

Na sequência, detalhamos os processos de desenvolvimento das atividades e, em seguida, os resultados mais expressivos de cada uma das quatro pesquisas produzidas: uma enfocando as relações de gênero (ANDRADE; BELO, 2021); outra relativa às relações com a Psicologia Ambiental (RODRIGUES, 2021); uma terceira, tratando da linguagem dos jogos digitais (BELO, 2021); e por fim, uma referida à expressividade lúdica na dança (MONTEIRO, 2021).

Desenvolvimento

O propósito central do estágio foi criar um espaço de pesquisa, priorizando a bibliográfica, articulada à investigação de propostas intervencionistas pelo acesso a relatos de experiência, tendo a homologia dos processos⁹ como referência para esta escolha metodológica. Assim, enfocamos o desenvolvimento de algumas habilidades, como as de análise crítica para a produção científica, necessárias à formação em Psicologia. Por isso, foi estimulada a vinculação de atividades de revisão da literatura às dedicadas em conhecer produções de caráter interventivo.

As atividades ocorreram de março a julho de 2021, sendo

⁹ A homologia dos processos (SCHÖN, 2000 apud PIMENTEL, 2004, p.233) delinea um percurso formativo em que se atenta ao desenvolvimento profissional para construir um isomorfismo entre a formação e a atuação profissional. Assim, perspectivas ludoeducativas – como se vê em Reggio Emilia – pressupõem estratégias formativas ludoeducativas nas atividades de pesquisa dos graduandos.

a equipe composta por cinco estagiários do curso de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e a professora/supervisora. Em síntese, para os artigos científicos serem produzidos, ocupamo-nos com três tipos de atividades semanais: a) as específicas da pesquisa de cada aluno, sendo incentivado o uso de recursos telemáticos e a formação de duplas ou trios de trabalho, para enriquecer trocas de ideias e articulação das produções discentes, b) em supervisão, aprofundar aspectos teórico-metodológicos de pesquisa e c) o grupo de estudos com objetivo de fomentar questionamentos e reflexões.

No início, o trabalho se concentrou na abordagem reggiana, a fim de propiciar sua apropriação e delinear os interesses particulares de estudo. Pelo formato das estratégias do estágio, a tomada de decisões diversas foi permanentemente provocada, o que contribuiu sobretudo para o processo de autonomização dos estagiários como jovens pesquisadores. Foi possível, por exemplo, escolher se haveriam pesquisas distintas ou se ocorreria um único projeto, ou ainda se seriam formadas duplas ou trios em torno de um mesmo objetivo. Assim, enquanto três estagiários realizaram suas pesquisas com temas distintos, os outros dois decidiram tratar de uma mesma temática, trabalhando em dupla.

Para o exercício do protagonismo, os estagiários assumiram a condução de parte das reuniões do grupo de estudos, criando situações ludoeducativas para debater os referenciais teórico-metodológicos fundamentais ao estágio. Para essas ocasiões, os alunos se dividiram em dois grupos, criando atividades distintas.

Numa das reuniões, por exemplo, com a ferramenta Jamboard, todos se envolveram na produção de nuvens de palavras. Na dinâmica proposta pelo primeiro grupo, tendo-se o compartilhamento de um mesmo texto de referência, foi solicitado a todos nos organizarmos em pequenos grupos

para a produção de uma primeira etapa, na qual apontaríamos terminologias que remeteriam àquilo de mais significativo na compreensão do material lido, a fim de estabelecer a nuvem de palavras de cada grupo. Em seguida, os produtos dos grupos foram socializados entre todos os membros da equipe de estágio, ocorrendo uma discussão sobre as aproximações e diferenças entre as nuvens elaboradas. Dessa forma, foi gerada uma ampla reflexão sobre a abordagem de Reggio Emilia e questões relativas à ludicidade, constituindo um momento para o grupo averiguar e reconhecer seus saberes já consolidados como apurar outros, que vieram a se tornar mais evidentes e mais bem definidos, mediante as trocas propiciadas pela atividade. Vale apontar que, embora não ignorada a posição diferenciada da professora, esta pôde se integrar à proposta discente, e com os desafios presentes nela, estreitando-se os laços intragrupais e contribuindo com o empoderamento de cada estagiário.

Noutra ocasião, o segundo grupo de estagiários adaptou o jogo de tabuleiro Dixit¹⁰. Nessa versão reggiana, adaptada para o grupo de estudos, algumas imagens de cartas do jogo foram dispostas em pastas no *Google Drive*. Cada pasta foi designada para um dos jogadores, funcionando assim como sua 'mão de jogo'. Também foram criadas pastas nomeadas com o número de cada rodada, que funcionariam como a 'mesa'. Assim, em cada rodada, cada participante deveria escolher uma carta na pasta com o seu nome e movê-la para a pasta da rodada em questão. Seguindo as regras originais, era designado um jogador-narrador para cada rodada. Contudo, em vez de ser possível a escolha livre do conceito a ser associado a uma das cartas, o foco se

¹⁰ Composto por cartas ilustradas com desenhos. Nas regras originais, os jogadores assumem a função de narrador em cada rodada. O jogador-narrador é responsável por pensar um conceito e associá-lo à ilustração de uma das cartas que ele possui, sem que os outros a vejam. Na sequência, os demais, também secretamente, devem escolher uma carta da sua própria mão que acreditam se relacionar com o conceito estabelecido pelo narrador. Quando todos finalizam suas escolhas, as cartas são dispostas em conjunto na mesa e os jogadores devem tentar adivinhar qual, entre todas as cartas, é a do narrador da rodada.

concentrou em questões de desenvolvimento infantil a partir do ideário reggiano. Para isso, o grupo responsável pela dinâmica apresentava três frases relacionadas aos textos lidos ao longo do estágio. O narrador, então, selecionava uma dessas frases e todos escolhiam suas cartas relacionadas a essa proposição. Depois de realizadas as escolhas, os jogadores compartilhavam suas ideias sobre as ilustrações, expondo ao grupo o porquê de cada carta se relacionar com a passagem apontada pelo narrador. Assim, foi possível refletirmos de forma lúdica e imagética sobre as questões teóricas trazidas ao longo do estágio.

Se os processos durante a realização do estágio foram significativos, foram ainda mais profícuos os resultados provindos das pesquisas. Iniciaremos pela que foi conduzida por uma dupla de estagiários. Neste caso, o processo de trabalho foi delineando uma configuração própria, que resultou num produto mais próximo a textos de ensaio do que a pesquisas bibliográficas.

A produção “Reggio Emilia: gênero e espaços não-hierarquizados do aprender”, de autoria de Andrade e Belo (2021), teve o objetivo de investigar práticas educacionais, à luz da abordagem de Reggio Emilia, focalizando as discussões sobre a realidade da educação infantil no Brasil, para investigar especificamente a questão dos estereótipos de gênero no ensino infantil e, dessa forma, conduzir à reflexão sobre o potencial do referencial reggiano no enfrentamento das disparidades ainda presentes, desde a educação infantil, no tratamento das diferenças de gênero – pelo qual se estabelecem, por exemplo, brinquedos ‘de menino’ e brinquedos ‘de menina’.

O posicionamento de gênero nas crianças é construído através do processo de identificação com os outros e com objetos. A ideia de pertencimento a um determinado gênero se mantém por práticas culturais e artefatos sexualmen-

te marcados, uma vez que brincadeiras transgressoras de fronteiras normativas da divisão sexual comumente levam à repreensão das crianças pelos pares, educadores e familiares (OLIVEIRA; HADDAD, 2020), desestimulando a curiosidade natural exploratória da criança (ANDRADE; BELO, 2021).

Há de se considerar também a presença majoritária de profissionais do gênero feminino na função de educadoras de escolas infantis e a frequência com que essas educadoras têm seu trabalho relacionado a um equivocado senso de maternidade inato (ACKER; DILLABOUGH, 2007).

Nesse sentido, a escola é uma instituição social que não se mantém neutra sobre as relações de gênero e, por consequência, atua como uma das referências para construções sociais de gênero da criança (VISENTINI, 2019). Desse modo, podemos dizer que a educação infantil pode ser um elemento determinante na separação e hierarquização de gênero, ou ser um espaço para a exploração de potencialidades de discussões de gênero.

Considerar Reggio Emilia como referência de proposta pedagógica é fazer uso de um olhar que permite, desde cedo, trocas entre ideias não hierarquizadas, bem como a valorização da linguagem e da percepção individual das crianças. A figura da professora em Reggio Emilia também se diferencia das imagens das escolas tradicionais, visto que a comunidade vê suas educadoras como profissionais legítimas e respeitadas, que conquistam e constroem conhecimento através da educação formal, não através de um determinismo de gênero (BALFOUR, 2016).

Os reflexos da teoria integrativa, que envolve a abordagem Reggio Emilia, estão claramente perceptíveis em seus ideais democráticos, que compõem um pensamento que se aproxima de ideias de equiparidade de gênero com um imensurável poder de construção de sujeitos críticos, que reconhecem e valorizam pluralidades de crianças em idade

de educação infantil, submetendo-as a um tipo de construção distinto das tradicionalistas, atravessadas tão intimamente por conceitos patriarcais de manutenção do status quo.

A participação nas atividades do estágio, sobretudo naquelas envolvendo o protagonismo no grupo de estudo, bem como a leitura dos textos derivados da pesquisa bibliográfica, levaram a um segundo tópico de interesse, o de conhecer melhor as contribuições da Psicologia Ambiental para o desenvolvimento infantil, visto que, na abordagem reggiana, o ambiente tem um papel de destaque, sendo considerado o terceiro educador. Da análise sobre tais questões resultou o trabalho “Aproximações entre estudos brasileiros em Psicologia Ambiental e a pedagogia Reggio Emilia” (RODRIGUES, 2021).

A possibilidade de acessar discussões sobre o ambiente, por exemplo aquelas relacionadas à importância do ateliê ou a preocupação com a entrada da luz natural nos espaços internos das escolas, possibilitaram inferir várias ideias tangentes à importância de se pensar no espaço físico enquanto um aspecto do planejamento do currículo da educação infantil. Por conseguinte, pudemos averiguar que o ambiente é um detentor de significações sociais, já que a maneira como ele está organizado influencia os comportamentos a serem inibidos ou estimulados naquele espaço (KUHNEN *et al.*, 2011).

Como os adultos normalmente são os únicos responsáveis pela organização do espaço da escola, muitas vezes essas instituições são tomadas por uma visão adultocêntrica, dificultando a apropriação que as crianças terão daquele lugar. Dessa forma, não é dado o devido valor ao espaço na formação das crianças, e o ambiente passa a ser entendido apenas como o pano de fundo das atividades escolares (ELALI, 2013). Ao comparar essa visão com a abordagem de Reggio Emilia, observa-se claramente um contraste, tendo em conta o lugar central do ambiente nas práticas educativas das escolas reggianas.

Através da articulação dos conceitos relacionados à questão da ludicidade como um elemento necessário para o pleno crescimento e desenvolvimento das habilidades das crianças, discutimos as possíveis aproximações dos estudos oriundos do levantamento bibliográfico com a visão de Reggio Emilia. Dessa forma, ao examinar esses achados, somos levados a apontar para a relevância de elementos teóricos da Psicologia Ambiental e da ludicidade como contribuintes à qualidade da formação do psicólogo.

Pela terceira produção – retratada no texto “A pedagogia da escuta e os jogos digitais” produzido por Belo (2021) –, podemos questionar a tecnofobia presente nos ambientes educacionais formais, assim como a escassez de publicações acerca do tema no Brasil, principalmente sob a ótica de Reggio Emilia. Os jogos eletrônicos são tomados como uma das cem linguagens da criança, elemento cultural contemporâneo e manifestação artística do cotidiano infantil.

O trabalho objetivou “discutir a implementação de jogos eletrônicos já presentes no cotidiano das crianças como possibilidade pedagógica” (BELO, 2021, p. 2), considerando que fazem parte da cultura contemporânea e consistem em uma “manifestação artística, que permite a interação, criação e participação ativa na realidade através do movimento de virtualização” (ibidem).

Alguns dos dados da “Pesquisa Game Brasil” (2021) demonstram que 72% dos brasileiros consomem jogos eletrônicos, e que 85,1% dos pais afirmam que seus filhos costumam jogá-los” (BELO, 2021, p. 2). Se faz necessário, portanto, refletir acerca da visão negativa sobre os jogos eletrônicos, há muito consolidada na cultura global.

A partir de Prensky (2001), notamos a ruptura entre a linguagem do professor e de seus alunos em sala de aula, os últimos acostumados a informações rápidas e interativas, apresentam dificuldades quando submetidos aos métodos

tradicionais de ensino. Assim, se apresenta como proposta a integração dos games ao ensino formal, principalmente nas aulas de educação física: “Diversas possibilidades se abrem para o uso de jogos eletrônicos no currículo escolar: eSports, jogos de temática esportiva como forma de demonstrar as regras da modalidade, e a reprodução de partes do game são apenas alguns exemplos” (BELO, 2021, p. 7).

Podemos apontar, ainda, a riqueza e o crescimento do consumo e da produção de cibercultura por intermédio dos jogos eletrônicos: “Vídeos e livestreams de gameplay, memes, mods e storytelling são apenas alguns exemplos de cultura produzida e consumida por crianças” (idem, p. 6).

Por fim, algumas ressalvas importantes. Primeiramente, devido à grande desigualdade social presente no país, sabe-se que o acesso à internet e aos gadgets necessários, que podem custar milhares de reais, se dá de maneira extremamente desigual. Ademais, salientamos que os jogos eletrônicos estão inseridos na indústria cultural e na lógica capitalista e, portanto, carregam consigo padrões ideológicos e estratégias de monetização sabidamente nocivas, além do potencial de adicção. Isto posto, a mediação dos pais e educadores é fundamental.

Para concluir, constatamos que os jogos eletrônicos deveriam se tornar temática mais presente na psicologia e nas pesquisas à luz da perspectiva reggiana no Brasil. Como um elemento lúdico e presente na cultura contemporânea, os jogos eletrônicos têm muito a contribuir ao ensino, chamando atenção para a necessidade de um caráter integrativo, que relacione o conteúdo do ensino formal e os jogos eletrônicos de forma ativa (BELO, 2021).

O quarto e último artigo, “A ludicidade na dança e as cem linguagens da criança” (MONTEIRO, 2021) traz reflexões que destacam o significado de pensarmos a abordagem de Reggio Emilia por meio do desenvolvimento das cem linguagens

infantis, discutindo especificamente a linguagem da dança.

O objetivo do artigo é conhecer práticas e intervenções em dança na educação infantil no Brasil e debatê-las à luz da pedagogia de Reggio Emilia. Após os primeiros levantamentos, realizados por meio de processos de análise de conteúdo, tornou-se fundamental selecionar especificamente o material que representasse experiências da dança na educação infantil como linguagem lúdica, ou seja, produções científicas que contivessem relatos de experiência.

Entrecruzando as informações, puderam ser identificados os seguintes temas, ou objetos de análise: relação histórica entre a humanidade e a dança; aspectos físicos, cognitivos e psicossociais envolvidos na dança; modalidade de dança ideal para o ambiente escolar; o professor de dança na educação infantil; ludicidade na dança e estrutura da aula de dança.

Nessa investigação, foram destacados tanto os aspectos afetivos, cognitivos e psicossociais quanto os relacionados ao desenvolvimento psicomotor e à consciência corporal pela dança. A dança, como expressão corporal, é "uma necessidade inerente ao ser humano" (MONTEIRO, 2021, p. 4), utilizada historicamente pela humanidade como forma de comunicação e, "sendo uma das preocupações da educação infantil o desenvolvimento amplo da criança, [...] evidencia-se a importância da linguagem da dança" (ibidem).

A pedagogia de Reggio Emilia, junto às diretrizes educacionais brasileiras, propiciou reconhecermos a importância do desenvolvimento expressivo infantil. Assim, em contraponto ao estímulo das cem linguagens da infância, o espaço oferecido à dança é limitado, quase sempre associado a eventos comemorativos e coreografias estilizadas, que em nada contribuem para a verdadeira expressividade dos ritmos e movimentos corporais que deveriam ser incentivados no processo psicoeducativo de formação da criança.

A partir desse fato, podemos apontar alguns questionamentos. Um deles se traduz na seguinte inquietação: qual seria, então, a perspectiva sobre a dança a ser ofertada para a educação infantil? Pelo apurado nesta pesquisa, sugerimos uma modalidade educativa de dança, cujo projeto pedagógico esteja direcionado ao desenvolvimento das potencialidades da criança e conhecimento do próprio corpo, em detrimento da valorização estética.

Em outro apontamento, indagamos: se é inegável que a dança é uma linguagem expressiva importante na formação da criança pequena, por que parece ter pouco espaço nos trabalhos desenvolvidos em Reggio Emilia, comparativamente a outras atividades do ateliê e em outras vivências naquelas pré-escolas italianas? Além disso, é igualmente lacunar o estudo da dança pela Psicologia, tendo em conta tratar-se de uma atividade que envolve muito mais que desenvolvimento psicomotor, mas também os de ordem afetiva, cognitiva e social.

Conclusão

O componente lúdico das propostas reggianas não tem função de desenvolvimento de habilidades e características esperadas. É, na verdade, um conjunto de estímulos para questionamentos e descobertas ilimitadas, conduzidas pelo protagonismo da criança no processo de educação. Os educadores e educadoras de Reggio Emilia fazem uso da capacidade integradora da abordagem para criar ambientes igualitários e sem hierarquização de gênero.

A esse rico processo ainda se acrescentam os espaços para discussão, que obedecem a ideias colaborativas legitimadoras, e contribuem para a construção de sujeitos que se conhecem e respeitam uns aos outros. Em um mundo das “cem linguagens” da criança, Reggio Emilia permite que a



criança escolha as suas próprias e não simplesmente se conforme aos preceitos oriundos do olhar adultocêntrico.

Pelos trabalhos, cada qual a seu modo, podemos desenharmos percursos originais para trazer questões que provocam a reflexão. As pesquisas realizadas nos permitiram compreender a percepção reggiana sobre diversos aspectos, sugerindo a importância da escuta dos educadores – e igualmente a dos psicólogos – para perspectivar o encontro legítimo da educação infantil com as múltiplas expressividades culturais infantis.

Podemos hipotetizar que, justamente pelas condições impostas pelo ensino remoto no formato em que se constitui esse estágio, ampliamos entendimentos sobre as contribuições da Psicologia à Educação Infantil, gestando novas provocações e possibilidades às práticas educativas para a primeira infância.

Se, de início, o estágio tinha como propósito fundamental propiciar aos estudantes de Psicologia acesso a uma realidade – a da educação de primeira infância – que, em geral, tem pouco espaço nos currículos da área, os resultados das pesquisas superaram as expectativas. Primeiro, pelo nível de aprofundamento que pudemos imprimir no estudo sobre os referenciais reggianos e, em decorrência disso, a condução das investigações propiciando tratarmos de aspectos inovadores, pouco referidos na literatura relativa aos temas abordados.

Referências

ACKER, Sandra; DILLABOUGH, JoAnne. **Women ‘learning to labour’ in the ‘male emporium’**: Exploring gendered work in teacher education. *Gender and Education*, v. 19, n. 3, p. 297-316, 2007.

ANDRADE, M. B.; BELO, V. S. **Reggio Emilia: gênero e espaços**



não-hierarquizados do aprender. Relatório de Estágio. 2021. 16p. (mimeo).

BALFOUR, B. J. V. **Feminist tales of teaching and resistance:** reimagining gender in early childhood education (Reggio Emilia, Italy). *Gender and Education*, v. 28, n. 3, p. 445-457, 2016.

BELO, T. S. **A pedagogia da escuta e os jogos digitais.** Relatório de Estágio. 2021. 13p. (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As Cem Linguagens da Criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, 8(2), 309-319, 2013.

KUHNEN, A., RAYMUNDO, L. dos S., GUIMARÃES, A. M. F., SANTOS, G. F. dos. A linguagem do espaço físico na educação infantil. **Barbarói**, 35, 109-127, 2011.

MONTEIRO, L. M. S. **A ludicidade na dança e as cem linguagens da criança.** Relatório de Estágio. 2021. 19p. (mimeo).

OLIVEIRA, E. M. B., HADDAD, L. Delineando posicionamentos e gênero em contexto de educação infantil a partir de oficinas de brincadeiras. **Humanidades & Inovação**, 7(28), 309-323, 2020.

PGB. **Pesquisa Game Brasil.** 2021. Recuperado de: <https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/2021-painel-gratuito-pgb21>



PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. 223p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2004.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Onthehorizon, 9(5), 1-6, 2001.

RODRIGUES, J. R. V. **Aproximações entre estudos brasileiros em Psicologia Ambiental e a pedagogia Reggio Emilia**. Relatório de Estágio. 2021. 6p. (mimeo).

VISENTINI, Í. S. Construindo o Gênero na Escola: Ações Visíveis e Invisíveis. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.



GRUPO DE ESTUDOS VIRTUAL: APROXIMANDO A ESCOLA DA UNIVERSIDADE

Gabriel Rodrigues Ramos

Universidade Federal de São João del-Rei
São João del-Rei-MG
gabrramos99@gmail.com

Leandra Kelly de Carvalho

Universidade Federal de São João del-Rei
São João del-Rei-MG
leandrakellycarvalho@gmail.com

Neyfsom Carlos Fernandes Matias

Universidade Federal de São João del-Rei
São João del-Rei-MG
neyfsom@ufsj.edu.br



Resumo

Este trabalho relata a experiência de um grupo de estudos virtual realizado durante a pandemia da covid-19, com alunos do ensino médio de uma escola pública. A iniciativa surgiu a partir da demanda dos integrantes do Grêmio Estudantil da escola. Eles relataram que se sentiam distantes do conhecimento acadêmico produzido pela universidade. A partir dessa solicitação, realizou-se um grupo de estudos com o intuito de aproximar a universidade dos jovens e promover o pensamento crítico. Toda a ação ocorreu a partir de ferramentas digitais. O projeto apresenta caminhos para a implementação de momentos pedagógicos interativos que fortalecem a relação entre a universidade e as escolas, promovendo a discussão de temas pouco explorados no ensino básico, em contextos virtuais ou presenciais.

Palavras-chave: Grupo de Estudos; Escola; Universidade; Ambientes Virtuais; Pandemia.

1 - Introdução

A pandemia da covid-19 impôs diversos desafios para a sociedade, não só pela devastação dos sistemas de saúde e de diversas vidas, como também pelo seu impacto nas vivências sociais em todo o mundo. As políticas de isolamento social adotadas no Brasil a partir de março de 2020 alteraram o funcionamento de toda a malha de serviços no país, exigindo a adequação da população a um estilo de vida sem precedentes. Para as escolas não foi diferente, e a impossibilidade da realização de aulas presenciais durante o

ano de 2020 trouxe um período atípico e desafiador para a educação (ARRUDA, 2020). De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), cerca de 53 milhões de alunos brasileiros foram afetados pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia (UNESCO, 2020). Além disso, os desafios não se restringiram ao contexto formal de educação e se expandiram para o desenvolvimento de ações que complementam o processo de escolarização, como as atividades extracurriculares.

A literatura sobre o período da pandemia no âmbito educacional, embora recente, aponta para uma série de situações-problema que preocuparam gestores da educação, professores, pais e alunos (MONTEIRO, 2020; KANVARIA, 2020). Houve a necessidade de se reinventarem os métodos de ensino, adaptando-os à exigência de isolamento social, deixando de ser presencial e migrando para o “meio digital”. Essa mudança exigiu a ressignificação dos espaços de aprendizagem. Junto com essas demandas estava a desigualdade social, consequência das diferenças socioeconômicas, que interferiu na possibilidade de acesso às ferramentas tecnológicas necessárias para a participação nas aulas virtuais. Principalmente nas escolas públicas, muitos alunos não possuíam conexão com a internet ou dispositivos como computadores e smartphones para a interação com as redes e plataformas on-line. Ou seja, ficaram de fora da “escola digital”. Soma-se a essa situação a falta de espaços adequados em casa para o estudo e para assistir às aulas (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Além disso, os efeitos do isolamento em aspectos socioemocionais dos estudantes foram fatores a serem considerados no desenvolvimento de intervenções educacionais durante o período pandêmico. Pais, alunos e educadores sentiram os efeitos negativos de lidar com a implacável cobrança da tecnologia, sem os aparatos da convivência social. O absenteísmo escolar apresentou-se como um gran-

de obstáculo, mostrando-se mais frequente no começo das atividades remotas e diminuindo a partir do momento em que a realidade virtual se evidenciou como “oficial” (FÁVERO *et al.*, 2020). Estudos apontam que a eficácia do uso de ferramentas virtuais na educação depende mais da maneira como elas são inseridas e do papel que é atribuído a elas do que do simples acesso. Uma exposição passiva aos recursos tecnológicos desestimula os alunos, que se beneficiam mais de uma sala de aula virtual quando podem e conseguem participar ativamente (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020).

Uma das características do ensino remoto é o fato de a aula compor mais uma atividade realizada pelos estudantes a partir das ferramentas digitais. Ou seja, se antes o smartphone era o espaço de interação com os amigos, para a prática de hobbies, como jogar e acessar as mídias sociais, com a pandemia ele virou a classroom. Assim, é essencial apostar no dinamismo da experiência, desenvolvendo diversas estratégias e utilizando variados instrumentos digitais para que os alunos participem das atividades ao invés de se distanciarem ainda mais, não interagindo com o professor e os colegas. Algumas táticas podem ser desenvolvidas para evitar o afastamento e promover o envolvimento dos estudantes, como o esclarecimento do modo de funcionamento das aulas on-line, das plataformas digitais, destacando o que os estudantes podem fazer nesses ambientes, e a apresentação do planejamento, ajudando-os a se envolver e a construir conhecimento. Além disso, é importante a realização de combinados, com a participação de todos, sobre questões como pontualidade, presença, tarefas de avaliação e intervalos (DIB, 2020).

Essa urgência por reinvenção não se aplica apenas aos agentes da educação básica, mas também ao ensino superior. Uma das finalidades essenciais da universidade é o desenvolvimento de projetos de extensão de forma interdisciplinar, educativa, cultural e política, sendo esse um dos

campos da malha universitária a enfrentar desafios no contexto de isolamento social. A universidade não só produz conhecimento como também desenvolve serviços para a comunidade, cumprindo a função de tornar o conhecimento acadêmico um recurso público (RIBEIRO, 2011). No entanto, a pandemia colocou desafios para as instituições de nível superior não apenas no desenvolvimento das aulas, mas também no oferecimento de projetos de extensão. Com isso, surgiu a necessidade de repensar as ações de extensão, adaptando-as às novas condições de comunicação e contato social (MOUTINHO, 2021).

Na área da educação, os programas de extensão têm potencial na introdução de elementos complementares na aprendizagem dos estudantes, que se mostram eficazes, como o uso de jogos e outros recursos didáticos que permitem a interação entre discentes e o conhecimento (SANTANDES *et al.*, 2020). A abordagem do grupo de estudos é uma das configurações pelas quais a extensão pode atuar com estudantes e professores, a fim de desenvolver um trabalho que fortaleça o processo educativo. Nesse formato, podem ser explorados diversos elementos de interesse para promover o aprendizado e, principalmente, o engajamento dos envolvidos com o processo de ensino. A partir desses aspectos, promove-se a aprendizagem em grupo, construindo conhecimento a partir de questões que despertam interesse, compartilhando ideias e reflexões (SILVA, 2011). Porém, geralmente, a metodologia do grupo de estudos se aplica a espaços físicos como as salas de aula e as bibliotecas a partir das relações face a face. Essa técnica promove processos que colaboram para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, principalmente quando realizada regularmente, a partir da discussão de temas de interesse dos participantes, que partem de questões simples até chegar a temas complexos (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Com isso, e considerando a impossibilidade da realização de atividades pre-

senciais, surgiu o questionamento: é possível a realização de um grupo de estudos com estudantes do ensino médio a partir de plataformas digitais? Se sim, quais são os resultados de uma ação como essa?

Diante dessas questões e do cenário pandêmico, nasceu o projeto “Aproximando a escola da universidade”, que partiu do formato de grupo de estudos. A escolha dessa técnica considerou o potencial didático proporcionado pelas interações sociais, que ela apresenta, no fortalecimento dos laços afetivos estremecidos pelo distanciamento social. Esse modelo serve também à elaboração de novas tendências pedagógicas, com características pensadas para atender a grupos específicos em contextos ainda mais específicos. Além disso, o grupo de estudos é um espaço que favorece a expressão, facilitando a discussão de temas importantes para a formação dos estudantes (GIMENES; PENTEADO, 2008).

Desse modo, o artigo apresenta um projeto que teve os seguintes objetivos: (a) elaborar meios de se desenvolver uma experiência de diálogo com o conhecimento que possa ser aplicado em circunstâncias remotas ou presenciais; (b) aproximar a ciência dos alunos que ainda não entraram na universidade, concretizando saberes teóricos; e (c) apresentar aos jovens temas de relevância social, promovendo o pensamento crítico.

Essa atividade surgiu a partir de uma parceria entre o programa de extensão, desenvolvido por estudantes do curso de Psicologia e coordenado por um professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei e o Grêmio Estudantil de uma escola pública do interior de Minas Gerais. Os alunos gremistas procuraram os extensionistas, que já atuavam naquela escola, e propuseram a criação de um grupo de estudos no qual fosse possível o debate e a introdução de temas acadêmicos para os jovens. Os estudantes secundaristas relataram o distanciamento existente

entre o ensino médio e o ensino superior, apesar do desejo dos adolescentes de conhecer mais sobre algumas questões exploradas pelas produções acadêmicas das universidades.

No decorrer do trabalho, foram realizados nove encontros, que aconteciam uma vez por semana, com duração de aproximadamente 90 minutos. Essa dinâmica foi acordada com todos os participantes. Os encontros abordaram temas escolhidos pelos estudantes gremistas, que foram debatidos com o apoio de artigos retirados de periódicos científicos.

Os participantes do grupo de estudos foram: dois estudantes do curso de Psicologia, que tiveram o papel de facilitadores e organizadores das dinâmicas no decorrer das reuniões; três professoras da escola, que foram convidadas a colaborar nos debates a partir de perspectivas das matérias lecionadas por elas (História, Literatura e Sociologia); e dez estudantes do ensino médio, sendo oito alunos ou ex-alunos da escola em que o Grêmio atuava e dois de outras escolas, sendo uma das alunas moradora de outra cidade. A inscrição dos jovens se deu por meio do *Google Forms*, com divulgação feita pelo Grêmio Estudantil, pela escola e também em perfis virtuais de outras entidades educacionais.

Todos os encontros foram registrados em relatórios redigidos pelos facilitadores, os dois primeiros autores deste capítulo, que eram apresentados e discutidos com o terceiro autor ao longo do trabalho. Destaca-se que o planejamento das atividades foi discutido com as professoras, que apontaram questões pertinentes, que foram consideradas, e com um representante do Grêmio. Todo o trabalho foi realizado com base nas normativas éticas que tratam do desenvolvimento de ações como essa (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2016). Dessa forma, manteve-se o anonimato dos participantes na apresentação deste trabalho, e qualquer informação que pudesse identificá-los foi suprimida.

2 - Desenvolvimento

Foram planejadas estratégias considerando o uso de plataformas digitais (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020). A base do trabalho consistiu na discussão do conteúdo de artigos científicos que foram enviados aos alunos pelos facilitadores e que deveriam ser lidos por todos antes dos encontros. Os temas foram decididos junto com os estudantes e com as professoras. Os critérios para seleção dos artigos foram linguagem acessível e possibilidade de abordar os conteúdos de forma multidisciplinar. O primeiro tema do grupo de estudos foi a educação pública brasileira e seus desafios. O artigo de Teixeira (2011) foi usado como referência. O segundo assunto, a desigualdade de gênero, debatido a partir de Amaral *et al.* (2017), foi definido por enquetes com os jovens inscritos no final das discussões do primeiro texto. A relevância social dos conteúdos que seriam abordados durante as reuniões também era um fator importante tanto para os facilitadores como para as professoras.

O primeiro tema, a educação pública brasileira e seus desafios, foi tratado no decorrer de três encontros; o segundo, desigualdade de gênero, em quatro. Ao todo, foram realizados nove encontros, sendo os dois primeiros de caráter introdutório, com o objetivo de apresentar o que é a ciência e integrar os jovens na dinâmica do grupo de estudos on-line. Isso se fez necessário para apresentar aos estudantes a diferença entre conhecimento científico e senso comum, valorizando os saberes populares. Para isso, a primeira atividade do grupo de estudos foi uma brincadeira na qual eram apresentadas algumas frases comuns, como “não pode engolir chiclete, pois ele gruda no estômago”, para que eles discutissem se a informação que era veiculada constituía mito ou verdade. Nesse caso, metade dos alunos achava que a afirmação era verdadeira, justificando que tinham ouvido isso desde a infância, de suas mães e avós,

enquanto os outros responderam que a frase era um mito. Os facilitadores revelaram que não, que o chiclete não gruda no estômago quando engolido, e explicaram o porquê, desmistificando o assunto (CARROLL; VREEMAN, 2009).

Reconhecendo o papel do grupo de estudos também como um espaço de divulgação do conhecimento produzido pelas universidades, foram abordados aspectos básicos da metodologia científica, como os passos essenciais da formulação e comprovação de hipóteses. Além disso, foram discutidas características de como ocorre a produção acadêmica, das diferenças entre o ensino básico e o ensino superior e do formato de um artigo científico. Isso foi planejado para que os alunos entendessem e conhecessem melhor a universidade e estivessem mais preparados para a leitura dos artigos escolhidos.

Todos os encontros aconteceram por meio da plataforma *Google Meet*. Nesse espaço, os alunos tinham a opção de ligar ou não suas câmeras e seus microfones à medida que achassem apropriado. Os facilitadores e as professoras mantiveram suas câmeras abertas e utilizaram o microfone para se comunicar, a fim de viabilizar um contato mais pessoal. Para que avisos, materiais didáticos e os *links* das reuniões fossem enviados aos alunos, foi criado um grupo no *WhatsApp* com todos os participantes.

Na realização dos encontros foram utilizados *slideshows*, vídeos e imagens, acompanhados de explicações, dinâmicas e discussões estimuladas pelos facilitadores. Os alunos poderiam se pronunciar por meio dos recursos do *Google Meet* e responder a atividades feitas por ferramentas digitais, como o *Mentimeter*, um *site* que permite a criação e o compartilhamento de apresentações interativas com resultados em tempo real, fornecendo recursos como enquetes, nuvens de palavras, gráficos, entre outros.

Ao iniciar os encontros, surgiram algumas dificuldades na

comunicação entre os alunos e os demais colaboradores. É possível que isso tenha acontecido devido ao formato on-line do grupo de estudos. A maioria dos estudantes parecia estar acanhada e todos preferiram não abrir suas câmeras, ao contrário dos facilitadores e das professoras. A atitude dos facilitadores perante os alunos foi de constante incentivo à comunicação, ao mesmo tempo que respeitando os limites dos jovens, sem pressioná-los a qualquer forma de participação que não parecesse confortável. A ideia era tentar proporcionar momentos de interação. Apesar das primeiras dificuldades, ao longo do trabalho os participantes foram se envolvendo.

Os alunos se expressavam pelo áudio e pelo chat da plataforma. Porém nem todos se manifestavam desse modo, como foi o caso de Pietra, que não participava das discussões durante as reuniões, mas demonstrou no *WhatsApp* seu interesse em ouvir uma análise mais detalhada sobre evasão escolar, além de relatar sua satisfação com o grupo de estudos. Situações como essa evidenciaram as dificuldades no uso das plataformas digitais, pois há uma limitação na interação dos integrantes, já que, em uma circunstância presencial, a não participação de Pietra poderia ser interpretada a partir da linguagem corporal, por exemplo, caso ela demonstrasse timidez. A ausência da visão dos estudantes, ou melhor, das interações face a face limita a percepção de como os participantes se envolvem nesse tipo de trabalho.

Os facilitadores prepararam todas as apresentações com uma linguagem menos formal, para que as informações ficassem mais compreensíveis para os estudantes, recorrendo a memes, imagens, músicas e outros materiais audiovisuais. Como o meme se incorporou à cultura brasileira para a manifestação de opiniões, críticas sociais e demonstração de estados de humor, o uso desse recurso foi importante nessa experiência (CORRÊA; VENANCIO, 2017; LIMA-NETO; OLIVEIRA, 2019). A ideia era aproximar os assuntos o máximo

possível do cotidiano dos participantes. Isso aconteceu, por exemplo, a partir de uma dinâmica em que foi solicitado aos adolescentes que elaborassem hipóteses em torno de um tema que eles vivenciavam: a evasão escolar. Eles tinham que falar quais eram os motivos que levavam estudantes do ensino médio a sair da escola. As respostas indicaram aspectos como a necessidade de buscar trabalho como fonte de renda, a gravidez na adolescência, a dificuldade de locomoção até a escola, o uso de drogas e a precariedade na qualidade do ensino, fatores que estão em consonância com o que é indicado pela literatura sobre o tema (SALATA, 2019; FILHO, ARAÚJO, 2017).

Esse foi um dos exercícios com maior participação dos jovens. Diversos relatos e opiniões foram discutidos por todos os integrantes, inclusive pelos facilitadores e professoras, que puderam contextualizar algumas experiências no panorama social brasileiro. Dessa maneira, uma situação corriqueira na vida dos jovens, como ver colegas desistindo de estudar durante o ensino médio, passou a ser pensada como um fenômeno que é consequência de questões sociais e pessoais (SALATA, 2019; FILHO, ARAÚJO, 2017), remetendo ao método das ciências humanas. Além disso, esses momentos têm potencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo juvenil, pois incentivam o jovem a pensar sobre sua trajetória e a associá-la à realidade, permitindo que ele identifique aspectos sociais que afetam a sua comunidade e a sua posição social.

O debate do tema a educação pública no Brasil e seus desafios (TEIXEIRA, 2011) aconteceu durante três encontros. As professoras exploraram o tópico de discussão por meio das perspectivas de suas áreas de atuação, proporcionando aos participantes um entendimento mais especializado e enriquecedor sobre as questões levantadas pelo artigo lido. Além disso, os adolescentes relacionaram os temas com os conteúdos trabalhados na sala de aula. Dessa forma, foi pos-

sível articular essa experiência didática, concretizando diferentes saberes com as disciplinas escolares.

O grupo de estudos foi interdisciplinar, propiciando uma compreensão ampla dos assuntos debatidos, com a utilização de conceitos e interpretações de diferentes áreas do conhecimento. Os facilitadores prepararam dinâmicas na intenção de promover uma aprendizagem ativa, com troca constante de experiências, percepções e questionamento de convenções sociais, para que os participantes se engajassem nas discussões. Para atingir esses objetivos, foram utilizados enquetes, caixas de perguntas anônimas, gráficos interativos, apresentação de trechos de obras audiovisuais, de propagandas, de músicas, de obras de arte, entre outros recursos e atividades totalmente digitais. Por exemplo, para a discussão sobre o conceito de meritocracia, foram utilizados memes retirados da internet. Por já empregarem uma linguagem visual familiar aos participantes, esses memes transmitiram a mensagem e o modo como ela se encaixa na discussão sobre educação pública.

Além disso, o uso desse recurso provoca reações nos jovens, tornando o momento mais descontraído, aumentando o engajamento e criando um espaço multirreferencial que possibilita novas formas de letramento crítico (OLIVEIRA; PORTO; ALVES, 2019). Com isso, foi possível observar que o formato das dinâmicas e atividades, em trabalhos como esse, devem variar de acordo com o contexto e as demandas dos alunos, que são a peça central de todo o grupo de estudos virtual. É importante manter o foco na inclusão deles nos debates, assim como desenvolver estratégias para a compreensão dos conteúdos apresentados.

A leitura do artigo, por parte dos alunos, não atendeu às expectativas dos facilitadores, e a participação da maioria se baseou nas apresentações e debates durante as reuniões. No entanto, os retornos dos jovens indicaram que os pontos

debatidos pelas professoras e pelos facilitadores foram compreendidos por eles. Os elementos mais importantes do grupo de estudos, portanto, não foram os recursos formais da leitura do artigo e da exposição dos assuntos, mas sim os recursos didáticos interativos aplicados no momento dos encontros, por promoverem o debate e a interação entre os participantes. Assim, no desenrolar do trabalho, foi constatada a importância da introdução de instrumentos didáticos que promovem a participação no processo de construção do conhecimento (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020), articulados com as práticas tradicionais, ou melhor, com o diálogo, a escuta e a troca de conhecimentos que contemplam diferentes práticas pedagógicas, formais ou informais.

Durante as falas das professoras, a intervenção dos alunos era menos frequente, mesmo que os jovens estivessem atentos e as educadoras disponíveis para sanar possíveis dúvidas. Nessas exposições, os comentários foram mais limitados a breves reações e respostas curtas, enquanto nos momentos de conteúdo interativo, as discussões fluíram de forma mais livre. A incorporação dessas ferramentas educacionais possibilitou uma experiência pedagógica diferente na formação dos estudantes, ao inverter a lógica das aulas tradicionais, que são na maior parte do tempo expositivas e engessadas em um modelo de educação bancária (FREIRE, 1996). Durante o contexto da pandemia, com a ausência de aulas presenciais e a situação desafiadora do ensino a distância, a utilização desses recursos otimiza os encontros, pois aumenta o envolvimento dos alunos e é indispensável para a construção do conhecimento (SANTOS; JORGE; WINKLER, 2021). Além disso, é possível pensar essas estratégias como parceiras no desenvolvimento de atividades junto com as aulas presenciais, considerando que a situação de pandemia da covid-19 não será permanente.

A plataforma Mentimeter auxiliou na diminuição da distância e seus impactos negativos na interação entre os par-

participantes por possibilitar que os alunos respondessem a perguntas e expressassem suas ideias sobre um assunto de forma anônima (MAYHEW *et al.*, 2020). Isso aconteceu quando o grupo estava discutindo a desigualdade de gênero, e foi solicitado aos jovens que indicassem quais eram as atitudes correspondentes ao gênero feminino ou masculino.

Os resultados dessa dinâmica demonstraram a influência dos papéis tradicionais de gênero na opinião dos participantes. Aspectos relacionados à valorização da aparência física e dos sentimentos, como “fazer dieta”, “usar maquiagem” e “expressar seus sentimentos”, foram classificados como atitudes femininas. Já os comportamentos que indicavam maior autonomia social, como “aprender a dirigir”, “perder a virgindade mais cedo” e “chegar nas pessoas” (referindo-se ao ato de abordar alguém com propostas amorosas), foram relacionados como ações masculinas. Essas opiniões estão de acordo com padrões de comportamento baseados em diferenças de gênero, frutos de uma sociedade patriarcal e reforçados pelas normas culturais dominantes. No entanto, na contemporaneidade é forte o questionamento dos papéis tradicionais e da binaridade de gênero, se sobressaindo cada vez mais a flexibilidade nas relações e nas expressões de feminilidades e de masculinidades (LIMA, 2019). Apesar disso, as opiniões dos participantes demonstraram que o estigma social dita a norma no processo de socialização do que pertence ou não a cada gênero.

Durante a discussão dos resultados da dinâmica, todos descreveram momentos de suas vidas em que os papéis de gênero foram impostos. O aluno Guilherme relatou ter apalhado durante a infância por gostar de brincar com bonecas, mas que ao longo dos anos essa preferência tinha sido aceita por sua família. Ao se manifestar sobre as questões da atividade, os jovens relataram perceber influências das concepções arcaicas de gênero sobre as quais ainda não tinham pensado, como o fato de estilos musicais como o rap e

o rock serem atribuídos aos homens, enquanto o pop é associado às mulheres. Na mesma medida, os adolescentes questionaram o status quo e sinalizaram para suas próprias inadequações em relação às noções tradicionais, como Brenda, que contou ter sido chamada de “Maria-homem” por gostar de jogar futebol. Assim, foi possível perceber que os estudantes compartilhavam dos padrões sociais disseminados nos seus contextos culturais, como discutido a partir do artigo de AMARAL *et al.* (2017), mas, no decorrer das discussões, se posicionaram criticamente em relação a eles. Nesse sentido, trabalhos como este colaboram para o questionamento dos participantes de questões que permeiam suas opiniões e para o desenvolvimento de novas formas de pensar. Pensar diferente não significa incorporar as ideias que lhes tenham sido transmitidas, mas sim identificar que existem opiniões distintas e que as respeitar colabora para a convivência social.

A utilização dos recursos digitais interativos permitiu que os alunos expressassem seus pontos de vista de forma explícita, sem que a fala de um participante se sobrepusse à dos outros. No desenvolvimento de tarefas em grupo, os adolescentes tímidos e inseguros têm dificuldades de se expressar, o que não ocorre por meio de ferramentas que possibilitam a manifestação anônima. O envio de respostas a partir de recursos digitais deixa os alunos mais confortáveis do que expor a sua opinião, aliviando as pressões sociais. Os recursos visuais também são vantajosos por trazer representações que ajudam os facilitadores a perceber quais pontos devem estimular durante a discussão para promover a participação dos jovens.

O capital cultural e sua influência na educação foi um ponto que emergiu das discussões. Para debatê-lo, foi criada uma enquete na qual os estudantes deveriam marcar com quais formas de acesso à cultura - por exemplo, livros, teatro, cinema, música, entre outros - tiveram contato durante a infância. Os estudantes revelaram que um deles teve poemas

como parte de sua formação cultural, enquanto apenas dois tiveram acesso ao teatro, e somente a metade teve contato com jornais. A partir disso, os facilitadores iniciaram um debate acerca dos motivos desses resultados. Os alunos relataram pelo chat e pelo áudio diversas razões para essa falta de acesso a esses bens culturais, causada pela situação financeira de suas famílias e a falta de incentivo e de interesse.

Segundo o participante Gilberto, a linguagem dos poemas era muito rebuscada e o teatro era ridicularizado pelos colegas durante a sua infância, o que o afastava dessas manifestações culturais. Ele tinha, no entanto, interesse na leitura de jornais e revistas virtuais, só que não conseguia acessá-los porque os conteúdos eram limitados a assinantes e ele não podia pagar. Essas questões conduziram ao debate sobre a democratização da informação e da cultura no Brasil, dando a oportunidade para as professoras de Sociologia e História ressaltarem as desigualdades na forma como a informação chega a diferentes grupos. Assim, é importante salientar o uso de plataformas e mídias que permitam a opinião dos participantes, facilitando o diálogo e colaborando para a realização das discussões no grupo.

A realidade virtual imposta pelo distanciamento social alterou as relações entre os alunos e os contextos educativos dos quais participavam. Em um momento no qual os jovens estão sobrecarregados de compromissos on-line e precisam se organizar no uso das mídias digitais para lazer, informação, educação e, eventualmente, trabalho, pode ser difícil motivá-los a participar de mais um evento a distância. Isso pôde ser percebido no número de estudantes que participaram das reuniões. De início, havia 16 inscritos, dos quais 10 participaram de pelo menos um encontro, e o dia com maior taxa de absenteísmo contou com apenas três adolescentes. Apesar disso, foi alta a aprovação do grupo de estudos por parte dos integrantes: oito responderam um formulário anônimo criado pelos facilitadores, no qual sete atribuíram nota máxi-

ma ao grupo nos quesitos “cumprimento das expectativas”, “organização” e “utilidade dos aprendizados”. Os *feedbacks* positivos apareceram quando os alunos foram perguntados sobre o planejamento das atividades: as respostas vieram em forma de elogios aos facilitadores e às professoras, como também de falas de que estavam aprendendo muito e que os temas tratados eram importantes.

Os motivos que levaram os alunos a faltar foram variados. Para muitos, o horário das reuniões era próximo ou conflitante com outros compromissos, como o cursinho pré-vestibular, o trabalho ou outras atividades. Além disso, a rotina de estudos virtuais era muitas vezes exaustiva e frustrante para os jovens, que tinham dificuldade em se comprometer com outra atividade que exigia atenção e envolvimento. Enquanto o ambiente escolar é controlado para o aprendizado e separado dos espaços de descanso, o ensino remoto distorce esses limites entre a casa e a *classroom*. Muitos alunos tinham que dividir o local de onde participavam do grupo com outros familiares, que eventualmente faziam barulhos, conversavam com eles ou criavam distrações. Isso também ocorreu algumas vezes com os facilitadores e as professoras, que se encontravam nas mesmas circunstâncias. Ademais, houve, em alguns momentos, problemas com a conexão da internet com o funcionamento de ferramentas como o microfone, a câmera e o compartilhamento de tela dos participantes. Todo esse cenário evidencia os desafios das atividades realizadas em condições remotas. Ao se pensar em desenvolver ações como essa, educadores e alunos precisam aprender a trabalhar com as ferramentas digitais.

Para manter os alunos envolvidos com as atividades, a abordagem foi adaptada às demandas por meio de acordos realizados entre os facilitadores, as professoras e os jovens. Por exemplo, o horário escolhido para as reuniões foi inicialmente às 19h, atendendo ao resultado de uma votação feita no momento de inscrição no grupo, porém alguns

alunos relataram que ele iria interferir nas aulas do cursinho pré-vestibular, que começavam às 20h. Já o horário das 18h seria um empecilho para outra aluna que trabalhava e não conseguiria chegar a tempo. Assim, houve uma adaptação para as 18h30, a fim de possibilitar a participação de todos os interessados, que ficaram satisfeitos. Além disso, foi estabelecida uma espera de até 10 minutos após a hora marcada para o início do encontro, para que todos pudessem chegar e acompanhar as discussões. Nesse período, os facilitadores compartilhavam músicas e vídeos, atendendo a pedidos dos alunos, o que propiciou a formação de laços afetivos entre todos.

Ademais, foi importante perceber quais assuntos e tipos de atividades despertavam maior interesse dos alunos durante os debates, o que evidencia a importância da escuta atenta dos organizadores nesse tipo de projeto. As dinâmicas com maior participação dos jovens eram aquelas nas quais eles podiam opinar sobre questões polêmicas ou reagir a manchetes de jornais e músicas ou memes. Assim, esses recursos foram explorados. Eventualmente, os jovens surgiam com demandas específicas, como foi o caso de Otávio, que relatou querer saber mais sobre a possibilidade de legalização do aborto. Esse tópico foi discutido em um dos encontros, mas não de maneira aprofundada, apenas para sanar um pouco da curiosidade do participante. Reconhecer os anseios dos adolescentes e atendê-los foi parte tanto do processo de mantê-los comprometidos com o grupo como também de potencializar a experiência pedagógica. Nem sempre, em sala de aula, os jovens podem explorar de forma crítica os temas sobre os quais têm interesse, mas isso foi possível no formato do grupo de estudos.

3 - Conclusão

O grupo de estudos "Aproximando a escola da universidade" indicou caminhos para a criação de experiências interativas que preenchem as lacunas relatadas pelos jovens em suas jornadas educacionais, como o distanciamento entre a educação superior e a educação básica. Essa experiência demonstrou como a universidade auxilia nos mais diversos âmbitos sociais (RIBEIRO, 2011). O formato on-line rompeu com as noções tradicionais sobre o funcionamento de uma sala de aula, fomentando a construção de conhecimento a partir das interações virtuais. Os resultados demonstram que atividades como essa têm o potencial de extrapolar o conhecimento apresentado nos livros e no ensino formal, possibilitando que as vivências e os pontos de vista dos participantes enriqueçam os debates e colaborem para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, sendo esse um dos principais aspectos no trabalho com os jovens.

Apesar dos objetivos alcançados, a realidade virtual impôs restrições na interação entre os participantes do grupo. A falta de contato face a face e a opção dos alunos de não abrir suas câmeras durante as videoconferências limitaram a percepção dos facilitadores sobre os participantes. No mesmo sentido, para que fosse preservado o conforto dos jovens no decorrer das discussões, não foi possível a gravação das reuniões, já que isso poderia inibir a expressão de alguns adolescentes. Assim, não ocorreu a transcrição literal das falas dos alunos durante o trabalho, sendo cada encontro registrado a partir das impressões dos extensionistas. Dessa forma, a descrição das falas dos participantes ficou limitada à rememoração dos facilitadores. No entanto, acredita-se que isso não impediu a demonstração dos principais aspectos do trabalho, garantindo a liberdade dos participantes para se manifestar.

O grupo de estudos atraiu estudantes de várias turmas, instituições de ensino e até mesmo de cidades diferentes. Em



outras experiências como essa, é relevante que sejam registradas informações sobre os participantes para que seja possível o levantamento de dados sobre o perfil dos jovens que se envolvem em ações como essa, colaborando para a elaboração de outros trabalhos. Além disso, é preciso considerar a necessidade de oferecer a possibilidade de participar a estudantes que não têm acesso à internet de banda larga e equipamentos como *smartphones*, *tablets* e computadores. O modelo do grupo de estudos virtual desenvolvido durante este projeto pode ser utilizado em situações variadas. Além disso, acredita-se que, mesmo após o fim da pandemia, esse formato é apropriado para discutir temas dentro e fora das escolas, nas salas virtuais ou físicas, no ensino formal e informal.

Referências

AMARAL, Alice Mayra Santiago *et al.*. Adolescência, gênero e sexualidade: uma revisão integrativa. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 6, n. 1, p. 62-67, 2017.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRONFENBRENNER, Urie; EVANS, Gary William. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, p. 115-125, 2000.

CARROLL, Aaron Edward; VREEMAN, Rachel. **Don't Swallow Your Gum: Myths, Half-Truths, and Outright Lies About Your Body and Health**. New York: StMartin's Griffin, 2009.



CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

CORRÊA, Mariana Solis; VENANCIO, Rafael Duarte Oliveira. Memes na internet: ethos, identidade e comunicação. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, XXII, 2017, Volta Redonda, RJ. **Anais[...]** Volta Redonda, RJ, 2017.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, DF, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

DIB, Caio. Três questões para repensar o Brasil. In: COSTIN, Cláudia *et al.* (Livro eletrônico). **A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus**. 1ª Edição. Porto Alegre, 2020.

FÁVERO, Mariana Consumagno *et al.*. Aspecto socioemocional e os reflexos da pandemia do Covid-19 em estudantes da 3ª série do ensino médio. **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, RS, v. 9, n. 1, p. 71-90, 2020.

FILHO, Raimundo Barbosa Filho; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENES, Jucelene; PENTEADO, Miriam Godoy. Aprender



matemática em grupo de estudos: uma experiência com professoras de séries iniciais. **Zetetiké**. Unicamp, v. 16, n. 29, p. 73-92, 2008.

KANVARIA, Vinod Kumar. Cenário educacional e preocupações com a qualidade no ensino digital à distância on-line durante e após a pandemia de 2020.

Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 40, n. 99, p. 169-179, 2020.

LIMA, Priscila Ledermann. **Uma análise sobre a relação entre processos de socialização, identidade de gênero e consumo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Negócios) – Escola de Gestão e Negócios, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2019.

LIMA-NETO, Vicente de; OLIVEIRA, Erika Guimarães de. Memes no Facebook: letramento crítico e análise de discurso crítica a partir do humor. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 33-53, 2019.

MAYHEW, Emma *et al.*. The impact of audience response platform Mentimeter on the student and staff learning experience. **Research In Learning Technology**, v. 28, 2020.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)Inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237- 254, 2020.

MOUTINHO, Flávio Fernando Batista. Extensão universitária: uma luz na escuridão da pandemia de Covid-19. **Intermedius - Revista de Extensão da UNIFIMES**, v. 1, n. 1, 2021.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhães; ALVES, André Luiz. Memes de redes



sociais digitais enquanto objetos de aprendizagem na Ciberultura: da viralização à Educação. **Acta Scientiarum Education**, v. 41, 2019.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, DF, v. 15, n. 1, 2011.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Contribuição de um grupo de estudos na formação inicial de professores de matemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 10, p. 69-84, 2011.

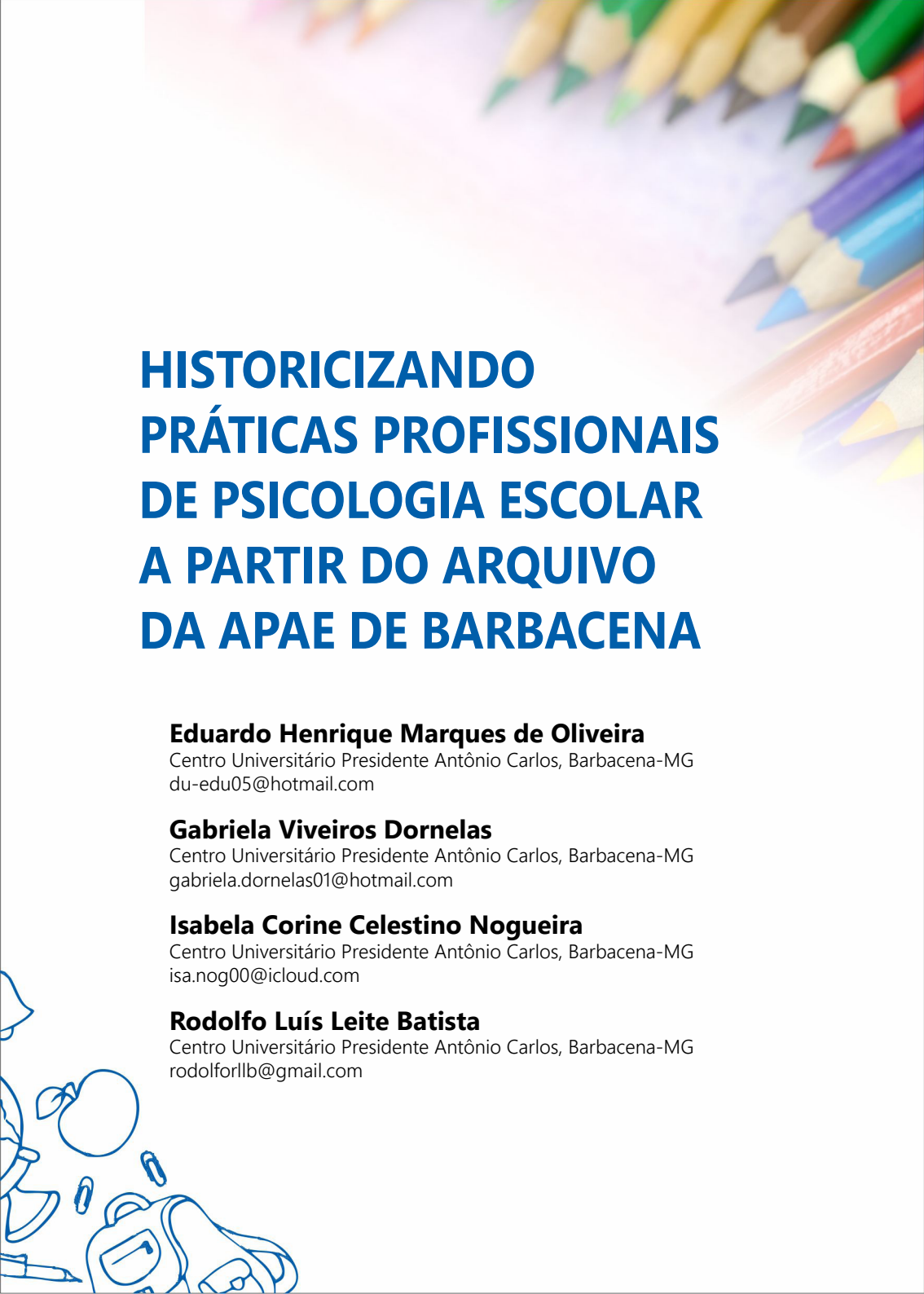
SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções: Revista de estudos interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2019.

SANTANDES, Rauana *et al.*. Covid-19 em tempos de isolamento: educação não-formal e jogos para educar e sensibilizar. **Arquivos do Mudi**, v. 24, n. 2, p. 127-139, 2020.

SANTOS, Sanval Ebert de Freitas; JORGE, Eduardo Manuel de Freitas; WINKLER, Ingrid. Inteligência artificial e virtualização em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 2-19, 2021.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**, p. 27-51, Salvador: EDUFBA, 2011.

UNESCO. **COVID-19: impact on Education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 1 maio 2021.



HISTORICIZANDO PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA ESCOLAR A PARTIR DO ARQUIVO DA APAE DE BARBACENA

Eduardo Henrique Marques de Oliveira

Centro Universitário Presidente Antônio Carlos, Barbacena-MG
du-edu05@hotmail.com

Gabriela Viveiros Dornelas

Centro Universitário Presidente Antônio Carlos, Barbacena-MG
gabriela.dornelas01@hotmail.com

Isabela Corine Celestino Nogueira

Centro Universitário Presidente Antônio Carlos, Barbacena-MG
isa.nog00@icloud.com

Rodolfo Luís Leite Batista

Centro Universitário Presidente Antônio Carlos, Barbacena-MG
rodolfo11b@gmail.com



Resumo

A Educação cumpre papel histórico fundamental para a constituição da Psicologia como ciência e profissão no Brasil. Os cursos de graduação em Psicologia devem promover a articulação de conhecimentos, competências e habilidades, a fim de formar profissionais capazes de analisar criticamente as diferentes perspectivas de pensamento e de atuação psicológica. Este capítulo apresenta experiência de estágio curricular supervisionado, iniciado no 2º semestre de 2017, em que se organizou o arquivo de documentos psicológicos (por exemplo, prontuários, relatórios e folhas de teste) acumulados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena-MG. Essa instituição foi criada em maio de 1962 como a Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais para a prestação de atividades assistenciais, educativas, médicas e psicológicas a pessoas com deficiência da cidade mineira e região. Em seu início, as práticas psicológicas eram empreendidas a partir do Serviço de Orientação Psicopedagógica, que mantinha estreitas relações com a rede escolar local. Para alcançar os objetivos, essa atividade curricular já acolheu aproximadamente vinte estagiários e pode ser sistematizada nas seguintes etapas: (a) a preparação para contato com o arquivo de documentos psicológicos; (b) o reconhecimento e a organização do arquivo documental; (c) o estudo exploratório dos prontuários e a proposição de uma pesquisa de Iniciação Científica; (d) uma investigação sobre as práticas psicológicas empreendidas na primeira década de funcionamento da entidade. Em conclusão, os estudantes avaliam que a experiência lhes possibilitou entender a importância da perspectiva histórica para análise das práticas profissionais contemporâneas. Eles perceberam os documentos psicológicos como fontes materiais para conhecer as transformações históricas sofridas pelas práticas profissionais em Psicologia Escolar e Educacional. De sua parte, o supervisor precisou construir alternativas para



dinamizar a organização do arquivo – obstáculo superado a partir do momento em que os estudantes tiveram seu interesse aguçado pelo conteúdo dos prontuários. Esta experiência de estágio deseja contribuir para a diversificação de estratégias formativas em Psicologia Escolar e Educacional e mostrar a importância de sua história para estudantes de graduação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; História da Psicologia; Práticas Psicológicas; Estágio Supervisionado.

Introdução

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCNs) indicam a articulação de conhecimentos, competências e habilidades como estratégia fundamental para que os estudantes se tornem capazes de construir uma visão abrangente a respeito dos problemas e contextos de ação profissional e de avaliar as diferentes perspectivas de pensamento científico em Psicologia (BRASIL, 2011). A indissociabilidade entre teorias e técnicas psicológicas e a historicidade das práticas profissionais também se colocam como um importante objeto de formação. De igual maneira, os estudantes aprendem a contextualizar essas práticas e a reconhecer a especificidade do fenômeno psicológico em relação aos fatores biológicos e sociais (BRASIL, 2011). Para que esses conhecimentos e habilidades se concretizem, “os estágios supervisionados visam a assegurar o contato com situações, contextos e instituições” em que as ações profissionais podem ser exercidas (p. 7). Os estágios “são conjuntos de atividade de formação programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora”, que permitem ao estudante

entrar em contato com o cotidiano de sua futura atividade profissional (p. 7).

Dentre os vários campos de atuação, a Psicologia Escolar e Educacional desafia docentes, discentes e supervisores de estágio em razão da importância histórica da Educação para a institucionalização da Psicologia no Brasil (ANTUNES, 2008). É importante que o futuro profissional conheça o papel exercido pelas práticas psicológicas aplicadas aos problemas educacionais – particularmente, aqueles escolares – para a regulamentação profissional, e esteja preparado para diferenciá-las em formas de atuação tradicionais e emergentes (MARTINEZ, 2010). Atualmente, esses objetivos ganham nova configuração a partir da promulgação da Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes de educação básica (BRASIL, 2019). Dedicar-se à história da Psicologia Escolar e Educacional auxilia na compreensão do panorama educacional contemporâneo e prepara os estudantes para atuar de maneira crítica e propositiva em relação a demandas educacionais em contexto formal e não-formal. Dessa maneira, a divulgação de experiências formativas que proponham o diálogo entre Psicologia Escolar e Educacional e História da Psicologia se torna relevante em âmbito acadêmico-profissional.

Este capítulo apresenta um estágio curricular realizado junto ao Setor de Psicologia da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais¹¹ de Barbacena (APAE de Barbacena) como uma experiência pertinente para a formação em Psicologia Escolar e Educacional. Esse estágio objetivou: (a) organizar documentos psicológicos, tais como prontuários, relatórios e folhas de testes, acumulados desde a fundação da entidade; (b) implementar práticas de arquivamento des-

¹¹ O termo “excepcional” foi introduzido em contexto brasileiro pela psicóloga e educadora Helena Antipoff para caracterizar os indivíduos que se encontravam abaixo ou acima da média de desenvolvimento esperado para certa faixa etária. Essa nomenclatura procurava pôr fim na estigmatização gerada por termos, tais como “idiota”, “retardado”, “anormal” e “imbecil”, bastante frequentes na primeira metade do século passado.

se material na instituição concedente; (c) debater a produção acadêmica brasileira a respeito de práticas psicológicas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva e (d) elaborar projetos de pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional. As atividades se iniciaram no 2º semestre de 2017 e prosseguem até o momento da escrita deste artigo, tendo passado por diferentes etapas. Ao longo desse período, o supervisor acompanhou aproximadamente vinte estagiários, que permaneceram em atividade entre um e dois semestres letivos.

A atual APAE de Barbacena foi fundada em 31 de maio de 1962 como a Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (ABAE) por um pequeno grupo de pais e educadores, liderados por Léa Paolucci Cascapera, Túlio Octávio de Araújo Lima e Ítalo Sogno (DRUMOND, 2015). Nessa ocasião, foi aprovado o estatuto da entidade, e o professor Ítalo Sogno foi eleito como seu primeiro presidente. Em seu início, a ABAE objetivava prestar assistência médica e educativa para crianças com síndrome de Down. Para tanto, foram estabelecidas parcerias com médicos da cidade e assinados convênios com a Secretaria Estadual de Educação, que designava professoras especialistas na escolarização, recuperação e adaptação da aprendizagem do excepcional para trabalhar na entidade. A ABAE mantinha classes especiais e oficinas pedagógicas em regime de semi-internato pautadas pelas teorias de educação emendativa difundidas na época. Logo, a instituição passou a ofertar assistência psicológica a partir do então Serviço de Orientação Psicopedagógica, que dispunha de psicóloga e orientadora educacional (DRUMOND, 2015). Essas profissionais eram responsáveis pela aplicação de testes, realização de avaliação e/ou diagnóstico e terapia do público atendido, assim como prestavam orientação a pais e professores de Barbacena e de outras cidades do Campo das Vertentes.

A fundação da ABAE aconteceu em um contexto bastante significativo para a institucionalização das ações em favor

da pessoa excepcional, bem como para a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. A primeira APAE havia sido criada em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, a partir do trabalho de diferentes lideranças civis, políticas e religiosas, tais como Álvaro de Albuquerque Negromonte, Alberto Mourão Russel, Helena Antipoff, Olívia Pereira e Marcelo Silva Junior (JANNUZZI, CAIADO, 2013). Tomando como modelo a Associação Nacional da Criança Retardada, instituição sediada nos Estados Unidos, a APAE se estabeleceu como uma entidade civil de caráter filantrópico com a finalidade de prestar assistência médico-terapêutica e intelectual aos excepcionais e produzir e divulgar conhecimento apropriado para o ajustamento social e o bem-estar desse público. Diante do fortalecimento do movimento conduzido pelas APAE's, representantes de doze¹² dessas associações espalhadas pelo país criaram a Federação Nacional das APAE's (Fenapaes) em novembro de 1962. A federação nasceu para dar organicidade política às ações empreendidas pelas APAE's e centralizar os contatos com os diferentes entes públicos e a sociedade civil. Em julho de 1963, a ABAE esteve presente na assembleia em que ocorreu a aprovação do primeiro estatuto da Fenapaes (JANNUZZI, CAIADO, 2013).

Em relação à legislação educacional do período, houve importantes mudanças a partir da Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela determinou que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e delegou aos estados o estabelecimento de um sistema de ensino para esse público (BRASIL, 1961). A criação de escolas especiais se sustentava sob o argumento de que elas garantiriam uma escolarização apropriada aos excepcionais, mas, na realidade, geraram a segregação desse público do convívio social comum (BOR-

¹² De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), naquele momento existiam dezesseis APAE's no país.

GES, CAMPOS, 2018). Essa lei também autorizou a subvenção governamental de instituições privadas desde que elas fossem consideradas eficientes pela sociedade, demonstrando a insuficiência do ensino público comum para a educação dos considerados excepcionais (BRASIL, 1961).

A Psicologia também intervinha nesse contexto ao alcançar sua regulamentação profissional, ampliando seus espaços de atuação na sociedade brasileira. Para Baptista (2010), o processo de regulamentação resultou de disputas em relação a formação de profissionais e sua constituição identitária. Dessa maneira, os debates sobre a cientificidade das atividades próprias ao psicólogo encontraram, nos problemas escolares, exemplos favoráveis para a profissionalização. Por exemplo, a orientação psicopedagógica¹³ figurou entre as funções privativas listadas pela Lei nº 4.119 e procurava legitimar a atuação psicológica em relação aos problemas escolares (BRASIL, 1962). No que concerne especificamente à Psicologia Escolar e Educacional, a construção da identidade profissional é uma temática que ainda repercute na literatura brasileira (OLIVEIRA, 2008, SOUZA, 2009). De acordo com Barbosa (2012), o período que começou imediatamente após a regulamentação foi marcado por um exercício profissional predominantemente classificatório, em que cabia ao psicólogo escolar produzir diagnósticos e laudos, encaminhar crianças-problema para classes ou escolas especiais e orientar pais e professores. Os profissionais assumiam abordagens psicométricas e individualizantes (BARBOSA, 2012). No mesmo sentido, Martinez (2009, p. 170) afirma que as formas tradicionais de atuação que se configuravam no período estavam “principalmente associadas à dimensão psicoeducativa do contexto escolar” e lançavam seu olhar em direção ao aluno em detrimento da instituição escolar.

¹³ Lembre-se de que o estágio apresentado neste capítulo acontece junto ao arquivo do antigo Setor de Orientação Psicopedagógica da Associação Barbacense de Assistência aos Excepcionais. Atualmente, esse setor é denominado como Setor de Psicologia da APAE de Barbacena-MG.

Atuar junto a uma instituição que desde sua fundação mantém estreitos vínculos com a rede de educação local permite construir estratégias de formação relativas à produção e ao arquivamento de documentos psicológicos e à pesquisa sobre fundamentos histórico-epistemológicos da Psicologia, tal como preconizado pelas DCN's. Além disso, oportuniza reflexões sobre a constituição identitária do psicólogo escolar e as particularidades de sua atuação. Desse modo, entrar em contato com documentos produzidos em outras épocas possibilita ao estudante perceber o processo histórico de estabelecimento de práticas profissionais e, a partir do cotejamento com a literatura especializada, analisar criticamente o empenho contemporâneo para que o psicólogo escolar atue em perspectiva não-medicalizante, não-patologizante e não-culpabilizadora. Esse olhar retrospectivo também possibilita avaliar os prejuízos que têm sido recentemente impostos à Educação Especial pelo Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020). Espera-se que este relato de experiência de estágio incentive a docentes, discentes, supervisores e profissionais a construir alternativas de articulação entre o ensino e a prática em Psicologia Escolar e Educacional, formando estudantes que conheçam a história de seu campo científico-profissional e historicizem as demandas atuais de pesquisa e intervenção.

Desenvolvimento

Este estágio surgiu a partir de solicitação feita pela direção da APAE a estudantes e supervisor, que se ocupavam de um estágio em Psicologia Comunitária na instituição. Na ocasião, foi-lhes solicitada a organização do arquivo do Setor de Psicologia, pois a equipe da entidade não conseguia localizar facilmente os prontuários psicológicos dos usuários nem traçar estratégias adequadas para o arquivamento do

material. Após a análise do pedido, construção da demanda e tratativas entre a instituição concedente e a Coordenação de Curso, este estágio se iniciou no 2º semestre letivo de 2017, podendo ser sistematizado nas seguintes etapas: a preparação para as atividades junto ao Setor de Psicologia; o reconhecimento e a organização do arquivo documental; um primeiro estudo exploratório dos prontuários e a proposição de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica.

A preparação para as atividades junto ao arquivo do Setor de Psicologia procurou capacitar os estagiários em perspectiva teórica e prática. Para tanto, foram realizadas oficinas de conservação e preservação de documentos com um arquivista. Nessa ocasião, os estudantes puderam conhecer os cuidados exigidos para o manuseio, a higienização e o arquivamento de documentos de valor histórico. Além disso, ocorreu um encontro a respeito da produção de documentos psicológicos com um representante do Conselho Regional de Psicologia, bem como a equipe visitou a instituição concedente para conhecer as estratégias ali empreendidas para organização e acesso aos prontuários. A partir dessas ações, teve início a transposição de informações encontradas em “Cadernos de Registro¹⁴” para uma planilha informatizada, que facilitasse o levantamento e a sistematização do material a ser organizado. Nos encontros semanais de supervisão, os estudantes discutiram literatura acadêmico-profissional (tais como a resolução sobre a elaboração de documentos psicológicos escritos e relatos de pesquisa em História da Psicologia Escolar e Educacional) e planejaram o cronograma inicial para o cumprimento do estágio. Essas atividades se estenderam ao longo do 2º semestre de 2017.

Durante o ano letivo de 2018, a equipe de estágio se dedicou ao reconhecimento e organização do arquivo do-

¹⁴ Os cadernos de registro são pequenas brochuras em que eram manuscritas as principais informações de cada usuário da ABAE (e, posteriormente, da APAE de Barbacena-MG).

cumental. Nesse período, as visitas realizadas procuravam avaliar as condições ambientais – dimensões, luminosidade, ventilação e temperatura – da sala em que o material estava alocado. Percebeu-se que os prontuários¹⁵ estavam inapropriadamente dispostos, dificultando a busca de informações sobre os usuários dos serviços por parte dos profissionais da instituição e impossibilitando pesquisas acadêmicas. Prosseguiu-se a digitalização das informações dos “Cadernos de Registro”. Após algumas tratativas com a direção da entidade, ocorreu a transferência do material para uma sala devidamente mobiliada e em condições físicas apropriadas para recebê-lo. Para facilitar o acesso aos prontuários, eles foram higienizados, organizados em ordem alfabética e alocados em caixas-arquivo etiquetadas. Todo o material foi disposto em estantes de aço. Em paralelo, os estagiários produziram um inventário em que se indica o número da caixa-arquivo, as iniciais e os nomes dos usuários cujos prontuários estão ali arquivados, com vistas a facilitar a consulta e o arquivamento dos documentos. O trabalho desenvolvido durante essa etapa possibilitou aos estagiários aplicarem os conhecimentos adquiridos no semestre anterior.

No mesmo período, foi estabelecida uma parceria com professores e estudantes do curso de Ciência da Computação para a criação de um sistema informático próprio para disponibilização das informações transcritas dos “Cadernos de Registro”, quais sejam: nome do usuário, sexo, data de nascimento, nome da mãe e do pai, data de entrada e de saída da instituição e informações adicionais referentes ao caso acolhido. Após a elaboração desse sistema, foram inseridos os dados da planilha já mencionada e os atuais profissionais da entidade também foram incentivados a utilizá-la também para o cadastro de novos casos. Desse modo, esta experiência de estágio curricular assumiu um caráter multidisciplinar.

¹⁵ Ao longo de seus quase sessenta anos de funcionamento, a instituição já acumulou quase 9.000 prontuários psicológicos.

A partir do 1º semestre de 2019, a realocação dos documentos gerou oportunidade para um primeiro estudo exploratório dos prontuários, com vistas a caracterizar as práticas profissionais de Psicologia Escolar e Educacional feitas na instituição. Em consideração à relevância regional da entidade e à coincidência histórica de que sua fundação ocorreu poucos meses antes da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, optou-se por fazer o levantamento de prontuários produzidos ao longo de sua primeira década de funcionamento, ou seja, de 1962 a 1971. Para que os prontuários pudessem ser identificados como fontes documentais que permitem narrar a História da Psicologia Escolar e Educacional local, foi preciso que os estudantes construíssem um novo olhar em relação a esse material. Eles passaram a identificar não apenas um conjunto de informações de cunho psicológico de um usuário dos serviços da entidade, mas também o registro histórico dos fazeres profissionais exercidos em um contexto – que, *a priori*, lhes era desconhecido. As primeiras leituras das capas dos 142 prontuários¹⁶ coletados permitiram identificar certa padronização no registro das informações, tais como: nome do serviço, tipo de caso, datas de inscrição e conclusão, nome do usuário, sexo, idade cronológica, escola, filiação, endereço, encaminhamento, motivo de consulta e técnicas aplicadas. As técnicas psicológicas aplicadas¹⁷, os padrões de registro e o uso de linguagem não-científica também chamaram a atenção dos estagiários, que iniciaram a formulação de um objeto de pesquisa para um projeto de Iniciação Científica. Nas supervisões dessa etapa, eram recorrentes as discussões sobre profissionalização e formas de atuação do psicólogo frente às demandas educacionais e/

¹⁶ Ressalta-se que o prontuário mais antigo encontrado data de 1968. O cotejamento de informações documentais e da literatura especializada deixa entrever possíveis relações entre a entidade barbacenense e o Instituto de Psicologia e Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras, na cidade vizinha de São João del-Rei-MG (BATISTA, 2021).

¹⁷ Dentre as técnicas psicológicas, encontram-se: alguns testes para avaliação do nível mental (por exemplo, Raven, Cubos de Kohs e Weill), história a completar, ficha biográfica e entrevistas.

ou escolares, bem como a organização e a clientela atendida pelo serviço.

Tendo sido os documentos devidamente realocados e realizado um estudo exploratório dos prontuários, este estágio, desde o 1º semestre de 2020, tem se dedicado à proposição e realização de uma pesquisa de Iniciação Científica acerca das práticas psicológicas do Serviço de Orientação Psicopedagógica da ABAE de 1962 a 1971. Esse trabalho ambiciona identificar as práticas psicológicas profissionais empreendidas na instituição, assim como estudar os referenciais teórico-metodológicos que as fundamentavam. Para isso, os estudantes têm se dedicado à leitura e à sistematização de informações sociodemográficas registradas nas capas dos prontuários e participado de um grupo de estudos em que são lidos textos selecionados concernentes aos temas estudados. Os resultados parciais desta investigação foram apresentados em eventos acadêmicos, possibilitando aos estagiários sua inserção gradativa na comunidade científico-profissional.

Hoje, planeja-se realizar a investigação sistemática dos prontuários para se caracterizar as técnicas aplicadas, e como o Serviço de Orientação Psicopedagógica lidava com as demandas psicológicas acolhidas – por exemplo: após a construção do diagnóstico, eram realizados apenas atendimentos individuais para o acompanhamento dos usuários ou não? Além disso, o acesso a documentos administrativos da APAE de Barbacena oportuniza compreender as relações estabelecidas entre a entidade e a rede de ensino da época. Pretende-se a construção de uma parceria com o Centro de Documentação e Pesquisa em História da Psicologia, da Universidade Federal de São João del-Rei, a fim de se acessar documentos que demonstrem a relação entre a ABAE e o Instituto de Psicologia e Pedagogia São-joanense (BATISTA, 2021). Outro passo a ser empreendido é a realização e análise de entrevistas/de-



poimentos de personagens que protagonizaram a história da APAE de Barbacena, o que possivelmente auxiliará na elucidação dos documentos recolhidos.

Conclusões

Este capítulo apresentou uma experiência de estágio supervisionado com articulação entre as teorias e a prática profissional. A partir dela, registrou-se a importância assumida pelo conhecimento histórico para se construir uma Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica (não-medicalizante, não-patologizante e não-culpabilizadora do indivíduo), assim como assinalou a importância de articulações interdisciplinares para a formação de psicólogos escolares. Procurou-se construir um estágio que não dissociasse a prestação de serviços à comunidade – neste caso, a organização do arquivo de documentos psicológicos da APAE de Barbacena – e as práticas de pesquisa. Em consideração às atividades realizadas ao longo dos últimos anos, este estágio acumulou potencialidades, mas também enfrentou algumas limitações que estão sintetizadas nos próximos parágrafos.

As condições precárias em que se achava o arquivo exigiram que o empenho inicial se direcionasse para sua organização física e digital, sendo que a primeira etapa do trabalho se estendeu por um número maior de semestres do que esperado. Nesse momento, os estudantes foram estimulados a refletir sobre o papel do psicólogo – escolar ou não – ao produzir e arquivar documentos derivados de atividade profissional, entendendo-os também como materialidade histórica da profissão. Nessa direção, considera-se que os estagiários puderam vivenciar uma experiência bastante realística, pois o profissional e/ou pesquisador pode se deparar com documentos psicológicos que não estejam devidamen-

te arquivados. Ademais, a organização do arquivo da APAE de Barbacena permitiu reconhecê-lo como uma base local de informações para a História da Psicologia Escolar e Educacional e contribuir para otimizar o funcionamento da entidade.

A rotatividade de estagiários também se tornou um obstáculo a ser enfrentado, pois a maior parte dos estudantes permaneceu matriculada nesse estágio por apenas um semestre letivo. Dessa maneira, coube ao supervisor criar estratégias pedagógicas que mantivessem a equipe em contínuo processo de capacitação e permitissem que as ações de estágio pudessem se concretizar. Para tanto, ele informou os estagiários a respeito da sequência de atividades a ser percorrida – planejamento, execução e avaliação da intervenção –, a fim de construir a percepção de continuidade do trabalho. Também foi preciso construir alternativas para dinamizar a organização do arquivo, pois inicialmente as atividades eram bastante operacionais e repetitivas. Outra dificuldade enfrentada concerniu ao desinteresse por parte de alguns alunos, que não se encontravam motivados para trabalhar com temáticas histórico-epistemológicas, não reconhecendo o caráter contextualizado da Psicologia como ciência e profissão. Esse obstáculo foi superado quando os estudantes tiveram sua curiosidade aguçada pelas leituras dos prontuários, dando início ao estudo exploratório.

Em conclusão, esta experiência de estágio registra a importância da pesquisa histórica como estratégia de aquisição de conhecimentos e formação de competências e habilidades próprias ao psicólogo escolar. Para tanto, tornaram-se necessárias a organização adequada de arquivos e a capacitação para o manuseio de fontes documentais. Os estagiários perceberam os prontuários psicológicos como indícios materiais da História da Psicologia Escolar e Educacional e, em contato com informações a respeito da História da Psicologia e da Educação Especial, identificaram as transformações sofridas pelas práticas psicológicas profissionais



no período. Os estudantes olharam para temas, contextos e formas ditas tradicionais de atuação do psicólogo escolar e avaliam que este estágio lhes possibilitou compreender a importância da perspectiva histórica para a análise das práticas profissionais contemporâneas e os enfrentamentos presentes na Educação Especial e Inclusiva. Eles informaram também que adquiriram dispositivos técnicos para análise da instituição e construíram um olhar interdisciplinar para a relação entre Educação e Psicologia. Isto posto, deseja-se que esta experiência de estágio contribua para a diversificação de estratégias de formação em Psicologia Escolar e Educacional em Minas Gerais.

Referências

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.
- BAPTISTA, M. T. S. S. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. esp., p. 170-191, 2010.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 104-123, 2012.
- BATISTA, R. L. L. **Para educar a juventude: institucionalização e circulação de um projeto de Psicologia da Educação entre institutos salesianos de Itália e Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.
- BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A escolarização de



alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. esp., p. 69-84, 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasil: Presidência da República, [1962]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Brasil: Ministério da Educação, [2011]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Brasil: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasil: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 jan. 2021.



DRUMOND, A. C. **A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com Síndrome de Down (1962-1976): diálogos com pestalozzianos.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2015.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011:** algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINEZ, A. A. **Psicologia Escolar e Educacional:** compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 253-255, 2009.

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

OLIVEIRA, C. B. E. Contribuições para identidade profissional do psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2008.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.



JOVEM PROTAGONISTA: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM CONCEIÇÃO DO MATO DENTRO

Beatriz P. C. Barroso

beatrizpessoapsique@gmail.com
Conceição do Mato Dentro-MG.

Lívia M. C. Silva

liviacampos.psicologa@gmail.com
Conceição do Mato Dentro-MG.



Resumo

O objetivo deste artigo é relatar a execução de uma intervenção psicossocial, em Orientação Profissional, realizada com adolescentes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, com idades de 15 a 18 anos, os quais acessam a Rede Pública de ensino em Conceição do Mato Dentro no Estado de Minas Gerais. Nesse ínterim, pretende-se contribuir com o debate sobre a importância de sensibilização em orientação profissional com grupos no âmbito da educação pública. Assim, essa intervenção partiu do enfoque Psicossocial e utilizamos a Psicologia Social como referência teórico-técnica e, desse modo, foram realizadas oficinas com base nas temáticas: autoconhecimento, mercado de trabalho e cidadania a partir de técnicas de orientação profissional, de palestras e de filmes. No total, ocorreram nove encontros semanais com duração de duas horas, de forma presencial ou on-line, seguindo os protocolos de prevenção da covid 19. Dessarte, promovemos a sensibilização dos adolescentes acerca das profissões, do projeto de futuro, do mundo do trabalho e do processo de escolha profissional, além de levar informações sobre as políticas sociais existentes no âmbito da educação superior, bem como a reflexão crítica sobre a participação em busca de direitos na sociedade e no município em que vivem. Ao final das oficinas, os adolescentes relataram maior segurança e confiança diante do projeto de vida e expectativas acerca de seu futuro e avaliaram positivamente a intervenção.

Palavras-chave: Adolescente; Escola Pública; Intervenção Psicossocial; Orientação Profissional.

The goal of this article is to report the execution of a social project with intervention in Vocational Guidance carried out with adolescent people from the 1st, 2nd and 3rd year of high school, aged between 15 and 18 years old who access the public school system in Conceição do Mato Dentro, in the State of Minas Gerais. It is intended to contribute to the debate on the importance of raising awareness in professional guidance with groups within the scope of public education. The intervention departed from the Psychosocial focus and the theoretical-technical reference, the workshop methodology, based on the themes: self-knowledge, the labor market and citizenship based on professional guidance techniques, lectures and films. In total, there were 9 weekly meetings lasting two hours, in person and on-line, following the prevention protocols of Covid 19. We promote awareness among young people about the professions, the project for the future, the world of work and the process of professional choice, in addition to providing information on existing social politics in the sphere of higher education, as well as critical reflection on participation in the pursuit of rights in society and in the municipality in which they live. At the end of the workshops, the young people reported more security and confidence regarding the project and the prospects for the future, and they positively evaluated the intervention.

Keywords: Adolescent, Public school, Psychosocial Intervention, Professional guidance.

1 - Introdução

O presente relato descreve a execução de uma Intervenção Psicossocial, em Orientação Profissional (OP), realizada com adolescentes que acessam a Rede Pública de



ensino médio, no município de Conceição do Mato Dentro, em Minas Gerais. Nesse sentido, pretende-se contribuir com o debate acerca da importância de sensibilização em orientação profissional com grupos no âmbito da educação gratuita.

Souza, Menandro, Bertollo e Rolke (2009) definem OP como uma prática interventiva de ordem psicossocial cujo foco está na relação homem, educação e trabalho. Nesse viés, o objetivo primordial da OP é favorecer uma escolha profissional mais amadurecida, definida como aquela que é feita a partir de uma análise crítica de si, da sociedade e do trabalho e que é tomada por um sujeito que se sente participante ativo da construção de sua própria história e do mundo em que vive. Assim, há a ampliação da consciência dos indivíduos sobre os contextos escolares, familiares e laborais que os cercam, favorecendo a atitude de participação ativa frente aos diversos determinantes da escolha profissional.

Vários autores da psicologia brasileira têm se dedicado ao estudo e prática da orientação profissional com adolescentes, destacando diferentes elementos em seus trabalhos: relação da OP com a família (ALMEIDA, PINHO, 2008); evasão escolar e OP (MANDELLI, PENNA SOARES, DIEZ LISBOA, 2011); OP e estudantes do ensino médio da rede pública (RIBEIRO, 2003); OP e promoção à saúde (ANJOS, TAVARES, FERREIRA, SILVA, 2021); OP em tempos de pandemia (RIBEIRO, 2021), dentre outros.

Ainda nesse contexto, sabemos que o momento da formatura no ensino médio e da escolha de uma profissão é, muitas vezes, repleto de angústia e de incertezas e, desse modo, a ausência de intervenções que ampliem a visão dos adolescentes e as desigualdades socioeconômicas interferem diretamente nesse cenário (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2011). Diante disso, a orientação profissional é ferramenta nevrálgica de apoio para que esses atores possam planejar o futuro,

pensando em suas aptidões e necessidades, como profissionais; e, em seus direitos e deveres, como cidadãos.

Sob essa perspectiva, estar no ensino médio significa, dentre tantos outros aspectos, encontrar-se em uma zona conflituosa da adolescência devido à proximidade de uma inserção profissional e ao abandono definitivo de um mundo onde as contingências sociais mais amplas ainda não precisam ser assumidas plenamente. Logo, tornam-se cada vez mais precoces os apelos para a escolha profissional ou a entrada no mercado de trabalho (OLIVEIRA, TOMAZETTI, 2011).

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), considera-se adolescente quem possui de doze anos de idade completos até os dezoito. Bock, Furtado e Teixeira (2001) relatam que a adolescência ou juventude está ligada à fase caracterizada pela aquisição de conhecimentos necessários para o ingresso do jovem no mundo do trabalho e de conhecimento e valores para que ele possa construir sua própria família. Diante disso, com a evolução científica e tecnológica, a fase adulta não se caracteriza mais como a fase de conhecimento adquirido (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

Nesse ínterim, parte-se do pressuposto que questões econômicas, falta de incentivo, desconhecimento ou acesso precário às informações da busca de uma formação profissional, influências internas e externas tais como a família, status social, dificuldade de atribuir sentido ao estudo, metas e projetos de vida, dentre outros, são determinantes na tomada de decisão relativa ao futuro entre os adolescentes que acessam o ensino público. Logo, o adolescente pode ficar estagnado na realidade local, limitado ao que lhe é ofertado, não dando vazão às várias possibilidades de descoberta e vivências de novas experiências para a tomada de decisão.

Sob essa ótica, a intervenção aqui relatada parte do

modelo psicossocial, apresentando como referência teórico-técnica a metodologia de oficina proposta por Afonso *et al.* (2006). Assim, entende-se como oficina “um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir” (AFONSO *et al.*, 2006, p.6).

Deste modo, ao buscarmos no campo da Psicologia Social os pressupostos que embasam a intervenção, compreendemos a escolha profissional como um processo psicossocial, ou seja, que se desenvolve na relação sujeito-sociedade. Assim, tanto o sujeito é ativo na forma como pensa sua realidade, quanto se situa em uma sociedade e cultura construídos historicamente, e que marcam suas possibilidades e dinâmicas de inserção social e econômica. Uma vez que “falar da subjetividade humana é falar da objetividade onde vivem os homens” (BOCK, 2004, p. 6).

Partindo dos pressupostos preconizados por Afonso *et al.* (2006), construímos uma equipe de intervenção formada por duas psicólogas, uma pedagoga, um profissional da área de recursos humanos e um da área de relações públicas, e elaboramos uma proposta de oficina de Orientação Profissional. Dessa maneira, essa oficina teve o fito de oportunizar aos jovens concepcionenses a reflexão e o despertar acerca de interesses sobre seus próprios projetos de vida e potencializá-los como protagonistas e agentes ativos de mudança e de transformação.



2 - Desenvolvimento

Os discentes puderam se inscrever a partir de um questionário disponibilizado de forma on-line. A equipe organizadora também fez contato com a direção das escolas a fim de buscar apoio com o compartilhamento do questionário nos grupos de *WhatsApp* e também com os equipamentos de saúde que integram o Sistema Único de Saúde (SUS). Ademais, as Associações Comunitárias dos bairros e dos distritos que compõem o município também foram contatadas.

Acresce que, após análise dos questionários de inscrição, ficou definido que as oficinas seriam oferecidas a alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Foi analisado, também, se os adolescentes selecionados possuíam acesso a equipamentos de tecnologia e à internet. Constatou-se a posse de computador ou notebook em casa pela maioria dos participantes, porém o celular foi o principal equipamento utilizado nas oficinas.

O primeiro encontro foi realizado de forma presencial, seguindo, rigorosamente, os protocolos de prevenção contra a covid-19, a fim de estabelecer vínculo e confiança. Explicações sobre o método de trabalho, contrato de compromisso, esclarecimento quanto aos papéis a serem exercidos pelos facilitadores e pelo adolescente também foram realizados nesse dia. As oficinas foram realizadas de forma on-line de agosto a outubro de 2021.

Foram realizados nove encontros, em semanas consecutivas, nos turnos vespertino e noturno com duração aproximada de duas horas. Em nosso primeiro contato, houve a participação de 40 alunos. O procedimento inicial foi apresentar a equipe do programa e explicar que trabalharíamos com técnicas auxiliares em Orientação Profissional e que o objetivo era estimular, principalmente, o jovem a assumir o papel de protagonista de sua vida, das suas decisões e propiciar a

sua liberdade de escolha.

Em seguida, solicitamos a apresentação dos participantes, a partir de elementos como: nome, endereço, em qual escola está matriculado, se trabalha ou não. Pedimos que explicassem o que os motivou a se inscreverem no programa, e as respostas foram variadas. Frisou-se que, para alguns estudantes, a proposta das oficinas não estava clara. Alguns estavam ali “porque minha mãe mandou” ou porque um amigo o convidou “para eu não ir sozinho”. Alguns tinham ideia do que aconteceria, pois já tiveram aproximação com Orientação Profissional, expondo que o programa proporciona reflexões positivas em relação a si mesmos, ao futuro e à tomada de decisão sobre a escolha profissional; outros se fizeram presentes pela curiosidade. Ressalta-se que a maioria dos adolescentes não trabalhavam ou exerciam atividade remunerada.

Além disso, perguntamos aos adolescentes sobre suas preferências profissionais e se tinham se inscrito para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), número que foi baixo. Por meio dos relatos, foi verificado que dois a cada dez estudantes sabiam qual curso superior desejariam cursar.

A posteriori, aplicamos uma técnica chamada “Exercício de Introspecção”, a fim de criar uma primeira aproximação e reflexão sobre si mesmos. Discutimos os elementos suscitados de forma preliminar: algumas pessoas apresentaram timidez e dificuldade de verbalização, enquanto outras se sentiram à vontade para compartilhar. Por fim, informamos que o encontro seguinte estaria focado nas identificações de interesse, aptidões e nas características pessoais, elemento fundamental do processo de Orientação Profissional.

No segundo encontro, que aconteceu on-line, levantamos a temática do contexto da pandemia como forma de estabelecer um bom rapport entre os participantes e o facilitador e, para além disso, conhecer as demandas dos

adolescentes e os seus sentimentos frente a esse momento. É preciso destacar que, neste encontro, os estudantes revelam uma grande vontade de falar da escola e dos desafios em se adaptarem ao ensino remoto. A dificuldade em se organizarem com o novo modelo, a falta de interesse e engajamento nos conteúdos trabalhados e a falta de assistência por parte dos professores foram queixas comuns. Os discentes relatam que não estavam aprendendo, e que o uso das tecnologias digitais na educação dificultou o aprendizado, facilitando o plágio e a reprodução de conteúdo, demonstrando uma evidente preferência ao modelo totalmente presencial. Os alunos expuseram que sentem falta da escola, dos amigos e dos professores, pois, mais que um espaço para gerar conhecimento, o ambiente escolar proporciona a criação de laços e fortalecimento de vínculo e estimula a convivência em sociedade e a prática da cidadania.

Como apontado pelo relatório da pesquisa “Juventudes e a Pandemia por Coronavírus”, realizado pelo Conselho Nacional de Juventude em parceria com várias entidades e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em um ano de pandemia nota-se um grande aumento no número de jovens que não estão estudando, sendo um dos principais motivos que os levaram a evadir: a dificuldade com o ensino remoto (14%). De 2020 para 2021, aumentou, também, a parcela de jovens que já pensaram em parar de estudar, contudo o que os mantém na escola é a preocupação com o futuro e o ingresso no mercado de trabalho (CONJUVE, 2020, p.92). Nesse cenário, faz-se necessária a criação de ações para trazer algum otimismo e motivação aos jovens nesse contexto de riscos à continuidade dos estudos, de instabilidade emocional e de dificuldades de renda e inserção no mercado de trabalho.

Nesse viés, utilizamos nesse encontro as técnicas de Identificação de Interesses e de Identificação de Aptidões, fazendo um contraponto entre as duas atividades e uma conexão

entre as informações obtidas no encontro anterior. Na atividade, os adolescentes marcaram seus pontos fracos, médios e fortes a partir de frases afirmativas que correlacionam com diversas áreas do saber, possibilitando que os mesmos entrassem em contato com seus interesses e aptidões, com o intuito de colaborar com o entendimento de que o processo de amadurecimento da escolha profissional inclui autocohecimento. Após a realização, discutimos a inclinação dos mesmos para as áreas e como os padrões de gostos, as motivações e os talentos interferem positiva ou negativamente na escolha. A técnica Identificação de Características de Personalidade também foi utilizada, promovendo a reflexão sobre a importância das características pessoais na escolha e no exercício do curso, da profissão e da ocupação.

Fez-se necessário, portanto, por intermédio dos diálogos, coconstruir a forma a que esses sujeitos atribuem sentido à escola, à relação com os professores e à própria juventude contemporânea. Debater, por meio de oficinas e rodas de conversa, competências e habilidades, informações objetivas sobre cursos e profissões, as ideias naturalizadas e os significados sociais relacionados ao trabalho e ao sucesso pessoal e os diversos determinantes das escolhas profissionais. Acreditamos que quanto mais o sujeito compreende e conhece esses fatores, mais controle terá sobre sua escolha, contribuindo para um desenvolvimento psicossocial mais saudável (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

No terceiro encontro, realizamos um debate sobre a entrada no mercado de trabalho, tema de interesse emergente trazido pelos participantes do grupo. O facilitador, profissional da área de Recursos Humanos, destacou a importância de um currículo bem-elaborado, sendo ele a porta de entrada para entrevistas. Trabalhamos, portanto, a oficina de composição de currículo, onde os adolescentes puderam estruturá-lo com base no que foi aprendido nos encontros anteriores, como, por exemplo, o conhecimento de suas ap-

tidões e interesses. Também foi abordado como um candidato deve se vestir e se comportar em uma entrevista, a fim de orientá-los em relação às formas de apresentação e ingresso no mercado de trabalho.

No quarto encontro iniciou-se uma abordagem sobre cidadania e sobre as influências que os membros da família exercem sobre as suas escolhas. Levamos informações consistentes sobre as políticas sociais existentes no âmbito da educação técnica e superior e percebemos que grande parte dos participantes desconhecem algumas delas como, por exemplo, os auxílios oferecidos em universidades federais. Transmitimos parte do curta-metragem *La Luna* (CASA-ROSA, 2012), animação da Pixar Animation Studios, como forma de elucidar a segunda temática citada. No trecho do curta, o personagem principal, Bambino, é uma criança que vai trabalhar com o seu pai e o seu avô e, nessa interação, ele recebe diversas instruções, exemplos e conselhos de ambos. Instigamos o grupo a expor e a interpretar o que foi visto, pois a arte é fonte de descobertas e abre possibilidades para várias interpretações.

Ademais, suscitou-se uma discussão em que os adolescentes explanaram a opinião dos pais sobre quais caminhos eles devem escolher e seguir. Alguns se identificam com a opinião dos pais e outros não. Quando perguntado o motivo, a maioria relatou que a profissão indicada “não tem nada a ver comigo”. Outro participante destacou a importância dessas influências na formação da personalidade, e outra opinou que os membros da família são suas inspirações. Logo, a metáfora presente no filme apresentado parece ter contribuído para que os adolescentes fossem capazes de perceber que podem encontrar o próprio caminho em meio às opiniões diferentes de sua família e de suas tradições.

Ao final do encontro, sugerimos a atividade “Árvore Genealógica Vocacional” (LISBOA, 2000) para ser feita em

casa e com a ajuda da família para ser discutida no próximo encontro. Nesse sentido, essa atividade teve o objetivo de explorar as influências manifestas e latentes da família no projeto de escolha vocacional, especialmente a partir da percepção do outro enquanto profissional, dentro das relações familiares, além de gerar uma aproximação e conhecimento sobre as profissões e as ocupações por eles exercidas.

No quinto encontro, ao solicitar que o participante relatasse sua percepção de cada um dos membros da família em relação ao campo profissional, as respostas foram variadas. A partir dos relatos, percebemos que a maioria dos membros da família não têm curso superior, e foram citados trabalhadores rurais, técnicos, donas de casa, doméstica, pedreiro e taxista. Assim, identificamos, a partir da atividade, os valores, os estereótipos e os preconceitos relacionados às profissões evocadas. Mesmo considerando a importância dessas ocupações, os jovens relatam que não pretendem seguir essas ocupações e profissões, pois são trabalhos poucos valorizados socialmente por não gerarem qualidade de vida e retorno financeiro. Logo, o curso superior foi enormemente valorizado por todos.

Nesse momento, propusemos como atividade a “Tempestade de Profissões”, em que os participantes escreveram todas as profissões que lhes são vindas à mente, enumerando-as de acordo com o grau de interesse, razões das escolhas e fazendo confrontações entre as profissões escolhidas ou rejeitadas naquele momento. Percebemos que os adolescentes, em sua maioria, pretendem ingressar em um curso superior e, antes, em um curso técnico. Por fim, exploramos o conhecimento sobre os cursos e as profissões e constatamos que o conhecimento estava bastante limitado e idealizado.

Nesse viés, para a oficina seguinte solicitamos uma “pesquisa sobre profissões”, que deveria ser feita pelos estudantes, das duas áreas preferidas por eles, como forma de ampliar

o conhecimento para ser explorado ao longo dos encontros. Os pontos pesquisados foram grade curricular, duração do curso, vagas de estágio, áreas de atuação, vantagens e desvantagens, mercado de trabalho atual e remuneração. Percebemos que, por meio dessa pesquisa, os estudantes puderam ter mais clareza sobre os aspectos do cotidiano e realidade profissional mais concretas. Propomos a entrevista com profissionais da área escolhida e solicitamos a elaboração de perguntas, curiosidades e dúvidas. Todos concordaram com a proposta, que deveria ser retomada nos encontros posteriores.

No sexto encontro, o profissional da área de Recursos Humanos realizou a oficina de Entrevista de Emprego na Prática. Essa atividade consistiu em orientar os adolescentes em como se preparar para uma entrevista. Pudemos verificar que poucos tiveram a oportunidade de um primeiro emprego, e muitos deles relataram que é difícil a entrada no mercado de trabalho, pois nem todos têm a formação e a capacitação que as empresas exigem.

Observou-se que os adolescentes demonstraram nas oficinas de entrevista de emprego, na prática e elaboração de currículo, pouco conhecimento sobre a rede social LinkedIn, que é voltada para relacionamentos profissionais. A presença de um profissional Job Hunter durante o encontro permitiu a demonstração do uso da rede social e de como utilizá-la em benefício próprio, destacando-se perante recrutadores. Alguns questionamentos foram feitos durante a apresentação, tais como: “Como ser destaque em uma rede social de trabalho sendo que nunca trabalhei?”, “O que preciso fazer para chamar atenção dos recrutadores?” e “Por que devo estar no LinkedIn?”. Muitos deles revelaram as suas angústias perante a entrada no mercado de trabalho.

No sétimo encontro, os alunos realizaram entrevistas com

profissionais da área do Direito e um empresário, ambos naturais do município. O primeiro foi sugerido pelo grupo e o segundo pela equipe. Os profissionais puderam compartilhar as histórias de suas vidas, o percurso desde a escolha da profissão até a formação, e o estilo de vida atual. Trabalhamos a desmistificação, crenças, limitações e idealizações das profissões ou ocupações. Os adolescentes se mostraram curiosos, interessados e bastante surpresos com o desenrolar da história de cada um.

Trabalhamos a técnica "Quadro de avaliação das escolhas profissionais" no oitavo encontro, fazendo um contraponto com as atividades anteriores. Ademais, solicitamos aos adolescentes que preenchessem o quadro indicando profissões e os aspectos positivos que favorecem a escolha e o exercício da profissão e seus aspectos negativos, os quais dificultam a escolha e o exercício da profissão.

Nesse encontro, também avaliamos junto aos participantes o processo de Orientação Profissional, seus efeitos e implicações na sua vida. Pedimos que os estudantes expressassem por intermédio da seguinte questão: "O que a oficina significou para mim?". Transcrevemos abaixo algumas respostas dadas pelos adolescentes:

Foi ótimo, extremamente educativo. (Estudante A, 15 anos, 1º ano)

A oficina me mostrou outras possibilidades de profissões onde me identifico muito; me fez refletir bastante sobre o mundo e sobre o mercado de trabalho; ajudou a entender como funciona uma entrevista e nos deu algumas dicas; gostei demais. (Estudante B, 16 anos, 2º ano)

Nunca tinha parado pra ver as profissões e nunca tinha parado pra pensar sobre elas e com as oficinas eu pude fazer isso. Achei uma coisa muito legal que chama Mapa de Carreira, que te dá informações muito com-

pletas e que ajudou bastante a fazer as atividades da oficina. **(Estudante C, 17 anos, 3º ano)**

Os estudantes também foram convidados a destacar qual oficina foi mais importante, como vemos na questão seguinte: “Qual oficina foi mais importante para mim?”

O encontro que mais gostei foi o que teve a presença do profissional do Direito, pois aprendi que temos que avaliar diversos pontos para escolher qual profissão seguir; mesmo tendo amado todos os encontros, esse foi o que eu mais me identifiquei. **(Estudante A, 15 anos, 1º ano)**

Na verdade, gostei de todos, mas o que mexeu mais comigo foi a primeira oficina, eu acho; foi onde tivemos que fazer a folha de apuração, marcar nossos traços de personalidade, aptidões e interesses; foi essa oficina que fez com que nós mais nos identificamos e qual área se encaixa melhor com nós mesmos. **(Estudante B, 16 anos, 2º ano)**

Dentre todos os encontros, o que mais gostei foi a oficina de elaboração de currículo e como se portar em uma entrevista de emprego. Mesmo não tendo experiência profissional, ainda assim consigo fazer um currículo que chame a atenção do recrutador. **(Estudante C, 17 anos, 3º ano).**

Acreditamos que a intervenção em OP produziu impactos, gerados não só nos orientandos alunos da rede pública do ensino médio, mas também nos profissionais que o conduziram. Trazendo um olhar inovador, reafirmamos o verdadeiro papel social da profissão: promover diversos saberes, uma vez que o objetivo é colocar o sujeito como detentor de um saber intrínseco, isto é, um saber sobre si mesmo.

3 - Conclusão

Diante do que foi exposto, acreditamos que as estratégias metodológicas adotadas neste projeto fomentaram a reflexão a respeito da construção do saber-fazer, cuja atuação profissional se dá em um contexto comunitário, onde se deve levar em conta a realidade social em que o sujeito está inserido. Foi possível caracterizar as dimensões das discussões e reflexões acerca do autoconhecimento, das profissões, do projeto de futuro, do mundo do trabalho e do processo de escolha profissional no oitavo e último encontro, ocorridos de forma presencial. Os adolescentes que participaram do projeto desse estudo relataram a sua experiência e analisaram o aprendizado que obtiveram nos encontros.

A pandemia da covid-19 evidenciou para a equipe de intervenção vários impasses, incertezas e limitações. Pretendíamos realizar as oficinas nas escolas, em seu território, no entanto, diante de um cenário inédito, foi preciso recriar a forma de intervenção. A maioria dos adolescentes optou por ficar com as câmeras e áudio desligados, interagindo via áudio ou chat. Deste modo a interação entre os participantes mostrou-se restrita. Houve diminuição do número de participantes: começamos com 60 alunos e terminamos com 30, e houve encontros em que os estudantes foram constantes e outros faltosos.

Os resultados de alguns estudos no Brasil apontam que os estudantes do ensino médio da rede pública, após intervenção de OP, estavam com concepções menos imaturas e fantasiosas sobre a realidade e se sentiam mais seguros e confiantes em relação ao futuro e à escolha profissional. A OP se mostra como solução possível diante desse quadro (AGUIAR, CONCEIÇÃO, 2008).

Assim, acreditamos que as oficinas conseguiram alcançar reflexões nas dimensões pessoais e profissionais dos adolescentes, favorecendo a composição de seus projetos de vida. Ainda assim, notamos que alguns jovens não se engajaram



na atividade, ou tiveram dificuldades técnicas para participar. Sendo assim, intervenções futuras podem agregar nesse processo, tendo em vista que o aconselhamento de carreira pode ocorrer ao longo da vida profissional.

Ademais, foi possível compreender as múltiplas facetas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e os elementos psicossocioemocionais que influenciam o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, reconhece-se que, diante da experiência relatada, a relação entre Psicologia e Educação é vital para essa população, sendo a orientação profissional uma etapa importante para a continuidade da vida acadêmica e/ou inserção no mercado de trabalho. Desse modo, acreditamos que Políticas Públicas direcionadas a essa interface podem contribuir para a trajetória desses adolescentes e suas famílias, fazendo-se necessárias em nossa cidade, visando à transformação social.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia Miranda *et al.*. (Org.). Como construir uma proposta de oficina, *In: Oficinas em dinâmicas de grupo na área da saúde*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, F. H. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 86-100, 2008.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; PINHO, Luís Ventura de. (2008) Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol.15, n.2, p.x – y, 2008.

ANJOS, Vitor Avila Alexandre; TAVARES, Giselle Helena;



FERREIRA, Joel Saraiva; SILVA, Junior Vagner Pereira. **Políticas públicas de promoção de saúde e orientação profissional em AAL em Campo Grande/MS, Brasil.** ISSN 1579-1726, Nº. 41, 2021, páginas 112-122. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346688799_Politicas_publicas_de_promocao_de_saude_e_orientacao_profissional_em_AAL_em_Campo_GrandeMS_Brasil. Acesso em: 09 de Out. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual.** *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 1, fev. 2004. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 10 abr. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** São Paulo, SP. Editora Saraiva. 13ª edição, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA) (BRASIL, 1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 de Nov. 2021.

CASAROSA, Enrico. **La Luna** (2012). YouTube, 29 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pe7Uip-tX9Q>. Acesso em: 02 Set. 2021.

CONJUVE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Relatório de Resultados Junho de 2020.** Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com>. Acesso em: 19 Out. 2021.

LISBOA, Marilu Diez; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação profissional em ação:** formação e prática de orientadores. São Paulo: Summus, 2000.

MANDELLI, Maria Teresa; PENNA SOARES, Dulce Helena; DIEZ LISBOA, Marilu Juventude. **Projeto de vida:** novas



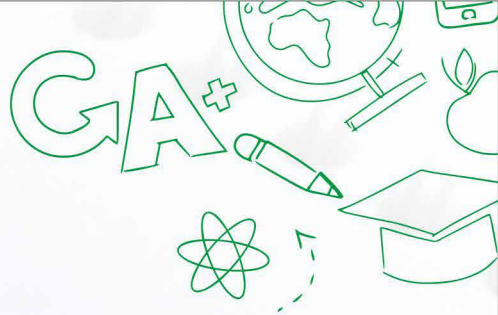
perspectivas em orientação profissional. Rio de Janeiro, RJ. Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 63, 2011, p. 49-57.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. **Grupos focais com jovens e adolescentes no Rio Grande do Sul: o ensino médio como sintoma de novas demandas juvenis.** Interfaces da educação, Paranaíba, v.2, n.5. p.119-130, 2011. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/590/554>. Acesso em: 02 Out. 2021.

RIBEIRO, Marcelo Afonso; Trabalho e orientação profissional e de carreira em tempos de pandemia: reflexões para o futuro. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, jan.-jun. 2020, Vol. 21, No. 1, 1-5. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n101>. Acesso em: 08 Set. 2021.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. Demandas em orientação profissional: um estudo exploratório em escolas públicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, dez. 2003, Vol. 4, No.1, 141-151. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a12.pdf>. Acesso em: 15 Out. 2021

SOUZA, Luiz Gustavo Silva; MENANDRO, Maria Cristina Smith; BERTOLLO, Milena; ROLKE &, Rafaela Kerckhoff (2009). Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial. **Psicologia ciência e profissão.**



JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA: RELATO DE UM PROCESSO DE ESTÁGIO EM CONTEXTO REMOTO

André Vitor Oliveira Dantas

UEMG/Divinópolis
andrevitoroli@hotmail.com

Júlia Tereza Lara de Oliveira

UEMG/Divinópolis
juliateresalara@hotmail.com

Thalita Cristina Gonçalves

UEMG/Divinópolis
thalitapsi19@gmail.com

Rafaela Rocha da Costa

UEMG/Divinópolis
rafaelarer@gmail.com



Resumo

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma das competências para a educação básica é valorizar as vivências e conhecimentos dos estudantes para refletir sobre as relações com o mundo do trabalho e orientar escolhas alinhadas aos projetos de vida. O presente trabalho parte das interlocuções com a BNCC e tem o objetivo de relatar a experiência de um processo de estágio específico de Psicologia vinculado a uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que atuou na orientação de projetos de vida e construção de plano de ação educacional e profissional de jovens com idades de 15 a 19 anos. O estudo profissionalizante e a atividade produtiva (trabalho) são compreendidas pela Psicologia Histórico-cultural (PHC) como atividades que guiam o desenvolvimento da juventude, dão conteúdo às relações sociais, organizam e orientam as experiências e perspectivas de futuro, predominando a mais relacionada com as condições objetivas de vida. A construção de projetos de vida orienta esse processo, contribuindo com o desenvolvimento da autonomia para o estudo, trabalho e outras dimensões da vida. O estágio acompanhou 11 jovens e foi realizado de modo remoto, considerando o contexto pandêmico, com encontros semanais de aproximadamente uma hora de duração, durante dois meses. Os encontros foram divididos em seis momentos: o primeiro para acolher as motivações dos(as) jovens para buscar o serviço, identificar seus interesses e explicar mais sobre o processo de estágio; o segundo se orientou pela atividade chamada imaginação sociológica, que foi desenvolvida estimulando os(as) jovens a pesquisar sobre os eventos históricos do ano de seu nascimento, refletir sobre seu papel social e dialogar sobre a continuidade da sua trajetória de vida até o presente; o terceiro momento foi para reflexão sobre a trajetória de vida e sobre as expectativas para a trajetória futura; o quarto momento foi para dialogar sobre as profissões e o sentido do trabalho,

bem como para que os jovens apresentassem suas pesquisas sobre as profissões de interesse; o quinto momento foi para refletir sobre o processo de escolha, bem como para iniciar a construção de um plano de ação com metas, objetivos, passo a passo para concretização das metas, dificuldades que podem surgir e estratégias para lidar com as dificuldades; o sexto momento foi para a finalização do plano e avaliação do processo de estágio. Alguns recursos foram utilizados de acordo com as necessidades do processo de orientação, tais como: entrevista com profissionais, fotografias, poema, entre outros. Ao final, os(as) jovens consideraram a experiência importante para refletir sobre as escolhas e que a orientação realizada não foi para definir para eles(elas) um projeto de vida, mas estimular a autonomia e a reflexão sobre os vários determinantes sociais envolvidos no processo de escolha. As dificuldades apontadas, tanto pelos(as) jovens como pelos(as) estagiários(as), referem-se ao modo remoto. Mesmo com as dificuldades, considera-se que a experiência pode ser ampliada para intervenções em grupos no contexto escolar, favorecendo o processo de reflexão sobre escolhas, o desenvolvimento da autonomia e a construção de projetos de vida (e de sociedade).

Palavras-chave: Juventude; Educação; Trabalho; Psicologia Histórico-cultural.

Introdução

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), umas das competências para a educação básica é valorizar as vivências e conhecimentos dos estudantes para refletir sobre as relações com o mundo do trabalho e orientar escolhas alinhadas aos projetos de vida (BRASIL, 2018).

Segundo Bock (2018), a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, modifica o funcionamento do ensino médio por itinerários formativos, o que é considerado pelo referido autor como limitador das opções e escolhas dos jovens. Partimos do reconhecimento da importância do trabalho a ser desenvolvido com os jovens, como possibilidade de construção de uma vida digna e justa, a partir da conscientização e modificação sobre a realidade, vislumbrando-se as contribuições da Psicologia Escolar nesse processo. Medeiros e Souza (2017) evidenciam a contribuição do trabalho da Psicologia na mediação da criação de condições materiais e simbólicas, de zonas de potencialidades para a promoção do desenvolvimento desses sujeitos.

Assim, o presente trabalho tem o objetivo de relatar a experiência de um processo de estágio específico de Psicologia vinculado a uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que atuou na orientação de projetos de vida e construção de plano de ação educacional e profissional de jovens com idades de 15 a 19 anos. Somada a ideia da BNCC, citada anteriormente, a Psicologia Histórico-cultural (PHC) foi à abordagem que possibilitou conduzir a prática proposta por compreender o estudo profissionalizante e a atividade produtiva (trabalho) enquanto atividades que guiam o desenvolvimento da juventude, que dão conteúdo às relações sociais, organizam e orientam as experiências e perspectivas de futuro, predominando a mais relacionada com as condições objetivas de vida.

Caminhando para a fase adulta, o jovem encontra-se implicado frente ao mundo e suas possibilidades de desenvolvimento e relação com o trabalho. A busca por autonomia e inserção em uma atividade socialmente produtiva torna-se um de seus alvos; assim, o sujeito projeta seu futuro no mundo e nele age. Neste sentido, a construção de projetos de vida orienta esse processo, contribuindo com o desenvolvimento da autonomia para o estudo, trabalho e outras dimensões

da vida (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

Tomando a orientação profissional como uma destas dimensões, a mesma deve ser entendida como um processo de aprendizagem e de promoção da saúde, já que trabalha com os sujeitos considerando suas relações sociais, ampliando sua consciência enquanto ser social, o que contribui para um agir no mundo a partir de um concreto pensado. Para Mandelli, Soares e Lisboa (2011), a orientação profissional permite às juventudes refletir sobre si, sua história e construir seu futuro em consonância com sua realidade concreta. Nesse sentido, a orientação profissional deve considerar as diversidades socioeconômicas e culturais dos jovens, bem como sua relação com o trabalho e os significados atribuídos a ele.

É preciso considerar a pluralidade de juventudes, em que se evidencia diferenças de ordem social, regional, étnica, educacional e de gênero. As mesmas autoras levantam a defesa de uma orientação profissional como prática dentro das políticas públicas com o intuito de construir possibilidades de mudanças com os jovens, assim como promover a intensificação da formação social pautada em informações sobre o mundo do trabalho, na reflexão acerca da história pessoal, no autoconhecimento e nas escolhas diante do contexto e da realidade social. Desta forma, a orientação profissional e educacional deve possibilitar ao jovem ser agente do próprio processo, promovendo a construção do pensamento crítico e o desenvolvimento de autonomia.

Os interesses e habilidades do sujeito passam a ser compreendidos, segundo Bock (2018), como aspectos a serem construídos no processo de socialização do indivíduo e de sua própria constituição enquanto sujeito. Sendo assim, a própria pessoa pode intervir no processo e construção de suas habilidades e interesses. O autor explica, neste sentido, que diversos fatores podem participar da escolha profissional do sujeito, dentre eles os valores, os meios de comunicação, as

questões de gênero, a sociedade, a família, os vestibulares, entre outros. Leontiev (2017) evidencia que a função pedagógica no processo de aprendizagem - e podemos aplicá-la à orientação profissional aplicada à construção de projetos de vida - consiste em criar motivos gerais significativos que deem sentido à ação, uma vez que a consciência dos motivos de seus atos permite ao sujeito modificar sua conduta.

Bock (2018) aponta então sobre a importância da orientação profissional como um processo de promoção de reflexões sobre a realidade do sujeito, caracterizando-se como uma pausa na rotina, muitas vezes corrida, que impede que o indivíduo perceba determinados aspectos de sua vida que podem demandar transformações, só possíveis quando há consciência sobre essa realidade. Neste sentido, Bock (2018) identifica como as desigualdades entre as classes sociais podem influenciar para a permanência de tais condições de vida, uma vez que nem todas possibilitem um tempo para que o sujeito pare e reflita sobre sua realidade. A melhor escolha profissional, segundo o autor, é aquela construída a partir da reflexão sobre o maior número de determinantes existentes, para, somente a partir deles, produzir um projeto de vida, seja ele profissional ou pessoal.

Desenvolvimento

O estágio acompanhou 11 jovens e foi realizado na modalidade remota, considerando o contexto pandêmico da covid-19, com encontros semanais de aproximadamente uma hora de duração, no período de dois meses. Os encontros foram divididos em seis momentos, com o objetivo de acompanhar os jovens para análise da trajetória de vida, compreensão das condições objetivas de vida, intervenções em orientação profissional e intervenções dialógicas no

acompanhamento à construção dos projetos de vida. Nesse sentido, os momentos que se seguem traçam o percurso da proposta de processo de trabalho realizado, cabendo ressaltar que a duração e a necessidade de outras formas de intervenção puderam ser realizadas conforme as demandas identificadas a partir da trajetória de vida dos sujeitos e de sua realidade concreta.

O primeiro momento foi destinado para acolher as motivações dos(as) jovens para buscar o serviço, bem como para conhecer a pessoa em orientação, identificar se as demandas se articulavam com a proposta do estágio, além de ser um momento para informar os(as) jovens sobre a proposta de trabalho, explicar o papel de uma pessoa em estágio e esclarecer eventuais dúvidas. Também foi um momento para dialogar sobre o motivo para a busca pelo serviço, identificando-se casos em que a inscrição foi motivada por indicações familiares e de diretora da escola, e outros em que a motivação foi a possibilidade de refletir sobre a escolha do curso de graduação ou mesmo para desenvolver mais segurança nas tomadas de decisão. O primeiro momento encerra com a indicação da atividade 'imaginação sociológica', que está mais detalhada no parágrafo seguinte.

O segundo momento se orientou pela atividade chamada 'imaginação sociológica', que consiste em estimular os(as) jovens a pesquisar os principais fatos e eventos que marcaram a história do Brasil e do mundo no ano de seu nascimento, e como percebem esses fatos na sua história ou da sua geração. A partir disso, foi possível promover a reflexão do(a) jovem acerca de seu papel social e dialogar sobre a continuidade da sua trajetória de vida até o presente. O objetivo na aplicação com jovens é desenvolver a compreensão dos mesmos enquanto participantes da sociedade e protagonistas, além de possibilitar a percepção das conjunturas e mediar a tomada de consciência (AÇÃO COMUNITÁRIA DO BRASIL, 2014), o que foi percebido com os jovens acom-

panhados, além da percepção de que o nascimento deles também fez parte daquele ano e de que também são parte da história e da sociedade.

Após a atividade, cada jovem foi convidado(a) a contar a sua história, contemplando o passado e o presente, organizados posteriormente em uma linha do tempo. A Dinâmica do Tempo ou a Linha do Tempo — recurso desenvolvido pelo Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (LA-DES), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) — tem o objetivo de identificar e representar os eventos significativos da vida dos sujeitos em uma linha do tempo. Embora o nome do recurso indique uma linearidade, o tom e o ritmo da narrativa são dados pelo sujeito, podendo retratar toda a história de vida ou com um foco ou tema, por exemplo: Linha do Tempo Profissional, podendo incluir aspectos pessoais relacionados com a trajetória profissional (MELO, 2020). Como a proposta do estágio foi de construir planos de ação voltados para a dimensão profissional e educacional, dialogar sobre a trajetória e sobre o desenvolvimento dos interesses relacionados a essas dimensões é essencial.

Essa etapa do processo pode ser chamada 'Raiz', objetivando refletir sobre a origem, o percurso pessoal, familiar e educacional, assim como para entender quais processos e relações influenciaram sua trajetória de vida (SANTOS; LADEIA, 2015). Concorde-se que um ponto inicial da orientação profissional, que envolve processos de escolhas, está relacionado com o autoconhecimento. Isso requer a análise da trajetória de vida para identificar o que já se desenvolveu, como se desenvolveram os interesses e a forma de tomar decisões, buscando compreender que esses interesses são construídos a partir da história do sujeito, mas que essa história é desenvolvida dentro de um contexto mais amplo (BOCK, 2018).

O terceiro momento aconteceu a partir da reflexão sobre

a trajetória de vida e sobre as expectativas para a trajetória futura. Neste encontro foi realizada a devolutiva da trajetória de vida, que era organizada em uma linha do tempo pelos(as) estagiários(as) para ser um recurso visual representativo e mediador das reflexões. Após a apresentação do recurso, algumas questões foram conduzidas, tais como:

1. O que você sente/pensa ao olhar sua linha do tempo? (MELO, 2020);
2. O que você considera mais gratificante na sua história? (MELO, 2020);
3. E o que foi menos gratificante? (MELO, 2020);
4. Como você vê a relação entre a história passada e a sua vida hoje?;
5. Como sua trajetória tem relação com o que você espera para o seu futuro?;
6. Algo da sua trajetória tem relação com os seus estudos atuais?;
7. Quais as dificuldades dessa trajetória?;
8. O que foi importante para ir superando as dificuldades?;
9. Os interesses que você tinha na infância e na adolescência se modificaram ou permanecem até hoje? Quais os interesses atuais?;
10. Anteriormente você apresentou os fatos relevantes que aconteceram no Brasil e no mundo no ano em que você nasceu. Quais são os fatos que te marcam atualmente?

Esse momento dava início à etapa 'Contexto' proposta por Santos e Ladeia (2015) e entendida como a etapa para analisar a realidade concreta atual do sujeito, os seus níveis

reais para conhecer e desenvolver os níveis potenciais, necessitando de uma compreensão não só sobre si, mas sobre a sociedade, incluindo as dimensões econômicas, sociais e políticas da situação atual. Somado a tais questões, a trajetória de vida apresentou ser o fio condutor para apreender como se deu a construção dos motivos, dos interesses, das aspirações dos(as) jovens, suas opiniões e planos.

O quarto momento consistiu em dialogar sobre as profissões e o sentido do trabalho, bem como para que os jovens apresentassem suas pesquisas sobre as profissões de interesse. Para ampliar este momento de conversação, utilizou-se como recurso a “Dinâmica das Fotografias”, que propõe apresentar uma fotografia que retrata diferentes realidades, com contextos de expressões da desigualdade social. Após a apresentação da imagem, os(as) jovens foram questionados acerca de quais profissionais seriam necessários para modificar a realidade da imagem. Tal dinâmica, baseada na experiência de Medeiros e Souza (2017), permitiu refletir sobre a importância das diferentes profissões, o que esse(a) jovem esperava que suas profissões de interesse promovessem socialmente e apresentar o trabalho, de forma clara e objetiva, como um componente estruturante na socialização humana e, logo, um elemento organizador e central na vida dos sujeitos. Foram questionados sobre o sentido do trabalho, emergindo alguns relacionados à remuneração para sobrevivência (emprego) e outros sobre o papel transformador e socializador que o trabalho tem ou deveria ter.

O quinto momento foi dedicado para reflexões sobre o processo de escolha, bem como para iniciar a construção de um plano de ação, o que exigiu: a identificação das necessidades, interesses e motivos dos sujeitos, planejamento de metas, objetivos, passo a passo para execução, pautando-se em reflexões e busca de conhecimentos acerca dos elementos dos objetivos, ampliando e diversificando as possibilidades para se alcançar os objetivos elencados, assim

como o planejamento das estratégias de enfrentamento às dificuldades previstas. Os planos de ação devem ser encarados como relativamente estáveis, pois a mudança de contextos pode mudar os determinantes sociais que embasam as escolhas realizadas. Como exemplo, citamos a própria pandemia como um desses determinantes, que além de modificar os planos também trouxe cenários de incertezas para os(as) jovens.

Este momento, denominado "Asa", faz alusão ao vislumbre e ao alçar construções acerca das possibilidades de futuro, nesse sentido partindo do processo reflexivo e educativo dos momentos anteriores, marcado por análise do contexto e das condições concretas de vida, pela apropriação de informações e da compreensão da própria construção pessoal, que dota o(a) jovem de uma reflexão acerca de seu futuro de um modo mais amplo, consciente e alinhado à sua realidade material e simbólica (AÇÃO COMUNITÁRIA DO BRASIL, 2014).

Como pontua Bock (2018), o processo de orientação educacional e profissional proporciona a sistematização das ideias que o sujeito traz, que até então se apresentavam sem clareza e confusas. O plano de Ação, pensado a partir da colocação deste autor, se configura enquanto forma de organização dessas ideias e apropriação do que foi construído até o momento. O Plano de Ação representa, ao contrário do que a princípio pode aparentar, o caráter mutável dos Projetos de Vida, sendo um instrumento que pode englobar também os sonhos e projetos a longo prazo do sujeito, não os excluindo. Configura-se, assim, como uma reflexão e identificação de possibilidades e soluções para as dificuldades presentes no trajeto para alcançar as metas e objetivos estabelecidos pelo(a) jovem, considerando a sua realidade.

O sexto momento foi delimitado para a finalização do plano e avaliação do processo de estágio, que favoreceu um espaço para os(as) jovens prestarem uma devolutiva, expor

opiniões acerca de todo o processo e proporcionar sugestões. Ao longo do processo foi possível perceber a ampliação do olhar e percepção dos(as) jovens acerca de si próprio em relação ao mundo, considerando que no início alguns afirmaram nunca ter se dado ao direito de pensar sobre suas aspirações e possibilidades futuras. Os jovens trouxeram reflexões sobre como aprenderam que as escolhas fazem parte de sua vida, incluindo sobre o ganhar ou perder algo ao escolher. Diante disso, os relatos foram sobre a compreensão da importância do processo de autoconhecimento, mesmo que seja algo complexo e difícil. A partir desse autoconhecimento, criou-se a base para reflexões e posterior construção de estratégias para agir no mundo, possibilitando, assim, a construção do plano de ação, de um projeto de vida que conecte a história passada, o presente e as expectativas de futuro.

Assim como Mandelli, Soares e Lisboa (2011) apresentam, é preciso considerar a pluralidade da juventude, as realidades que as constituem, e dessa forma trabalhar suas singularidades. Para isto, alguns recursos foram utilizados conforme identificada a necessidade durante o próprio processo de orientação profissional, dentre elas evidencia-se a entrevista com profissionais e a construção de currículo, além do uso de recursos artísticos, como a fotografia, o poema, a música e a pintura, entendendo que a reação estética se constitui tanto pela via sensorial como pela imaginação e pela emoção.

O projeto de vida passa por esse exercício criativo, seja pela elaboração de planos ou na organização e orientação de condutas. Assim, a imaginação nos prepara para o futuro, concordando-se com Vygotsky (2014, p. 3) quando este traz que "... é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente". Por isso, alguns recursos artísticos fizeram parte de alguns processos do estágio, entendendo que a emoção artística permite a expressão criadora e possibilita a concretização de aspectos da subjetivi-

dade e a construção de novas formas de se relacionar (FARIA *et al.*, 2019). A arte, neste sentido, tornou-se ferramenta de mediação entre o sujeito e o mundo, e entre o sujeito com as suas próprias questões em um processo de autoconsciência que, consequentemente, possibilita uma ressignificação da realidade e transformação das relações com outros sujeitos.

Conclusão

O processo de orientação profissional sob a perspectiva da Psicologia Histórico-cultural resgata, neste sentido, a importância do percurso e realidade do sujeito em conexão com o processo, pois é através de recursos que fazem parte da realidade desses(as) jovens que torna-se possível estabelecer um engajamento e reconhecimento, no sentido de pertencimento, do projeto que está sendo construído. Para alguns jovens, o processo possibilitou a construção de novos planos; para outros, foi permitido delinear melhor projetos que já tinham, ou, em último caso, sequer alterá-los, contribuindo, no entanto, para orientar sobre a realização de escolhas futuras. A experiência também foi considerada importante porque a orientação realizada não foi para definir para eles(elas) um projeto de vida, mas estimular a autonomia e a reflexão sobre os vários determinantes sociais envolvidos no processo de escolha.

A construção do Plano de Ação possibilitou sistematizar e materializar os ideais acerca dos projetos de vida, fato que possibilitou a ampliação da reflexão acerca das múltiplas possibilidades de construção, dos diferentes caminhos possíveis a se trilhar e as várias variáveis que possam vir a surgir no percurso da concretização das ações, mas que, de antemão, pela via da reflexividade, vislumbra-se mecanismos de enfrentamento e de resolução. Ademais, a reflexão crítica

dos próprios processos oportunizou aos jovens o movimento de pensarem-se imersos em um contexto social mais amplo e complexo, o que favorece a mudança de olhar para os elementos que implicam na própria dinâmica de construção dos projetos de vida.

As dificuldades apontadas, tanto pelos(as) jovens como pelos(as) estagiários(as), referem-se às limitações da modalidade remota. Mesmo com as dificuldades, considera-se que a experiência pode ser ampliada para intervenções em grupos no contexto escolar, favorecendo o processo de reflexão sobre escolhas, o desenvolvimento da autonomia e a construção de projetos de vida (e de sociedade). A experiência proporcionou que os estagiários vislumbassem as diferentes formas de adolescer e de torna-se jovem e, conseqüentemente, se depararam com as distintas possibilidades do sujeito construir e exercer seu protagonismo no mundo.

Referências

ABRANTES, Angelo Antônio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: Martins, L. M. et al.. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 241-266.

AÇÃO COMUNITÁRIA DO BRASIL. **Projeto de Vida**: caminhos para o desenvolvimento integral. São Paulo: [s. n.], 2014.

BOCK, Sílvio Duarte. **Orientação Profissional**: a abordagem sócio-histórica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vygotsky em Psicologia da Arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, dez. 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino Desenvolvimento**: Antologia - Livro I. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2017. p. 39-58.

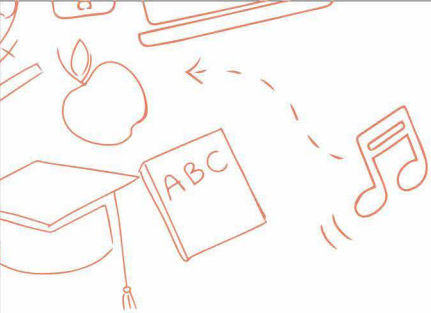
MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. spe, p. 49-57, 2011.

MEDEIROS, Fernanda Pereira; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Psicologia Histórico-Cultural e orientação profissional: vivências de jovens mobilizadas pela arte. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [s. l.], v. 18, ed. 2, p. 155-165, jul/dez, 2017.

MELO, Aline Guilherme. **Cuidar e Educar: Relações entre Formação Continuada e Saúde Emocional Docente na Educação Infantil** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2020.

SANTOS, Milton Alves; LADEIA, Rita. **Fortalecendo**: Projetos de Vida. São Paulo: Ação Comunitária do Brasil, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.



LIGA ACADÊMICA DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO LAPSE/UFTM: TRAJETÓRIA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO

Camila Silva Castro

Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro,
camilacastro_015@hotmail.com

Sara Lorraine Gualberto Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, saragualberto@hotmail.com

Mariana Vergani Abbade

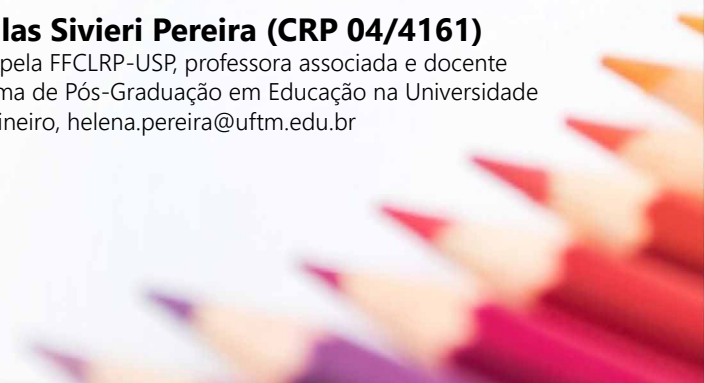
Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro,
marianaabbade02@gmail.com

Lauany Gonçalves Rodrigues

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro,
d201710163@uftm.edu.br

Helena de Ornellas Sivieri Pereira (CRP 04/4161)

Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP, professora associada e docente
permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade
Federal do Triângulo Mineiro, helena.pereira@uftm.edu.br



Resumo

Fundada em 2017, a Liga Acadêmica de Psicologia e Educação (LAPSE) realiza atividades na área da Psicologia Escolar e Educação, sustentadas pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Atualmente participam da equipe fixa da LAPSE discentes dos cursos de Psicologia, Serviço Social e da licenciatura em História da UFTM. São objetivos da Liga promover espaços de aprendizagem, realizar pesquisas e promover ações relacionadas à interrelação entre as áreas de Psicologia e Educação. O presente texto busca apresentar as ações desenvolvidas pela LAPSE. A visão teórica histórico-cultural sustenta as ações desenvolvidas, primordialmente sustentadas pelas teorias vigotskianas, com a incorporação, ainda, de autores contemporâneos que contribuem para os trabalhos realizados. Na área de ensino, a liga promove encontros semanais com uma hora de duração, contando, ocasionalmente, com a participação de convidados. Nos projetos de extensão são propostas práticas com atores educacionais (discentes e educadores), sendo que ao longo dos últimos quatro anos elaborou-se e executou-se os seguintes projetos: “Promovendo a comunicação não violenta dentro do ambiente escolar” (nos anos 2017 e 2019), “Psicologia da arte como meio de autoconhecimento e elaboração de estresse laboral” (nos anos 2017, 2020 e 2021), “Orientação profissional com pré-vestibulandos” (no ano 2018) e “Apresentação de formas de ingresso ao ensino superior para alunos de escolas públicas” (nos anos 2019 e 2021). No âmbito da pesquisa, realiza-se projetos de pesquisa, produção de artigos científicos, além de apresentação em eventos acadêmico-científicos. Considerando o trabalho realizado pela LAPSE, percebe-se que as ações desenvolvidas contribuem para o processo de formação de discentes, na medida em que articula conhecimentos teóricos, científicos e práticos, e são relevantes para o público atendido, já que devolve à comunidade os conhecimentos produzidos por meio de ações



interventivas. Os desafios enfrentados dizem respeito à baixa adesão de ligantes de diferentes cursos de licenciatura, sendo prevalente a presença de discentes do curso de Psicologia, e, considerando o período pandêmico, nota-se que todas as atividades realizadas precisaram ser adaptadas para o formato remoto, o que implicou em algumas limitações, como a diminuição da interação e a dificuldade de acesso pelos participantes. Contudo, a LAPSE busca constantemente se aperfeiçoar e promover ações que contribuam para o alcance de seus objetivos.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-cultural; Extensão Universitária.

Introdução

A atual Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) foi fundada em 27 de abril de 1953 como uma instituição privada denominada Sociedade Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro pelo presidente da época, Juscelino Kubitschek de Oliveira, e federalizada em 1960 pela Lei número 3.856. Em 1972, tornou-se uma Autarquia Federal (Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro - FMTM), transformando-se em universidade em 29 de julho de 2005 pelo então presidente, Luís Inácio Lula da Silva (SILVA, 2018).

De acordo com o mais recente projeto pedagógico do curso de graduação em Psicologia da instituição, constituído em 2011 e atualizado em 2019:

(...) o curso de Psicologia está atento às especificidades do município de Uberaba/MG e região, utilizando-se do tripé ensino, pesquisa e extensão para o asses-

soramento e desenvolvimento das necessidades da região quanto à assistência psicológica e a inserção dos profissionais de Psicologia nas políticas públicas. Entende-se que um curso de graduação não deve se pautar exclusivamente pelo mercado de trabalho, sob o risco de parecer sempre obsoleto, mas garantir uma orientação com sólida base teórica, crítica em relação à produção de conhecimento e atenta ao compromisso social. Assim, erigem-se alicerces seguros para profissionais que atuem de forma responsável e comprometida. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2022; p. 36)

Portanto, as ligas universitárias (modalidade enquadrada como programa de extensão) têm como premissa o desenvolvimento de ações sustentadas no tripé universitário de ensino-pesquisa-extensão. Todas as atividades propostas, nos três eixos, ocorrem de maneira articulada, visando à formação integral dos extensionistas, a partir de um processo único “interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (...)”, de acordo com o que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018, artigo 3º). Tendo em vista as diretrizes extensionistas e a organização pedagógica da instituição, no ano de 2017 foi implementada a Liga Acadêmica de Psicologia Educacional, posteriormente renomeada como Liga Acadêmica de Psicologia e Educação (LAPSE).

A LAPSE surgiu da necessidade sentida por sete alunas do curso do quinto período (na época) em aprofundar os estudos na área educacional, bem como devolver à comunidade os saberes produzidos dentro da academia. Embora a matriz curricular contenha matérias relacionadas a essa área de atuação, possivelmente pela redução de demanda profissional dentro do mercado de trabalho, o contato entre a psicologia e a educação durante a formação se mostra breve, necessitando de aprimoração extracurricular.

Apesar de ser este o panorama atual, a psicologia e a educação têm uma história de ligação íntima desde a legislação que estabeleceu a primeira como ciência e profissão. Tendo uma intensa produção de 1930-1972 focada, principalmente, no atendimento individual de demandas e valores psicométricos, nos anos 1980 inicia-se um movimento crítico dentro da psicologia educacional e escolar sustentado por teorias como a histórico-cultural, onde o objetivo era, e é, trabalhar na educação além dos rótulos imbricados dentro do processo de ensino-aprendizagem. Assim os alicerces teóricos da LAPSE sustentam-se nesta visão crítica, concordando com os autores abaixo em busca de novas práticas para o psicólogo escolar:

Com o movimento da crítica, contrapunha-se o trabalho do psicólogo que se coadunava com processos ajustatórios, excludentes e discriminatórios ao do psicólogo atuante com fins de humanização, conscientização, produção de autonomia e autogestão, útil a uma educação justa, emancipatória e de qualidade para todos. O psicólogo educacional e escolar crítico não foca sua atenção apenas no aluno, mas em processos de escolarização e no trabalho coletivo com todos os personagens envolvidos nesse processo (comunidade escolar, aprendizes, educadores, familiares, políticas públicas de educação) (SILVA NETO; BARBOSA; SILVA; ANTUNES, 2020; p. 4).

A importância de um espaço de ensino, pesquisa e extensão na área de psicologia educacional e escolar se reafirma agora diante da aprovação da Lei número 13.935/19, que coloca como obrigatória a presença de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas, abrindo, assim, campo para atuação e requisitando a formação completa do profissional que aspira trabalhar nessa área. Nesse sentido, vale ressaltar que a divisão realizada a seguir para apresentação



das ações realizadas é apenas didática, no sentido de contribuir para melhor compreensão do trabalho realizado, mas, ainda assim, apesar da divisão, é possível visualizar a articulação e a complementariedade nas ações desenvolvidas.

Desenvolvimento

Ensino

Na área de Ensino, são objetivos da LAPSE proporcionar aos alunos dos cursos de Psicologia, Licenciaturas e Serviço Social da UFTM atividades para aquisição e aprofundamento de conhecimentos sobre Psicologia Escolar e Educacional, Educação e demais temas que possam se relacionar com o contexto educacional. Assim sendo, são promovidas aulas, palestras, rodas de conversa e simpósios. As aulas ocorrem semanalmente, com cerca de uma hora de duração e são voltadas apenas para a equipe fixa, contando com a mediação da coordenação da liga ou com a participação de profissionais convidados. Cabe destacar que em 2021 optou-se por realizar as aulas quinzenalmente, considerando a sobrecarga dos ligantes frente ao ensino remoto. Já as demais atividades de ensino ocorrem ocasionalmente, levando em consideração a necessidade de articulação com profissionais convidados, planejamento de datas e locais, ampla divulgação e a maior abrangência de participantes, considerando que são direcionadas tanto ao público interno quanto ao público externo à liga e à universidade.

Pesquisa

Com relação à área Pesquisa, a liga tem como objetivos desenvolver pesquisas relacionadas à sua área de atuação, promover e participar de cursos, simpósios, congressos e de-

mais eventos científicos sobre Psicologia Escolar e Educacional e Educação, com o propósito de acessar e divulgar conhecimentos destas áreas, e produzir artigos científicos a partir das pesquisas e projetos de extensão realizados. Dessa forma, destaca-se que nos anos de 2020 e 2021 desenvolveu-se a pesquisa "Transposição do ensino presencial para o ensino remoto: vivências de universitários no Brasil", que teve como objetivo geral identificar dificuldades e benefícios no processo de aprendizagem com a transposição do ensino presencial para o ensino remoto para estudantes universitários. No momento em que ocorre a redação deste capítulo estão em construção um artigo oriundo desta pesquisa e um artigo sobre o projeto de extensão "Psicologia da arte como meio de autoconhecimento e elaboração de estresse laboral" para submissão em periódicos acadêmicos, e planeja-se a produção de novos projetos de pesquisa. Além disso, desde a fundação da LAPSE, 18 trabalhos sobre as ações realizadas pela liga foram gerados e apresentados em eventos acadêmicos e científicos de abrangência local, regional e nacional.

Extensão

Já na área de Extensão, a liga possui quatro projetos elaborados e executados, sendo eles: "Apresentação de formas de ingresso ao ensino superior para alunos do ensino médio de escolas públicas", "Psicologia da Arte como meio de autoconhecimento e elaboração do estresse laboral", "Orientação Profissional com pré-vestibulandos" e "Promovendo a comunicação não violenta dentro do ambiente escolar". Vale destacar que cada projeto ocorreu em períodos e quantidades de oferta distintas, sendo que a seguir são apresentadas informações detalhadas de cada um deles.

Apresentação de formas de ingresso ao ensino superior para alunos do ensino médio de escolas públicas

Este projeto foi criado a partir do conhecimento de que o ingresso de alunos oriundos de escolas públicas no ensino superior, incluindo instituições públicas, ainda é desigual (CARVALHO; WALTENBERG, 2015; ALMEIDA, 2012). Por esse motivo e, devido às experiências prévias dos ligantes - que tiveram contato, em outros momentos durante o percurso da graduação, com os estudantes de escolas públicas e observaram essa falta de conhecimento sobre o acesso ao ensino superior público -, entendeu-se a importância das ações extensionistas para intervirem de alguma forma nessa realidade. A ação tem como objetivo geral apresentar informações relacionadas às possíveis formas de ingresso no ensino superior para alunos de escolas públicas, bem como programas e serviços acadêmicos existentes, visando ao incentivo à continuação dos estudos do público atendido. Já como objetivos específicos, 1) apresentar informações sobre o ingresso no ensino superior para o público atendido, como SISU, ProUni, FIES, além de programas e serviços acadêmicos de permanência estudantil; 2) possibilitar o esclarecimento de questões relacionadas ao ingresso no ensino superior; e 3) promover um espaço de discussão e troca de experiências sobre a temática trabalhada, contribuindo para a promoção de saúde mental.

A metodologia escolhida para a execução do trabalho é a de “Grupos de discussão”, pelo fato de possibilitar o acesso a opiniões e produções de significados sobre determinado tema e para determinado grupo de pessoas (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018). Assim sendo, o formato dos grupos é fechado, tendo cerca de duas horas de duração e contando com a participa-

ção média de 25 adolescentes em cada grupo. E, como forma de incitar ao diálogo, diferentes recursos facilitadores, como recursos audiovisuais e materiais são utilizados.

Em 2019, a extensão aconteceu em cinco instituições estaduais da cidade de Uberaba-MG, que atendem alunos do ensino médio, sendo que o público da ação foram adolescentes do sexo feminino ou masculino, cursando o 1º, 2º ou 3º ano do ensino médio. Além disso, a equipe de execução contou com a participação de discentes dos cursos de Licenciatura em História e Letras, Bacharel em Psicologia e a supervisão da coordenadora docente da liga. Em relação aos participantes, foi possível perceber que poucos estudantes sabiam o que iriam fazer após o término do ensino médio, mas que ainda não possuíam todas as informações referentes à forma de ingresso no ensino superior, sobretudo em instituições de ensino superior públicas. Nesse sentido, os participantes tiveram a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre as formas de ingresso no ensino superior, esclarecer dúvidas relacionadas à temática trabalhada, trocar experiências entre os pares e conhecer suas possibilidades enquanto cidadãos de direitos. Já em relação aos extensionistas, as atividades desenvolvidas possibilitaram a prática dos conteúdos vistos em sala de aula, na medida em que se relacionam com algumas disciplinas dos cursos de Psicologia e Licenciaturas da UFTM, bem como com as discussões que são feitas na LAPSE. Dessa forma, os integrantes da equipe de execução puderam aprimorar seus conhecimentos teóricos e práticos sobre o contexto de atuação, além de exercer um senso crítico sobre essa realidade.

No ano de 2021, até o momento foram realizadas três intervenções on-line, com três turmas distintas de uma instituição estadual, sendo atendidos ao todo 15 alunos dos 3º e 2º anos do ensino médio. Como resultados parciais encontrados estão a avaliação positiva dos participantes acerca da atividade - o que denota a importância da atividade exten-

sionista -, as diferenças na relação professor-aluno nas turmas atendidas e que, aos poucos, os extensionistas estão recebendo maior liberdade para desenvolverem as discussões. E, considerando o formato on-line do trabalho, percebe-se a existência de limitações na relação entre a equipe e os participantes, sendo prevalentes as câmeras desligadas durante a vídeo-chamada, e também a baixa adesão de participantes da instituição parceira, o que está relacionado à baixa adesão dos estudos ao formato remoto de ensino no período pandêmico. No entanto, a partir dos resultados parciais observados, formas de enfrentar as dificuldades encontradas estão sendo pensadas, pretendendo-se continuar com o projeto tanto nesta escola quanto em outras instituições, bem como pensa-se na possibilidade de criação de outros projetos que abordem essa temática no espaço educacional.

Psicologia da Arte como meio de autoconhecimento e elaboração do estresse laboral

Esta segunda extensão foi criada no ano de 2017 a partir da necessidade de criar estratégias de cuidado à saúde mental dos educadores devido à grande demanda profissional e ao elevado nível de estresse (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015; CORTEZ *et. al.*, 2017). Este adoecimento foi percebido em uma experiência de observação do campo escolar dentro da disciplina de Psicologia Educacional, e expresso nos comportamentos dos professores, tais como: violências verbais com os alunos, conversas particulares com as alunas de psicologia onde falavam sobre suas frustrações com a docência, dentre outros. Em 2020, devido às novas fontes estressoras aos professores, como o isolamento social e a transposição das aulas presenciais para as de modalidade remota, a

extensão passou a ser realizada novamente (AVELINO, 2020). Assim sendo, o objetivo geral do projeto é promover um espaço de discussão e troca de experiências para educadores da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba-MG. Os objetivos específicos são 1) facilitar a manifestação de conflitos internos, bem como sua elaboração; 2) utilizar a arte como meio alternativo de enfrentamento à frustração e dificuldades vivenciadas pelos professores participantes durante o período da pandemia; 3) otimizar o relacionamento interpessoal em ambientes de ensino; 4) aprimorar o ensino dos ligantes, de forma que estes sejam capazes de contribuir no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Psicologia e da Educação.

O projeto se embasa no texto “Psicologia da Arte”, do doutorado de Lev Semionovitch Vigotski, que aponta para a relação entre a arte e a psicologia e sua potência na mobilização de questões emocionais, estabelecimento de diálogos e qualidade de propiciar reflexões acerca de suas vivências e representações (BARROCO; SUPERTI, 2014; SOUZA; DUGNANI, 2018). As intervenções são grupais, tendo duas horas de duração e mediação de uma dupla ou um trio de extensionistas. O público-alvo do projeto são educadoras e educadores da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba-MG. A quantidade de participantes e de encontros varia de acordo com a adesão de participantes via demanda espontânea, e embora esteja ocorrendo em formato on-line desde 2020, a forma como as práticas ocorrem permanece a mesma. No início de cada encontro é apresentada alguma materialidade artística (como músicas, pinturas, poemas, curtas-metragens etc.) e partir das percepções dos participantes, acessadas, quando necessário, pelas perguntas disparadoras: “o que sentem?”, “o que veem?”, realiza-se uma discussão sobre o que foi apresentado. No último encontro, os participantes são convidados a produzirem algo relacionado a sua experiência no grupo.

Em 2017, embora a estrutura tenha sido pensada, desde o início, com 10 a 15 encontros, foi possível planejar sete e realizar cinco devido a atrasos no calendário gerados por demora da resposta da instituição e imprevistos ocorridos na mesma. Mesmo com as intempéries mencionadas, a extensão atendeu aproximadamente 30 professores, e obteve feedback positivo sobre a proposta que, até então, estava amadurecendo. Dessa primeira intervenção teve-se, como produtos, apresentação em congresso e a proposta de uma pesquisa de mestrado, hoje concluída, que vem auxiliando no embasamento da prática da liga.

Em 2020 foram realizados semanalmente dois grupos virtuais, via *Google Meet*, com participação de dez educadoras em cada um, supervisões on-line entre membros da equipe executora, para organização e planejamento das práticas, e elaboração de diários de campo. A partir das intervenções realizadas, as participantes encontraram nos grupos espaço para expressão e elaboração de emoções, sentimentos e pensamentos relativos à prática profissional e a vida pessoal em momento pandêmico, e as extensionistas tiveram a possibilidade de aprender e desenvolver habilidades que contribuem para o desempenho profissional, a partir do acesso às temáticas que permeiam a atuação no espaço educacional. Dentre as potencialidades encontradas estão a possibilidade de realização de ações extensionistas em formato remoto, o alcance dos objetivos estabelecidos inicialmente, o desenvolvimento de habilidades com as tecnologias, bem como com a mediação de práticas grupais virtuais. Como desafios, citam-se a dificuldade inicial em manejar novos recursos e ferramentas digitais por parte das educadoras, falhas de conexão com a internet, a desistência de cinco participantes em cada um dos dois grupos e o espaço pouco adequado das educadoras para os encontros, que algumas vezes realizam outras atividades no momento dos encontros. Além disso, a falta do contato presencial foi sig-

nificativa, tendo em vista as limitações do ambiente virtual. A partir desta experiência, em 2021 a equipe executora da LAPSE pôde pensar, adaptar e executar novas ofertas desta mesma extensão e também do projeto “Apresentação de formas de ingresso ao ensino superior para alunos do ensino médio de escolas públicas” apresentado anteriormente.

No ano de 2021, até o momento, promoveu-se cinco grupos virtuais, tendo sido atendidos 23 educadores. Assim como em 2020, foram realizados dez encontros em cada grupo, supervisões e elaboração de diários de campos após cada prática. A partir dos feedbacks dos participantes, foram apontadas a relevância do espaço de escuta, o encorajamento para a procura de ajuda de outros profissionais, a criação de uma rede de apoio com outros sujeitos que possuíam experiências similares e o interesse de participar novamente da extensão. Em relação aos extensionistas, destaca-se o desenvolvimento de habilidades com as tecnologias e a mediação de práticas grupais virtuais. No momento estão sendo ofertados novos grupos para realização até o fim do ano.

Orientação profissional com pré-vestibulandos

Essa extensão surge com o intuito de promover um espaço de autoconhecimento e reconstrução de sentidos do mercado de trabalho, para despertar e ativar a criatividade frente às diversas demandas de cunho dinâmico na busca pela profissionalização. Assim sendo, a extensão tem como objetivo geral conduzir um processo de orientação profissional para escolha e (re)opção de carreiras, e como objetivos específicos 1) compreender a carreira como uma construção que ocorre ao longo da vida e em diferentes contextos sociais; 2) promover condições institucionais para o debate e a promoção da diversidade; e 3) ampliar a capacidade de intervenção autônoma

e transformadora na realidade social dos alunos.

A presente extensão utiliza técnicas de orientação profissional. Dessa forma, vale ressaltar, tais técnicas nascem com o objetivo de visualização da população a partir da ocupação, e estava diretamente ligada ao aumento da eficiência trabalhista, perpassou mudanças históricas - tendo como influência o crescimento industrial e a mão de obra qualificada -, porém hoje se perpetua na possibilidade de obtenção de justiça social e conscientização de classes (SPARTA, 2003). Nesse sentido, a Orientação Profissional brasileira movimentou-se no atendimento de jovens do ensino médio visando a apresentar fatores como graus de liberdade e influência na escolha profissional, além do autoconhecimento, informação sobre as profissões e vestibular, e outros fatores emergentes (MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004). O projeto teve fundamentação teórica nas teorias de traço-fator, de Frank Parson; o modelo tipológico de Holland; e o enfoque psicodinâmico do psicólogo argentino Rodolfo Bohoslavsky. A prática foi dividida em cinco encontros para a realização do projeto e dez horas semanais de dedicação, sendo duas horas destinadas ao trabalho prático e o restante dividido em planejamento e supervisão via equipe executora. Além disso, dinâmicas foram utilizadas para melhor integração do grupo.

No ano de 2018, participaram todos os alunos do cursinho popular da UFTM, em sala de aula da própria universidade. Na realização dos encontros houve uma média de 10 alunos participantes, variando a cada junção. Dos alunos, todos frequentaram o ensino médio em escola pública, sendo a maioria estudantes do 3º ano. Foram programados dois encontros sobre autoconhecimento (das habilidades, interesses), dois sobre a realidade do campo de trabalho (levantamento de alternativas e considerando aspectos econômicos, sociais e pessoais) e um final sobre a integração dessas informações, confrontando possibilidades (integração dos desejos com direitos e deveres), bem como a realização da avaliação

do projeto. Os resultados da ação foram positivos, e a partir desse feedback a equipe avaliou todo o projeto e sua possibilidade de continuação, bem como levantou a probabilidade de desenvolvimento de pesquisas a partir do observado. Nesse momento, avalia-se a possibilidade de executá-lo novamente em 2022.

Promovendo a comunicação não violenta dentro do ambiente escolar

Esse projeto de extensão surgiu a partir do contato que alguns membros da liga tiveram com um trabalho prático desenvolvido na disciplina “Psicologia Educacional”, onde foram feitas visitas a algumas instituições escolares para observação, vivência e melhor compreensão de sua realidade, e percebeu-se como a violência se expressa nesses espaços (NESELLO *et al.*, 2014). Dessa forma, no seu primeiro ano de existência, a ação teve como objetivo geral promover boa relação entre alunos, professores e demais agentes na escola, e, ainda, como objetivos específicos 1) apresentar para os alunos o método da comunicação não violenta a fim de auxiliá-los no diálogo em suas relações interpessoais, sobretudo a relação aluno-professor; 2) aprimorar o ensino dos graduandos de forma que os mesmos sejam capazes de contribuir no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Psicologia Educacional, indissociando a teoria aprendida com a prática realizada; e 3) proporcionar dados para a criação de novos projetos extensionistas que atendam as demandas da comunidade local. Tal projeto ocorreu presencialmente nos anos de 2017 e 2019.

O trabalho se baseia na Comunicação-não-violenta, de Marshall Rosenberg. Entendida como um processo de comunicação, essa abordagem permite a observação minuciosa dos comportamentos e das condições que afetam os seres,

como forma de minimizar a resistência, a postura defensiva e as reações violentas (ROSENBERG, 2006). A partir disso, as etapas do projeto de extensão se dividem em três momentos: teorização, prática e finalização. Inicialmente, são realizadas discussões sobre a compreensão dos alunos sobre a violência a partir de atividades diversificadas, e também a apresentação da teoria de Comunicação Não-Violenta para os mesmos. Posteriormente, são elaboradas oficinas teatrais, nas quais os alunos poderão representar as relações possíveis entre pares e praticar a comunicação não violenta, além de outras dinâmicas que possibilitem a prática da assertividade. Para a finalização do projeto, são realizadas rodas de conversa entre a equipe executora e os alunos participantes a fim de refletir sobre as experiências com o projeto e suas repercussões dentro da escola.

Em 2017 foram atendidas quatro turmas de uma mesma instituição estadual, sendo uma do 3º ano, uma do 4º, uma do 5º e uma do 6º ano. No ano, observou-se a relação próxima da professora e alunos do 6º ano, a cooperação e participação da turma do 5º ano, agitação da turma do 6º ano, que dificultava a realização das atividades e também era constantemente punida pelos docentes, bem como a impossibilidade de se trabalhar pelo tempo previsto com a turma do 3º ano devido ao calendário acadêmico da escola, que incluiu a proximidade de provas finais e período de férias.

Em 2019 atendeu-se quatro turmas de uma mesma instituição estadual, sendo duas turmas do 6º ano e duas turmas do 7º ano. Como resultados dessa ação, notou-se que, além de ser possível trabalhar os conceitos da Comunicação Não-Violenta com os alunos participantes, foi possível entender as configurações dos relacionamentos interpessoais existentes na instituição de ensino onde o projeto ocorreu, conhecer a realidade na qual os participantes estavam inseridos, estabelecer metas para o desenvolvimento de futuros

trabalhos com o público em questão e elaborar temáticas para as atividades de ensino da liga, como forma de aprofundamento de conhecimentos. Vale ressaltar que houve dificuldades com relação ao acordo de dias e horários para a execução das atividades com a instituição parceira, o que atrasou o início da execução, e impossibilitou o trabalho com uma quantidade maior de turmas.

Conclusão

Considerando o trabalho desenvolvido pela LAPSE ao longo dos seus quatro anos de existência, percebe-se que as ações desenvolvidas trazem contribuições tanto para os alunos extensionistas quanto para a comunidade externa, considerando que articula conhecimentos teóricos, científicos e práticos, importantes para o processo de formação dos discentes e relevantes para o público atendido. Tais resultados são acessados a partir das avaliações realizadas em cada ação com os participantes e com a equipe fixa do programa, o que permite tanto a análise quanto o aperfeiçoamento das atividades realizadas.

Cada ação possui desafios distintos, mas, de forma geral, destacam-se a baixa adesão de ligantes de diferentes cursos de licenciatura no programa, sendo prevalente a presença de discentes do curso de Psicologia, e, considerando o período pandêmico, nota-se que todas as atividades realizadas precisaram ser adaptadas para o formato remoto, o que implicou em algumas limitações, como a diminuição da interação entre a equipe e os participantes, e a dificuldade de acesso dos participantes na extensão “Apresentação de formas de ingresso ao ensino superior para alunos do ensino médio de escolas públicas”.

Contudo, a partir das experiências, a LAPSE busca cons-



tantemente aperfeiçoar-se e promover ações que contribuam para o alcance de seus principais objetivos: promover espaços de aprendizagem, realizar pesquisas e promover ações relacionadas à inter-relação entre as áreas de Psicologia e Educação. Exemplo disso é o fato de que apesar das limitações e dificuldades trazidas pela pandemia nos anos de 2020 e 2021, a LAPSE continuou realizando seu trabalho em formato remoto, e, neste mesmo ano, planejam-se novos projetos para execução futura.

Referências

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 2, n.13, 2012.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jéssica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BARROCO, Sônia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vygotsky e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2018, 4 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 out. 2021.

CARVALHO, Márcia Marques de & WALTENBERG, Fábio D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013.

Economia Aplicada, v.19, n.2, p. 369-396, 2015.

CORTEZ, Pedro Afonso *et al.*. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos**

Saúde Coletiva, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

MELO-SILVA, Lucy Leal; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; SOARES, Dulce Helena Penna. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Rev. bras. orientac. prof.**, v.5, n.2, p.31-52,2004.

NESELLO, Francine *et al.*. Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 14, n. 2, p. 119-136, 2014.

PIOLLI, Evalto; SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto M. Plano nacional de educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Caderno Cedes**, v. 35 n.97, p. 589-607, 2015.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação Não Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, Sara Lorraine Gualberto. **História do curso de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro: criação e implementação** (2008-2011). 2018. 28p. TCC (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

SILVA NETO, Walter Mariano de Faria; BARBOSA, Deborah Rosária; SILVA, Sara Lorraine Gualberto; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Eulália Henriques Maimone: pioneira da psicologia educacional e escolar em Minas Gerais. **Psicologia**



Escolar e Educacional, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 1-11, 2020.

SILVESTRE, Vanessa Souto; MARTINS, Reginaldo Marcos; LOPES, João Pedro Goes. Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica. **Ensaio Pedagógico**, UFSCar Sorocaba, v. 2, n.1, p. 34-44, 2018.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; REIS, Elaine de Cássia Gonçalves dos. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-388, ago. 2018.

SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Rev. bras. orientaç. prof**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p.1-11, dez. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902003000100002&lng=pt&nrm=iso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia**. Uberaba, MG, 2022.



LUTA ANTIRRACISTA E PSICOLOGIA ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA DE TURBANTES EM UMA APAE

Áquila Bruno Miranda

(UFMG aquilabruno@ymail.com – Mariana-MG)

Eleísa Fernandes Marins

(UFOP - eleisa.marins@aluno.ufop.edu.br - Ouro Preto-MG)

Hiagor Bruno Ferreira

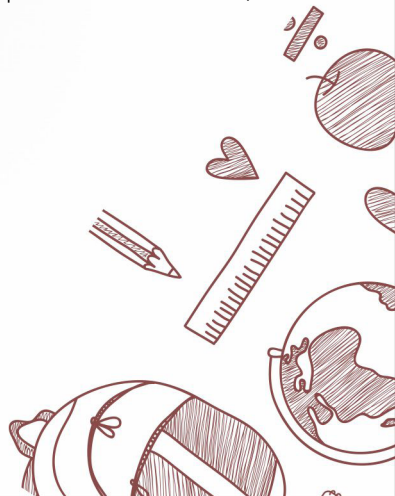
(UFOP - hiagor.ferreira@aluno.ufop.edu.br – Mariana-MG)

Thaís dos Santos Domingos

(UFOP - thais.domingos1@aluno.ufop.edu.br – Mariana-MG)

Thaismara Indiamara de Oliveira

(UFOP - thaismara.oliveira@aluno.ufop.edu.br – Mariana-MG)



Resumo

Apresentamos neste trabalho o relato de experiência de uma oficina de turbante realizada na Semana da Consciência Negra em 2019, em uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) localizada em Mariana, Minas Gerais, e lançamos reflexões iniciais sobre o lugar, no espaço escolar, da pessoa negra e com deficiência. Nossa equipe foi constituída por estudantes do curso de Pedagogia que cursaram a disciplina Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, na Universidade Federal de Ouro Preto, e por uma estudante do curso de Jornalismo da mesma instituição. A oficina, coordenada por uma psicóloga e docente da disciplina, foi orientada pelo conceito de interseccionalidade trabalhado pela feminista negra e estadunidense Patrícia Hill Collins (2020). Como método de intervenção, utilizamos recursos pedagógicos pautados na ludicidade articulados à cultura afro-brasileira, tais como: contação de histórias, teatro, danças, músicas, dobraduras, brincadeiras de roda e pinturas corporais. Como resultado, destacamos que esse momento foi fundamental para a nossa formação, uma vez que, socialmente, os corpos negros sofrem opressões racistas e, em consequência disso, são invisibilizados. Desse modo, a intervenção foi um convite para pensarmos os desafios e possibilidades de práticas comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais. A oficina de turbantes também contribuiu para a construção de horizontes acerca da educação inclusiva e antirracista e fomentou inquietações sobre o modo como pensamos e vivenciamos as políticas de inclusão, a Lei 10.639/2003 e o campo da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento. Concluímos que essa temática precisa ser pensada de modo interseccional, para que a luta antirracista chegue às pessoas, considerando suas diversas especificidades, e para que o processo de inclusão também ocorra de maneira efetiva. Por fim, por meio desse trabalho, buscamos reafirmar o compromisso do campo de



formação e prática da Psicologia da Educação para a desconstrução do racismo no espaço escolar.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Pessoa com Deficiência; Luta Antirracista.

Introdução

Apresentamos neste relato a experiência de uma oficina de turbante realizada na Semana da Consciência Negra em 2019, em uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) localizada em Mariana, Minas Gerais. A partir desse encontro, buscamos refletir sobre o lugar da pessoa negra e com deficiência no espaço escolar. Nossa equipe foi constituída por estudantes do curso de Pedagogia que participaram da disciplina Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, na Universidade Federal de Ouro Preto, por uma estudante do curso de Jornalismo da mesma instituição e por uma psicóloga docente da disciplina.

Iniciamos esta proposta a partir de um convite realizado por uma professora da APAE, tendo em vista a necessidade da racionalização das práticas realizadas na instituição e de tecer diálogos entre a luta antirracista, o conceito de interseccionalidade e as deficiências. Cabe ainda ressaltar que a intervenção foi construída em parceria com as professoras da instituição, considerando, conforme a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a importância de se pensar o corpo docente também como atores e atrizes para a afirmação da diversidade cultural e fortalecimento da Educação das Relações Étnico-raciais nas escolas. Scholz (2017), em sua pesquisa de mestrado, levanta questões importantes para pensarmos a urgência da inclusão das pautas raciais no campo das defi-

ciências. Dentre elas, destaca-se: “Como são as experiências das pessoas negras e com deficiência na nossa sociedade? Como estes sujeitos habitam o espaço escolar? Estas questões são debatidas no campo da educação? Como é ser aluno negro e com deficiência na escola?” (SCHOLZ, 2017, p. 5). Tais problematizações conduziram os nossos olhares durante a construção e realização dessa ação e nos mobilizaram a compartilhar os caminhos percorridos.

Nesse trabalho compreendemos racismo a partir dos estudos desenvolvidos por Almeida (2019), que considera racismo toda experiência mobilizada pela discriminação racial, que se revela mediante práticas conscientes (ou não) e que resulta em danos ou vantagens, dependendo do pertencimento racial de cada grupo. Trazendo o fato de que, em comparação a indivíduos brancos, sujeitos negros apresentam disparidade em condições socioeconômicas e acesso a espaços de decisão, condições fomentadas inclusive pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), a psicóloga Lia Schucman nomeia o conceito de branquitude como um “lugar em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos” (SCHUCMAN, 2014, p. 84). Dessa forma, o racismo firma-se na ideia de superioridade racial, enquanto subalterniza outros, nesse caso, as pessoas negras.

Já no que diz respeito ao campo da inclusão, Abi-Habib (2018) aponta que, com frequência, observa-se o debate acerca do modo adequado de se referir à pessoa que tem deficiência. A autora destaca que, ao longo dos anos e sob influência do contexto histórico, a terminologia deficiência sofreu várias alterações, mas foi a partir da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, que ocorreu no ano de 2006, na qual ficou decidido que a nomenclatura apropriada para se referir ao deficiente seria “pessoa com deficiência”. Essa concepção será adotada

neste trabalho, uma vez que o termo “pessoas com necessidades especiais” ou “portadoras de deficiência” traz para o sujeito um estigma de portar a deficiência, sendo que ela, na verdade, faz parte do sujeito. Sobre o conceito de deficiência, Nuernberg (2020, p. 45) afirma que:

No preâmbulo da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), um dos mais importantes documentos atuais no campo dos direitos humanos afirma que a deficiência é um conceito em evolução (BRASIL, 2007). Ao mesmo tempo, compreende que a deficiência resulta da interação das pessoas com algum impedimento físico, sensorial, mental ou intelectual com um ambiente que não acolhe sua variação corporal. Trata-se de uma concepção extremamente avançada e que precisa ser contextualizada como uma proposição não apenas conceitual, mas essencialmente política, com caráter provocativo à hegemonia do saber médico nesse campo.

Ainda conforme Nuernberg (2020), o conceito de deficiência deve ser compreendido a partir da sua dimensão histórica e política, perspectiva que revela tensões, hierarquias e relações de poder que estabelecem práticas sociais e institucionais voltadas para as pessoas com deficiência. Nesse cenário de disputas, o movimento social das pessoas com deficiência estabelece que a deficiência não deve ser pensada apenas a partir dos aspectos corporais, mas deve-se considerar as barreiras sociais, culturais e físicas que dificultam e/ou impedem a garantia dos direitos dessas pessoas. Outra concepção que adotamos neste trabalho é O Modelo Social de Deficiência, que transversaliza o debate sobre as pessoas com deficiência ao considerar a interseccionalidade uma posição necessária e central para escutar as experiências de sujeitos com deficiência.

Organizamos este trabalho da seguinte forma: no desenvolvimento, apresentamos uma breve contextualização acerca do racismo e das deficiências, considerando os estudos desenvolvidos por Scholz (2017). Em seguida, trazemos o relato da oficina de turbante em diálogo com o conceito de interseccionalidade trabalhado pela feminista negra e estadunidense Patricia Hill Collins (2020). Por fim, compartilhamos os aprendizados construídos a partir da intervenção, bem como os desafios para o fortalecimento da luta antirracista em contextos escolares.

Desenvolvimento

O surgimento da cidade de Mariana, no final do século XVII, foi marcado pelo estabelecimento da mineração do ouro. O crescimento e o êxito da atividade mineradora produziu inúmeras mudanças, tais como a transformação da vila em cidade no ano de 1745, marco histórico que tornou Mariana um município de grande visibilidade durante o período colonial (FONSECA, 2016).

Atualmente, conforme dados de IBGE (2010), a cidade é composta, majoritariamente, por pessoas negras (67%). Como resultado do seu passado escravocrata, essa população vivencia cotidianamente violações raciais, tal como o crime do rompimento da barragem de rejeito de Fundão da Samarco Mineração, que ocorreu no município no dia 5 de novembro de 2015 e, segundo Wanderley (2015), atingiu, sobretudo, a população negra (pardos e pretos, segundo definição do IBGE).

Diante desse contexto, a escola torna-se um espaço privilegiado na busca pela equidade de direitos para a população negra, uma vez que a educação tem um papel central no reconhecimento da existência do racismo e de outros preconceitos e discriminações, além de possibilitar a construção de uma leitura crítica sobre a história brasileira e as contribui-

ções de diferentes raças e etnias na cultura do país. A escola e seus sujeitos também podem favorecer a elaboração de práticas e ações voltadas para a diversidade presente na sociedade brasileira e o reconhecimento e a valorização das identidades presentes no espaço escolar (WILMO ERNESTO, 2008). Cabe ainda destacar que, para Santos (2001, p. 106),

(...) tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido.

Apesar das possibilidades disponíveis, no espaço escolar, para o enfrentamento do racismo, as práticas pedagógicas e o fazeres curriculares são ainda marcados por fatores como “o mito da democracia racial; a ideologia do branqueamento; a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais” (PASSOS, 2012, p. 15). Nesse sentido, a pesquisa de Scholz (2017), desenvolvida junto à escola, amplia os desafios no campo da educação antirracista ao revelar a presença de um duplo estigma que marca a trajetória escolar das/dos estudantes negras/os com deficiência. As falas das professoras e das gestoras demonstram a existência de barreiras oriundas do racismo e do preconceito em relação à deficiência para com essas/esses alunas/os. Scholz (2017), em seu estudo, ainda destaca que o estudante negro e com deficiência

traz consigo o estereótipo de não aprendiz, nega-se, assim, sua cidadania por meio do direito à aprendizagem. Melo (2014a), em estudo realizado com o objetivo de investigar o enfrentamento do duplo es-

tigma em pessoas negras e com deficiência, aponta evidências de impactos negativos na autoestima e na autoimagem, como consequência da estigmatização. Tais sentimentos são trazidos como propulsores da sensação de ser uma pessoa inferior, indigna de estar em determinados lugares e fazer determinadas coisas.

Os desafios observados no campo da educação antirracista voltada para pessoas com deficiência evidenciam a urgência de se pensar práticas e intervenções direcionadas a uma pedagogia comprometida com a fala e as experiências das populações subalternizadas. Nesse sentido, consideramos que a oficina de turbante foi uma oportunidade de trazermos para a cena escolar o turbante não apenas como adorno, mas como símbolo de luta, autoafirmação e autoestima da comunidade negra (SILVA, 2017).

Oficina de turbante e a interseccionalidade: um breve relato

Durante a construção da oficina, entendemos que era necessário pensarmos as vivências das/dos estudantes negros e com deficiência no contexto do espaço escolar, de modo articulado, uma vez que, segundo o conceito de interseccionalidade, trabalhado pela feminista negra e estadunidense Collins (2020, p. 14),

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera

que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Considerando esse conceito, nessa intervenção buscamos criar um espaço de educação inclusiva a partir de elementos lúdicos, tais como: contação de histórias, teatro, pintura, dança, música e construção de turbantes, privilegiando o reconhecimento, a valorização e a formação de identidades.

No primeiro momento da oficina, organizamos as turmas em três grupos: o primeiro voltado para pintura corporal a partir de grafismos africanos. Nesse espaço, as/os estudantes da APAE podiam escolher as cores e as formas com que desejavam pintar seus rostos e braços; no segundo grupo, trabalhamos danças e cantigas afro-brasileiras e, por meio dessa experiência, o público-alvo teve a oportunidade de experimentar ritmos e movimentos que possibilitaram uma aproximação com a cultura da população africana e afro-brasileira; por fim, no terceiro grupo, convidamos as/os participantes a elaborarem, por meio de dobraduras, colares e pulseiras que representavam os Reinos Africanos. Nesses espaços, tivemos a oportunidade de interagir, criar laços com as/os estudantes da APAE e com as/os professoras/es da instituição, bem como construir e preparar o segundo momento da oficina.

Após o desenvolvimento dessa primeira etapa, realizamos, junto com as/os estudantes da APAE, uma encenação do conto “O Reino Akuna”, escrito pela estudante de Jornalismo Thaís Domingos e adaptado para peça teatral. A narrativa questiona os papéis de gênero e de raça nas relações sociais, uma vez que as protagonistas são mulhe-

res negras e rainhas de Akuna, um lugar fictício habitado por pessoas negras guiadas pelos anciões e ancestrais e que, além disso, é essencialmente governado por mulheres. Durante a apresentação teatral, contamos com a participação das/dos estudantes da APAE, que interagiram através de diálogos, danças e músicas que elaboramos no primeiro momento da oficina.

Ao longo da narrativa, convidamos as/os participantes a refletirem sobre o lugar do turbante na construção e no fortalecimento da autoestima da população negra, visto que seu uso continua sendo marginalizado e distanciado de seus vários sentidos, sendo esses: filosóficos, tradicionais, políticos e sagrados, que não possuem relação nenhuma com os estereótipos racistas e pejorativos aos quais o turbante é associado.

O turbante, além de adorno utilizado desde dinastias faraônicas em Kemet (Egito Antigo), pode representar religião, hierarquia, condição social (SILVA, 2017, p.10). Seu uso se estende tanto a crianças quanto a adultos e também independe de identidade de gênero. Além disso, simboliza, no campo da subjetividade e principalmente no Brasil, em um contexto afrodiaspórico, a luta, autoafirmação e autoestima da comunidade negra (SILVA, 2017, p.8). Nessa diáspora, o turbante é utilizado simbolicamente como elemento estético de resgate e ancestralidade, principalmente por mulheres negras que, no período colonial, cobriam suas cabeças para protegerem os cabelos e também para ajudá-las em tarefas como carregar água sobre suas cabeças. O turbante é comumente usado em ritos, como o ojá, torso utilizado para cobrir o *orí* (cabeça em iorubá) nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Ao fim da peça, contextualizamos o uso do turbante e ressaltamos que, embora na peça somente as mulheres estivessem adornadas com o turbante, seu uso se estende a todos

os gêneros e não exclui as singularidades presentes em cada indivíduo. É importante falar sobre turbantes, sua versatilidade e contribuição no desenvolvimento da autoestima de pessoas negras, pois esse diálogo também nos ajuda a pensar em formas inclusivas do debate étnico-racial para pessoas negras com deficiência. Afinal, ainda que esse debate já esteja circulando nas mídias, na academia, nos coletivos e instituições, é preciso que ele seja acessível às pessoas com deficiência e não as exclua de sua própria história.

Partindo do ponto em que a estética também é uma ferramenta política, levamos como proposta para a oficina a necessidade da subversão de alguns valores até então estabelecidos na sociedade brasileira acerca do povo negro. Conforme Silva (2017, p.9), “A estética para o povo africano é integrada aos hábitos sociais e culturais e ultrapassa a simples questão da imagem construída no imaginário popular. Esta simbologia estética alimenta uma construção social e é transmitida através da diversidade cultural”.

Ao levarmos a oficina de turbantes para o contexto escolar, tivemos como objetivo auxiliar na compreensão e desmistificação do uso desse adereço que, por advir da cultura negra, sofre marginalização. Nos dias atuais, pessoas negras têm suas representações reduzidas a estereótipos negativos e subalternizados. Por isso é importante inverter essa lógica racista, discorrendo sobre a realeza e diversidade cultural do povo africano.

No último momento da oficina, as/os estudantes da APAE formaram uma fila para que houvesse a amarração do turbante. Para tanto, foram fornecidos alguns tecidos pela instituição. O momento foi construído de maneira coletiva e afetiva e, após terem os turbantes amarrados sobre suas cabeças, as/os participantes aplaudiam umas/uns às/aos outras/os. Pôde ser observado que esse momento de alegria e descoberta do adorno foi compartilhado por todos/as.

Vale destacar que, em alguns países da África, as diferentes amarrações feitas com turbante possuem significados singulares e diversos, pois podem representar estado civil, etnia e outros, Silva (2017). Tais informações também foram colocadas em evidência para que o turbante não fosse esvaziado de seus vários sentidos. Durante a oficina, também realizamos o exercício de afirmar a autoestima das/dos estudantes da APAE, uma vez que, como elemento estético, o turbante também é um modo de “embelezar-se”. Assim, cada estudante que tinha o turbante amarrado à cabeça era aplaudido pelos colegas, um movimento coletivo de aprovação, afeto, partilha e empoderamento.

Conclusão

Como resultado, ressaltamos que esse momento foi fundamental para a nossa formação e para o público-alvo, uma vez que, socialmente, os corpos negros já sofrem opressões racistas e, em consequência disso, são invisibilizados. Tratando-se então de pessoas negras com deficiência, essa invisibilização dá-se de modo ainda mais contundente, pois, além de enfrentarem o racismo, também enfrentam os desafios para a conquista da inclusão social.

A oficina de turbantes também fomentou inquietações sobre o modo como o nosso grupo pensa e vivencia as políticas de inclusão. Vemos que essa temática precisa ser pensada de modo interseccional para que a luta antirracista chegue às pessoas com suas diversas especificidades e para que o processo de inclusão também ocorra de maneira efetiva. A experiência da oficina reafirma a urgência de tecer práticas antirracistas junto às famílias, uma vez que a construção da identidade também ocorre nesse espaço de socialização.

Desse modo, percebemos a necessidade de pensarmos



práticas antirracistas junto às docentes para que haja a conscientização sobre a história do povo negro. Além disso, a temática racial não deve ser abordada somente em datas específicas, mas, sobretudo, durante todo o período letivo. Por fim, essa experiência reafirma o compromisso do campo de formação e prática da Psicologia da Educação para desconstrução do racismo no espaço escolar ao evidenciar possibilidades de ações e intervenções nesse campo.

Referências

ABI-HABIB, Cynthia Prata. As políticas públicas na área da educação para a criança com transtorno do espectro do autismo (TEA). In: BORGES, A P B; NOGUEIRA, M. L. M. **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14/10/2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

FONSECA, Marcus Vinícius. A educação como expressão do urbano na cidade de Mariana na primeira metade do século 19. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 20, n. 48, p. 193-



212, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100193&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/mariana/pesquisa/23/25124>. Acesso em: 23 nov. 2021.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre deficiência para educação inclusiva. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M.T. E.(org.) **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.p. 45-60.

ASSOS, J.C. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. *In*: MOMM, C. M.; VAZ, A. F. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6295812. Acesso em: 20 ago de /2019.

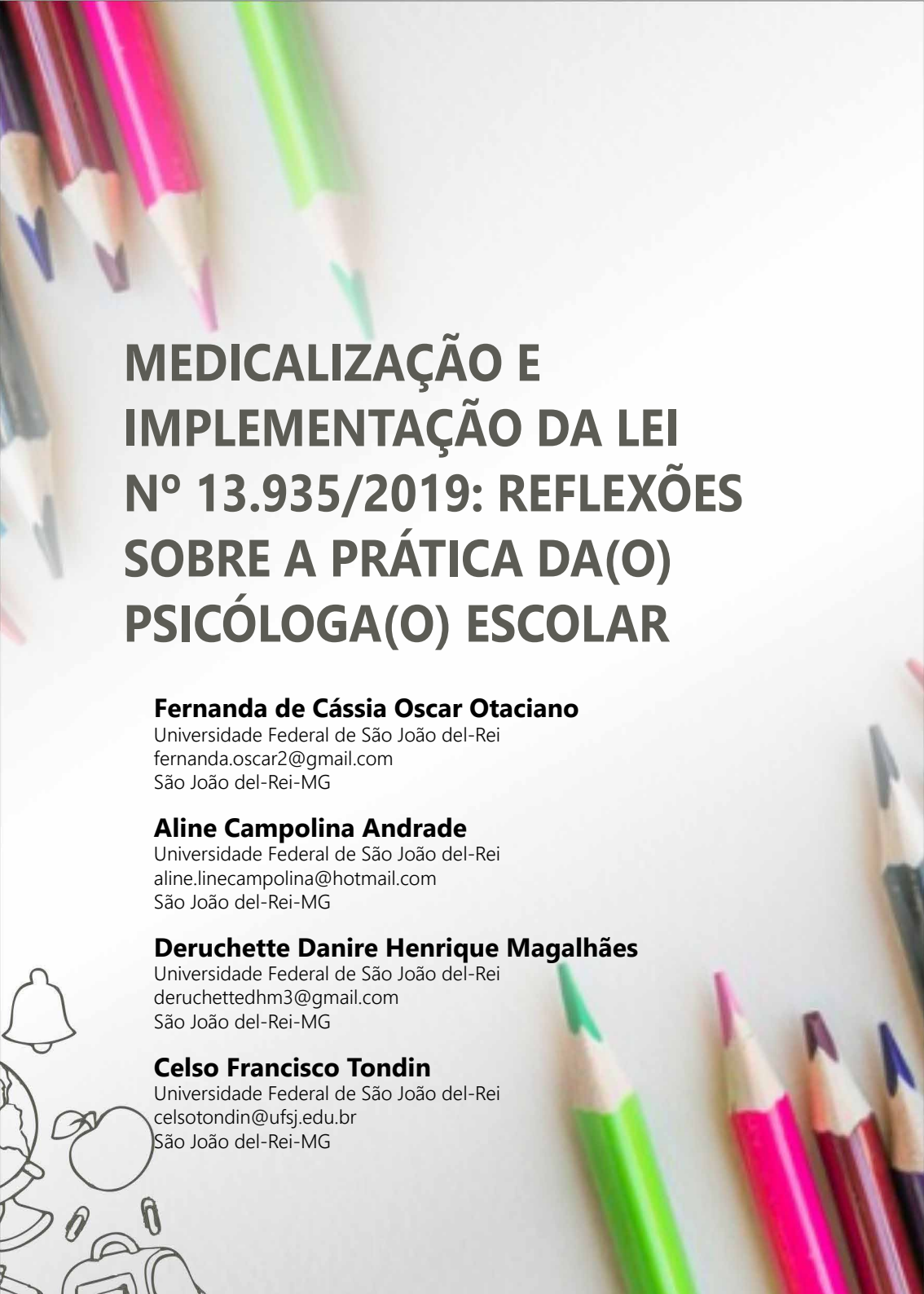
SILVA, Rasuane Maria da. **Iqhiya: um olhar sobre o significado e a simbologia do uso de turbantes por mulheres negras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização



em Gestão de Projetos Culturais e Eventos) – USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/?q=pt-br/celacc-tcc/973/detalhe>. Acesso em 23 jun. 2021.

WANDERLEY, Luiz Jardim. Indícios de Racismo Ambiental na Tragédia de Mariana: resultados preliminares e nota técnica. **Relatório preliminar**, 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/poemas/files/2014/07/Wanderley-2015-Ind%c3%adcios-de-Racismo-Ambiental-na-Trag%c3%a9dia-de-Mariana.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

WILMO ERNESTO, Francisco Junior. Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação** (Bauru), vol. 14, núm. 3, p. 397-416, 2008.

The background of the page is decorated with several sharpened colored pencils in shades of purple, pink, green, and blue, arranged diagonally. In the bottom left corner, there are line-art icons of a bell, an apple, and a backpack.

MEDICALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.935/2019: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano

Universidade Federal de São João del-Rei
fernanda.oscar2@gmail.com
São João del-Rei-MG

Aline Campolina Andrade

Universidade Federal de São João del-Rei
aline.linecampolina@hotmail.com
São João del-Rei-MG

Deruchette Danire Henrique Magalhães

Universidade Federal de São João del-Rei
deruchettedhm3@gmail.com
São João del-Rei-MG

Celso Francisco Tondin

Universidade Federal de São João del-Rei
celсотondin@ufsj.edu.br
São João del-Rei-MG

Resumo

Este trabalho é fruto de experiências de estágio e pesquisas empreendidas pelas(os) autoras(es), bem como do acompanhamento da regulamentação da Lei nº 13.935/2019 - que torna obrigatória a oferta de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica - em Minas Gerais. Tais atuações, situadas na relação Psicologia, Educação e experiências de queixa e fracasso escolar, convocaram nossa atenção, tanto nos atendimentos individuais quanto nas oficinas grupais com alunos(as), para a demanda por práticas adaptacionistas feitas por gestoras(es) e profissionais da educação e, por vezes, oferecidas por psicólogas(os) em serviços pré-existentes à citada lei federal ou mesmo a partir dela. Essa demanda, de caráter individualizante e ajustatório, ao naturalizar as relações escolares legítima discursos medicalizantes que atravessam a formação e a atuação da(o) psicóloga(o) e, ao mesmo tempo, são constituídas por ambas (formação e atuação) quando estas não assumem o compromisso ético-político com a valorização das diferenças e a transformação social. Entende-se por medicalização a translocação de experiências sociais para o campo exclusivo da intervenção médica, a partir de processos discursivos e interventivos de moralização e homogeneização de condutas. O saber-poder biomédico reivindica o juízo sobre os corpos por meio de demandas de prevenção e controle ao empreender projetos de patologização em detrimento de práticas ampliadas entre as redes comunitárias e setores parceiros da escola. Desse modo, o presente ensaio objetiva discutir, com vistas à problematização de práticas adaptacionistas demandadas no transcurso da regulamentação da referida lei, o fenômeno da medicalização como estratégia de prevenção em questões relativas ao desenvolvimento humano e aprendizagem. A base teórica é a da Psicologia Escolar de perspectiva crítica, cujos pressupostos nos alertam para a não reprodução de um sistema de domina-

ção que se presta à individualização, medicalização e culpabilização dos alunos(as) e suas “dificuldades escolares”, ao passo que reafirma o processo de aprendizagem como fruto de uma trama social dialética que leva em consideração a participação ativa de atores e instituições (aluna/o-família-escola). Sabemos que, além do histórico da visão clínica que nossa profissão assume na sua interface com a Educação, concepção tão criticada pelas perspectivas críticas e pós-críticas da Psicologia e Pedagogia, a formação em Psicologia nem sempre favorece que as(os) futuras(os) profissionais se apropriem dessas críticas e construam novas possibilidades de atuação. Nota-se que existem mecanismos que visam à prevenção que operam junto à medicalização da Educação quando associados a uma prática biomédica de controle dos corpos. Este discurso prevalece entre as(os) profissionais psique, ao mesmo tempo que legitimam tais práticas, contribuem para a manutenção do *status quo*, reduzindo o desenvolvimento e aprendizagem a identidades e relações naturalizadas. A Psicologia, com a implementação da lei, deve empreender uma visão holística de saúde, entendendo os marcadores de classe, gênero, raça e sexualidade como condutores da prática e do diálogo rede-escola, questionando e rompendo as estruturas de opressão a fim de desnaturalizar a medicalização de corpos ditos desviantes ou fracassados.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Lei nº 13.935/2019; Medicalização; Atuação do Psicólogo; Prevenção.

Introdução

Este trabalho é fruto de experiências de estágio em queixa escolar e pesquisas empreendidas pelas(os) autoras(es),

bem como do acompanhamento da regulamentação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) — que torna obrigatória a oferta de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica — em Minas Gerais. Objetiva, assim, discutir, com vistas à problematização de práticas adaptacionistas demandadas no transcurso da regulamentação da referida lei, o fenômeno da medicalização como estratégia de prevenção em questões relativas ao desenvolvimento humano e aprendizagem.

Entende-se por medicalização a translocação de experiências sociais para o campo exclusivo da intervenção médica, a partir de processos discursivos e interventivos de moralização e homogeneização de condutas (LE MOS, 2014; MEIRA, 2012). O entendimento binário das experiências de saúde e doença, cunhado em termos de normalidade e anormalidade, sofre modificações no decorrer do tempo. No contexto do arrefecimento do poder disciplinar realizado por instituições totais e outros estabelecimentos, como as escolas, e passando pela sociedade de controle, discutimos hoje o entendimento sobre os corpos em termos de uma “sociedade de desempenho” (HAN, 2017), cujo padrão de normalidade passa a ser determinado por grandes laboratórios farmacêuticos e por manuais de psiquiatria (YAE GASHI *et al.*, 2020).

Ao permear a escolarização de alunas(os), o saber-poder biomédico reivindica o juízo sobre as pessoas por meio de demandas de prevenção e controle ao empreender projetos de patologização em detrimento de práticas ampliadas entre as redes comunitárias e serviços parceiros da escola. Embora a medicalização não se reduza às prescrições de nootrópicos, não se pode negar que sua inserção nos espaços escolares se dá, predominantemente, pela utilização desses, sobretudo para o aprimoramento cognitivo e tratamento exclusivo dos denominados Transtornos do Neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A temática da psicofarmacologia

vem ocupando espaço significativo na produção de conhecimento da Psicologia, tanto em termos de sua crítica (DOMITROVIC; CALIMAN, 2017) quanto na construção de indicativos para a redução de danos causados pelo uso de psicotrópicos (CRUZ *et al.*, 2016) e na *Promoção do uso racional de medicamentos* (BRASIL, 2021).

Pela visão crítica que adotamos frente à lógica medicalizante, a base teórica que sustenta nossas considerações é a da Psicologia Escolar de perspectiva crítica — como a discutem, por exemplo, Meira e Tanamachi (2003) —, cujos pressupostos nos alertam para a não reprodução de um sistema de dominação que se presta à individualização, medicalização e culpabilização dos(as) alunos(as) e suas “dificuldades escolares”, ao passo que reafirma o processo de aprendizagem como fruto de uma trama social dialética que leva em consideração a participação ativa de atrizes(atores) e instituições (aluna/o-família-escola). Também fundamenta a nossa reflexão as discussões promovidas por dois movimentos que discutem o fenômeno da medicalização: o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade¹⁸ e o Despatologiza - Movimento pela despatologização da vida¹⁹.

Observamos que os discursos têm efeitos nos processos de formação e condicionam a produção de conhecimentos, de modo que estão associados a determinadas bases epistemológicas que sustentam quais são as noções de Psicologia e Educação que orientam a atuação junto às queixas escolares. Tais questionamentos sobre as práticas e suas estruturas se situam em um contexto histórico de crítica à Psicologia Escolar e Educacional que colocavam em debate, já nos anos 1980, os pressupostos, finalidade e papel social da Psicologia como ciência e profissão e no campo educacional (PATTO, 2015). Essas críticas não estão e nunca estarão

¹⁸ Para saber mais: <http://medicalizacao.org.br/>.

¹⁹ Para saber mais: <https://www.despatologiza.com.br/>.

prontas. São históricas e cabe a nós, nesse ensaio, tecê-las e reconstruí-las no presente contexto de suposta neutralidade da Educação e de deslegitimação da escola enquanto espaço de crítica e de direitos (CARA, 2019), associado ao contexto de exigências por performance e desempenho em discursos que valorizam a “formação” para o “empreendedorismo de si” (HAN, 2017).

Nessa conjuntura, orientações para a Educação feitas pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) pautam-se em cortes de gastos, políticas de austeridade, investimentos internacionais e parcerias público-privadas (ZAIDAN; GALVÃO, 2020). Isso reduz a Educação a um “insumo econômico” regulado por “resultados de aprendizagem”, ou seja, ela só vale enquanto fator de impulso à economia, segundo uma cosmologia ultraliberal, como aborda Cara (2019).

No âmbito legislativo e dando coro a essa política, em 2017 é promulgada a Lei nº 13.438 (BRASIL, 2017), que torna “obrigatória a adoção, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças”. Essa medida – aprovada e com impactos nos sistemas de saúde, mas intensamente contestada em seu processo histórico e suas repercussões pelo Despatologiza e pelo Fórum sobre Medicalização – produz diagnósticos forjados em estereótipos, despota a Educação e opera a judicialização da Saúde. Esta, ao ser abordada na lógica da prevenção de “riscos”, coloca em cena o uso pelo Estado da disciplina Psicologia como dispositivo de controle sob o discurso protetivo, como nos ensina Foucault (1988).

Em 2020, o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) instituiu uma “nova” Política Nacional de Educação Especial, prevendo, entre outras medidas, a criação de turmas e escolas especializadas, o que legitima modalidades segregacionistas de

Educação e, portanto, contraria a implementação de uma política educacional inclusiva. Devido a uma ação direta de inconstitucionalidade, e pedido de medida cautelar, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e concedida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), este decreto está suspenso, mas é preocupante os rumos que a questão pode tomar em vista da adesão que propostas dessa natureza encontram em parcela da Educação, da Psicologia e da sociedade em geral, e que podem encontrar eco na Corte Constitucional.

Tais políticas são práticas sociais e atuam para um projeto de Educação patologizante, segregacionista, neoliberal e universalizante, que se intensifica com a pandemia da covid-19 e maneja a produção da vida disciplinarizada, prescrita e regulada por uma gestão dos corpos para produtividade. A medicalização é, assim, legitimada enquanto dispositivo do biopoder, que atua a partir da docilização do corpo em si, por meio dos tratamentos médicos-psiquiátricos e medicamentosos, e da biopolítica da população, que infringe sobre o corpo-espécie as normas de saúde determinadas pelo Estado (FOUCAULT, 1988).

A Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) se insere nesse contexto, com reverberações e rupturas possíveis. Determinadas epistemologias que estruturam noções e processos de desenvolvimento e aprendizagem naturalizantes estão em questão por atentarem contra a historicidade e diversidade desses processos, o que exige debate, como propõe o Fórum sobre Medicalização (2021). Este denuncia possíveis riscos medicalizantes da implementação da referida lei, que pode fomentar a descontextualização da produção de queixas escolares, a naturalização de questões da infância e adolescência e da relação professor-aluna/o. Também o Despatologiza reconhece a medicalização como um processo histórico e cultural, abordando seus impactos no universo legislativo e das políticas públicas, como pontua Tourinho (2016) em *Referências para construção de propostas despatologizantes*

(DESPATOLOGIZA, 2016), publicação decorrente do VI Encontro Despatologiza.

Se determinadas concepções de desenvolvimento humano se estruturam em termos de desenvolvimento correto, adaptativo, normal versus desenvolvimento arriscado, desadaptativo, anormal, perigoso, passível de “conserto”, instituindo modos específicos de relação com o mundo e de ensino e aprendizagem, a diferença está em questão. A diferença na escola, ao recusar tais dicotomias, denuncia os impasses constitutivos de práticas higienistas, cujas explicações organicistas sustentam a prescrição de diagnósticos como condição para a garantia de direitos (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2021) e o desempenho de competências gerais de aprendizagem como condição para suposta democracia e justiça social (MACEDO, 2016).

Tais concepções de desenvolvimento enquanto teorias/práticas associadas à moralização, prevenção e controle se estruturam em conhecimentos colonizadores que determinam qual conhecimento é válido e qual desenvolvimento é correto, de modo que invisibiliza modos de existir, medicaliza diferenças, estereotipa marcadores de raça, classe e gênero, criminaliza a pobreza, a negritude e a diferença, judicializa a vida. Criminaliza utopias e questionamentos, segundo o Despatologiza (2016). Colocamo-nos junto ao Despatologiza e ao Fórum sobre Medicalização na defesa por uma Educação – e, aqui acrescentamos, por uma Psicologia em interface com a Educação – que, nas palavras de Paulo Freire (1996), seja ação política e coletiva de endereçar-se às utopias. Buscamos, portanto, com este ensaio traçar estratégias para que o exercício da profissão seja pautado no compromisso social e na luta contra práticas dominantes.

Desenvolvimento

Tais percepções sobre o fenômeno da medicalização da Educação são advindas de uma trama de relações que envolveram nosso trabalho enquanto estagiárias em orientação à queixa escolar e pesquisadoras na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Estas se somam aos incômodos derivados do acompanhamento da regulamentação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) em Minas Gerais que, embora profícua, carrega consigo discursos e demandas de práticas adaptacionistas e preventivas.

Em se tratando do estágio, a estruturação da modalidade de orientação à queixa escolar no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da referida universidade pode ser encontrada em Tondin *et al.* (2021). Dele, a partir dos trabalhos institucionais e dos atendimentos individuais, foi possível categorizar algumas problemáticas que são derivadas do fenômeno da medicalização e, ao mesmo tempo, são responsáveis pela sua retroalimentação: (1) a maioria dos encaminhamentos de crianças para o Serviço são concernentes a dificuldades no processo de escolarização; (2) há um contato direto entre médicos-especialistas e escola, em que o diagnóstico é pensado apenas pela ótica biologizante; (3) há uma intensa prescrição de medicamentos para tratar qualquer tipo de sofrimento que se manifesta no cotidiano escolar, sobretudo utilizando psicoestimulantes, como a Ritalina® e o Concerta®; (4) as(os) adultas(os) de referência das crianças são convidadas(os) a participar sobremaneira de atividades burocráticas da instituição, o que inviabiliza a construção de um diálogo entre escola e família; (5) há a presença de posicionamentos sectários frente às manifestações territoriais e culturais de crianças periféricas, materializados em predados preconceituosos; (6) o desmonte das potencialidades da função docente; e (7) a sobrecarga das demandas dos serviços de Saúde e de Assistência Social que inviabilizam es-

estratégias de fortalecimento da rede intersetorial.

Eram inúmeras e, paradoxalmente, uníssonas as queixas que chegavam ao Serviço, assim referidas: dificuldades de aprendizagem, alimentação precária, ausência paterna, desatenção, hiperatividade, falta de interesse, agressividade, timidez, dentre tantas outras. Partindo delas e, ao mesmo tempo, subvertendo-as, o estágio demandou de nós uma abordagem multimétodos que contemplasse estratégias de acolhimento das escolas, das famílias e das crianças. Foi necessário delinear um espaço de aproximação entre os saberes das pessoas envolvidas e dos campos pedagógico, psicológico e médico (que se restringia à nomeação de transtornos), de modo a compor uma percepção contextualizada sobre as dificuldades do processo de escolarização manifestadas pelas crianças.

Para extrapolar as experiências de um trabalho clínico, foram realizadas, portanto, reuniões com profissionais de alguns serviços, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e com as(os) professoras(es) das crianças em atendimento, encontros grupais com turmas de alunas(os) do ensino fundamental, bem como entrevistas preliminares com as(os) adultas responsáveis, com vistas à escuta das(os) principais atrizes(atores) que nos endereçavam as queixas. Essa perspectiva (científica, ética e política) de compreensão das queixas escolares nos convocou a compreender a dinâmica histórica e social que subjaz os discursos, possibilitando a investigação de uma rede de relações constituída por pessoas, serviços, políticas públicas e saberes (SARAIVA, 2007).

A esta experiência (de estágio), de caráter micropolítico, soma-se uma outra, de caráter macropolítico, que é a busca pela efetivação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) em solo mineiro. Esta lei é fruto do Projeto de Lei (PL) nº 3688/2000, cuja tramitação se deu por mais de 19 anos. E ora uma nova etapa, com novos desafios, tem sido vivenciada em todo o país: por

um lado, questões operacionais com a regulamentação e implementação da lei pelos poderes executivos municipais, distrital e estaduais; por outro, implicações éticas do próprio fazer psi nesse contexto e das possíveis demandas recebidas pelos profissionais da Psicologia (e do Serviço Social). Em Minas Gerais, entidades das duas profissões, Psicologia e Serviço Social, têm promovido intensa mobilização para dar a conhecer este dispositivo legal e apoiar iniciativas que objetivam cumpri-la. Sobre esses desafios, sugerimos a leitura do relato de Souza *et al.* (2021), que contempla a trajetória da regulamentação da referida lei, e do manifesto publicado pelo Fórum (2021), que problematiza esse percurso no âmbito geral do país, e reflete sobre a função da(o) psicóloga(o) nas escolas.

Em diferentes posições, acompanhamos e chegamos a protagonizar esse processo, que tem exigido as capacidades de escuta, acolhimento, problematização e inventividade. Minas Gerais é um estado muito grande, com uma diversidade regional imensa e com realidades locais também muito diferenciadas, de tal modo que pôr em ação a lei federal e pensar em práticas comprometidas com a realidade e as demandas específicas de cada território é uma tarefa complexa e que exige diálogo e compromisso ético.

Nessa movimentação tão promissora, é relevante a atuação do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais – 4ª Região (CRP04-MG), por meio da Comissão de Orientação em Psicologia Escolar e Educacional (Copee), em parceria com o Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (Cress-MG), representação estadual da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Núcleo Minas da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e o Sindicato das Psicólogas e dos Psicólogos do Estado de Minas Gerais (Psind-MG). Mesmo com todas as adversidades enfrentadas durante a pandemia da covid-19, as entidades citadas têm realizado uma série de ações, quase todas de

forma remota, em vários lugares de Minas Gerais, abrindo frentes de trabalho, sempre pautadas na postura dialógica e orientativa. Assim, aconteceram reuniões com: vereadores(as), prefeitos(as), secretários(as) municipais de Educação de cidades espalhadas por todo o estado; representantes da Secretaria de Estado da Educação; e a Promotoria Estadual de Defesa da Educação (Proeduc) e do Ministério Público de Minas Gerais (MPMG). Também associações de municípios, de âmbito estadual (Associação Mineira de Municípios - AMM) e regionais, conselhos municipais de educação e a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) foram envolvidos nessas articulações.

Logo após a publicação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019), as aulas presenciais foram suspensas e adotado o ensino remoto. As redes públicas de educação básica adotaram um trabalho voltado sobremaneira para viabilizar formas de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem e minimizar os efeitos nocivos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das(os) estudantes. Essa realidade tem colocado em xeque o direito à educação, cuja violação mais avassaladora atinge as camadas empobrecidas da população mineira (e brasileira, em geral). É sabido que a ruptura do estado de bem-estar social, asseverada pela pandemia, tem consequências severas, sobretudo no campo da organização das políticas públicas de educação e assistência social e, conseqüentemente, na construção de práticas articuladas e não-medicalizantes.

As entidades da Psicologia e Serviço Social têm promovido o envio de cartas, individuais ou conjuntas, às prefeituras com orientações acerca dessa regulamentação, bem como eventos e discussões com suas categorias profissionais, gestores(as) públicos, vereadores(as), deputados(as) e sociedade em geral, tais como audiências públicas, tribunas populares em câmaras municipais, em audiências públicas

na referida comissão da ALMG, e em reuniões/eventos promovidos por núcleos de assistentes sociais e associações de psicólogos(as), oficinas, encontros virtuais, rodas de conversa e reuniões. Destaque especial se faz à III Mostra de Práticas em Psicologia e Educação de Minas Gerais (20 a 23 de setembro de 2021), organizada pelo CRP04-MG, a qual origina o presente livro em que este capítulo está publicado. Não menos importante tem sido a participação em eventos promovidos pelos cursos de graduação, dada a importância da aproximação destas entidades com o campo da formação e para levar informações sobre o percurso feito nessa luta em prol da efetivação da lei e sobre a própria Psicologia Escolar e Educacional, cujas discussões nem sempre são feitas a contento em sala de aula.

Tais esforços deveriam ser notáveis na mesma proporção de uma postura criteriosa frente às demandas adaptacionistas e medicalizantes, subjacentes nos discursos de prevenção e necessidade de atendimento especializado pelas(os) profissionais de Psicologia e Serviço Social. Na movimentação em torno da lei, assim como percebemos no estágio em Psicologia Escolar referido inicialmente, é bastante comum a manifestação de expectativas e queixas orientadas por essa lógica que impera no discurso escolar. As justificativas se cristalizam em preconceitos acerca das famílias e multiplicidades dos processos de escolarização das(os) alunas(os). Nesse cenário, as experiências da pandemia e das desigualdades, agravadas nesse contexto, se constituem em novas roupagens que reforçam a legitimação de atuações isoladas, voltadas para o trabalho de “sequelas e defasagens” dos(as) alunos(as), do “auxílio” às(aos) professoras(es) e trato de “habilidades socioemocionais” e “resiliências”.

Além do histórico da visão clínica que a Psicologia assume na sua interface com a Educação, concepção tão criticada pelas perspectivas críticas (e pós-críticas) em ambas áreas, a formação em Psicologia nem sempre favoreceu que as(os)

futuras(os) profissionais se apropriem dessas críticas e construam novas possibilidades de atuação. Existem mecanismos psi que visam à prevenção de comportamentos indesejáveis e que operam junto à medicalização da Educação, de modo que tais fenômenos são engendrados e fortalecidos por práticas psi, biomédicas e pedagógicas nas operações de controle dos corpos. Este discurso prevalece entre as(os) profissionais da Psicologia que, ao mesmo tempo que legitimam tais práticas, contribuem para a manutenção do status quo, ao naturalizar as dificuldades presentes nas escolas e ao reduzir e simplificar a complexidade do processo de escolarização.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo discutir os discursos-práticas medicalizantes que se situam no contexto de um estágio em queixa escolar e na implementação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) em território mineiro. Diante dessa discussão, assumimos uma postura de resistência a eles, tensionando-os com as possibilidades de atuação referendadas pela lei. Para isso, apontamos não prescrições, mas alguns caminhos viáveis como forma de tornar compartilhadas nossas angústias e as movimentações possíveis no sentido de evitar que a escola se perpetue como um lócus de (re)produção da lógica medicalizante.

Pensamos, inicialmente, na circulação das discussões empreendidas pela Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica, pelo “Fórum” e pelo “Despatologiza” com vistas à desestabilização dos discursos psicopatologizantes e medicalizantes, bem como a leitura dos diversos documentos e materiais de orientação, como o manual intitulado *Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº*

13.935, de 2019 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2021). Este documento cumpre a função de oferecer parâmetros para a efetivação da lei, porém se mostra insuficiente para dar conta da magnitude e complexidade dessa empreitada, por isso as entidades mineiras têm escrito outros materiais que são disponibilizados ao conjunto dos entes envolvidos. Compreendemos a necessidade de referenciais que apostem em uma visão holística de saúde e de educação, entendendo os marcadores de classe, gênero, raça e sexualidade como condutores da prática e do diálogo rede-escola, questionando e rompendo as estruturas de opressão a fim de desnaturalizar a medicalização de corpos ditos desviantes ou fracassados.

Enquanto classe de profissionais, podemos nos ocupar com a luta pela instalação de serviços contínuos nas redes públicas de educação básica, resultado da criação de concursos públicos e realizados em condições de trabalho dignas. Além disso, que estejamos dispostas(os) e conscientes para lutar pelo financiamento desses serviços via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cujos recursos podem financiar a presença de psicólogas(os) e assistentes sociais na educação básica, mas que vem sofrendo com tentativas de destituição.

Arroyo (2011) problematiza os processos, complexos e históricos, nos quais os coletivos populares são feitos “desiguais” justamente pelas mesmas políticas que dizem “salvá-los” das desigualdades e propõe, contra tais estruturas, a articulação entre políticas de diferença e de igualdade. Às políticas “salvadoras” soma-se a invenção de “doenças do não aprender” e “não se comportar”, que a um só tempo diagnosticam e vendem soluções por meio de tratamentos e medicamentos. Contra tais imediatismos, é possível pensar em diálogos. Estes exigem mediação e tempo, incompatíveis com uma Educação voltada para o mercado, o que

nos provoca a pensar/construir mediações possíveis entre Educação, Psicologia e Serviço Social, partindo da noção de desenvolvimento humano enquanto estruturado na possibilidade radical da diferença afirmada como constitutiva do humano, das relações de ensino e aprendizagem e das práticas da Psicologia em interface com a Educação. Diálogos provocam, ainda, a pensar, como postula o Fórum (2021), a escola como parte da rede intersetorial em defesa por práticas desmedicalizantes.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 80, seção 1, p. 2, 27/04/2017.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 240, seção 1, p. 7, 12/12/2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário**

Oficial da União, Brasília, edição 189, seção 1, p. 6, 10/10/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde, Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. Contribuições para a promoção do uso racional de medicamentos. Brasília, Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/contribuicoes_promocao_uso_racional_medicamentos.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 25-31. (Coleção Tinta Vermelha).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica**: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019. Brasília-DF: CFP, 2021.

CRUZ, Bruna de Almeida *et al.*. Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 3, p. 282-292, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160027>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DESPATOLOGIZA - Movimento pela despatologização da vida. Referências teóricas e práticas para construção de propostas despatologizantes na saúde e na educação. **VI Encontro Despatologiza - Práticas despatologizantes: quando se pensa a relação Saúde-Educação**. 2016. Disponível em: <https://www.despatologiza.com.br/referencias-teoricas-e-praticas>. Acesso em: 21 fev. 2022.

DOMITROVIC, Nathalia; CALIMAN, Luciana Vieira. As

controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 29, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i163163>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Apontamentos sobre a Lei 13.935/2019**. Março. 2021. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/apontamentos-sobre-a-lei-13-935-2019/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FOUCAULT. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 485-492, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183772>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MEIRA, Marisa E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572012000100014&lng



=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2022.

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo; TANAMACHI, Elenita de Rício. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênio Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SARAIVA, Luiz Fernando. O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 59-78.

SOUZA, Stela Maris Bretas et al.. Psicologia e Serviço Social na educação básica de Minas Gerais a partir da Lei n 13.935/2019: trajetória e contribuições. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins (orgs.). **Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização**. Curitiba: CRV, 2021. p. 33-51.

TONDIN, C. F. et al.. Psicologia em interface com a educação: experiências de atendimento à queixa escolar. *In*: LOBOSQUE, Elza Maria Gonçalves; SILVA, Fernanda Gonçalves da (orgs.). **Serviços-escola de Psicologia: práticas e desafios**. Belo Horizonte: Artesã, 2021. p. 77-97.

TOURINHO, Pedro. A múltipla interface entre a saúde e a prática legislativa. *In*: DESPATOLOGIA - Movimento pela despatologização da vida. Referências teóricas e práticas para a construção de propostas despatologizantes na saúde e na educação. **VI Encontro Despatologiza - Práticas despatologizantes: quando se pensa a relação Saúde-**



Educação. 2016, p.17-20. Disponível em: <https://www.despatologiza.com.br/referencias-teoricas-e-praticas>. Acesso em: 21 fev. 2022.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.*. Aprimoramento cognitivo farmacológico: motivações contemporâneas.

Psicologia em Estudo, Maringá, v. 25, p. 1-15, 2020.

Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46319>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ZAIDAN, Junia de Mattos.; GALVÃO, Ana Carolina. COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos (org.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020, p. 262-275.



PERSPECTIVA DE GESTORES: O QUE ESPERAM DO PSICÓLOGO NA ESCOLA?

Eliane de Siqueira Gonçalves

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha de Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Cidade: Coronel Fabriciano/MG

E-mail: elianesiqueira13@outlook.com

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

CRP 1340-16ª Região

Docente do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Cidade: Vila Velha/ES

E-mail: claudia.pedroza@ufes.br



Resumo

No ano de 2019, na data de 11 de dezembro, foi promulgada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação obrigatória de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Essa lei se apresenta como importante no campo de produção de conhecimento relativo a expectativas sobre o fazer do psicólogo na escola, visto que a literatura demonstra que há ainda pouco conhecimento por atores escolares e, inclusive, pelos próprios psicólogos sobre a atuação do psicólogo escolar. Nesse sentido, este trabalho objetivou descrever percepções de gestores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental acerca de possibilidades de atuação do psicólogo na escola. O referencial teórico utilizado foi da Psicologia do Desenvolvimento Humano, que considera a influência de fatores individuais, sociais, contextuais e históricos no processo de construção do conhecimento na escola, considerando os atores envolvidos nesse processo, como estudantes, família, profissionais e comunidade. Esta pesquisa foi de natureza qualitativa e descritiva. Participaram seis pessoas - diretores, vice-diretor e coordenação pedagógica, de duas escolas públicas da Educação Básica em Minas Gerais que ofertam turmas dos anos finais do ensino fundamental. Cada participante respondeu a uma entrevista individual e semiestruturada, com perguntas divididas nos eixos percepção de gestores sobre o cenário escolar, atuações no contexto escolar e possibilidades da inserção do psicólogo na escola. As entrevistas buscaram compreensão aprofundada dos conteúdos abordados, e a análise de dados foi realizada após transcrição completa de todas as entrevistas, identificando conteúdos significativos nas falas dos gestores a partir do objetivo investigado e construindo as seguintes categorias: 1) desconhecimento da psicologia escolar e 2) resolução de conflito, subdivididas em 3 itens, 2.1) atuação voltada a estudantes, 2.2) culpabilização das famílias e 2.3) atuação voltadas a profissionais. Os

resultados evidenciaram que a maior parte dos gestores indicaram não saber ao certo como é a atuação do psicólogo escolar, apesar de a maioria concordar sobre a importância da existência de um psicólogo escolar dentro da instituição, avaliando-o de forma positiva, mesmo vindo com pouca esperança a efetivação do psicólogo dentro da escola por meio da lei. Além disso, enfatizaram que o contexto escolar possui muitas demandas que impactam na aprendizagem, destacando que os profissionais atualmente inseridos no contexto escolar não têm conhecimento suficiente para lidar com essas questões. A maioria dos gestores também acreditava que a intervenção principal da Psicologia estaria voltada para os estudantes, seguida por suas famílias. Apesar de alguns entrevistados citarem possibilidade de atuação com os profissionais escolares, percebeu-se em seus relatos uma maior atribuição aos estudantes e às suas famílias sobre as causas de algumas questões escolares. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de produzir e disseminar conhecimentos sobre a Psicologia Escolar que também sejam acessíveis aos gestores escolares, para que eles e as instituições gestoras de educação compreendam o papel do psicólogo escolar, colaborando para a efetivação da Lei Federal e Municipal e para inserção ética, comprometida socialmente e referenciada cientificamente desses profissionais na escola.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Desenvolvimento Humano; Estudantes de Ensino Fundamental; Pessoal da Educação; Escolas.

Introdução

No Brasil, em 2019, na data de 11 de dezembro, foi promulgada a Lei nº 13.935, que dispõe sobre a prestação obriga-

tória de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2019). Tal lei é resultado de muitas lutas e muito trabalho em torno da discussão da importância desses profissionais no contexto escolar. Entretanto, apenas a existência da lei não garante a efetivação da atuação desses profissionais na escola e, juntamente com sua promulgação, surgem também desafios referentes à atuação, papel e limites do psicólogo na escola (GUIMARÃES, 2020).

No cenário brasileiro, algumas pesquisas mostram que profissionais da educação apresentaram desconhecimento sobre como os psicólogos escolares poderiam atuar e contribuir no contexto escolar (ROSSETTI; SILVA; BATISTA; STEIN; HULLE, 2004; PEREIRA-SILVA; ANDRADE; CROLMAN; MEJÍA, 2017). Existe ainda dificuldade de compreensão sobre o papel ampliado da psicologia escolar por profissionais da própria Psicologia e da Educação, atribuindo-se parte disso à história de constituição da Psicologia no Brasil, a qual passa pelas práticas de avaliação e diagnóstico de alunos em aptos e inaptos, contribuindo para o processo exclusão (BOCK, 2003; PATTO, 2015). Desta maneira, evidencia-se a necessidade da produção de conhecimento e reflexão acerca da atuação do psicólogo na escola para profissionais que já estão ou ainda vão atuar nesse contexto (PATIAS; HOHENDORFF, 2019).

Ter acesso a percepções de atores escolares é de grande relevância para levantar reflexões acerca do trabalho do psicólogo escolar (BASTOS; PYLRO, 2016; PEREIRA-SILVA; ANDRADE; CROLMAN; MEJÍA, 2017), particularmente considerando gestores, pois é possível inferir acerca dos espaços que serão disponibilizados e para as demandas que serão apresentadas quando houver inserção dos psicólogos nas escolas e, investigando tais aspectos, é possível também que haja implementações de ações que visem a identificar as necessidades do contexto (PRUDÊNCIO; GESSER; OLTRAMARI; CORD, 2015). Nesse sentido, este trabalho objetivou



descrever percepções de gestores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental acerca de possibilidades de atuação do psicólogo na escola.

Metodologia

Esta pesquisa foi de natureza qualitativa e descritiva, visto que buscou compreender e explicar aspectos das relações sociais que não são quantificados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), e teve como finalidade apresentar opiniões e condutas do público pesquisado (GIL, 2002). Foram entrevistados seis participantes: diretores, vice-diretor e coordenação pedagógica de duas escolas públicas da Educação Básica da região do Vale do Aço em Minas Gerais, que ofertam turmas dos anos finais do ensino fundamental. Cada participante respondeu a uma entrevista individual e semiestruturada, com perguntas divididas nos seguintes eixos: percepção de gestores sobre o cenário escolar, atuações no contexto escolar e possibilidades da inserção do psicólogo na escola, entre os quais abordaremos nesse capítulo o último.

As entrevistas buscaram compreensão aprofundada dos conteúdos abordados, e a análise de dados foi realizada após transcrição completa de todas as entrevistas, identificando conteúdos significativos nas falas dos gestores. A partir do objetivo investigado, foram criadas categorias de acordo com a proposta de Gomes (2004), na qual o foco é explorar o conjunto de sentimentos, opiniões, pensamentos e atuações acerca do assunto investigado.

A proposição de categoria para Gomes (2004) é referente à formação ou agrupamento de conteúdos que são capazes de definir um conceito, podendo ser por meio de ideias homogêneas. Segundo o autor, para definir as categorias é necessário haver uma fundamentação teórica por parte do

pesquisador a respeito do assunto analisado. Neste trabalho, as categorias tiveram como ponto de partida ideias semelhantes que formaram categorias de conteúdos significativos acerca da fala dos participantes.

A partir dos conteúdos abordados pelos gestores nas entrevistas, foram constituídas as seguintes categorias: 1) desconhecimento da psicologia escolar e 2) resolução de conflito, subdivididas em 3 itens: 2.1) atuação voltada a estudantes, 2.2) culpabilização das famílias e 2.3) atuação voltada a profissionais.

Categoria 1: Desconhecimento da psicologia escolar

Esta categoria é referente às expectativas de atuação que gestores têm a respeito do psicólogo na escola e inclui respostas sem distinção da atuação da psicologia escolar como campo próprio da psicologia, apesar do reconhecimento sobre a necessidade da presença desse profissional dentro da escola.

“Sou um pouco leiga no assunto da psicologia, nunca tive o contato de ir, experienciar, nunca tive curiosidade de ler, mas eu acho assim, que só de ter alguém que vai nos ajudar a conduzir uma situação, acho que vai nos ajudar bastante” (Participante 6)

“Direcionar o trabalho da gente, você entendeu? Porque é muito complicado, eu não estudei psicologia, a psicologia que eu tenho é de mãe e de vó e de professora? Mas a gente sabe que o psicólogo sabe tirar de mim a minha dor” (participante 5)

Categoria 2: Resolução de conflitos

Nessa categoria são evidenciadas as expectativas dos gestores em relação à atuação do psicólogo, com concepções de intervenções em situações indesejadas e resolução de dificuldades que atores escolares não têm conseguido resolver.

“A escola, então, ela precisa de socorro, então qualquer ajuda que vier, um novo auxílio, ele pode ajudar”
(Participante 3)

“Gostaria que a escola cumprisse a função dela, mas ela quase não está cumprindo não; não está cumprindo a função dela por causa de vários fatores externos que interfere na escola e na aprendizagem dos meninos” **(Participante 4)**

Ademais, a necessidade em ter um psicólogo na escola, defendida pelos gestores na categoria acima, será justificada nas categorias, subdivididas em: atuação voltada a estudantes, culpabilização das famílias e atuação voltada a profissionais.

Categoria 2.1: Atuação voltadas a estudantes

Esta categoria inclui argumentos apresentados pelos entrevistados a respeito das dificuldades na aprendizagem dos estudantes e conflitos relativos ao comporta-

to e saúde mental dos estudantes.

“O adolescente tem problema, afeta na aprendizagem; a gente faria um levantamento da vida dessa criança, desse adolescente, e a gente trabalharia junto; consequentemente, se o psicólogo ajudar o paciente, consequentemente ele vai ter sucesso na aprendizagem” (participante 4)

“Psiquiatra tem; se eu chamar uma mãe aqui, em um instantinho ela consegue consulta; psicólogo não tem, não temos psicólogos pra atender os meninos da rede” (participante 4)

Categoria 2.2: Culpabilização das famílias

Em relação às famílias, os gestores expõem a necessidade de diálogo e orientação, para os quais a equipe profissional da escola tem dificuldade. Além disso, também se queixam do distanciamento de alguns familiares e da falta de compromisso com a escola de seus filhos, além da existência de dificuldades familiares que os gestores julgam que interferem no ambiente escolar.

“A gente tem problema familiar tanto de relacionamento, como alunos especiais; a família também; orientar, como conduzir a situação” (Participante 2)

“Se o menino não aprende, alguma coisa ele tem, alguma coisa tá impedindo-o de aprender, e aqui na nossa comunidade, muitos têm problemas familiares” (participante 4)

Categoria 2.3: Atuação voltada a profissionais

Esta categoria se refere à necessidade, segundo a maior parte dos gestores, de que o trabalho do psicólogo seja voltado aos profissionais, relativo à saúde mental e a conflitos.

“Pelos nossos profissionais, uma escuta, talvez uma motivação, talvez uma gerência de emoção” (participante 1)

“...a visão que tem dentro da escola que traz muito conflito é esse ponto de vista, entendeu? Questionamento, mandando fazer e questionando o tempo inteiro e cria muita rusga dentro do local de trabalho” (participante 3)

Resultados e discussão

Para apresentação e discussão das entrevistas com os gestores realizadas nessa pesquisa, os resultados serão analisados a partir das categorias criadas e anteriormente descritas no item Metodologia.

Na categoria “desconhecimento da psicologia escolar”, a maioria dos entrevistados apresentou suas expectativas sobre o fazer da psicologia dentro da escola. Nesta, os profissionais não citaram nem diferenciaram a área de atuação da psicologia escolar da psicologia, sendo que a perspectiva de atuação dos gestores enfatiza o trabalho voltado apenas aos estudantes e suas famílias, depositando as causas do fracasso escolar no indivíduo e na sua história de vida. Alguns entrevistados disseram também não saber como seria a atuação do psicólogo na escola, caso

este fosse inserido na instituição.

"Só posso te dizer o seguinte: eu não conheço o trabalho do psicólogo; não conheço, apesar que eu estou precisando de ir em um psiquiatra (risos)" (participante 3)

Tal resposta é representativa do que diversas outras pesquisas ressaltaram acerca da dificuldade de compreensão da atuação da psicologia dentro da escola (ROSSETTI *et al.*, 2004; PEREIRA-SILVA; ANDRADE; CROLMAN; MEJÍA, 2017; PATIAS; HOHENDORFF, 2019). Ainda é possível perceber que esse desconhecimento sobre a atuação da psicologia e da psicologia escolar está presente na próxima categoria e em suas subdivisões, o que implica em concepções errôneas dos gestores relativas à atuação do psicólogo na escola.

A segunda categoria identificada foi "resolução de conflitos", na qual foi possível observar que os gestores valorizam práticas medicalizantes com finalidade de resolução de problemas do contexto escolar, e que associam a psicologia com intervenções em que o trabalho é focado no indivíduo que apresenta alguma condição indesejada ou patológica, por exemplo:

"Primeiro, para os alunos deveria fazer uma triagem para aqueles casos mais graves [...] as famílias também precisam de atendimento, e aquelas crianças que foram atendidas, consequentemente junto com as famílias, não adianta atender só o aluno" (participante 4)

Essa perspectiva também foi observada por Prudêncio, Gesser, Oltramari e Cord (2015) que, ao entrevistarem educadores investigando a necessidade de intervenção da

psicologia nas escolas, concluíram que as expectativas dos participantes em relação ao trabalho do psicólogo nas escolas estavam associadas a práticas de cunho médico voltado para a cura na tentativa de resolver os conflitos escolares.

Entre os gestores participantes da presente pesquisa, a maioria vê a atuação da psicologia com intervenções voltadas a resolução de “problemas”. Assim, esta categoria subdivide-se em três subcategorias, sendo percebidas algumas diferenças de expectativas de atuação do psicólogo, entre elas: “atuação voltada a estudantes”, culpabilização das famílias” e “atuação voltada a profissionais”.

Na subcategoria “atuação voltada a estudantes”, os profissionais ressaltam a necessidade de que a atuação do psicólogo dentro da escola se volte a intervenções com os estudantes, culpabilizando-os por questões que são amplamente sociais, como exemplificado em fala de uma gestora:

“Muitos problemas que são de vários alunos, então poderia formar um grupo, diagnosticar pra gente tomar um rumo. ‘Oh, esse menino aqui tem que agir desse jeito’, então acho que poderia ser assim” (participante 5)

É possível perceber nesse relato semelhanças que remetem a momentos anteriores da história de atuação da psicologia nas escolas, que atuava voltada à realização de diagnósticos, classificações, acarretando separação e exclusão de estudantes que não se enquadrava no modelo padrão de aprendizagem (BOCK, 2003; PATTO, 2015; PATIAS; HOHEN-DORFF, 2019). Percebe-se, nesta categoria, tentativa em encontrar um motivo unilateral para as dificuldades escolares, culpabilizando os estudantes.

Na subcategoria “culpabilização das famílias”, os profissionais associam o afastamento e/ou omissão das famí-

lias dos processos educativos com as dificuldades em lidar com os estudantes no contexto escolar e, nesse sentido, os gestores compreendem que são necessárias intervenções com as famílias:

“Se você pega o aluno, você vai chegar até na família dele, você vai chegar dentro da casa dele e é necessária essa ponte, porque muitos problemas que estão sendo mostrados aqui, ele veio de lá...” (participante 1)

Assim como na subcategoria anterior, também identifica-se nesta uma culpabilização das famílias por algumas das dificuldades experienciadas pelos estudantes na escola, desconsiderando-se que o indivíduo se encontra em um campo social no qual há interferência de diversos fatores no processo de constituição/desenvolvimento e, buscando compreender o processo de ensino-aprendizagem, é necessário considerar de maneira integrada, em condições concretas de existência, todos os fatores que interferem na vida desse estudante (BOCK, 2003; PATTO, 2015; PATIAS; HOHENDORFF, 2019). Desta forma, a intervenção do psicólogo no contexto escolar deveria escutar os estudantes e suas famílias, sem, no entanto, deixar de reconhecer que há outros fatores que interferem na vida deste educando, como a configuração e o funcionamento da própria instituição escolar e a carência de políticas públicas efetivas de educação, assistência, saúde e segurança que amparem esse estudante.

Os resultados encontrados nas subcategorias “atuação voltada a estudantes” e “culpabilização das famílias” se assemelham aos dados da pesquisa de Prudêncio, Gesser, Oltramari e Cord (2015), na qual, ao entrevistarem educadores, os autores perceberam que eles relacionavam fracasso escolar com a capacidade do aluno e/ou associavam os

conflitos escolares com o modo da família educar o aluno. Esses pesquisadores disseram que os entrevistados não consideraram o contexto social, a política e a economia que reflete nas práticas escolares, como também não associaram as interferências das próprias ideologias dos profissionais envolvidos na educação.

E, por fim, a última subcategoria, “atuação voltada a profissionais”, incluiu respostas relacionadas à resolução de conflitos de profissionais dentro da instituição:

“A gente tem problemas de conflitos dentro dos servidores, né, por falta de entendimento, é em todos os setores, tá, independente se é só professores, se é só auxiliar, só secretários; é todos os âmbitos, então seria muito válido”
(participante 2)

Entretanto, o psicólogo, ao adentrar no contexto escolar, terá que buscar meios para que consiga de fato atuar de acordo com os referenciais da psicologia escolar, demonstrando e justificando os motivos dessa forma de atuação, de forma integrada e cooperativa com os atores escolares, pois o trabalho deverá ser em nível coletivo e não por meio de busca de culpas ou responsabilidades individualizantes, isolando os atores e atuando de forma não integrada.

As categorias “desconhecimento da psicologia” e “resolução de conflitos”, observadas nessa pesquisa com os gestores escolares, possibilitam refletir, planejar e construir ações possíveis de acordo com as demandas e expectativas de gestores (PRUDÊNCIO; GESSER; OLTRAMARI, CORD, 2015; BAS-TOS; PYLRO, 2016; PEREIRA-SILVA; ANDRADE; CROLMAN; ME-JÍA, 2017), inclusive com compromisso de construção coletiva de representação sobre atuação do psicólogo escolar em acordo aos referenciais críticos construídos na Psicologia.

Conclusão

Este trabalho propôs descrever percepções de gestores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental acerca da possibilidade de atuação do psicólogo na escola. Os resultados evidenciaram que a maior parte dos gestores indicou não saber ao certo como é a atuação do psicólogo escolar, apesar de a maioria concordar sobre a importância da existência de um psicólogo escolar dentro da instituição, avaliando-o de forma positiva, mesmo vindo com pouca esperança a efetivação do psicólogo dentro da escola por meio da lei. Além disso, enfatizaram que o contexto escolar possui muitas demandas que impactam na aprendizagem, como estudantes com desenvolvimento atípico, dificuldades de relacionamentos entre atores escolares, questões emocionais e afetivas de alunos e famílias e vulnerabilidade social, destacando que os profissionais atualmente inseridos no contexto escolar não têm conhecimento suficiente para lidar com essas questões. A maioria dos gestores também acreditava que a intervenção principal da Psicologia estaria voltada para os estudantes, seguida por suas famílias. Apesar de alguns entrevistados citarem a possibilidade de atuação com os profissionais escolares, percebeu-se em seus relatos uma maior atribuição aos estudantes e às suas famílias sobre as causas de algumas questões escolares, tais como a indisciplina e o desinteresse escolar. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de produzir e disseminar conhecimentos sobre a Psicologia Escolar, que também sejam acessíveis aos gestores escolares, para que eles e as instituições gestoras de educação compreendam o papel do psicólogo escolar, colaborando para a efetivação da Lei Federal e Municipal e para inserção ética, comprometida socialmente e referenciada cientificamente desses profissionais na escola.

Por fim, é importante que os conhecimentos e reflexões sobre a atuação em psicologia escolar cheguem a toda a



sociedade, não só aos psicólogos, ou até mesmo aos atores escolares, mas também aos órgãos estaduais e municipais, às secretarias educacionais e principalmente a quem elabora as políticas públicas, não estando somente centralizado em pesquisadores ou em instituições acadêmicas, a fim de que seja possível uma construção conjunta de uma política pública para atuação da Psicologia no contexto da escola.

Referências

BASTOS, C. B. R.; PYLRO, S. C. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, 2016, p. 475-482.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES M. A. M. (org.), **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2002.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, S. I. Psicologia e educação: novas perspectivas para a educação brasileira. **DOXA: Revista Brasileira de**



Psicologia e Educação, v. 22, n. 1, 2020, p. 21-30.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. V. Em defesa de uma Psicologia Escolar/Educacional crítica. **Revista de psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, 2019, p. 3-5.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEREIRA-SILVA, N. L.; ANDRADE, J. F. C. M.; CROLMAN, S. R.; MEJÍA, C. F. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, 2017, p. 407-415.

PRUDÊNCIO, L. E. V.; GESSER, M.; OLTRAMARI, L. C.; CORD, D. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, 2015, p. 143-152.

ROSSETTI, C. B.; SILVA, C. A.; BATISTA, G. L.; STEIN, L. A.; HULLE, L. O. Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004, p. 191-195.

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR

Marielle Costa Silva

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE). E-mail: psimarielle@gmail.com - São João del-Rei-MG

Celso Francisco Tondin

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor-adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
E-mail: celsotondin@ufsj.edu.br - São João del-Rei-MG



Resumo

Este trabalho refere-se à pesquisa realizada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O estudo aconteceu em uma escola pública no interior de Minas Gerais e teve o total de 28 participantes, divididos em três grupos, sendo: 12 da equipe docente e diretiva; 12 alunos(as) do quarto ano do Ensino Fundamental I, e 4 da equipe dos serviços de apoio escolar. Objetivou-se analisar e produzir intervenções que potencializam a desconstrução do racismo nesta escola. Os referenciais adotados se fundamentam na articulação entre as áreas de Psicologia e Educação e nas perspectivas críticas em Psicologia Escolar e Educacional e na Psicologia Social. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção no primeiro semestre de 2019, a qual buscou produzir transformações na experiência social do referido contexto, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, registros em diário de campo e grupos de discussão. Os resultados foram divididos em cinco analisadores: 1) famílias inter-raciais; 2) branquitude no Brasil; 3) racismo estrutural e institucional; 4) (re)produção do racismo no contexto da escola; 5) movimentos e práticas escolares em uma perspectiva antirracista. O primeiro analisador demonstrou que o pertencimento a famílias inter-raciais produz vivências diversas aos participantes: em relação aos filhos de relacionamentos inter-raciais; à conscientização do racismo pelas mulheres brancas; vivências de racismo das mulheres negras e a negação do racismo e posicionamentos racistas, ou seja, os vínculos de intimidade que constituem as famílias também podem ser atravessados pelo racismo. O segundo analisador abordou sobre a branquitude, compreendida como o reconhecimento e conscientização dos significados e benefícios em ser branco(a) no Brasil, bem como situações sociais relativas às desigualdades raciais entre pessoas brancas e não-brancas nas vivências dos participantes. O terceiro analisador sinli-

zou vivências de racismo no cotidiano, a partir das próprias realidades das(os) profissionais e alunas(os), além das interseccionalidades entre racismo e gênero. O quarto analisador retratou de maneira específica o contexto escolar, a partir da compreensão de como o racismo se manifesta nas escolas, entendendo que qualquer forma de preconceito e discriminação deve ser desconstruída nas ações e reflexões diárias no campo da educação. O quinto e último analisador identificou e problematizou as práticas antirracistas já desenvolvidas na escola pesquisada, como o Projeto Jogos e Brincadeiras Indígenas, e também discutiu potencialidades de novas práticas a serem construídas no campo da pesquisa. Diante do exposto, os resultados apontaram que o desenvolvimento de um trabalho antirracista na área escolar não deve se ater apenas aos elementos simbólicos relativos aos grupos raciais, mas também direcionar o foco para as dimensões estruturais e materiais da centralidade da raça na vida das pessoas que cotidianamente (con)vivem naquele contexto. Assim, é necessário e urgente que as discussões e questionamentos sobre as relações raciais perpassem por todo o trabalho e formação pedagógica na escola, e não se restrinjam a disciplinas específicas ou ao ensino da história e da cultura, pautando-se na valorização da diversidade e no acolhimento às singularidades, trabalho este que implica, também, a(o) psicóloga(o) escolar, cujos referenciais podem contribuir com a desconstrução das práticas racistas e a construção de uma escola e sociedade inclusivas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Relações Raciais; Racismo; Antirracismo; Preconceito.

Introdução

A presente pesquisa aqui relatada é fruto da dissertação de mestrado da autora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), orientada pelo coautor. A fim de contextualizar a temática, percebe-se que os estudos brasileiros que abordam as relações étnico-raciais no campo da Psicologia ainda são em número reduzido, e aqueles interligados à educação básica são escassos. Diante disso, problematiza-se o próprio histórico da Psicologia enquanto ciência, com seu caráter hegemônico individualizante, patologizante e elitista, que muitas vezes contribuiu para a manutenção do *status quo* (PATTO, 1990). Com isso, o lugar das Psicologias comprometidas com as vertentes sociais e políticas é constantemente questionado e precisa ser reafirmado no cenário brasileiro atual.

Além disso, há vinte anos o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Resolução nº 018/2002, aliada ao Código de Ética Profissional, estabelece as normas de atuação para as(os) psicólogas(os) em relação ao preconceito e à discriminação racial (CFP, 2002). Em 2017, o CFP publicou o documento *Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas(os)*, elaborado principalmente por psicólogas negras, em conjunto com psicólogas(os) brancas(os) implicadas(os) na causa antirracista.

Este documento busca nortear a categoria profissional no enfrentamento e posicionamento em relação ao racismo, visto que a Psicologia, muitas vezes, ainda se silencia diante das desigualdades em suas práticas e produções e, dentre os trabalhos existentes, poucos tratam sobre como psicólogas(os) podem contribuir para a desconstrução do racismo (CFP, 2017).

A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Ser-

viço Social nas redes públicas de educação básica. Por meio desta, estas redes contarão com tais serviços para atenderem às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais, que deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais, considerando o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, percebe-se a relevância da atuação de psicólogas(os) escolares no Brasil, a partir da diversidade dos contextos educativos. Antunes (2008) sintetiza que a Psicologia Educacional refere-se à área de conhecimento e ao conjunto de saberes teóricos sobre os fenômenos psicológicos dos processos educativos. Já a Psicologia Escolar refere-se ao campo de atuação profissional, com foco na escola e nas relações que aí se estabelecem. A Psicologia Educacional busca produzir os saberes e conhecimentos para fundamentar a prática profissional de psicólogas(os) nas escolas, ou seja, para embasar a Psicologia Escolar. Nota-se que ambas estão interligadas e são indissociáveis.

A partir desse entendimento, a pesquisa que originou o presente texto objetivou analisar e produzir intervenções que potencializam a desconstrução do racismo na escola pública pesquisada. Para isso, foi preciso compreender como se produzem tais relações entre os atores escolares; investigar os sentidos atribuídos à raça, racismo e antirracismo; identificar as alternativas de enfrentamento já desenvolvidas; discutir e construir possibilidades de novas práticas antirracistas, articulando os referenciais da Psicologia e Educação.

A perspectiva adotada compreende a instituição escolar, em seus aspectos normativos instituídos e aqueles instituintes, como potência de transformação, sendo desenvolvida

uma pesquisa-intervenção, fundamentada nos pressupostos da Análise Institucional. Do mesmo modo, é possível compreender esses espaços escolares, em suas singularidades, como poderosos meios de produção de histórias, conteúdos e vivências relativas aos segmentos étnico-raciais. Logo, buscou-se contribuir para iniciativas voltadas à circulação da palavra, bem como de novas reflexões e discursos.

Desenvolvimento

Foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção no primeiro semestre de 2019, que buscou produzir transformações na experiência social do referido contexto escolar, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, registros em diário de campo e grupos de discussão.

A pesquisa-intervenção se situa no conjunto das pesquisas participativas, no sentido de desconstruir os pressupostos de caráter cientificista tradicional. Rocha e Aguiar (2003) conceituam a pesquisa-intervenção como aquela que busca investigar a vida e práticas coletivas, em suas diversidades qualitativas, com o objetivo de produzir conjuntamente uma intervenção de caráter socioanalítico e micropolítico na experiência social. Também considera os aspectos macropolíticos envolvidos, de modo a situar as forças conjunturais e interrogar os sentidos cristalizados das instituições, sendo que no campo da Psicologia, pesquisas deste tipo estão pautadas na recusa da individualização e na crítica à psicologização dos conflitos.

Segundo Minayo (2009), por meio da observação participante é possível compreender novos aspectos relacionais e as práticas vividas no cotidiano, na medida em que se convive com a comunidade pesquisada. Tura (2011) também situa que, em sentido geral, este tipo de observação pode

ser caracterizada pela presença constante do pesquisador em campo e a observação direta das atividades nos lugares em que elas se desenvolvem. Pressupõe o seu envolvimento nos acontecimentos e a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos e a análise do próprio modo como o pesquisador se relaciona com eles.

O processo de observação-participante e os registros em diário de campo estenderam-se durante todo o tempo em campo, compreendendo cinco meses, de fevereiro a julho de 2019, com a frequência de três a quatro vezes por semana, nos turnos matutino e vespertino. A observação participante consistiu em conversas informais com alunos, alunas e profissionais da escola; participação em aulas das turmas; em reuniões de docentes e convívio nas atividades diárias do cotidiano escolar.

Para Weller (2006), os grupos de discussão possibilitam expressar as posições de cada um e também aquelas que refletem o contexto e grupo social dos participantes, que podem compartilhar experiências comuns. Constituem-se então em uma ferramenta para reconstruir os diferentes contextos sociais dos sujeitos. Os encontros foram norteados por tópicos-guia, que não se referem a um roteiro estruturado, mas orientaram a condução da pesquisadora, que se torna uma facilitadora das discussões, uma vez que são dirigidas pelo próprio grupo.

Os grupos de discussões iniciaram-se a partir do terceiro mês na escola. A diretora havia informado que poderia disponibilizar um dia no horário compartilhado entre a equipe docente e diretiva, que se reúne após o término das aulas e permanece na escola até o final do expediente de trabalho. Dentre os profissionais destas equipes que trabalham à tarde, demonstraram interesse em participar: seis docentes, equipe diretiva completa, a assistente da Educação Básica e as duas assistentes da Educação Especial, no total de 12

pessoas. Foram realizados 12 encontros no total, abordando temáticas como: os sentidos de cor e raça para cada participante; desigualdades raciais; situações de racismo na escola; práticas escolares antirracistas etc.

Em relação à constituição do grupo de discussão com as profissionais dos serviços de apoio, não havia um dia e horário comum a todas para que os encontros fossem desenvolvidos. Então foi realizado um convite individual e interessaram-se em participar um total de quatro pessoas: duas auxiliares de serviços gerais e duas auxiliares de secretaria. A escolha por dividir a equipe de profissionais da escola em dois grupos distintos se deu com o objetivo de minimizar a influência das relações de poder e hierarquias institucionais. Foram realizados quatro encontros no total, abordando temáticas como: as vivências de cor e raça no cotidiano; desigualdades raciais; situações de racismo na escola; práticas escolares antirracistas etc.

Para fazer o convite às crianças, devido à proposta e ao tempo de duração total da pesquisa, foi selecionada apenas uma turma. Os critérios que orientaram a escolha foram: maior diversidade de cor e raça dentre as crianças da turma; trajetória de maior tempo de vínculo com a escola, de modo que pudessem discutir sobre as experiências vivenciadas; vínculo construído entre a pesquisadora e as crianças ao longo do processo de observação participante; além da abertura, interesse e disponibilidade da professora regente, para possibilitar a participação das crianças na pesquisa.

Desse modo, a turma do 4º ano foi escolhida, a qual foi composta pelo total de 12 alunos(as). Tendo em vista o menor número de crianças nesta turma, foi feito o convite a todas juntas. Após explicar brevemente a proposta, todas demonstraram interesse em participar, sendo explicado a elas que também seria solicitado o consentimento dos responsáveis. Foram realizados oito encontros no total, utilizando recursos



lúdicos para discutir o tema de pesquisa, como: desenhos de autorretrato, jogo de tabuleiro, amarelinha africana, leitura e criação de histórias etc.

Segundo as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (2013), os conhecimentos e práticas do campo da Psicologia Escolar e Educacional se fazem essenciais para problematizar os valores e concepções que estão em jogo na escola, contribuindo na produção de novas perguntas e não em prover respostas definitivas e imediatas às questões solicitadas. Portanto, é necessário acolher o imprevisível, trabalhar as redes de atenção à vida e às potencialidades, colocando o cotidiano da escola em análise, a fim de escutar, compartilhar saberes e deslocar os lugares marcados nos processos de ensinar e de aprender.

O estudo teve o total de 28 participantes, divididos em três grupos, sendo: 12 da equipe docente e diretiva; 12 alunos(as) do quarto ano do Ensino Fundamental I; e quatro da equipe dos serviços de apoio escolar. As intervenções desenvolvidas na pesquisa visaram à produção de analisadores, ou seja, acontecimentos potencializadores de condições para a análise coletiva, muitas vezes oportunizando insurgir instituições silenciadas ou invisibilizadas (LOURAU, 1993). Os resultados foram divididos em cinco analisadores: 1) famílias inter-raciais; 2) branquitude no Brasil; 3) racismo estrutural e institucional; 4) (re)produção do racismo no contexto da escola; 5) movimentos e práticas escolares em uma perspectiva antirracista.

1 - Famílias inter-raciais

As famílias inter-raciais emergiram como uma categoria significativa nos três grupos, constituídas pelas pessoas que, em sua ascendência, pertencem a famílias com esta compo-

sição e/ou por aquelas que as constituíram através um vínculo afetivo e/ou matrimonial. A escolha por iniciar os diálogos com tais dimensões reside no fato de terem sido evidenciadas pelas(os) próprias(os) participantes nos encontros e, assim, fornecerem elementos relevantes para a compreensão e análise dos variados sentidos que atribuem à raça, racismo e antirracismo em suas vidas, tendo como ponto de partida suas experiências pessoais e laços íntimos familiares.

Os resultados sinalizaram que o pertencimento a famílias inter-raciais produz vivências diversas aos participantes: em relação aos filhos de relacionamentos inter-raciais; à conscientização do racismo pelas mulheres brancas; vivências de racismo das mulheres negras; e a negação do racismo e posicionamentos racistas.

As discussões acerca da mestiçagem brasileira são marcadas por tensões e impasses nos debates raciais, destacando-se por historicamente terem se constituído como um processo intermediário e sistemático para o embranquecimento do país. Assim, muitos mestiços estão em lugares intermediários e fluidos, em zonas de indefinição social, nas quais não são considerados negros, mas também não são considerados brancos (MUNANGA, 2004).

Também há mestiços filhos de relacionamentos inter-raciais, que apresentam marcas predominantes na aparência física, que os caracterizam com um fenótipo branco ou com fenótipo negro, como a cor da pele, cabelo, traços do rosto etc. Nesse sentido, poderão ter acessos e inserções sociais mais favorecidos ou mais limitadas a partir de sua aparência e dos significados racializantes inscritos no corpo, pois no Brasil prevalece o racismo de cor ou de marca (NOGUEIRA, 1985), isto é, com incidência no corpo e não com realce na ancestralidade.

Um outro elemento percebido ao longo das discussões foi a conscientização do racismo, por parte dos familiares

brancos, neste caso, das mulheres brancas que se casaram com homens negros, que passaram a refletir e a discutir com maior frequência sobre as relações raciais a partir dos relatos e experiências que presenciaram e/ou participaram na própria família.

Algumas participantes negras também relataram experiências de racismo que elas próprias viveram em relacionamentos inter-raciais. O último elemento que emergiu nas discussões foi que o pertencimento a uma família inter-racial também pode gerar recusa ou negação da existência do racismo, bem como posturas racistas de familiares brancos (SCHUCMAN, 2018), sem que eles próprios as considerem racistas, mas sim atribuam um significado de “brincadeira”, sem refletir ou se conscientizar sobre os sentidos preconceituosos subjacentes ou explícitos, sendo que o grupo se mobilizou para refletir acerca de tais questões.

Assim, embora muitas famílias tenham construído relações com vínculos afetivos sólidos, ainda assim há espaços de manutenção de poder e afirmação de hierarquias raciais, construídas em uma sociedade racista, ou seja, os vínculos amorosos também são atravessados pelo racismo (SCHUCMAN, 2018).

2 - Branquitude no Brasil

Bento (2012) conceitua a branquitude como o conjunto de traços raciais compartilhados pelos brancos, marcados pelo lugar de poder não-nomeado que o branco representa historicamente na sociedade brasileira hierarquizada. Faz-se necessário criticar a falta de reflexão e silenciamento sobre a branquitude, pois ao omitir esse lugar, também se exime do seu papel na produção e manutenção das desigualdades raciais, sustentando uma concepção de que o tema é uma questão exclusiva de negros ou indígenas, que se encontram



no centro das problematizações.

Nos grupos, houve relatos em direção à compreensão dos aspectos da branquitude a partir das vivências cotidianas relatadas pelas(os) participantes, como por exemplo como pessoas brancas são retratadas na mídia e nos demais espaços publicitários; situações vivenciadas nas quais ser branco(a) foi associado a um ideal de beleza e de sucesso etc. Nota-se, então, que a branquitude não está associada apenas a manifestações racistas individuais, mas sim a ações que mantêm os brancos em melhores lugares que os não-brancos, também de maneira simbólica nas representações e discursos (SCHUCMAN, 2012).

Ao se pensar na branquitude brasileira, é necessário avançar na compreensão de que esta se concretiza como um lugar, posição e condição pela qual se adquire benefícios e privilégios sociais, materiais e simbólicos, mesmo que de maneira não-intencional (BENTO, 2012), além de que os brancos não apenas são favorecidos nesta estrutura, mas também a produzem, por meio de discursos e ações que propagam a democracia racial e o branqueamento (SCHUCMAN, 2012).

3 - Racismo estrutural e institucional

Em consonância com Almeida (2019), entende-se que a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo, visto que o racismo é sempre estrutural, como “a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência” (p. 21).

Para além das discussões mais amplas e transversais sobre

o racismo brasileiro no cotidiano, as(os) participantes também relataram vivências de racismo a partir das próprias experiências e daquelas relativas a pessoas próximas, além das interseccionalidades entre racismo e gênero, de maneira específica nas vidas de mulheres negras e indígenas e como essas discussões atravessam e são produzidas no contexto da escola pesquisada.

Pessoas negras foram lembradas pelos participantes pela associação naturalizada ao campo da música e artes, bem como da cultura da violência, pobreza e exclusão (GOMES, 2005), as quais são as representações mais enraizadas e propagadas pelas mídias e diferentes setores sociais.

Nessas discussões, foram aludidas dimensões que vinculam indígenas a um tempo histórico distante, deslegitimando suas existências no presente. É essencial ressaltar o processo de desumanização a que povos indígenas foram submetidos ao longo da história (LUCIANO, 2006), evidente por meio de expressões populares atuais, estereotipadas e naturalizadas que os desqualificam enquanto grupo, animalizando-os e destituídos de direitos básicos e fundamentais.

4 - (Re)produção do racismo no contexto da escola

É essencial compreender que o racismo, sendo estrutural, sistêmico e institucional, muitas vezes determina o que se ensina e o que não se ensina nas escolas. Assim, foi discutido nos grupos que se faz necessário entender como o racismo opera e se presentifica no contexto das escolas, incluindo o campo de pesquisa, para então ser possível mudar, desaprendê-lo e desconstruí-lo por meio de concepções, experiências e práticas antirracistas.

Assim, foram mobilizadas questões referentes ao contex-

to da escola pesquisada, para que as(os) participantes relacionassem as discussões ao seu trabalho e práticas pedagógicas. Articulando as questões mais amplas discutidas nos encontros anteriores às questões relacionadas ao trabalho diário na escola, as(os) participantes puderam repensar suas práticas, de forma a constatar como o racismo opera nas atividades planejadas e elaboradas.

Numa atividade da pesquisa, realizada com as(os) alunas(os), a dificuldade em encontrar pessoas negras representadas nas revistas foi também percebida pelas próprias crianças negras. Essa questão foi mencionada em uma situação ocorrida dentro da escola, o que evidencia o quanto as práticas sociais são racializadas e fazem-se presentes também nesta instituição.

As(os) professoras(es) foram convidadas(os) a refletir sobre as histórias, contextos e condições de vida dos alunos que influenciam nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e nas queixas escolares relativas aos comportamentos das crianças consideradas “indisciplinadas”. Na discussão em grupo e em conversas informais, um aspecto que despertou a atenção foi que todos os alunos citados eram negros e o reconhecimento da centralidade da raça, como elemento relevante compartilhado nas trajetórias desses alunos, não havia sido ainda elaborada pelos docentes. Assim, foi proposto um movimento para avançar na discussão acerca dos aspectos estruturais e estruturantes do racismo, a partir das vidas concretas de alunos negros e suas relações com a escola.

No mesmo sentido, a pesquisa desenvolvida por Carvalho (2004) constatou formas cotidianas de produção do fracasso escolar que interligam um conjunto de desigualdades de raça, gênero e classe, incidindo mais diretamente sobre meninos negros e pobres, atravessados por processos que produzem a obtenção de notas baixas,



conceitos negativos, indicação para atividades de recuperação e situações de indisciplina.

Jesus (2018) também problematiza os processos de estereotipização, silenciamento e invisibilização dos alunos negros como mecanismos eficientes para a produção do fracasso escolar, por meio das altas taxas de reprovação e de evasão, compreendendo que há interações entre condições socioeconômicas, raciais e trajetórias educacionais. Sabe-se que a maioria dos alunos excluídos da escola é de negros e pardos, considerando-se as dificuldades destes de acesso e de permanência nos espaços educativos formais.

5 - Movimentos e práticas escolares em uma perspectiva antirracista

A escola pesquisada demonstrou abertura para problematizar, repensar e discutir a temática proposta. O projeto de Jogos e Brincadeiras Indígenas vem sendo desenvolvido nesta instituição desde 2015 e se apresentou como uma porta de entrada para compreender como esta escola já implementava a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) em seus desafios e possibilidades no processo de desconstrução do racismo.

Os jogos e brincadeiras foram escolhidos como forma de acessar o público infantil, tendo como objetivo propiciar aos alunos os conhecimentos das práticas corporais e culturais indígenas, considerando o interesse e participação das crianças nas aulas de Educação Física, disciplina considerada relevante para uma aprendizagem que integre os domínios motor, cognitivo, afetivo e social.

No primeiro ano, as atividades foram desenvolvidas apenas nas aulas de Educação Física, mas a partir do segundo

ano se tornou um projeto institucional, interdisciplinar e integral, envolvendo as demais áreas do conhecimento e a comunidade, de forma que não esteja limitado a datas comemorativas ou a uma disciplina específica. A visita a uma aldeia indígena ou a vinda dos indígenas à escola é percebida como um potencial em contribuir para uma aprendizagem significativa, para que a comunidade escolar não apenas aprenda “sobre” o tema, mas sim aprenda “com” as vivências indígenas.

Assim, trabalhar as relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura indígenas para além das datas comemorativas se configura em um trabalho considerável e necessário, desenvolvido por esta escola, em parceria com as demais escolas da zona rural da cidade, o que também as convoca a se envolverem com a temática.

Os participantes chamam a atenção para os sentidos atribuídos às atividades propostas, de forma que são planejadas e elaboradas visando a um trabalho educativo, que possibilite um processo de aprendizagem significativa e de vivências aos alunos, familiares, profissionais e comunidade escolar como um todo. O projeto que evidencia o pressuposto de jogar como ato de cooperação e não de competição se constitui em um outro movimento relevante, fundamentando as diretrizes norteadoras do trabalho, que desnaturalizam os princípios dicotômicos ganhar-perder, que predominam nos espaços educativos.

Logo, há um avanço desta escola pesquisada no que se refere ao não silenciamento por parte das educadoras e educadores em relação à temática, o que é decisivo para desencadear um processo educativo e mobilizador das crianças, suas famílias e profissionais.

Apesar desses avanços observados, foi possível perceber que estes coexistiam com práticas enraizadas e naturalizadas que permaneciam na escola. Como exemplo, temos a

oração do pai-nosso no início das aulas, a qual muitas vezes é considerada “universal”, símbolo de unidade e da democracia racial, o que impossibilita visibilizar outras matrizes religiosas não-cristãs ou uma educação laica.

Ao caminhar nas discussões, foi necessário sublinhar outros aspectos estruturantes do trabalho antirracista, de modo que foi possível observar que muitas(os) docentes participantes passaram a se atentar, no dia a dia, para a centralidade da raça na vida de alunos e de profissionais, ao refletir que essas interrogações e análises integravam quaisquer atividades, discursos e práticas desenvolvidas no contexto da escola, não enfocando apenas nos aspectos simbólicos e no ensino da história e da cultura, mas entendendo que tais questões figuram como objetos de análise de todo o trabalho pedagógico.

Não silenciar diante das vivências de racismo de alunos e profissionais é um movimento constante e, inclusive, foi apontado pelas(os) participantes como um elemento ao qual passaram a se conscientizar ainda mais, bem como o reconhecimento das variadas nuances do racismo que, por ser tão violento e estrutural, pode ser apropriado e atualizado não apenas por pessoas brancas, mas também por pessoas negras, nos discursos e ações. Indicaram ainda que os movimentos antirracistas são diários, apesar das limitações institucionais existentes, mas a partir delas e para além delas é possível desenvolver um trabalho que seja coletivo, compartilhado e comunitário.

Essas concepções se aproximam da centralidade do debate que Hooks (2013) propõe, voltada às vidas concretas das pessoas que convivem e constroem o espaço escolar: é necessário que a presença de todos e todas seja reconhecida e valorizada de verdade, que se empenhem em criar e manter uma comunidade coletiva de aprendizado, que escutem cada voz em suas particularidades e necessidades,

que possam ouvir um ao outro enquanto exercício de reconhecimento, de maneira a garantir que ninguém seja invisível e sinta que sua presença é válida. O objetivo central de uma pedagogia transformadora é tornar a escola um contexto democrático onde todos se sintam responsáveis por contribuir e fazer a sua parte.

Conclusão

Este trabalho se configurou como uma possibilidade para se problematizar as relações étnico-raciais no contexto escolar, buscando analisar e produzir intervenções que potencializam a desconstrução do racismo na escola pública pesquisada. Diante dos caminhos percorridos, este estudo não se centrou apenas nas denúncias, mas também propôs direcionar-se para as potencialidades de mudança nos olhares e fazeres que estruturam as práticas individuais e coletivas. Nesse sentido, contribuiu para demonstrar que, mesmo em meio aos desafios e tensões que atravessam a problemática, é possível desenvolver um trabalho direcionado a repensar as relações raciais na escola pública.

O processo de pesquisa descrito contribuiu para sensibilizar que o trabalho não reside somente na dimensão simbólica, mas é necessário caminhar adiante, para atentar-se aos elementos estruturais e, dentro das possibilidades, escutar e compreender os alunos e suas famílias, sem culpabilizá-los por suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, para que seja possível tornar a escola um dos lugares de transformação para as suas vidas.

Os percursos inventados a cada dia em campo possibilitaram refletir que não é possível pensar em dicotomias dentro-fora da escola, pois os processos escolares atravessam a vida social mais ampla, da mesma forma que as práticas



sociais cotidianas impactam a vida escolar a todo instante. Assim, as questões não-escolares discutidas tornam-se essenciais para entender tais movimentos, que se apresentam constantemente interligados.

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar a implicação da(o) psicóloga(o) escolar nesses processos, especialmente no atual momento, por meio de mobilizações para a implementação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019). Logo, a atuação deve pautar-se em princípios que garantam os direitos humanos, a diversidade e a inclusão, visto que na fundamentação da Psicologia Escolar, em uma vertente crítica, não se deve realizar um trabalho clínico-individual nas escolas, mas sim numa perspectiva institucional, coletiva, interdisciplinar, preventiva e no cotidiano das relações.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (coleção feminismos plurais).

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext. Acesso em: 24 fev. 2022.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 25-57.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as



diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Diário Oficial da União. Brasília, 11/03/2008.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 240, seção 1, p. 7, 12/12/2019.

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 018/2002. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília: CFP, 2002. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF. Acesso em: 24 fev. 2022.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. ver. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como



prática da liberdade. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2013.

JESUS, R. E. de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.34, e167901, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e167901.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/ SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

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

ROCHA, M. L. DA.; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasil, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção

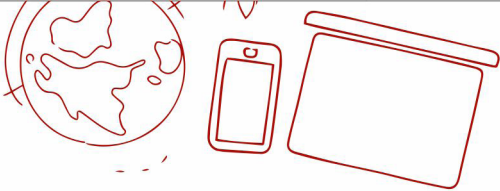


da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 183-206.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2>. Acesso em: 24 fev. 2022.



PRÁTICA DE ESTÁGIO: SAÚDE MENTAL NA ESCOLA

Escuta de professores em atividades remotas

Geíssa Martha Antunes Pereira

Graduanda em Psicologia pela Faculdade da FAF (Faculdade do Futuro), Manhuaçu/MG, Graduanda em Pedagogia pela UFOP (CEAD-Caratinga). Já atuou como estagiária na Escola do Futuro e estagiária na Secretaria de Saúde de Manhuaçu-MG. Interessa-se por Psicologia Escolar, Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano. E-mail: geissa11@gmail.com

Lucinei de Souza Lopes

Psicóloga e Professora da Faculdade da FAF (Faculdade do Futuro), Manhuaçu/MG, Pós-graduada em Psicologia da Educação: ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela PUC/MG. Formação continuada em Psicanálise desde agosto de 2015 através de análise em extensão e em intensão. Atuação profissional em educação especial, saúde mental infantojuvenil e clínica. E mail: luci.neilopes@hotmail.com

Renata Silveira Magalhães

Psicóloga e Professora da Faculdade da FAF (Faculdade do Futuro), Manhuaçu/MG, Pós-graduada em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro Universitário Amparense e em Dependência Química pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atuação profissional em psicologia clínica. E-mail: renatasmppsicologa@hotmail.com



Resumo

Em tempos de pandemia, o tema saúde mental tem apresentado conotação ainda mais insistente e urgente produzindo os mais diversos sintomas. No âmbito educacional, no universo escolar, ainda não se sabe o tamanho das consequências, tendo em vista a paralisação por um longo tempo das aulas presenciais. A prática de estágio realizada na Zona da Mata Mineira, na cidade de Manhuaçu, pelo Curso de Psicologia da Faculdade do Futuro através do seu Núcleo de Psicologia Aplicada contemplou, no primeiro semestre de 2021, uma proposta de escuta e intervenção pontual aos professores de duas escolas públicas estaduais de educação fundamental e média com o objetivo de propiciar aos professores um espaço de fala e de expressão e, concomitantemente, aos estagiários, a possibilidade de escuta das percepções e sentimentos dos professores em trabalho remoto. Para a realização desta prática utilizamos o método da Roda de Conversa nas reuniões de módulo das escolas onde os professores constituíram nosso público-alvo e, os estagiários, observadores participativos. Para os professores nossa prática refletiu um alento, ou seja, a oportunidade de escutar a si e a seus pares, bem como refletirem sobre o momento e sua prática. Já para os estagiários, a oportunidade de conhecer, refletir e analisar a realidade do fazer docente como, por exemplo, as atividades e vicissitudes que concernem ao ambiente escolar e seus entornos. Puderam, ainda, vivenciar o trabalho dos professores em situação de adversidade sanitária, contribuindo, assim, para a sua formação acadêmica.

Palavras chaves: Saúde Mental; Professores; Pandemia.

Introdução

Em tempos de pandemia, o tema saúde mental tem apresentado conotação ainda mais insistente e urgente produzindo os mais diversos sintomas. No âmbito educacional, no universo escolar, ainda não se sabe o tamanho das consequências, tendo em vista a paralisação por um longo tempo das aulas presenciais. O tema em questão vem se tornando nas últimas décadas centro de pesquisas e estudos em função das implicações dos transtornos mentais no ambiente escolar, tais como, rendimento acadêmico inferior, evasão escolar e envolvimento com problemas legais e, ainda, a demanda de alunos com algum tipo de problema emocional/comportamental (VIEIRA *et al.*, 2014).

Se essas questões já representavam um desafio imenso aos agentes educacionais, os trazidos pela pandemia da covid-19 estão a ser vivenciados. Os educadores têm a árdua tarefa de atuar no desenvolvimento de seus alunos, não apenas acadêmicos, mas também como indivíduos saudáveis (VIEIRA *et al.*, 2014). Os autores chamam a atenção para a ampliação das funções dos professores para além do desenvolvimento cognitivo dos alunos, atuando também no processo “saúde-doença”, responsabilidades essas que vêm causando insegurança e impotência aos professores e outros agentes educacionais. Além disso, mediante ao atual cenário, os professores precisam ir em busca de conhecimentos em relação ao novo coronavírus. Devido a isso, podem se sentir ainda mais ansiosos e angustiados (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

O contexto de pandemia tem se configurado como uma mudança abrupta de cena, uma catástrofe que tem produzido vulnerabilidade radical para emergência de situações traumáticas, e exige de todos um trabalho, questões discutidas no artigo psicanalítico Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na pandemia, que entende que a pandemia da covid-19 nos coloca diante de uma encruzilhada. Será possível

transformá-la em oportunidade e esperança?

O artigo ressalta a inevitabilidade da perda, da dor e do sofrimento diante de uma catástrofe e de que as condições sociais fazem incidências nestas experiências; lembrando que o Brasil é um país de extrema desigualdade social. Por outro lado, há indicativos de que uma situação de catástrofe pode ser também uma oportunidade para grandes transformações, inclusive psíquicas, fato este sustentado na ideia de que o sofrimento é um dos signos privilegiados do sujeito. Ou seja:

Se há sofrimento é porque há um sujeito que o experimenta. E o experimenta em seu corpo, com seus órgãos dos sentidos, com seu aparato mental, com sua cognição, com suas emoções ou com qualquer característica que atribuímos a essa instância ou processo. (VERZTMAN, DIAS, 2020, p.6)

Desenvolvimento

A prática de estágio realizada na Zona da Mata Mineira, na cidade de Manhuaçu, pelo Curso de Psicologia da Faculdade do Futuro através do seu Núcleo de Psicologia Aplicada contemplou, no primeiro semestre de 2021, uma proposta de escuta e intervenção pontual aos professores de duas escolas públicas estaduais de educação fundamental e média com o objetivo de propiciar aos professores um espaço de fala e de expressão e, simultaneamente, aos estagiários, a possibilidade de escuta das percepções e sentimentos dos professores em trabalho remoto. Um dado importante a se relatar foi o fato de que, inicialmente, a proposta desta prática de estágio estava direcionada a uma única escola que havia nos procurado no início do semestre trazendo a demanda dos professores em relação ao trabalho remoto. O decorrer do trabalho com tal escola ecoou para a segunda, de gestão

militar, com o desenvolvimento da mesma proposta.

Tal prática constitui um estágio básico que consiste no desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum do curso de psicologia, com a função de propiciar ao estudante um primeiro contato com os campos de atuação da psicologia. A prática em questão foi desenvolvida com estagiários do sétimo período. Utilizamos o método da Roda de Conversa, on-line, via *Google Meet*, nas reuniões de módulo das escolas, de modo que os professores constituíam nosso público-alvo e, os estagiários, observadores participativos, atentos aos relatos expressos que, após os encontros, participavam de supervisões em grupo, com duração de duas horas, orientados pelos professores/supervisores e autores deste trabalho, contextualizando teoria e prática com o contexto pandêmico a partir do relato dos professores, constituindo o presente trabalho escrito, onde uma estagiária participa também como autora.

As rodas de conversa constituem um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo (MOURA LIMA, 2014). Participaram das rodas de conversa em média 50 a 60 professores e professoras, incluindo pedagogos e gestão, 25 estagiários e duas psicólogas, supervisoras e coordenadoras da prática, estando todos presentes nas duas Rodas de Conversa com duração de 1h30m, realizadas em cada escola, sendo, a primeira, com temática livre e, a segunda, com temática direcionada a partir de dados levantados da primeira.

No trabalho com os professores, o convite consistia em que expressassem suas percepções e sentimentos acerca do fazer educacional no formato remoto e suas implicações na sua saúde mental. A participação dos professores nas rodas de conversa mostrou-se surpreendente pelo volume e inten-

cidade das expressões, dando-nos a dimensão da demanda e sofrimento reprimido, principalmente na primeira escola. O discurso que se produziu nestas rodas de conversa circulou por sentimentos como: menos valia/culpa, solidão e desesperança, muita dificuldade no manejo das ferramentas tecnológicas, queixas de excesso de trabalho causando estresse, queixas clínicas de intercorrências oftalmológicas, fadiga, aumento de peso, enxaquecas, entre outros.

Observamos, ainda, a preocupação com o aprendizado dos alunos, cogitando que eles não estavam aprendendo. Por outro lado, um mal-estar na relação com a família se apresentava no discurso de alguns deles, no sentido de que esperavam da família mais eficiência e comprometimento, sugerindo que eles, os pais, dessem conta da tarefa de ensinar como os professores.

Esses professores vinham exercendo suas funções nas condições adversas sem um espaço de fala, tampouco de escuta. A eles cabiam fazer cumprir e garantir aprendizado aos alunos. O sofrimento desses profissionais é sentido em seus corpos e em suas mentes através dos sintomas em si, registrados em suas narrativas. Não há espaço sistematizado para subjetividade, pois nestas escolas não há serviço de Psicologia Escolar e nenhum outro endereçamento correlato. Seria uma experiência de desamparo ou de desalento? Nossa escuta a esses profissionais fez reaparecer antigas problemáticas da educação nas relações entre professor e aluno, escola e comunidade, bem como os conflitos relativos aos métodos educacionais. Mas, também, vale ressaltar aqui nossa condição humana de fragilidade, finitude e mortal que somos evidenciada pela pandemia, contatando-nos com a possibilidade de morte real, solapando a morte subjetiva.

O psicanalista Joel Birman tem se debruçado nas questões que discutem o sujeito contemporâneo, circulando um mal-estar que persiste desde Freud, que insiste em negar a

subjetividade humana e a posição de sujeito. Imersos no paradigma do narcisismo, do espetáculo e do consumismo, novos modos de subjetivação e de patologização são constituídos. É fundamental uma escuta sensível às demandas do contemporâneo.

Amaral e Campos (2016) numa resenha das obras de Joel Birman, de 2007 e 2014, a respeito do *Mal-estar na atualidade* e o *Sujeito na contemporaneidade*, respectivamente, discute a tese de que o “sujeito da atualidade padece de dor, e não de sofrimento, e esse é seu maior mal”. A dor é compreendida como uma experiência subjetiva na qual o sujeito se fecha em si mesmo; o mundo e o outro não lhe interessa; o sujeito solipsista. O sofrimento, por sua vez, constitui uma experiência alteritária, ou seja, o outro e o diferente estão sempre presentes e escutam o apelo do sofredor.

Dessa forma, é fundamental, então, fazer o caminho da dor ao sofrimento; esse é passível de elaboração e tratamento. Aqui se coloca a importância de dar lugar coordenado e técnico às subjetividades, de fala e endereçamento, para que no fazer diário do trabalho docente ele possa ser escutado. Entendemos que esta prática salientou a necessidade de um espaço sistematizado de escuta e fala constantes para que os professores possam atuar sem comprometer sua saúde mental, sem adoecer. As duas rodas de conversa realizadas foram provocativas no sentido de uma demanda reprimida.

O trabalho Saúde Mental na escola em tempos de pandemia - *Guia prático para professores e professoras* (OLIVEIRA *et al.*, 2021) vem reforçar os impactos da pandemia na saúde mental dos professores e professoras, validando, assim, toda a nossa observação em relação à necessidade da promoção da escuta indo em direção à necessidade da fala dos mesmos. O texto nos convida a olhar para os sentimentos gerados como a presença de emoções, tristeza, solidão, angústia, raiva, ansiedade e frustração.

Porém, isso gera uma preocupação a nós, profissionais da saúde mental, pois sabemos que os fatores emocionais, quando se apresentam de maneira disfuncional e por um longo tempo, podem influenciar negativamente a saúde mental e o nível de bem-estar do indivíduo, trazendo consequências desagradáveis e comprometendo a qualidade de vida do mesmo.

Cabe lembrar que essas reações são adequadas ao contexto da pandemia, mas se estiverem alcançando níveis muito altos e difíceis de controlar, atrapalhando a realização do trabalho, os cuidados com a casa, o tempo para a família e o tempo pessoal, não hesite em procurar ajuda na rede de atenção à saúde. (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p.09)

Relevante destacar, também, algumas diferenças no discurso dos professores nas duas escolas. Na segunda, de gestão militar, os professores se mostraram mais resistentes a expressarem seus verdadeiros sentimentos acerca do trabalho remoto em condição de pandemia. Inicialmente se preocuparam em se mostrar resilientes e bem-adaptados aos dispositivos tecnológicos, bem como às vicissitudes de um ensino à distância, usando um discurso otimista e resolutivo. Foi no final da primeira roda de conversa, quando já se encerrava com uma sensação de estranheza de quem coordenava a roda, de que tudo caminhava sem alterações na rotina objetiva e subjetiva deles, uma professora pediu a fala e expressou intercorrências psicológicas e de saúde física diante do trabalho remoto; outros professores após ela reiteraram as dificuldades, dando outro rumo para a discussão. Não se omitiram, apesar de aparentemente mais organizados; o que se apresentou não contrasta com o discurso da primeira escola, onde o que destacou foram sentimentos de desesperança e desamparo. Segundo Morgado (2014 p.2),

A cultura de uma sociedade é transmitida das gerações adultas às gerações mais jovens pela educação. Educar, pois, é transmitir aos indivíduos os valores, conhecimentos, as técnicas, o modo de viver, enfim, a cultura do grupo.

A partir da referida concepção de transmissão de cultura e com a nossa vivência nessas duas escolas podemos perceber que a cultura de cada grupo escolar e a forma com que se lidou com o período de isolamento social foi diferente. Para justificar tais diferenças, levantamos os seguintes fatores: os hábitos já preestabelecidos pela escola e a forma de organização dos professores. É importante levar em consideração que a comunidade atendida por essas escolas são diferentes e a forma de coordenar o modelo remoto, também. Devido a esses fatores, o enfrentamento da segunda escola nos pareceu mais positivo. Nesta, alguns professores fizeram movimentos de investimento na formação profissional, se aproveitando da vasta oferta de cursos virtuais; outros relataram experiências de maior aproximação e afeto no convívio familiar, fatos estes que podem ter amenizado os desconfortos próprios de uma pandemia.

A constatação acima traz à tona a ideia de que o professor não é somente um transmissor de conhecimento, pois ele também vive, transmite e aprende com o seu aluno e com a sociedade em que a escola está inserida. Freire (2004, p.25) considera que:

[...] quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Ou seja, o educador vive em conjunto com os alunos e aprende com as vivências dos mesmos, o que tornou o período de isolamento social mais conflituoso, pois além de envolver-se com o aluno, ele “entrou” em sua casa e passou a conviver com suas dificuldades pessoais e socioeconômicas.

Parafraseando Guimarães Rosa, “Mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende”. O ensinar está além de somente transmitir conhecimento; é assumir que nem sempre o professor sabe de todas as coisas e que sempre está em aprendizagem; por conseguinte, é um processo que gera sofrimento e angústia. Novamente faz sentido o que diz Freire (2004): “É cansativo, por exemplo, viver a humildade, condição *sine qua non* pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos”.

Conclusão

Toda adaptação em relação às normas de distanciamento social gerou consequências e dificuldades em todas as pessoas. Porém, quando pensamos nos professores e professoras, podemos ver um nível aumentado de dificuldade, afinal o prejuízo causado de todo esse contexto não foi somente em relação à convivência com os alunos; refletiu, também, nas metodologias de ensino-aprendizagem. Alguns se saíram bem, com tranquilidade, outros tiveram (e ainda têm) dificuldades com toda essa nova realidade tecnológica, além de todo o gasto financeiro em instrumentos e materiais que pudessem dar suporte a esse novo modelo. Circunstâncias essas que geram angústia, ansiedade, estresse, insegurança, e que podem levar esses professores e professoras a pensamentos limitantes podendo, no futuro, influenciar sua confiança e segurança na prática escolar.

A experiência vivida nesse estágio nos remete ao trabalho clínico da Psicanálise que se baseia na livre associação de ideias e pensamentos, trazendo à consciência memórias recalçadas de vivências desagradáveis. Verbalizar o sofrimento, buscando palavras para expressá-lo, permite a tomada de consciência de sua origem e o seu consequente esclarecimento. A circulação da fala nas rodas de conversa parece ter dado lugar (de fala) a estes professores e professoras e, quiçá, de elaboração e resignificação.

Para os professores, nossa prática refletiu como um alento, ou seja, a oportunidade de escutar a si e a seus pares; virem que não se encontram sozinhos nessa explosão de sentimentos e emoções e, ainda, refletirem sobre o momento e sua prática. Já para os estagiários, a oportunidade de conhecer, refletir e analisar a realidade do fazer docente, bem como as atividades e vicissitudes que concernem ao ambiente escolar e seus entornos. Puderam, ainda, vivenciar o trabalho dos professores em situação de adversidade sanitária, contribuindo, assim, para a sua formação acadêmica.

Enfim, a escola tem um papel importante na promoção da saúde e na prevenção, um espaço estratégico e privilegiado na implementação de políticas de saúde pública, onde educadores e profissionais de saúde possam trabalhar juntos. Esta prática de estágio explicitou esta necessidade, incluindo de maneira significativa os professores, suas condições de trabalho e de saúde mental.

Referências

AMARAL, Caroline Barros, CAMPOS, Érico Bruno Viana. O sujeito na Contemporaneidade (resenha). **Revista interinstitucional de psicologia** – PEPSIC. Vol. 9 no. 2, Juiz de fora, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/>



scielo.php?script=sci_serial&pid=1983-8220&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em: 16 de outubro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MORGADO, A. C. As múltiplas concepções da cultura.
Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, [s. l.], v. 4, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/16983>. Acesso em: 14 out. 2021.

MOURA, Adriana Ferro, LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista temas em educação**. João Pessoa. v.23, n.1, p.98-106, jan-jun.2014. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br>. Acesso em 10/08/2021.

OLIVEIRA, Camila R. *et al.* *apud* Saúde Mental na escola em tempos de pandemia - guia prático para professores e professoras. **Comitê Estadual de promoção da vida e prevenção do suicídio**. Março de 2021. p.09-10. Disponível em: <https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/08171456-volta-as-aulas-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

VIEIRA, Marlene A., Estanislau, Gustavo M., BRESSAN, Rodrigo A., BORDIN, Isabel A. Saúde mental na escola. *In*: ESTANISLAU, Gustavo M., BRESSAN, Rodrigo Affonseca. (org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

VERZTMAN, Júlio, DIAS, Daniela Romão. Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na pandemia de Covid-19. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.** v. 23, no.2. São Paulo, Apr./June 2020.



PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR COM CRIANÇAS: DO CHÃO DA ESCOLA ÀS TELAS DO COMPUTADOR

Lucianna Ribeiro de Lima

CApEseba/UFU - Uberlândia/MG
lucianna.lima@ufu.br

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

CApEseba/UFU - Uberlândia/MG
liliane.araujo@ufu.br



Resumo

A Psicologia e a Educação configuram-se, historicamente, como campos de conhecimento complementares em relação ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento humanos. Neste texto pretendemos relatar uma das frentes de trabalho realizadas com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominadas Intervenções Psicoeducacionais. Em nossa prática como psicólogas escolares de uma escola pública de Educação Básica de Minas Gerais, buscamos fundamentação teórico-metodológica na perspectiva crítica em Psicologia Escolar e nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Destacamos a experiência recente vivenciada em decorrência da pandemia da covid-19, que impôs o distanciamento social e o fechamento das escolas. Nesse cenário, surgiu a necessidade de criação de novas formas de interação com as(os) estudantes como, por exemplo, espaços de interação virtual (on-line) e de discussões temáticas relativas ao momento atual. Nesses encontros, planejados previamente, procuramos sensibilizar as crianças para a reflexão sobre várias temáticas: diferenças humanas, perdas e morte, separação, racismo, discriminação, preconceito, inclusão e exclusão, desigualdade social, cooperação, crianças e adolescentes como agentes sociais, entre outros. Para mobilizar a discussão sobre tais temas, utilizamos livros de literatura infantil, músicas, vídeos, reportagens de jornal, fotografias, imagens, jogos e brincadeiras. No decorrer dos encontros, procuramos viabilizar múltiplas formas de expressão das crianças, tanto por meio de suas falas, produções escritas, desenhos, colagens de gravuras, vídeos e áudios produzidos em conjunto com as famílias, buscando garantir o acesso equitativo ao conhecimento partilhado e produzido. Assim, temos investido esforços para que tais práticas desencadeiem diálogos contínuos com as/os professoras/professores, com as crianças e familiares de forma a considerar demandas e temas identificados

no próprio contexto escolar, relacionando-os aos fenômenos presentes na sociedade, às situações concretas de vida e aos desafios apontados pela educação inclusiva. Diante de outras experiências já vivenciadas no chão da escola e, mais recentemente, por meio das telas do computador, evidenciamos a importância da busca permanente por outras formas de intervenção e mediação psicoeducacional na escola, de modo a contribuir com o processo de escolarização formal de todas as crianças.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Intervenções Psicoeducacionais; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Pandemia.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal compartilhar uma experiência de atuação em Psicologia Escolar no CAPeseba/UFU²⁰, junto a crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo sido apresentada na III Mostra de Práticas em Psicologia e Educação de Minas Gerais, ocorrida em setembro de 2021.

A Psicologia e a Educação configuram-se, historicamente, como áreas de conhecimento complementares em relação ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento humanos. Embora sejam campos heterogêneos, é inegável a interface existente nas dimensões que os constituem, além da contínua transformação que exercem e agregam mutuamente.

No que se refere à educação escolar e à atuação da(o) psicóloga(o) na escola, iniciamos nossas reflexões funda-

²⁰ CAPeseba/UFU – Colégio de Aplicação – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia-MG.

mentadas na defesa de que essa relação seja consolidada em uma perspectiva institucional, o que contempla trabalhar em constante exercício pela coletivização das práticas, envolvendo os diferentes segmentos e a comunidade escolar como um todo. Além disso, torna-se cada vez mais necessária a articulação com outras instâncias sociais, no sentido de se criar redes de apoio, de troca e de produção de conhecimentos, com vistas a contribuir com a melhoria do processo educativo. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019; LIMA, 2015, 2020, 2021; SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014).

Partindo de teóricos da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, defendemos que a atuação do profissional de Psicologia no contexto escolar se dê em direção a uma prática comprometida com os sujeitos envolvidos, mas que considere os aspectos políticos, econômicos, culturais e históricos presentes na sociedade. (LIMA, 2015, 2020; NUNES, 2020; SOUZA, 2014).

Nesse sentido, cabe à Psicologia exercer uma atuação contextualizada e ético-política que rompa com mecanismos de exclusão, por meio de proposição de práticas escolares diferenciadas, reflexivas, que estejam articuladas com a diversidade humana e com uma sociedade democrática (GOMES; SOUZA, 2011).

Em nossa prática, buscamos fundamentação teórico-metodológica na perspectiva crítica em Psicologia Escolar (SOUZA, 2014) e nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural (MEIRA; FACCI, 2007; SOUZA, 2018). Diante dessa afirmação e como membros de uma equipe de Psicologia Escolar de uma escola pública de Educação Básica de Minas Gerais, objetivamos relatar uma das frentes de trabalho desenvolvidas em nossa atuação, denominadas Intervenções Psicoeducacionais.

Intervenções Psicoeducacionais são ações realizadas pelas(os) psicólogas(os)/docentes da Área de Psicologia Escolar com grupos de estudantes, com o objetivo de problemati-



zar situações trazidas pelas alunas(os) nas vivências escolares e em suas experiências de vida, articuladas com temáticas do contexto sociocultural e com o conhecimento científico historicamente produzido. Tais práticas fazem parte do acompanhamento psicoeducacional realizado pela equipe de psicólogas(os) escolares do CApEseba/UFU há cerca de quinze anos e estão descritas em documento construído pela Área de Psicologia Escolar da referida instituição e em outras produções bibliográficas da equipe (ESEBA/UFU/PCE, 2015; LIMA, 2020, 2021; DIAS; NUNES, 2016).

Cabe ressaltar que o trabalho com as intervenções psicoeducacionais precisou ser reestruturado a partir de 2020 em decorrência da pandemia da covid-19, que impôs o distanciamento social e o fechamento das escolas. Cumpre salientar que a vivência da pandemia trouxe repercussões significativas para o trabalho escolar em todos os âmbitos, desde a educação básica ao ensino superior, o que impulsionou estudiosas(os), professoras(es), psicólogas(os) e diversas(os) profissionais de áreas afins a se empenharem na busca de caminhos possíveis para lidar com a situação (NUNES *et al.*, 2021).

Na nossa realidade concreta, após vários momentos coletivos de discussão no CApEseba/UFU, uma das possibilidades que vislumbramos foi a criação de novas formas de interação, as quais tivemos a oportunidade de vivenciar e que nos indicaram outras maneiras de realizar as intervenções psicoeducacionais como, por exemplo, por meio de espaços de interação virtual (on-line) e discussões temáticas relativas ao momento atual.

Desenvolvimento

Dentre as diferentes frentes de atuação em Psicologia Escolar realizadas pela equipe de psicólogas(os) escolares na

escola em que atuamos, optamos por socializar neste trabalho algumas das intervenções psicoeducacionais coordenadas por nós ao longo do primeiro semestre letivo de 2021. Destacamos que tais intervenções foram realizadas por meio de formato remoto e síncrono, com 14 grupos de 20 crianças em média, com idades de quatro a nove anos, com cerca de 30 minutos de duração a cada encontro.

Nesses espaços de interações virtuais, planejados previamente, procuramos sensibilizar as crianças para a reflexão sobre as seguintes temáticas: diferenças humanas, perdas e morte, medo, separação, racismo, discriminação, preconceito, inclusão e exclusão, desigualdade social, cooperação, crianças e adolescentes como agentes sociais, entre outros.

Ao desenvolvermos intervenções psicoeducacionais com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, temos plena convicção de que trabalhar esses temas é responsabilidade de todas/os as/os educadoras/es. Contudo, fundamentadas em nossa formação em Psicologia, vivenciamos na prática escolar as contribuições advindas desse campo de conhecimentos e procuramos problematizar as temáticas anteriormente mencionadas, bem como outras que entendemos ser necessárias ao diálogo com as crianças (LIMA; NUNES, 2011).

Para mobilizar a discussão, utilizamos livros de literatura infantil, músicas, vídeos, reportagens de jornal, fotografias, imagens, jogos e brincadeiras. No decorrer dos encontros, procuramos viabilizar diferentes formas de expressão das crianças, por meio de diálogo, produções escritas, desenhos, colagens de gravuras, vídeos e áudios gravados pelas crianças em conjunto com as famílias, buscando garantir o acesso equitativo ao conhecimento compartilhado e produzido no grupo e para além dele.

Desse modo, temos investido esforços para que tais práti-

cas desencadeiem diálogos contínuos não somente com as crianças, como também com os familiares e com o grupo de professoras/professores, de forma a considerar demandas e temas identificados no próprio contexto escolar, relacionando-os aos fenômenos presentes na sociedade, às situações concretas de vida e aos desafios apontados pela educação inclusiva (LIMA, 2015; NUNES, 2020).

Em uma das propostas realizadas com crianças de terceiro ano do Ensino Fundamental, tomamos como ponto de partida a obra literária “Malala: a menina que queria ir para a escola”²¹. A biografia da garota muçulmana, Malala Yousafzai, que ficou mundialmente conhecida por lutar pelo direito de mulheres terem acesso à educação, foi apresentada aos estudantes pelas professoras regentes nas aulas de língua portuguesa. De forma interdisciplinar, nos horários destinados às intervenções da Área de Psicologia Escolar, buscamos relacionar a história de Malala com histórias de crianças e adolescentes brasileiras(os) e de outros países que também exerceram papéis de cidadãs(ãos) atuantes em suas comunidades, apesar das adversidades enfrentadas.

Foi assim que, no decorrer dos encontros, pudemos conhecer mais de perto a história de Érica Leal²², uma criança de 12 anos, moradora de uma comunidade carente de Coelho Neto, no interior do Maranhão, filha de uma catadora de papel, que teve a iniciativa de montar uma escolinha para mais de 20 crianças da vizinhança que ficavam ociosas, sem ter acesso físico ou remoto à escola, em função da pandemia da covid-19. Ela as reunia diariamente e dava aulas em sua própria casa, utilizando livros e ca-

²¹ Esta obra faz parte do projeto “Itaú: eu leio para uma criança” e está disponível em: <https://www.euleioparauma-crianca.com.br/estante-digital/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola/>

²² Dos recursos utilizados, a reportagem e o vídeo se encontram disponíveis, respectivamente, em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/01/filha-de-catadora-menina-de-12-anos-cria-escolinha-da-esperanca> - <https://www.facebook.com/watch/?v=1167719230351335>

dermos doados pela comunidade. A atitude de Érica Leal ao criar a chamada “Escola da Esperança” impressionou os moradores e, rapidamente, repercutiu nas redes sociais a ponto de representantes políticos locais promoverem benfeitorias na casa da criança e na própria comunidade, como construção de novas moradias e escolas.

A partir da literatura infantil e de gêneros textuais como reportagens, além de noticiários apresentados às crianças para que tivessem acesso às histórias de Malala, Érica Leal e de outras(os) jovens ativistas, solicitamos às(aos) estudantes que analisassem o entorno social onde residem e procurassem pensar em ações que elas(es) poderiam realizar para promover melhorias, considerando as necessidades do momento atual da quarentena. Seguem algumas produções que ilustram o retorno dado pelas crianças.

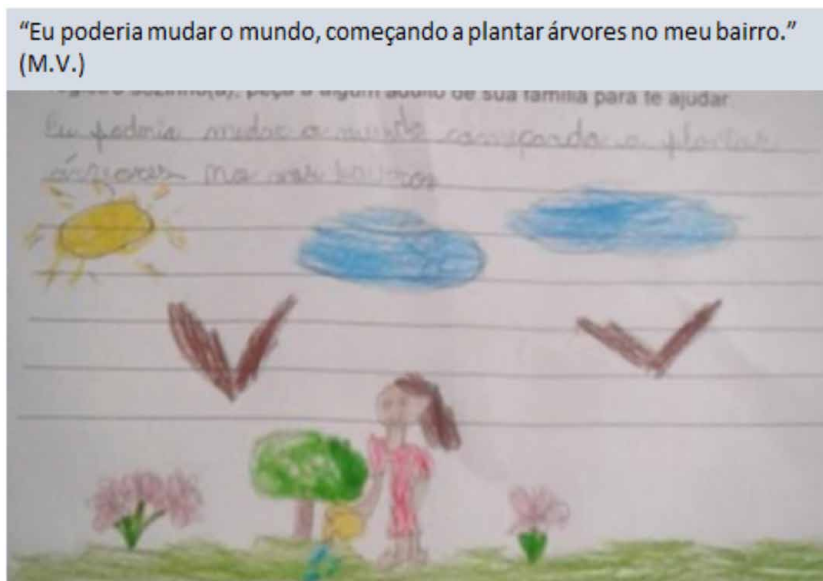


Figura 1: Produção de M.V. - 8 anos

Fonte: Acervo pessoal, 2021.

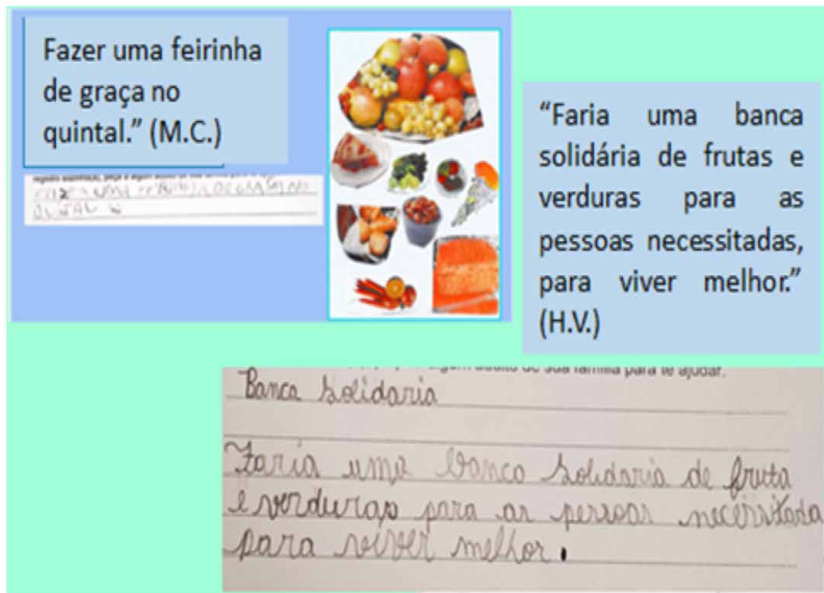


Figura 2: Produções de M.C. - 8 anos, e de H.V. - 8 anos
Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Nos registros anteriormente apresentados, nas Figuras 1 e 2, frases como “Eu poderia mudar o mundo, começando a plantar árvores no meu bairro”, (M.V., 8 anos), ou ideias de realizar feiras/bancas no quintal de casa, com oferta gratuita de verduras, legumes e frutas para as pessoas necessitadas (M.C e H.V., ambas com 8 anos), revelaram intenções de atitudes protagonizadas pelas crianças que, certamente, correspondem a processos de tomada de consciência sobre necessidades reais presentes no contexto social e no mundo contemporâneo em que vivemos.

Nesse sentido, vale destacar que desencadear processos de análise sobre fenômenos sociais e refletir com as(os) estudantes sobre possibilidades de crianças e adolescentes promoverem mudanças na realidade em que estão inseridas/os também se configuram como objetivos das Intervenções

Psicoeducacionais. Fundamentadas na Psicologia Histórico-cultural (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001) e nos estudos de Toassa (2006) sobre consciência em Vigotski, referendamos que “[...] a consciência do homem sobre seu mundo, si mesmo e suas próprias ações deveriam ser objeto de estudo e contribuição importantes da Psicologia” (p.80).

Ainda no primeiro semestre de 2021, realizamos intervenções psicoeducacionais no formato remoto com turmas da Educação Infantil, cuja idade das crianças varia de quatro a cinco anos. Algumas delas serão relatadas a seguir.

Uma das temáticas trabalhadas foi a cultura da paz, tendo em vista a relevância de acolher os sentimentos das crianças e de suas famílias, que emergiram diante da vivência da pandemia. Logo que iniciamos os encontros virtuais, nos deparamos com muitas ansiedades e angústias materializadas nas falas das famílias, como, por exemplo: “Meu filho está muito irritado por não ter escola; não sei como lidar com isso!”; “Minha filha só chora e briga com o irmãozinho. Ela não entende porque não pode mais encontrar os amigos!”; “Meu filho responde a avó, responde ao pai, está agressivo e intolerante com todos; não sei mais o que fazer!”

Nas falas das crianças, nos deparamos com as seguintes manifestações: “Professora, eu não gosto de aula on-line”; “Professora, que dia vai acabar minhas férias?”; “Eu tô com muita saudade da escola!”; “A mamãe falou que eu não posso sair por causa do colona, quando esse bicho vai embola?”

Diante disso, selecionamos a música “A Paz” (CHAN, 2010) para refletir e dialogar com as crianças. Na ocasião do encontro virtual, utilizamos imagens da natureza, pombinha branca, dentre outras que, tradicionalmente, são utilizadas para representar a paz. Nosso intuito era possibilitar a compreensão da paz, tema que para algumas crianças ainda se apresenta como muito subjetivo e abstrato.

Após a apresentação da música e das imagens, pedimos que as crianças expressassem, por meio do desenho ou mesmo através da fala, o que representava a paz para cada uma delas. Nos deparamos com respostas bastante interessantes e próximas às realidades vividas por elas, como: "Paz é brincar com meu irmãozinho"; "Paz é ficar com minha vovó"; "Paz é dormir com minha mamãe", dentre outras. Nos momentos do diálogo procuramos articular a temática com as vivências da pandemia buscando produzir sentidos e significados, bem como modos de ressignificar tais vivências, a partir da escuta, partilha e interação com o outro.

Nossa intenção foi mostrar às crianças que a situação da pandemia acometeu a todas(os) nós, e que cada uma(um), na sua condição e realidade, pôde experimentar sentimentos e também encontrar maneiras para lidar com o isolamento imposto, com as restrições nos contatos sociais e mudanças de rotina. A letra da música propõe que a paz começa no coração das pessoas, e que o abraço é uma forma de transmitir a paz ao outro. Longe de validar essa maneira tão simplista de explicar a paz, dada a complexidade do tema, não podemos desconsiderar que, em se tratando da faixa etária de crianças tão pequenas, é preciso que, de forma clara e objetiva, possamos oferecer recursos e estratégias que promovam expressão de sentimentos, pensamentos, reflexão crítica, e busca de soluções pelas próprias crianças.

Mobilizadas pelas próprias falas das crianças e suas manifestações sobre sentimentos e emoções nos encontros virtuais, elaboramos outra intervenção psicoeducacional utilizando o livro "O monstro das cores" (LLENA, 2018), história infantil que aborda as emoções articulando-as com as cores, sendo que para cada emoção é indicada uma cor que a representa.

Sendo assim, para o momento virtual com as crianças, solicitamos que as famílias preparassem o material para que cada

criança confeccionasse um pote de uma cor mencionada na história, e também selecionasse brinquedos, tampinhas ou bolinhas de papel de cores diferentes. Contamos a história às crianças e propusemos a seguinte brincadeira: a cada pergunta direcionada a elas, essas deveriam mencionar qual era a emoção correspondente e separar os objetos nos potes.

Nosso objetivo com essa atividade foi provocar reflexões e auxiliar na identificação e nomeação das emoções pelas crianças. Algumas perguntas feitas pela psicóloga foram: “Como você se sente por não ter aula presencial neste momento?”; “Como você se sente por não poder encontrar os amigos?”; “Como você se sente por estar ao lado de sua família?”, dentre outras. Novamente as crianças trouxeram o descontentamento com o fato de estarem em aula virtual; manifestaram saudade da escola presencial, das/dos professoras/es e das/dos amigas/os; expressaram ainda desejo de sair de casa, ir ao shopping, ao parque, ao clube, bem como outros lugares que faziam parte de seu cotidiano.

Diante disso, selecionamos a música “Voar” (CHAN, 1987), que explora a importância da liberdade dos pássaros e dialogamos com as crianças sobre como será que os pássaros se sentem quando estão presos na gaiola. Essa intervenção permitiu a reflexão sobre o cerceamento de liberdade imposto a toda a população em decorrência das medidas de segurança e controle da pandemia. Vale ressaltar que a música foi muito bem recebida pelas crianças e muitas delas gravaram áudio ou vídeo cantando e encenando um pássaro voando e postaram na plataforma utilizada para os encontros virtuais, no canal da Psicologia, expressando satisfação com a atividade proposta. Uma criança, no momento do diálogo sobre a música, disse: “Professora, eu quero soltar minha gata, porque não acho certo nem pessoas e nem animais ficarem presos”.

Na sequência, contamos a história “O pássaro amarelo” (DIOS, 2016), que aborda sobre um pássaro diferente que não

conseguia voar e que contou com a ajuda de um amigo para inventar uma forma de voar, sem, necessariamente, utilizar suas asas. No momento da exploração da história ouvimos as seguintes falas das crianças, dentre outras: “O pássaro amarelo inventou uma engenhoca para ele voar”; “O amigo do pássaro amarelo foi muito legal porque ajudou ele a voar e conhecer todo o mundo”; “Eu queria ter um amigo como o crocodilo Theo, que me ajudasse a resolver meus problemas”.

Refletimos com as crianças sobre o quanto é importante buscarmos juntas/os formas de resolver questões que interferem em nossa vida, como o pássaro que não conseguia voar e que buscou, com a ajuda do amigo, uma solução para a sua situação. Em outro encontro virtual, fizemos um bingo com as seguintes palavras com as crianças: passarinho, gaiola, liberdade. Nessa atividade tivemos como objetivo apresentar tais palavras às crianças para ampliação de repertório e significados, e ainda contribuir com a pseudoleitura a partir de palavras anteriormente trabalhadas dentro de um contexto. Para o fechamento dessa atividade, fizemos uma dobradura de um pássaro e sugerimos que as crianças pendurassem em suas casas, para representar, lembrar o momento vivido e partilhado durante a intervenção.

Destacamos que nas atividades propostas procuramos selecionar brincadeiras que despertassem o interesse e a atenção das crianças, mobilizando também o desenvolvimento da capacidade imaginativa, sem focar em aspectos formais de aprendizagem. Conforme os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, é essencial que no trabalho com as crianças pequenas sejam utilizados elementos lúdicos, sendo que a brincadeira é considerada a atividade principal das crianças da Educação Infantil. Quanto a isso, Leontiev (2001, p. 122) afirma:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorre a mais importante mudança no de-

envolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Entendemos que as brincadeiras ou atividades lúdicas podem favorecer às crianças modos de compreensão do mundo em que vivem e, ainda, despertar nelas possibilidades e interesses de transformá-lo. Na interação entre as crianças, também percebemos que à medida que um/a colega falava algo que fazia sentido à criança, essa passava a também comentar sobre o fato, ampliando sua participação e compreensão sobre o tema.

Nesse sentido, vale destacar as contribuições de Vygotsky (2001) no que se refere à relevância da interação com o outro para que o sujeito se desenvolva. Apesar de relatarmos aqui cenas que ocorreram de forma síncrona em espaços virtuais, não podemos negar que presenciamos interações entre pares nessa modalidade. As crianças dialogavam com as psicólogas e com as(os) colegas, perguntavam quando não compreendiam, complementavam informações.

Aqui se evidencia a ocorrência da aprendizagem e desenvolvimento desencadeados pelo outro mais experiente, seja criança ou adulto, e nos remete ao conceito de zona de desenvolvimento proximal postulado por Vygotsky (2001).

Cumpramos destacar que quando a criança está no ensino fundamental, a atividade principal ou dominante é o estudo e, por meio dele, a criança poderá vivenciar a apropriação de novos conhecimentos, ampliar capacidade de reflexão e análise da realidade de forma mais elaborada. Para isso, cabe às(aos) professoras(es) planejar intencionalmente as atividades de ensino para que promovam aprendizagem e desenvolvimento das



funções psicológicas superiores dos/as estudantes. Nas palavras de Facci (2010, p. 323):

A capacidade de abstrair, a memória lógica, o pensamento, entre outras funções são desenvolvidas por meio das relações sociais, sobretudo na escola, quando o professor consegue sistematizar os conteúdos de forma que eles possam ser apropriados pelos alunos. A atividade docente, enquanto uma ação planejada e consciente, influencia o desenvolvimento psicológico do aluno.

Nesse viés, consideramos que também é função de psicólogas(os) escolares propor atividades, planejadas e sistematizadas previamente, que incidam na aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores como memória, emoção, atenção voluntária, percepção, consciência, dentre outras.

Desse modo, em nossa prática no CApEseba/UFU procuramos realizar um trabalho interligado com os conteúdos formais e que amplie as possibilidades de desenvolvimento de tais funções, com vistas a favorecer o processo de escolarização de todas as crianças.

Conclusão

Com base no relato apresentado acerca de uma das práticas realizadas pelas(os) psicólogas(os) em uma escola pública, gostaríamos de destacar que a intenção de socializar um pouco de nossa atuação está diretamente relacionada à possibilidade de realizarmos trocas mais efetivas e de estabelecer diálogos futuros com outros pares, no âmbito das práticas em Psicologia Escolar na Educação Básica.



Temos ciência de que as referidas experiências se situam em um tempo e espaço determinados por circunstâncias diversas do que poderíamos encontrar em outros contextos e períodos históricos. Entendemos, ainda, que lidar com a diversidade de um público que se apresenta a cada ano no CApEseba/UFU, e certamente em outras escolas, requer da(o) profissional de psicologia abertura a constantes mudanças na elaboração de propostas que alcancem as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, as Intervenções Psicoeducacionais integram o processo de formação das(os) estudantes ao favorecer espaços de encontro e de livre expressão de dúvidas, ideias, formas de pensar e de sentir o mundo. De forma extensiva, ampliam oportunidades de formação das(os) próprias(os) psicólogas(os), uma vez que compõem o conjunto de estratégias metodológicas elaboradas visando ao alcance dos objetivos da Área de Psicologia Escolar nessa instituição.

Diante de outras vivências concretizadas no chão da escola e, mais recentemente, viabilizadas pelas telas do computador, evidenciamos a importância da busca permanente por novas formas de intervenção e mediação psicoeducacional, de modo a contribuir com o processo de escolarização formal de todas as crianças.

Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica.**

Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

CHAN, T. **Álbum Coralito**. Fermata do Brasil. São Paulo: Irmãos Vitale. 1987.

CHAN, T. **A paz**. Álbum Seis canções, 2020. Disponível



em https://classic.onerpm.com/disco/album?album_number=8512880944&pagin=1. Acesso em: 24 nov. 2021.

DIAS, C. N.; NUNES, L. G. A. Psicologia Escolar/Educacional e Educação infantil: a infância, o lúdico e as possibilidades de atuação profissional a partir desse encontro *In*: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. (org.) **Educação infantil: docência, gestão, saberes e práticas educacionais**. Uberlândia: UFU/PROEX, 2016. p. 81-92.

DIOS, O. **Pássaro amarelo**. Editora Boitatá, 2016.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESEBA/UFU. **Parâmetros Curriculares da Área de Psicologia e Educação Especial – PCE/2015**. Uberlândia, 2015. 27 p.

FACCI, M. G. D. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. **Psicologia Política**. 10(20), p. 315-328. Jul./dez, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a10.pdf> Acesso em: 20 nov. 2021.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. de. Educação, Psicologia Escolar, Inclusão: aproximações necessárias. **Revista Psicopedagogia**, 28(86), 185-93, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009. Acesso em: 5 out. 2021.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: M. da P. Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2001. p. 119-142.

LIMA, L. R. **Atuação do Psicólogo Escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios**. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia,



Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, 2015.

LIMA, L. R. Trajetórias em construção. **Memorial, Promoção à classe de professor titular**. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29198/1/MemorialTrajetoriasConstrucao.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

LIMA, L. R. Psicologia Escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo práticas em parceria. *In*: MUNIZ, L. S.; DORNELLAS, V. C.; LIMA, L. R. (org.). **O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: linhas de experiências**. Curitiba: CRV, 2021. p. 197-220.

LIMA, L. R.; NUNES, L. dos G. A. Psicologia Escolar na Educação Básica: algumas contribuições para a formação docente. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 268-279, jul/ dez 2011. ISSN 2237-6917.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007.

NUNES, L. G. A. **Psicologia Escolar e Desenvolvimento Profissional Docente: tecendo diálogos com professores sobre educação inclusiva**. Tese. (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, 2020.

NUNES *et al.* Psicologia Escolar em tempos de Pandemia: dilemas, incertezas e perspectivas de atuação. *In*: NEGREIROS, F., FERREIRA, B. O. (org.) **Onde está a Psicologia escolar no meio da Pandemia?** E-book. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 838-867.

SOUZA, M. P. R. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e



possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-cultural. In: BEATÓN, G. A.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Temas escolhidos na Psicologia Histórico-cultural: interfaces Brasil-Cuba**. Maringá, PR: Eduem, 2018. p. 19-36.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (org.). **Atuação do Psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vygotsky. **Psicologia USP**, v. 17, n.2, p 59-83, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/5W8mH4ytzJmgqsKkY59fyBn/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 6 out. 2021.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: M. da P. Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: M. da P. Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2001. p. 103-117.



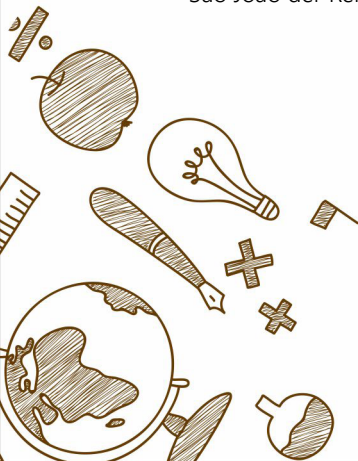
PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Fernanda de Cássia Oscar Otaciano

Universidade Federal de São João del-Rei
fernanda.oscar2@gmail.com
São João del-Rei-MG

Neyfsom Carlos Fernandes Matias

Universidade Federal de São João del-Rei
neyfsom@ufsj.edu.br
São João del-Rei-MG



Resumo

Este trabalho apresenta as ações desenvolvidas em um estágio de extensão realizadas em um projeto social de judô que se configurava como um espaço de educação não formal. A coordenação dessa instituição, que atendia públicos infantojuvenil e adulto de uma cidade do interior de Minas Gerais, desenvolvia, conjuntamente ao esporte, o acompanhamento pedagógico das(os) judocas, reuniões com seus(suas) cuidadores(as), além das responsabilidades administrativas e relacionais com a comunidade. Foram realizados 12 encontros, no decorrer dos anos de 2018 e 2019, com a coordenação desse projeto, tendo a pesquisa-ação como referencial metodológico. As informações foram registradas em um diário de campo, categorizadas a partir da análise de conteúdo e interpretadas por meio dos pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica. As atividades foram sistematizadas a partir de duas categorias: a Formação do Grupo e a Formalização da Instituição. Como resultados, foi possível perceber que as intervenções desenvolvidas possibilitaram maior abertura por parte da coordenação, com vistas a construir um ambiente afetivo e dialógico entre os(as) participantes. Durante os encontros, foram compartilhados os problemas da/na instituição, elencando suas possíveis soluções. Nesse âmbito, houve a necessidade de se pensar em estratégias para a formalização do projeto, na medida em que isso possibilitaria angariar recursos (equipamentos e novos(as) professores(as) e profissionais), diminuindo a sobrecarga das atividades. Essas estratégias diziam respeito a um planejamento de ações que contemplou desde a elaboração de um regimento interno para o projeto até a nomeação das pessoas que comporiam a associação. Ao final do trabalho, foram identificados movimentos de autogestão grupal e maior engajamento na tarefa. Essa experiência demonstra como a inserção da Psicologia Escolar e Educacional em espaços de educação



não formal tem muito a colaborar, sobretudo ao propor intervenções articuladas às demandas grupais e territoriais.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Educação; Educação Não-Formal; Projetos Sociais.

Introdução

Este capítulo apresenta as ações desenvolvidas em um projeto social que se configurava como um espaço de educação não formal (GOHN, 2006; BRASIL, 2014) que, como diversas instituições, se apresentava com potencial para compor políticas públicas. Potencial porque a configuração dessa organização se dava pelo voluntariado e pela escassez de financiamento. Ou seja, havia a necessidade de sua estruturação em termos legais. Nossa atuação interveio nos aspectos subjetivos do grupo, focando o desenvolvimento de laços de pertencimento, considerando uma leitura da realidade entrelaçando aspectos políticos, territoriais e culturais.

No bojo dessas ações, a Psicologia Escolar e Educacional pode se configurar como importante referencial teórico-prático, na medida em que desenvolve trabalhos comprometidos com o rompimento com projetos de assujeitamento da população. Por esses atravessamentos críticos é possível compreender que a práxis do(a) psicólogo(a) precisa estar alicerçada em uma análise social, temporal, institucional e geográfica (FREITAS, 1998), visando a potencializar diálogos e novos saberes produzidos pelas próprias pessoas da comunidade e das instituições. Ao mesmo tempo, sua atuação deve ser desenvolvida mediante escolha de caminhos teórico-práticos que possibilitem, além de uma visão multidimensional sobre a pessoa e os fenômenos, um

compromisso ético de construção de uma nova sociedade desvinculada da organização social capitalista (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

A metodologia adotada pautou-se em elementos da pesquisa-ação (MINAYO, 2014; THIOLENT, 2011). Foram realizados 12 encontros, em 2018 e 2019, com a coordenação de um projeto social comunitário, localizado em uma cidade da mesorregião do Campo das Vertentes. Essa instituição atendia a crianças, adolescentes e adultos a partir de aulas de judô, pautadas no ensino do esporte e de sua filosofia. A coordenação era composta por sete pessoas voluntárias, sendo três mulheres e quatro homens, responsáveis por desenvolver, conjuntamente ao esporte, as ações de acompanhamento pedagógico, da organização administrativa e financeira do espaço e o contato direto com a comunidade e com as(os) adultas(os) de referência das(os) judocas. As informações foram coletadas a partir de rodas de conversa, técnicas grupais e temas geradores (AFONSO, 2006a), promovendo o compartilhamento de saberes. Todos os dados foram registrados em diários de campo, analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e interpretados com base na Psicologia Escolar de perspectiva crítica (TANAMACHI; MEIRA, 2003). Todas as etapas de intervenção, registro das informações e análises foram conduzidas em conformidade com a Resolução nº 510/2016, respeitando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

Desenvolvimento

As ações construídas nesse espaço se tornaram possíveis pelo contato prévio existente entre a universidade e a instituição. Embora um facilitador, tal ligação, por si só, não garantiu e nem predispôs nossa permanência no projeto,

na medida em que outras experiências com a universidade não alcançaram as expectativas esperadas. Em resposta a isso, realizamos encontros iniciais com os(as) coordenadores(as), de modo a compreender suas demandas, o lugar que o projeto ocupava em suas vidas, na comunidade em que ele estava situado, a importância dele para as famílias beneficiadas pelas suas ações e no processo de formação dos(as) judocas. Os(as) participantes demonstraram interesse em desenvolver um trabalho prolongado, na medida em que as vivências no/do projeto, que antes se configuravam como predicados, se tornaram demandas desafiadoras a serem discutidas no grupo.

A partir da análise de conteúdo, as informações redigidas no diário de campo foram sistematizadas em duas categorias. A primeira, Formação do Grupo, contemplou os aspectos que demonstravam o desenvolvimento da coordenação no que se refere à formação do grupo com um objetivo em comum. No decorrer do trabalho, foram observadas questões pessoais dos(as) coordenadores(as), a exaustão ao se empenhar em algumas tarefas, a sobreposição das responsabilidades do judô em detrimento da convivência familiar, o papel de cada pessoa no e para o grupo, dentre outras temáticas, importantes para a compreensão do funcionamento da coordenação.

Nas intervenções iniciais, foi possível traçar um caminho de discussão das demandas manifestas pelos(as) integrantes. Nessa etapa de discussão, as informações compartilhadas nas rodas de conversa foram fundamentais para a nossa compreensão acerca das responsabilidades e do papel social de cada pessoa na coordenação. Partimos do pressuposto de que “nenhum grupo social pode ter bom funcionamento sem estabelecer papéis para seus integrantes” (ALEXANDRE, 2002, p. 216), e que a harmonia do grupo depende da coerência entre o papel subjetivo atribuído pelo(a) próprio(a) participante e a expectativa dos(as) demais

diante deste. Lançamo-nos, então, na análise da história de cada coordenador(a), entendendo as dificuldades e potencialidades que traziam para o grupo; nas atribuições exercidas por cada um(a) e sua relação com a trajetória pessoal; e em como o reconhecimento desse papel social poderia auxiliar no futuro da instituição.

A partir de um momento de necessária reorganização enquanto coordenadores(as) do projeto, buscamos trabalhar com um resgate das razões para atuarem nesse espaço de educação não formal, bem como com as significações de serem voluntários(as) em um projeto social. Pelos relatos, foi possível compreender que as atividades por eles(as) desempenhadas eram embasadas por aspectos afetivos, sobretudo por acreditarem na transformação da comunidade, pelo apreço pela arte marcial e por tudo o que sua filosofia abrange. Foram também citadas suas experiências, quando crianças, em projetos comunitários, e as contribuições que esses espaços e alguns(mas) educadores(as) sociais tiveram em suas vidas.

Dessas discussões, o que mereceu destaque foi o ponto de encontro de cada integrante ao reconhecer que suas limitações eram compensadas pelas qualidades de outros membros da coordenação. Além disso, nesse limiar, foi fundamental pontuar que, mesmo com a singularidade de cada um, os objetivos traçados, no que se refere à instituição, possibilitavam entendê-los(as) enquanto grupo (AFONSO, 2006b), e não como um mero agrupamento de pessoas.

Paralelamente a isso, os encontros também se direcionaram para o entendimento das próprias limitações enquanto coordenadores(as) e pessoas. Embora pareça contraditório, a priorização de alguns aspectos da vida e o reconhecimento dos limites e da necessidade de cuidar de si possibilitaram a diminuição do acirramento entre a coordenação ideal, ou seja, aquilo que eles(as) imaginavam ser e fazer no projeto,

e a coordenação real, bem como a evidenciação do humano incubado na figura de sujeitos que tudo podiam ser e fazer. Nos encontros, os(as) participantes diziam-se constantemente cansados(as), percebendo que estavam em um “modo automático ao tentar tapar buracos” e “girando e permanecendo no mesmo lugar”.

Nossa aposta em trazer discussões para esse âmbito se justificou na medida em que Han (2017), ao elaborar percepções sobre a sociedade pós-moderna, salienta que esta se molda a partir de uma prerrogativa da positividade e de uma “hiperatividade mortal” (p. 37), em que tudo pode ser feito ao mesmo tempo, em detrimento do descanso e do ócio. Sendo assim, nos lançamos em discussões para o reconhecimento desse cansaço e da necessidade de criar estratégias coletivas para sua diminuição – já que a sua superação só se faz possível em um outro tipo de organização social. Essas estratégias também se alicerçam nos pressupostos epistemológicos da Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica que, ao invés de potencializar uma percepção individualizante e culpabilizante do sofrimento, busca compreender as múltiplas e concretas determinações que contribuíram para a sua manifestação (MEIRA, 2003).

A sobrecarga no desempenho da função de coordenador(a) também se relaciona com o fato de que os contextos de educação não formal têm sido ignorados em termos de financiamento estatal e de produção de conhecimento (SOARES; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Isso revela a própria constituição histórica dessas organizações, marcadas, de um lado, por ações amplas e transformadoras e, do outro, pelo viés da compensação e do assistencialismo. Além disso, também comprova a distância entre o trabalho prescrito, compreendido como os modos de ser e fazer as atividades, e o trabalho real dos(as) educadores(as) sociais, submetido a imprevistos do cotidiano e a condições reais de atuação (LOLA, 2021). Encontramos aproximações entre a literatura

e as experiências no judô na medida em que a indefinição da função do(a) coordenador(a), a não elucidação das responsabilidades e direitos dessas organizações, bem como a escassez de formação inicial e continuada (LOLA, 2021; SOARES; MARINHO-ARAÚJO, 2010) potencializavam a sobreposição de tarefas e a sensação de esgotamento.

O ponto nevrálgico das discussões seguintes, reforçando a aposta em construir estratégias coletivas de enfrentamento às sobrecargas da organização, se centralizou no número de membros da coordenação e na dificuldade deles(as) de dar abertura para novos(as) participantes. Com vistas a reconhecer a necessidade da cooperação dos(as) cuidadores(as) dos(as) judocas nas atividades do projeto, foi imprescindível pontuar que, apesar de as histórias pessoais dos membros da coordenação convergirem para postos de liderança nesse espaço, o compromisso e afeto pelo judô poderiam ser construídos por e em outras pessoas. Nesse sentido, embora reconhecido que a abertura para novos(as) coordenadores(as) não era um movimento fácil, essa demanda poderia se tornar pauta de discussão.

A segunda categoria, nomeada de Formalização da Instituição, se refere às informações relacionadas aos obstáculos estruturais do projeto, bem como aos que inviabilizavam a formalização jurídica, tais como a falta de recursos financeiros para resolver as burocracias e a dificuldade de encontrar pessoas comprometidas em participar da associação. Destacou-se também o desconhecimento do rito jurídico para que o projeto se formalizasse, atravessado pelo sentimento de posse que a coordenação tinha sobre ele.

As reuniões foram, paulatinamente, assumindo um caráter mais deliberativo. Alguns elementos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), como o plano de ações, se fizeram ainda mais notáveis em nossas estratégias de trabalho, sobretudo após o reconhecimento da necessidade de abertura para

novos(as) participantes na coordenação. Esse reconhecimento pôde ser comprovado quando, nas reuniões sem a nossa presença, os(as) coordenadores(as) se mobilizaram para analisar pais e mães enquanto coordenadores(as) em potencial, encontrando meios para convidá-los(as) para um envolvimento mais ativo no espaço. Por sua vez, tornou-se ainda mais evidente que a sobrecarga de tarefas também era derivada da escassez de recursos financeiros, conduzindo a discussões sobre a criação da associação e a necessidade de emissão do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), dentre outros aspectos legais.

Solicitamos, então, que fossem listadas as tarefas que eles(as) consideravam importantes para o futuro do projeto, no curto, médio e longo prazos. O principal ponto que ecoava em todas as falas foi a necessidade da construção do estatuto e do regimento interno, a fim de dar respaldo ao trabalho, além dos compromissos que cada judoca precisaria adotar para permanecer no projeto. Em seguida, surgiram outras propostas, que diziam mais sobre atividades a serem desempenhadas no próprio projeto a curto prazo, tais como a organização de aulas de judô entre pais/mães/responsáveis e filhos(as), aulas de dança, planejamento bimestral da reunião da coordenação e estabelecimento de um cronograma fixo e mensal de reunião com os(as) responsáveis.

A formalização do projeto encontrara alguns impeditivos, na medida que eram escassas as informações sobre esse processo. Consultamos, por isso, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da cidade, que nos enviou a relação dos documentos necessários para registro de entidades nesse Conselho. Contamos, posteriormente, com uma consultoria jurídica que conduziu as reuniões sobre as etapas legais necessárias a esse registro, aqui não discutidas em suas especificidades por fugirem ao escopo do capítulo.

Houve uma preocupação, durante todo o tempo da nossa permanência no projeto, mas sobretudo nessa etapa final, em desenvolver práticas para suscitar o fortalecimento grupal e a não dependência do nosso trabalho. É pertinente destacar, então, que as reuniões com a advogada aconteceram sem a nossa presença e se tornaram frequentes, o que já esboça elementos de uma autogestão e mobilização frente à tarefa. Além disso, no encerramento das atividades e na devolutiva, foi realizada a análise dos resultados produzidos pela ação (DE MELO *et al.*, 2016), em que se avaliou o que foi feito ao longo das atividades e se o que foi atingido estava de acordo com as expectativas do grupo, proporcionando uma nova compreensão sobre o problema. Nesse sentido, a coordenação mostrou-se satisfeita com o plano de ações por ela estabelecido, na medida em que o ano foi finalizado com o regimento interno, a nomeação dos(as) participantes da associação, o estatuto do projeto estruturado e a sensação de coesão nas tomadas de decisão em grupo. O reconhecimento dos resultados e o caráter cíclico dessa metodologia foram alguns dos elementos mais marcantes desse trabalho e para o grupo, na medida em que criou condições para o reconhecimento de todo o percurso das intervenções, além de favorecer o surgimento de novas investigações e de novas metas a serem alcançadas (THIOLLENT, 2011).

Conclusão

Este trabalho visou a apresentar as ações desenvolvidas em um estágio de extensão em um projeto social. A inserção em um campo não formal como esse foi marcada por desafios e lutas que não se resolvem rapidamente. Entretanto, a experiência demonstrou como a inserção da Psicologia Escolar e Educacional tem a colaborar, sobretudo ao propor

intervenções articuladas às demandas grupais e territoriais, atuando de maneira crítica e contextualizada por meio do rompimento com os projetos de intervenção clínica que se alicerçam em pressupostos neurológicos e de responsabilização das famílias (PATTO, 1990). Assim como a escola, reconhecida como campo de atuação da Psicologia (SOARES; MARINHO-ARAÚJO, 2010), os contextos de educação não formal também devem ser pensados como tal, e não como mera área de aplicabilidade do saber *psi*.

Nesse trabalho foi possível identificar um maior engajamento dos participantes na tarefa, a saber, a formalização jurídica da instituição, bem como movimentos de autonomia na organização e no planejamento das ações definidas pelo grupo. As intervenções foram realizadas, de início, com um agrupamento de pessoas que desempenhavam trabalhos em um projeto e finalizadas com os(as) participantes se reconhecendo como um grupo engajado na tarefa e com um padrão de comunicação e resolução de problemas bem estabelecido (ALEXANDRE, 2002).

Entretanto, nosso trabalho encontrou algumas limitações, na medida em que não foi possível ouvir a opinião dos(as) alunos(as) e dos(as) responsáveis por eles(as) acerca das nossas atividades desenvolvidas com a coordenação. Sugerimos, por isso, novas pesquisas que contemplem uma visão holística sobre esses contextos, dialogando com todos(as) os(as) atores e atrizes políticos(as) que compõem o diagrama de forças e relações desses espaços. Por fim, é fundamental destacar que experiências como essas podem implicar a construção de políticas públicas educacionais para crianças e adolescentes. Para que isso seja possível, devemos nos opor às formas marcadamente desiguais de se pensarem esses coletivos, questionando o modo como são retratados na formação política e cultural (ARROYO, 2011), assumindo uma postura de escuta e acolhimento dos saberes que confluem nesses espaços.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia. Grupos: o que são e como se organizam. In: AFONSO, M. L. (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo Área de Saúde**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006a, p. 27-34.

AFONSO, Maria Lúcia. Como conduzir uma oficina? In: AFONSO, M. L. (org.). **Oficinas em Dinâmica de Grupo na Área da Saúde**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006b, p. 283-297.

ALEXANDRE, Marcos. Breve descrição sobre processos grupais. **Comum**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 209-2019, ago./dez. 2002. Disponível em: <https://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-do-professor/sala-de-aula/marcos-alexandre/marcosalexandre.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011, p. 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>. Acesso em: 11 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder

Executivo, Brasília, DF, 31 jul 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em 02 set. 2021.

DE MELO, Armando Sérgio Emerenciano *et al.*. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p- 153-159, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1162>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 175-189, jul. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000100011>. Acesso em 25 ago. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 20 ago. 2021.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LOLA, Emerson de Castro. **Trabalho prescrito versus trabalho real**: atuação do Educador Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Belém, Pará - Brasil. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2021.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TANAMACHI, Elenita de Rício. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.



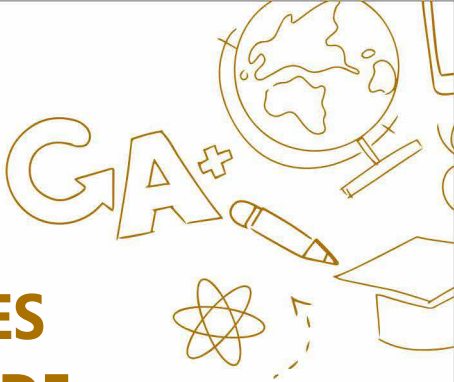
MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

SOARES, Pollianna Galvão; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 45-54, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100005>. Acesso em 29 set. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



QUEIXAS ESCOLARES EM PRONTUÁRIOS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Luísa Marcondes Santos Monteiro

Universidade Federal de São João del-Rei
luisamarcondesmonteiro@gmail.com
São João del-Rei-MG

Ana Gabriela Pereira Elias

Universidade Federal de São João del-Rei
ana.gabriela.pereira.elias@gmail.com
São João del-Rei-MG

Deruchette Danire Henriques Magalhães

Universidade Federal de São João del-Rei
deruchettedhm3@gmail.com
São João del-Rei-MG

Celso Francisco Tondin

Universidade Federal de São João del-Rei
celsotondin@ufsj.edu.br
São João del-Rei-MG



Resumo

Este trabalho enfoca a prática da equipe multiprofissional do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) referente ao recebimento, registro e atendimento às queixas escolares. O CRAS se insere como serviço da rede de proteção social básica e atua principalmente em prol do estreitamento do vínculo família-comunidade a fim de assegurar direitos básicos para as famílias em situação de risco social. Dada a amplitude das práticas empregadas e o crescente encaminhamento de queixas escolares a este equipamento público, torna-se relevante estudar os prontuários decorrentes dos registros realizados por sua equipe. Assim, objetiva-se conhecer, quantificar e classificar os elementos constantes em prontuários com queixas escolares de crianças e adolescentes matriculados nas escolas públicas encaminhadas ao CRAS de uma cidade de pequeno porte do interior de Minas Gerais. Fruto de uma pesquisa em andamento, de abordagem qualitativa, exploratória e documental, ampara-se na Psicologia Escolar de perspectiva crítica, que toma a queixa escolar como fenômeno que incide em uma rede de relações envolvendo aluna(o), família, escola e comunidade, e contribui para a análise da prática empregada no recebimento, registro e atendimento em um equipamento público extraescolar. Foram realizadas visitas ao CRAS para o manuseio do arquivo físico de todos os prontuários (n=920), em que todos os protocolos de biossegurança foram respeitados tendo em vista o contexto da pandemia da covid-19. Os procedimentos de coleta de dados consistiram em: triagem, identificação das queixas escolares e descrição dos prontuários com queixa escolar. A análise documental resultou na seguinte classificação dos dados: 1. Descrição do prontuário/dados cadastrais; 2. Documentos; 3. atendimentos/serviços prestados à família; 4. Benefícios recebidos. Acerca da prática e do manejo das queixas escolares por parte das(os) profissionais, nota-se a necessidade de sistematização dos

arquivos visando à manutenção do histórico das famílias atendidas e o auxílio do trabalho realizado pela equipe ao longo das gestões municipais. Por fim, acredita-se que a interface Educação, Psicologia e políticas públicas, pensada em perspectivas críticas, oferece ferramentas para se construir práticas comprometidas com a transformação social.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Atuação do Psicólogo; CRAS; Queixas Escolares; Prontuário.

Introdução

As queixas escolares são caracterizadas como “dificuldades” que emergem durante o processo de escolarização, como fruto das relações subjetivas, sociais, políticas e institucionais que regem o âmbito escolar (CUNHA; DAZZANI; SANTOS; ZUCOLOTO, 2016). Devido a essa multiplicidade de fatores que incidem sobre o fenômeno da queixa escolar, que apesar de serem queixas conceituadas como escolares, têm sido atendidas externamente à escola. Cabe, portanto, entender o porquê acontece e de que forma isso afeta as(os) alunas(os).

Um volumoso número destas queixas têm chegado aos serviços de atendimento público, sendo registradas conforme o padrão normativo e tradicional, o qual desconsidera as diversas facetas do processo de escolarização e a participação da instituição escolar em sua produção (CUNHA *et al.*, 2016). Isto ocorre pois há grande tendência de se tratar as questões escolares de forma reducionista e culpabilizadora ao sujeito (aluna/o) à medida que se considera que as “dificuldades de aprendizagem” que apresenta, ou demais “problemas” escolares são de sua responsabilidade. Isso se daria, entre outros fatores, por falta de interesse, motivação, envolvimento familiar,

e até mesmo por alguma questão de ordem biológica. Por isso, é entendível o motivo de tantas queixas escolares alcançarem ambientes externos à escola, em especial os serviços públicos de saúde os quais não mantêm um diálogo com o corpo pedagógico (PAULA; TFOUNI, 2009).

Somado à justificativa supracitada, as queixas escolares se constituem como foco de trabalho das(os) psicólogas(os) lotadas(os) nos serviços públicos, ainda que haja uma escassez destas(es) profissionais nas secretarias de Educação. Consequentemente, há falta de preparo dos agentes escolares para lidar com as queixas de maneira contextualizada, já que um grande número delas têm sido encaminhadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), além de um aumento de encaminhamentos também ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Neste, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é possivelmente o que mais abriga profissionais psis, uma vez que existe ao menos um deles em todos os municípios do nosso país. Portanto, é fundamental compreender como estas queixas têm chegado aos CRAS's, e quais encaminhamentos têm sido feitos a partir dessa aproximação (MAGALHÃES *et al.*, 2019; CABRAL; SAWAYA, 2001; VIÉGAS; FREIRE; BOMFIM, 2018).

O CRAS tem a responsabilidade de estreitar laços entre família e comunidade, além de assegurar direitos básicos para aquelas em situação de risco social (BRASIL, 2009). Por isso, as demandas que chegam até esse dispositivo devem ser vislumbradas a partir de uma perspectiva coerente com suas diretrizes e que rompa com reducionismos paralisantes e culpabilizadores. A saber que a Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica corrobora com essas ideias, faz sentido que as queixas escolares que chegam aos CRAS's sejam analisadas conforme os pilares que a sustentam, considerando a(o) aluna(o), a escola e a família, além dos atravessamentos históricos, sociais, políticos e institucionais que fazem parte da realidade do ser humano (SARAIVA, 2018; SOUZA, 2006).

É importante considerar que há potencialidades de atendimento quando as queixas escolares são encaminhadas para um CRAS. Como um dispositivo plural e interprofissional, a queixa pode ser investigada a partir de uma rede profissional (ANDRADE; ROMAGNOLI, 2010). Além disso, pode-se apresentar como um dispositivo de força social e política, uma vez que promove assistência aos direitos sociais, ao bem-estar, ao fortalecimento de laços sociais e territoriais, bem como fortalece as lutas populares na garantia de um sistema de saúde e de assistência social públicos. Por isso, tomou-se como método investigativo da pesquisa descrita a análise dos prontuários de um CRAS que contassem com queixas escolares em seus registros.

O prontuário, documento em que se registra informações sobre usuárias(os) de um determinado serviço, é uma importante ferramenta de trabalho para psicólogas(os) e assistentes sociais que compõem a equipe básica de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Nele constam dados sistematizados acerca dos membros da família referenciada, como composição familiar, condições socioeconômicas, de moradia e escolaridade, além de registros das demandas, atendimentos e serviços acessados pelo núcleo familiar.

A opção pelos prontuários como fonte de dados para o estudo do fenômeno da queixa escolar se embasa em estudos anteriores, de modo especial na pesquisa realizada por Souza (2005) junto aos serviços-escola de universidades. Acredita-se que tais registros comportam informações e pistas importantes sobre as famílias e a relação escola-comunidade.

Sendo assim, o prontuário é um documento (físico ou digital) em que se registra o acompanhamento da família e que fortalece a comunicação entre a equipe. Além disso, possibilita a visualização dos atendimentos, a evolução do caso e a consequente tomada de decisão para intervenções vindouras, sendo responsabilidade das(os) profissionais manter

o registro atualizado com vistas a dinamizar tal interação.

Isso indica a relevância de tomar os prontuários como um campo de análise sobre como as queixas escolares são compreendidas e atendidas. Buscou-se, assim, no contato com os documentos, registros de queixas dessa natureza encaminhadas pelas escolas ao CRAS de uma cidade do interior de Minas Gerais. Tomando-se os prontuários como objeto de estudo, objetiva-se: conhecer quais são as queixas escolares recebidas neste equipamento, ou seja, quais as demandas escolares estão registradas nos prontuários produzidos pelas(os) profissionais do serviço; quantificar e categorizar tais queixas e caracterizar as demandas descritas nestes prontuários.

Almeja-se, com a leitura e análise crítica desses registros em prontuários, vislumbrar para além dos diagnósticos concebidos e caminhar pelos cenários que atravessam a vida do(a) aluno(a), como a família e a escola nas quais está inserido(a). Esse olhar, próprio da perspectiva de Psicologia Escolar aqui adotada, busca não culpabilizar o sujeito em seu processo de escolarização, bem como excluir as formas patologizantes de intervenção. Assim, se enaltecem as potencialidades do(a) aluno(a) em um trabalho coletivo com a rede na qual constrói suas vivências. Os prontuários podem ser vistos como aliados nesse processo, quando orientados por um olhar crítico à maioria dos modelos adotados pelas escolas.

Desenvolvimento

Trata-se de uma pesquisa em andamento, de abordagem qualitativa, exploratória e documental (GIL, 2008). Em trabalhos qualitativos ocorre uma aproximação do pesquisador com o objeto de estudo, tendo como intuito desvelar significados, interpretações, experiências, fenômenos e histórias (GODOY, 1995). Em termos de objetivo, é exploratória, à

medida que busca familiaridade com o problema e construção de hipóteses que embasem futuras investigações (GIL, 2008); e adota o procedimento documental, que está pautado na análise de dados e arquivos que ainda não receberam análise, ou seja, que estão em sua forma primária (MARCONI; LAKATOS, 2006).

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei e aprovado para ser realizado em um CRAS de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. O primeiro contato deu-se por telefone com a assistente social, coordenadora do dispositivo no município, no qual foi falado sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos e cuidados éticos. A partir da disponibilidade apresentada pela equipe, foi marcado um encontro presencial para elucidar dúvidas acerca do trabalho e assinar os documentos necessários, sendo eles: a Declaração de Aceite de Realização da Pesquisa e o Termo de Compromisso para Utilização de Dados e/ou Prontuários. Destaca-se a manutenção dos protocolos de biossegurança devido ao contexto da pandemia da covid-19 em todos os encontros presenciais.

Foi disponibilizado um cadastro temporário para acesso ao sistema digital, mas a equipe de pesquisa priorizou o manuseio dos prontuários em arquivo físico, uma vez que, no momento de realização da pesquisa, o CRAS estava passando por um processo de mudança no sistema de registro, transferindo gradualmente os prontuários físicos para o formato on-line. Assim, a partir da visita seguinte, iniciou-se o manuseio de todos os 920 prontuários disponíveis em arquivo físico, que dispunha de mais detalhes e seções que o digital.

Foram realizadas seis visitas, sendo quatro com duração de seis horas e duas com duração de quatro horas, e o trabalho foi dividido em três etapas. A primeira, de triagem, consistiu na seleção dos prontuários de famílias que contives-

sem o registro de crianças e adolescentes como membros, totalizando 414 registros que atendiam a esse critério. Para esta etapa, foram necessárias três visitas.

Na segunda etapa, buscou-se, entre os 414 prontuários pré-selecionados, a informação de alguma espécie de encaminhamento realizado pela escola ao CRAS. Nesse momento ainda não havia uma preocupação com a leitura de todo o corpo do prontuário ou com a classificação do documento como queixa escolar, pois essas questões seriam tratadas com mais profundidade posteriormente. Esta etapa perdurou duas visitas e, como resultado, foram encontrados 16 prontuários contendo os referidos encaminhamentos.

Por fim, na última etapa foi realizada a descrição dos 16 prontuários selecionados na etapa anterior. Na ocasião, foi feita a leitura integral de cada prontuário e a organização de todo seu conteúdo em categorias para posterior análise, procedimento realizado durante a última visita. A partir das análises preliminares desta pesquisa em andamento, é possível apresentar duas categorias descritivas: "Descrição do prontuário/dados cadastrais" e "Documentos", e duas categorias analíticas: "Atendimentos/serviços prestados à família" e "Benefícios recebidos".

Descrição do prontuário/dados cadastrais

A primeira seção do prontuário apresenta informações cadastrais e preliminares sobre a situação da família. No cabeçalho do documento contém o brasão do município, seguido pelo nome do estado, a identificação da prefeitura e da Secretaria de Assistência Social. Logo depois, o intitulado "Prontuário SUAS" é identificado pelo seu número de cadastro e sua data de abertura, que garantem a sua identifica-

ção nos registros físicos e eletrônicos do CRAS. Os dados de cadastro são apresentados na seguinte ordem: composição familiar, perfil etário do grupo familiar, endereço, primeiro atendimento e a forma de ingresso (demanda inicial), condições habitacionais, condições educacionais da família, condições de trabalho e rendimentos, e condições de saúde.

Cada vez que a família vai ao CRAS solicitar algum benefício ou serviço, é feita a atualização desses dados cadastrais. A análise preliminar aqui presente foi feita considerando a situação da família na última visita realizada ao dispositivo.

Os dados da composição familiar englobam: nome completo, sexo, data de nascimento e parentesco. Este parentesco se refere sempre à(ao) usuária(o) que realizou o cadastro da família, sendo esta pessoa identificada como “referência família”. O número de integrantes das famílias varia de três a sete pessoas, sendo média de aproximadamente cinco. No que se refere ao perfil etário das crianças e adolescentes, a média aproximada de idade é de 11 anos; nos adultos, a idade varia de 18 aos 87 anos, com média de 36 anos.

Sobre o endereço e condições habitacionais, oito bairros da zona urbana foram citados como endereço das famílias, enquanto há apenas um na zona rural. Dois bairros localizados na periferia da cidade, caracterizados pela equipe do CRAS como sendo uns dos mais precários do município, foram mencionados quatro e três vezes, respectivamente, como local de moradia nos prontuários das 16 famílias analisadas.

A forma de ingresso destas 16 famílias no CRAS se deu por demanda espontânea, caracterizada pelo movimento da pessoa “referência família” ir até o equipamento realizar o cadastro da sua família para solicitar algum tipo de benefício eventual ou para usufruir dos programas municipais ou federais. Dos 16 cadastros realizados, 13 foram feitos por uma pessoa de “referência família” do gênero feminino.

Quanto às condições educacionais e a escolaridade, em três prontuários o responsável nunca frequentou a escola e, na maioria das famílias (10 em 16), a escolaridade máxima foi de Ensino Fundamental incompleto. Esse dado aponta indícios de uma baixa escolarização dessa parcela da população atendida pelo CRAS.

Sobre a condição de trabalho e rendimentos registrada, seis famílias não possuíam nenhum membro trabalhando formal ou informalmente, sendo que em duas delas o desemprego foi ocasionado pela situação de pandemia. A maioria da renda das famílias é formada por benefícios de caráter continuado, especificado mais adiante neste trabalho. Em quatro prontuários não há especificação da origem da renda da família.

Nos aspectos de condições de saúde da família, destacam-se sete prontuários com diagnósticos de crianças e adolescentes - inclusive as que possuem queixa escolar registrada, sendo comum as descrições como "hiperatividade", "TDAH", "deficiência intelectual". Assim como o diagnóstico, o uso de medicamentos também fez-se presente, como a Ritalina®, Neuleptil®, Amplictil® e Tofranil®.

Com relação aos registros mais antigos, algumas famílias são acompanhadas desde 2014, por exemplo. O formato de registro dos dados cadastrais era diferente tanto nas informações contidas quanto no modo de registrar - manuscrito. Existe uma folha de registro específica para moradia, por exemplo, analisando as condições a partir de uma visita das(os) profissionais do CRAS à casa da família. Além disso, chama a atenção o fato do registro antigo possuir um campo para "cor/raça" dos integrantes da família, mas que eram marcados apenas com um traço. Não se sabe o motivo da omissão dessa informação, mesmo porque era uma informação que constava para ser preenchida em todos os cadastros. No entanto, como a equipe

multidisciplinar se modificou completamente ao longo do tempo e a equipe de pesquisa não teve acesso a estas(es) profissionais anteriores para perguntá-las(os) os motivos de tal ausência, algumas hipóteses podem ser levantadas: como a sobrecarga da equipe e a consequente priorização dos campos de informação considerados por aquela equipe como “mais importantes”, desconsiderando cor/raça; uma mecanização do protocolo, que, de certa forma, desumaniza as(os) usuárias(os) do dispositivo.

Documentos

Neste item, estão as cópias de documentos pessoais entregues pela família no ato do cadastro, ou institucionais, relativos a encaminhamentos de outros serviços públicos ou setores da rede intersetorial. Os primeiros, chamados documentos certificadores, garantidos enquanto direito civil, possibilitam o cadastro, acesso e recebimento de serviços sociais no CRAS e em quaisquer outros equipamentos públicos. São exemplos destes documentos: Registro Civil de Nascimento (RCN), Registro Civil de Identificação (RG), Título Eleitoral, Cadastro de Pessoa Física (CPF).

Os documentos institucionais, por sua vez, são aqueles produzidos por profissionais responsáveis pelo andamento de processos, solicitações ou denúncias que envolvem usuárias(os) cadastradas(os), sendo de suma importância que tais documentos sejam acompanhados pela equipe do CRAS. Este, enquanto dispositivo de referência e acolhimento às famílias, a depender da situação, necessita acompanhar os imbróglis jurídicos, como processos de guarda de filhas(os) junto às Vara de Família e da Criança e Adolescente, ações no Ministério Público e no Tribunal de Justiça. Além disso, é de interesse do CRAS aqueles documentos emitidos pelo setores

de Saúde, Educação e Conselho Tutelar, que registram o histórico da família e ações empreendidas junto a tais serviços. Para solicitações de serviços no CRAS e abertura do cadastro, é necessária a apresentação dos documentos certificadores, bem como de documento comprobatório a depender da demanda da família, como acontece, por exemplo, na situação de pedido de auxílio funeral, em que é necessária a apresentação da Certidão de Óbito do familiar.

O que foi observado é que não há uma padronização dos documentos de cada integrante familiar entregues para a realização de cadastro, variando conforme a posse de documento da família e a situação em que o cadastro foi realizado. A maioria dos cadastros contém apenas RG, CPF, RCN e, ocasionalmente, Certidão de Óbito. Os documentos das crianças e adolescentes com queixa escolar registrada eram, em sua maioria, RG e RCN.

Atendimentos/serviços prestados à família

Nesta categoria consta a descrição - manuscrita e/ou digitada e impressa - dos atendimentos realizados pela psicóloga(o) e/ou assistente social do CRAS. Após leitura dos prontuários, é possível caracterizar “atendimento” como a ação da equipe em receber a(o) usuária(o) e atender uma determinada demanda, quais sejam: registro de demanda, pedido de cadastro em programas, participação em grupos e oficinas, solicitação e recebimento de benefício eventual, acolhimento psicológico de emergência. Assim, a(o) responsável por referenciar a família/usuária(o) descreve as ações e indica um possível encaminhamento para o caso.

Diferente das seções anteriores, esta não consta em todos os 16 prontuários selecionados. Apenas oito prontuários apre-

sentam alguma descrição desses atendimentos. Cabe, portanto, questionar os motivos que impedem a uniformização dos prontuários, bem como a ausência de sistematização na apresentação dos dados, que serão analisados a seguir.

No bojo da proposta deste capítulo e no que se refere às demandas atendidas no CRAS pesquisado, há de se destacar aquelas que envolvem queixas escolares, situações que emergem no/do contexto escolar (SOUZA, 2006). De acordo com Souza (2006), é imprescindível que o entendimento acerca de uma queixa escolar abarque as dimensões culturais, econômicas, políticas, sociais e institucionais, e as queixas escolares visualizadas nos prontuários confirmam essas diversas facetas.

As queixas escolares encontradas se referem ao processo de escolarização e são caracterizadas por relatos das famílias e/ou escolas presentes na seção Atendimento. Estas foram identificadas em três tipos e se encontram descritas nos prontuários da seguinte forma: 1) “dificuldades” de aprendizagem (dificuldade de leitura e escrita, ausência de competência pedagógica e necessidade de acompanhamento pedagógico individualizado); 2) queixas sobre o comportamento (agressividade, hiperatividade, dificuldade de concentração, mau comportamento); 3) não entrega do Plano de Estudo Tutorado (PET), este utilizado durante o ensino remoto em virtude da pandemia da covid-19. Há ainda uma outra queixa, de dificuldades financeiras e sociais da família que, apesar de não estar relacionada ao processo de escolarização de forma direta, interferiu na relação da família com a escola.

Outro fenômeno interligado à queixa escolar e que pode ser constatado a partir da análise dos prontuários é a medicalização. Trata-se de uma interpretação reducionista, em que uma questão de ordem psíquica, social, política é concebida de forma biológica e clínico-médica (MEIRA, 2012).

Os diagnósticos, materializados nos prontuários analisados, apontam o modo como as escolas atribuem um rótulo de não aprendizagem ou mau comportamento, cristalizando estas condições nas(os) alunas(os). Nota-se que as queixas estão majoritariamente registradas nos prontuários com pouco ou nenhum aprofundamento sobre a história escolar da(o) aluna(o) e sem acompanhamento do caso, constando apenas o encaminhamento do CRAS para a saúde para tratamento psiquiátrico e/ou neurológico, seguido pelo laudo médico.

Benefícios recebidos

São identificados, nesta categoria, os diferentes benefícios concedidos pelo CRAS, subdivididos em eventuais e programas, bem como os procedimentos realizados pela equipe desde a solicitação e o recebimento destes benefícios por parte da família. Nos prontuários, estes estão documentados na última seção, como anexos impressos da anterior “Atendimentos”. Portanto, pode-se dizer que, de todas as categorias analisadas, esta comporta uma padronização no que se refere ao modo como as solicitações, encaminhamentos e liberação estão registradas.

Os benefícios eventuais são um tipo de proteção social previstos na Lei nº 12. 435, de 6 de julho de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Este benefício socioassistencial, garantido pelo SUAS em uma “parceria” entre os municípios e estados federados, é de caráter provisório e deveria assegurar condições materiais e relacionais às famílias em situação de vulnerabilidade (BOVOLENTA, 2013). Para que o benefício seja concedido, são averiguadas as contingências que agravaram a situação da família, seja por nascimentos, mortes,

mudanças ou calamidades que a coloquem em um status de insegurança social e/ou de rompimento de vínculos entre si e com a comunidade.

Os benefícios eventuais identificados nos prontuários e concedidos pelo CRAS são: cesta básica, recarga de gás de cozinha (entregue em forma de rodízio a cada dois meses), aluguel social (caracterizado pelo pagamento de uma quantia em dinheiro), auxílio-funeral e auxílio-passagem. A oferta desses - e de outros benefícios ainda não solicitados pela comunidade no CRAS estudado - assegura os direitos conferidos a quem necessitar, premissa da política de Assistência Social (BRASIL, 2011).

Já os programas atuais do CRAS estudado são caracterizados por serviços de caráter continuado, de acordo com a necessidade das famílias. Tratam-se de programas idealizados por políticas nacionais, como Benefício de Prestação Continuada (BPC) - que atende idosos(as) e pessoas com deficiência que possuem renda familiar de até um quarto do salário mínimo -, ou concebidos pelo próprio município, como é caso dos programas de renda, que concede um cheque no valor de R\$ 100,00 mensais para famílias que se adequam aos critérios estabelecidos, e de auxílio-moradia, que fornece a compra de materiais de construção, a depender da demanda apresentada pela(o) usuária(o).

É importante ressaltar que devido ao contexto pandêmico, houve um grande aumento das solicitações de benefícios eventuais, principalmente de cesta básica e gás de cozinha, e do programa de renda, uma vez que a pandemia escancarou as vulnerabilidades, realidade não apenas da cidade em questão, mas país afora, como indica Guesser (2021). Os altos índices de desemprego, a alta dos preços de produtos básicos de alimentação e do gás de cozinha, seguidos por outras condições indignas (de saúde, moradia, convivência) assolam a população deste município e do país

todo. O CRAS em questão observou o aumento do número de cadastros de famílias: em abril de 2020 eram cerca de 500 famílias referenciadas, e no segundo semestre de 2021 o número chegou a 920. Por sua vez, o aumento de solicitações por benefícios também aumentou consideravelmente, e a equipe precisou remanejar suas ações, grupos e intervenções para se concentrar na concessão dos benefícios eventuais e no acolhimento daquelas(es) que demandaram ajuda durante o cadastro para recebimento do Auxílio Emergencial concedido pelo Governo Federal.

Essa situação reforça a importância da política de Assistência Social para o enfrentamento às vulnerabilidades e do compromisso do Estado em garantir segurança e cidadania à população e abre portas para reflexão acerca das potencialidades e insuficiências destas políticas, principalmente no que se refere a sua interface com a Psicologia e a Educação.

Considerações finais

Este trabalho vem se desenvolvendo durante um momento histórico. Além da pandemia, que atrasou o início do trabalho e impôs protocolos diversos para que fosse garantida a segurança de todos os envolvidos, o estudo também é realizado concomitante ao processo de implementação da Lei nº 13.935 (BRASIL, 2019) em cidades de Minas Gerais. Ressalta-se, portanto, a urgência em se olhar para a práxis psicológica na interface com a Assistência Social, visto que o contato com os prontuários oportunizou pensarmos sobre como queixas escolares têm sido concebidas e atendidas nos serviços públicos.

Cabe afirmar que Psicologia Escolar e Educacional na interface com as políticas públicas poderá continuar rompendo com as epistemologias adaptativas na medida em que

oferece novas possibilidades de atuação frente aos fenômenos que se originam no contexto escolar. O fato das queixas escolares serem enviadas para o CRAS deve, portanto, ser analisado com cautela, uma vez que ele evidencia não só a ausência de psis na rede de educação básica, mas também a necessidade de uma compreensão de todas as facetas que compõe uma queixa dessa ordem, para além dos processos envolvidos no processo de escolarização.

A presença no cotidiano do CRAS para coleta e análise dos dados constantes nos prontuários revelou a necessidade de uma prática contextualizada e que esteja em consonância com as políticas e serviços oferecidos neste equipamento público. Para que o estreitamento dos vínculos e a proteção social às famílias aconteçam é necessária uma atuação próxima entre os membros da equipe, de modo a “contornar” possíveis obstáculos, como a grande rotatividade das(os) profissionais, a desvalorização das profissões (carga horária e salários indevidos), escancarando a dificuldade de se manter uma equipe mínima durante anos no local.

No que se refere aos prontuários, ampara-se na Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 001/2009, que dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos, para destacar que a sistematização dos dados privilegia não apenas as(os) profissionais, mas também usuárias(os) do serviço e para a realização de pesquisas, como esta que está em andamento. Um prontuário completo, com informações atualizadas e acessíveis, facilita o entendimento sobre a história e o “caminho” daquela família na rede, proporciona o acesso ao caso a outros membros da equipe, e possibilita a construção de estratégias e planos de ação pertinentes. Por fim, as ricas informações nos prontuários auxiliam na produção do conhecimento científico acerca da interface Educação, Psicologia e políticas públicas, conforme e/a partir de sua análise oferece



subsídios para se pensar na construção de práticas comprometidas com a transformação social.

Referências

ANDRADE, L. F. de.; ROMAGNOLI, R. C. O Psicólogo no CRAS: uma cartografia dos territórios subjetivos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 30, n. 3, p. 604-619, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300012>. Acesso em: 24 out. 2021.

BOVOLENTA, G. A. Os benefícios eventuais junto à política de assistência social: algumas considerações. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, ano XVII, n. 30, p. 273-286, 2013. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1191123-os-benef%C3%ADcios-eventuais-junto-%C3%A0-pol%C3%ADtica-de-assist%C3%A2ncia-social-algumas-considera%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União**. Brasília, seção 1, p. 82, 25/09/2009.

BRASIL. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 7, 07/06/2011.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 240, seção 1, p. 7, 12/12/2019.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos

serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200003>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 001, de 30 de março de 2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos. Brasília/DF: CFP, 2009.

CUNHA, E. O. *et al.*. A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 237-245, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000200006>. Acesso em: 24 out. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

GUESSER, J. C. A. B. O papel do CRAS na distribuição de cestas básicas em meio à pandemia da covid-19 em Barra do Garças-MT. **Revista de Ciência Política, Direito e Políticas Públicas**, [s.l.], v.1, n.1, p. 68-83, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/politikcon/article/view/5363/0>. Acesso em: 24 out. 2021.

MAGALHÃES, D. D. H. *et al.* Psicologia e educação: atuação de psicólogos na mesorregião do Campo das Vertentes. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE MINAS GERAIS (org.). **Práticas e pesquisas em Psicologia e Educação: experiências de Minas Gerais**. V. 2. Belo Horizonte: CRP04, 2019. p. 392- 407.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:**

planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006. (Trabalho publicado originalmente em 1982).

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a12.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

SARAIVA, L. F. de O. O atendimento a queixas escolares no CRAS. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, 2018, p. 215-217. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018011944>. Acesso em: 24 out. 2021.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 82-107, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v10n18/v10n18a08.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

SOUZA, B. P.. Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 312-319, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200012>. Acesso em: 24 out. 2021.

VIÉGAS, L. S, de.; FREIRE, K. E. S.; BOMFIM, F. B. Atendimento à queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 133-140, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018013260>. Acesso em: 24 out. 2021.



A RODA INTEGRAL: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS

Lidia Maria Vale da Silva

Universidade Federal de São João del-Rei
emaildalidiavale@gmail.com
São João del-Rei-MG

Neyfsom Carlos Fernandes Matias

Universidade Federal de São João del-Rei
neyfsom@ufsj.edu.br
São João del Rei-MG

Resumo

Este trabalho relata a experiência das rodas desenvolvidas dentro de um programa de extensão em um projeto social, com 12 crianças de 5 e 6 anos, alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Minas Gerais. A proposta de realizar as rodas de conversa enquanto metodologia surgiu a partir da identificação de episódios de violência intrafamiliar vivenciados por crianças do projeto. Nesse contexto, essas rodas tinham como principal finalidade a elaboração dessas violências a partir da fala. Foram realizados dez encontros com esse grupo, com as crianças sentadas em círculo e conduzidas por uma facilitadora, responsável por mediar os encontros, manejar os temas a serem trabalhados e proporcionar um ambiente que viabilizasse as relações de cooperação entre os membros do grupo. O objetivo era criar espaços de troca e diálogo entre as crianças. As informações foram registradas em um diário de campo e analisadas a partir dos pressupostos da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. No decorrer do trabalho observou-se que as rodas possibilitam a criação de momentos de interação, o que permitiu, ao longo dos encontros, desenvolver temas pertinentes para aquele contexto. Além disso, foi possível trabalhar questões que surgiram ao longo das rodas, a partir da utilização de ferramentas e estratégias para lidar com a resolução de conflitos. Destaca-se, assim, a importância da fala e da escuta na elaboração desses episódios de violência, dando voz à criança e colocando-a como protagonista nesse processo. Essa experiência demonstra como a psicologia inserida nesses espaços pode colaborar com a proposição de intervenções articuladas às necessidades particulares e contextuais dos indivíduos em desenvolvimento.

Palavras-chave: Roda de Conversa; Psicologia Escolar; Intervenção com Crianças; Violência Intrafamiliar.

Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi ratificado no Brasil em 1990, sendo considerado o principal marco legal e regulatório dos direitos fundamentais dessa parcela da população. A partir dele foi estabelecido um conjunto de normas que têm como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, garantindo direitos como a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo ainda a preservação da identidade, da autonomia, de ideias e crenças (BRASIL, 1990). No entanto, é sabido que o cumprimento integral de tais determinações não é efetivado. Isso pode ser observado por meio dos altos índices de violência contra essa população, mesmo considerando a subnotificação de casos, causada pela dificuldade de se detectar e denunciar esse tipo de evento.

Dessa forma, esse cenário se caracteriza não só como um grave problema de saúde e de violação dos direitos humanos, mas também como um sério obstáculo para o desenvolvimento humano e social. A violência é um problema social de grande dimensão e que perpassa toda a sociedade. Porém ela ganha contornos ainda mais delicados quando o seu alvo é a criança. Tem-se, ainda, o desconhecimento acerca do assunto e das diferentes formas e locais por meio dos quais a violência pode se manifestar, o que faz com que ela seja introjetada e naturalizada em diversos contextos da sociedade. A partir disso, como foco deste trabalho, será abordada a violência no ambiente familiar, considerando também seus desdobramentos nos microssistemas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) escolas e Organizações não Governamentais (ONGs).

A violência, em suas diferentes formas, surge no seio familiar a partir de um ideal construído historicamente, que enxerga a família como um espaço disciplinador, guiado pela autoridade, mas que é ao mesmo tempo um lugar de

afeto, cuidado e, portanto, intocável (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). Isso revela o caráter ambivalente das relações intrafamiliares, que está fortemente pautado em um modelo hierárquico-autoritário, apesar de a construção da ideia de família, na modernidade, está associada constantemente à proteção. Assim surge um conjunto de expectativas e de representações subjetivas no âmbito familiar associados ao poder, em que é possível que alguns de seus componentes, em posição de superioridade, se vejam no direito de exercê-lo por meio de atos de violência em relação aos membros mais “frágeis” (FRANCISCHINI, 2003).

A violência intrafamiliar pode ser definida (AZEVEDO; GUERRA, 2001) como todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças ou adolescentes que, sendo capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica uma transgressão do poder/dever de proteção que se atribui ao adulto. Isso resulta, por outro lado, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças têm de ser tratadas como sujeito em condição de desenvolvimento.

Além disso, vários fatores são apontados como geradores dessa violência. Dentre eles, destaca-se a crença dos pais de que a punição corporal dos filhos é um método educativo e uma forma de demonstrar amor, zelo e cuidado; ainda, a criança é vista como um objeto de propriedade dos pais, não como um sujeito de direitos. Existe também uma visão da sociedade em relação à infância que coloca a criança como um ser incapaz de produzir discursos sobre si mesma e que, portanto, precisa de cuidados e vigilância constantes por parte dos adultos. Dada a assimetria dessa relação, por meio da qual o adulto é tido como uma figura de autoridade em relação à criança, o disciplinamento surge como mediador. Dessa forma, é possível que surjam ferramentas autoritárias de controle, como o uso da coerção ou até mesmo da violência física como instrumentos disciplinadores. O disci-

plinamento surge, então, como um obstáculo à construção da autonomia e da identidade da criança. Nesse sentido, emerge a questão de como as crianças, em contextos de desenvolvimento marcados pela violência, podem se colocar enquanto "sujeitos de direito" e vivenciar espaços que possibilitem a elaboração dessas experiências de violência.

Considerando tais questões, este estudo tem o objetivo de apresentar a utilização de rodas de conversa como ferramenta de intervenção junto à criança, baseada em um formato no qual a criança se torna protagonista. Assim, é possível questionar: como as rodas de conversa podem colaborar para a elaboração de experiências de violência intrafamiliar vivenciadas por crianças? Uma das respostas possíveis pode ser encontrada na própria estruturação desse modelo, uma vez que parte de princípios diferentes dos modelos educacionais tradicionais, pressupondo uma participação ativa da criança, dando visibilidade a suas vivências e valorizando suas singularidades, considerando as múltiplas influências dos aspectos geracionais e contextuais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Assim, este relato de experiência aborda uma intervenção realizada em um projeto social com crianças de 5 e 6 anos, estudantes do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada no interior de Minas Gerais. Levando em conta a importância da compreensão da lógica de funcionamento institucional, uma vez que se trata de uma inserção *in loco* por parte dos pesquisadores, o primeiro momento do trabalho se deu por meio de um contato com a instituição. O objetivo era entender sua dinâmica de funcionamento, bem como as demandas e as possibilidades de atuação. Para tanto, foram realizadas conversas com a equipe e a diretoria do projeto, visitas ao espaço e observações das atividades oferecidas.

O instituto oferecia aos alunos das escolas públicas da

cidade atividades extracurriculares no contraturno escolar, articuladas com uma proposta educacional unificada entre os conteúdos trabalhados na escola e nas oficinas desenvolvidas pela instituição. Assim, essa oferta é entendida como uma ação socioeducativa complementar à escola. As atividades se davam por meio de oficinas temáticas, sendo elas Programação, Robótica, Karatê, Yoga e Aprendizagem Criativa, conduzidas por profissionais de diferentes áreas, que atuavam como colaboradores do instituto. Cada oficina tinha duração de 1h30 e ocorria duas vezes por semana. Além disso, o público de cada oficina era determinado de acordo com a faixa etária, atendendo crianças e adolescentes dos 5 aos 18 anos.

O primeiro contato com a instituição, por parte da facilitadora, primeira autora deste trabalho, ocorreu por meio de participação nas oficinas de Aprendizagem Criativa, a convite dos mediadores. Assim, buscou-se inicialmente compreender a sua dinâmica de funcionamento. O público-alvo era composto por alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola localizada próximo à sede da instituição. Essas oficinas eram elaboradas com o objetivo de desenvolver diferentes habilidades pertinentes à faixa etária, tendo como foco principal trabalhar a criatividade a partir de projetos em grupos, brincadeiras e atividades práticas, partindo do pressuposto de que encontrar soluções para um problema de maneira criativa contribui para o desenvolvimento do pensamento criativo e do repertório de respostas e soluções para problemas. As oficinas eram realizadas com diferentes tipos de atividades, que incluíam montagem de estruturas, desenhos, colagem, contação de histórias, teatro, dinâmicas e jogos.

O intuito dessa oficina, em especial, era atuar em parceria com a escola, oferecendo conteúdos conectados com o processo de escolarização. Para isso, o instituto dialogava constantemente com a instituição de ensino para compreender melhor as vivências dessas crianças e atuar de forma conjunta e colaborativa. Para tanto, foram estabele-

cidas parcerias entre a escola, a Secretaria de Educação do município e o instituto, a fim de garantir a alimentação para que os estudantes pudessem ir da escola diretamente para as atividades. Assim, a escola se comprometeu a oferecer o almoço para as crianças depois do período de aulas, no turno da manhã, e na sequência levá-las para o instituto, com o acompanhamento de uma auxiliar de classe, para que elas pudessem participar das oficinas. Essa ação em conjunto se deveu à dificuldade apresentada pelos pais de buscar as crianças na escola, almoçar em casa e na sequência levá-los até o instituto, o que gerava um número elevado de faltas e desistências do projeto.

A proposta de realizar as rodas de conversa com esse grupo surgiu a partir da identificação de episódios de violência intrafamiliar vivenciados por crianças do projeto, uma visão que também era compartilhada pelos relatos das professoras da escola onde essas crianças estudavam. Isso aconteceu na medida em que os participantes apresentavam comportamentos agressivos de forma constante, principalmente nas relações com os pares, durante as oficinas. A frequência desses comportamentos também chamava a atenção dos educadores, que precisavam, invariavelmente, interromper as atividades para lidar com os conflitos. Assim, elegeu-se as oficinas de Aprendizagem Criativa para a realização das rodas, apesar das dificuldades constatadas de abordar essa temática com esse grupo devido à faixa etária de seus participantes (5 e 6 anos). O intuito era oferecer novas ferramentas, para a condução das atividades, que permitissem a criação de um ambiente de diálogo com as crianças para o enfrentamento dessas questões.

Nesse contexto, as rodas de conversa tiveram como objetivo principal a elaboração dessas violências por meio da fala. A conversa é considerada uma forma sofisticada de comunicação oral, já que muitas competências estão em jogo: explicar, relatar, descrever, argumentar, perguntar e consi-

derar a narrativa do outro. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a roda de conversa é uma situação privilegiada de diálogo e intercâmbio de ideias para as crianças. Portanto, a escolha de temas deve ser feita visando à ampliação do discurso e da narrativa das crianças. A fala deve fluir livremente, com um facilitador no papel de intervir para ajudar alguns a explicitar as falas, comentar, fazer perguntas e, principalmente, ouvir atentamente cada criança.

Além disso, foram utilizadas dinâmicas, jogos e brincadeiras para auxiliar na interação e trabalhar temáticas a partir de uma perspectiva mais lúdica, utilizando o “brincar” enquanto ferramenta. Pesquisas (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006) mostram que, na brincadeira, a criança interpreta, simboliza e compreende o mundo, experimentando, assim, suas interpretações e emoções na interação com outras crianças e com os adultos (VYGOTSKY, 2003). Portanto, a realização das rodas de conversa parte da premissa de que é importante dar voz à criança, e busca pensar a respeito de seus reflexos no comportamento, na interação e no vínculo grupal, além de investigar as possibilidades de aplicação dessas ferramentas e suas contribuições para a expressão e comunicação.

Foram desenvolvidas dez rodas de conversa ao longo de dez encontros com a participação de 12 crianças. Os encontros aconteciam duas vezes por semana, no início das oficinas de Aprendizagem Criativa, assim que as crianças chegavam ao espaço. As crianças sentavam-se em círculo, e a sua condução era realizada pela facilitadora, que propunha os temas e as dinâmicas a serem trabalhados, com o objetivo de criar momentos de diálogo e interação. Eram propostos temas relacionados ao contexto no qual as crianças estavam inseridas, bem como assuntos mais genéricos, como fauna e flora, e outros mais lúdicos, como superpoderes e sonhos. No entanto, as rodas não se limitavam ao tema proposto, deixando espaços para que as crianças pudessem

falar livremente sobre outros assuntos de seu interesse.

Nesse sentido, a roda era dividida em dois momentos. No primeiro, era deixado um espaço mais livre de diálogo, em que as crianças contavam sobre o dia, acontecimentos da escola e como estavam se sentindo. Depois era o momento de revisão dos combinados acerca do uso do espaço e do comportamento, os quais foram elaborados de modo colaborativo no primeiro encontro. Havia, portanto, combinados estabelecidos, mas ao longo dos encontros as próprias crianças sugeriam e acrescentavam novos combinados, ou mesmo retiravam aqueles que já não faziam mais sentido. Além disso, foram criadas algumas dinâmicas para facilitar a comunicação e permitir que todos fossem escutados. Uma delas era a de levantar a mão para falar.

No segundo momento era apresentado o tema que seria discutido naquele dia. A introdução da temática ocorria por meio de perguntas sem uma exposição prévia, com o intuito de observar a percepção das crianças acerca daquele assunto. Em alguns encontros também foram realizadas dinâmicas e brincadeiras, a fim de fomentar a interação, já que muitas vezes ela se limitava a pares específicos com os quais cada uma tinha mais proximidade. Assim, essas ferramentas funcionaram de modo a ampliar as possibilidades de comunicação verbal e corporal, além de propiciar maior autonomia da criança.

As informações foram registradas por meio de um diário de bordo. Os registros seguiam um modelo de relato, sendo anotadas informações acerca do transcorrer das oficinas, descrevendo as dinâmicas, atividades e brincadeiras propostas para o dia, bem como observações sobre o comportamento, interação e o envolvimento das crianças. Os registros foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Todos os procedimentos seguiram os princípios éticos para a realização de trabalhos dessa natureza (BRASIL, 2012), e os nomes dos participantes foram alterados para preservar suas identidades.

Desenvolvimento

Bronfenbrenner (1986) aponta para a necessidade de estudos realizados em situações da vida real. Para isso, segundo o autor, deve-se levar em conta não apenas as perspectivas teóricas a respeito do desenvolvimento das crianças, mas também a importância de situá-las em seus contextos socioculturais enquanto crianças singulares, marcadas por interações e vivências únicas. Nesse sentido, a realização das rodas de conversa se mostrou uma estratégia adequada de intervenção, por proporcionar a escuta dos participantes e promover processos proximais (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000) que colaboraram para o desenvolvimento infantil, e de investigação, considerando as informações levantadas a partir dos registros da atividade.

Assim, após a realização do trabalho, foi feita uma leitura flutuante dos registros das atividades. Em seguida, os dados foram analisados com o intuito de categorizá-los (BARDIN, 2009). Os autores deste trabalho discutiram sobre os principais temas que se destacaram e concordaram com a elaboração de duas categorias de análise. A primeira delas, Família, está associada aos relatos, às atitudes e falas das crianças relacionadas ao ambiente familiar ou a membros da família. Isso pôde ser observado em diferentes momentos em que as crianças se referiram a esse contexto por meio de alusões às interações com os membros da sua família e pela repetição de atitudes aprendidas com eles ou em representações de eventos familiares.

As pessoas com quem as crianças interagem numa base regular de tempo e por longos períodos, normalmente são os pais no microcontexto família (BRONFENBRENNER, 2006). Mas outras pessoas, como professores, parentes, irmãos e pares, também desempenham funções importantes ao longo do desenvolvimento infantil, atuando nos processos proximais (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000). Assim era comum, na fala

das crianças, aparecerem figuras como irmãos, tios e avós. Esses relatos permitiram notar que essas pessoas também exerciam um papel de cuidado, como quando uma criança comentou que ficou em casa com a irmã mais velha no dia em que não houve aula na escola. Esse aspecto aparece também quando a irmã mais velha de uma das crianças diz ser a responsável por levar e buscar a irmã mais nova para participar do projeto.

Logo, essas figuras exercem um papel importante na formação do indivíduo, envolvendo desde a constituição de sua subjetividade, até mesmo a descoberta de sua sexualidade e a composição de sua identidade social. No entanto, é importante fazer uma ressalva quanto à delegação de funções para os irmãos, normalmente do sexo feminino e mais velhas, que acabam por assumir o papel de cuidadores. Tal fato revela aspectos da dinâmica familiar e do contexto vivenciado por essas famílias em que os pais precisam sair de casa para trabalhar e não contam com outras figuras de apoio para deixar os filhos. Não por acaso, nas famílias as meninas se envolvem mais com atividades acadêmicas e de casa do que os meninos (MATIAS; TEODORO, 2019).

Além de destacar questões de gênero, essa realidade aponta para a importância de instituições como as ONGs, que funcionam em período integral enquanto instância de cuidado e proteção. Porém é pertinente destacar que essas instituições e projetos sociais com o mesmo foco nem sempre têm apoio do Estado, demandando certo “malabarismo” para a sua realização. Isso pôde ser observado quando as atividades foram planejadas e surgiu a necessidade de combinar com a escola o fornecimento da alimentação para as crianças e o encaminhamento de uma cuidadora para levar as crianças para as atividades. Do contrário, isso não seria possível, porque a maioria dos responsáveis não podiam assumir esse compromisso. Esses resultados destacam a importância de trabalhos como esse não só no que se refere ao

desenvolvimento de atividades capazes de colaborar com o desenvolvimento infantil (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000), como também de proteger as crianças.

A família se destacou em diferentes momentos, mas não tanto quanto na roda que foi realizada para falar sobre esse lugar. Yuri falou sobre as pessoas da família dele. Contou que “mora com os pais, os irmãos e os tios na mesma casa”. Questionados sobre o significado da palavra família, Antônio perguntou se a babá também fazia parte da família. Essas informações remetem à representação desse lugar como um espaço de proteção, de partilha e também de aprendizagem. Essas concepções estão em sintonia com os autores que enxergam a família como instância mediadora entre indivíduo e sociedade, sendo apontada como elemento fundamental não apenas para a sobrevivência, mas também para a proteção e a socialização de seus componentes.

Destaca-se também o comportamento de imitação das crianças em relação às atitudes e falas dos pais e de outras pessoas do convívio diário. Em um dos encontros, duas crianças estavam com chicletes que vinham com figurinhas para colar no corpo, imitando tatuagens. Eles colaram nos braços e disseram que queriam fazer tatuagens de verdade, e que o pai de um deles tinha várias. Antônio, em outro encontro, começou a falar sozinho, em voz alta, que “vamos para o inferno”, e revelou que ouviu isso em casa. Ana Júlia disse que só podia andar com o cabelo preso e que queria alisá-lo, igual ao da mãe, quando crescer.

A oportunidade de falar e ser ouvido proporcionada pela roda favoreceu uma ampliação do repertório das crianças ao trazer ferramentas (como as dinâmicas) que ampliam as possibilidades de comunicação verbal e corporal, bem como o diálogo entre os pares. Isso se dava não só quando compartilhavam algo, mas também quando faziam comentários e emitiam opiniões acerca da fala de outros. Tal pro-

cesso incentiva o uso do diálogo na resolução de problemas e conflitos. Exemplos de como isso aconteceu podem ser visualizados na tentativa, por meio da conversa com outra criança, de entrar em um acordo, estratégia que pode ser usada posteriormente nos conflitos em casa. Ou seja, a roda tem o potencial de promover transições ecológicas dentro do mesossistema (BRONFENBRENNER, 2002). Saber respeitar a vez do outro e esperar a sua vez para falar também se destacam como aspectos alcançados pelas rodas.

A segunda categoria elaborada foi a Violência, sendo consideradas aqui as manifestações das crianças relacionadas a comportamentos violentos entre os pares e expressões que tenham essa conotação. De acordo com diferentes autores, crianças que vivenciam ou vivenciaram episódios de violência podem demonstrar quadros de angústia, medo, raiva, hostilidade, ansiedade (AZEVEDO; GUERRA, 1998). Nesse sentido, a expressão desses sentimentos se dá muitas vezes de forma física, principalmente na interação com os pares por meio de agressões. Em outros casos ela é manifestada por meio da fala, através de palavrões, insultos e xingamentos.

A manifestação violenta por meio da fala se destacou em diversos momentos da roda. Por exemplo, quando Antônio chama outra criança de demônio e ao ser questionado sobre o que era aquilo, ele diz ser algo ruim e que já tinha ouvido seu pai falar aquilo. Ainda, ela aparece quando, durante uma briga, João se refere a Lucas como “vaso podre”. Em outro momento, Yuri, enquanto realizava uma atividade proposta pela dinâmica, estava segurando um pedaço de isopor e começou a destruí-lo com as mãos, repetindo em voz alta a palavra “peste”. Perguntado sobre aquele comportamento, ele alegou estar bravo com outra criança. Durante outra dinâmica, eles deveriam descrever a criança cujo nome estava no papel que eles haviam sorteado. Ao descrever as outras crianças, eles falavam coisas como: ele/ela bate, chora à toa, já me chutou, brigou com o colega

“fulano” na escola, focando, na maioria das vezes, em aspectos negativos.

Questões ligadas à violência apareceram, ainda, na tendência de crianças, principalmente do sexo masculino, a ter uma preferência lúdica por jogos de videogame violentos, o que pode ser observado quando eles comentam em diversos momentos sobre jogos de tiro como *FreeFire*. Essa influência pode ser percebida também quando Erik começa a chorar e diz ter tomado uma “facada de lápis” e logo em seguida faz uma simulação da cena, se jogando no chão; ou mesmo quando uma outra criança diz ter sonhado que havia entrado para uma gangue.

Conflitos e agressões físicas também se davam de forma recorrente, principalmente ao longo dos primeiros encontros. Lucas, por exemplo, tem dificuldade para pronunciar algumas palavras e troca o “r” pelo “l”. As crianças constantemente implicavam com ele por causa disso e ele sempre respondia com violência, dando chutes e socos. No entanto, essas mesmas crianças compunham seu ciclo preferencial de convívio durante as atividades. Alguns estudos de observação apontam a contribuição dos pares durante jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da agressão (BANDURA, 2006), pois crianças com posturas agressivas preferiam umas às outras nas brincadeiras, gerando como consequência um aumento na frequência desse tipo de comportamento. Esses mecanismos de contágio incluem arranjos em que as crianças, por meio de uma aprendizagem coletiva, podem encarar a agressão com uma estratégia de resolução de problemas.

Ainda, aparece a negligência como forma de manifestação da violência. Paola disse que tinha medo de ficar na instituição sozinha, após o fim das atividades, porque às vezes a babá esquecia de buscá-la. João disse ter ficado em casa com a irmã mais velha durante o fim de semana. Em

outro momento, ao final da roda, Maria, de 8 anos, foi buscar uma das crianças. Ela disse ficar como responsável por buscar ele, já que os pais trabalhavam fora. Paola disse ter ido para a pousada onde a mãe trabalha e que ficou brincando sozinha. Nesse contexto, a negligência aparece quando a criança é deixada sob os cuidados de terceiros, que não necessariamente tenham competência para exercer esse papel, ou mesmo quando é deixada desamparada em ambientes que não são favoráveis para o seu desenvolvimento, o que pode causar sensações de abandono e insegurança.

Nesse sentido, é importante conceber a criança como alguém que tem algo a dizer, valorizando suas vivências e criando espaços nos quais ela possa se expressar de forma livre. Saber lidar, por meio do diálogo, com as contradições e conflitos que surgem ao longo dos encontros e que são expostos durante a dinâmica das rodas permite que essa mesma estratégia seja extrapolada para o enfrentamento de questões que permeiam as relações de convivência familiar e comunitária. Assim, a utilização de ferramentas e estratégias para lidar com a resolução de conflitos e trabalhar as questões que surgiram ao longo das rodas revelou a importância da valorização e os benefícios de estimular a fala e a escuta para essa faixa etária.

Conclusão

A construção de práticas pedagógicas potentes na educação infantil passa, necessariamente, pelo respeito aos direitos de toda criança. Um deles é ser ouvida e ter a sua opinião levada em conta, visando à efetividade do diálogo, das relações e interações. Isso também colabora para o desenvolvimento de práticas educativas que respeitem as crianças, considerando os seus desejos e necessidades reais.

Cabe, ainda, destacar a necessidade de criar nas crianças a cultura de expressar emoções, sentimentos e sensações, oferecendo a eles ferramentas e espaços para facilitar o diálogo. O desenvolvimento de rodas de conversa com esse público colabora para que isso aconteça.

No âmbito da pesquisa, conhecer a perspectiva das crianças tem ampliado os conhecimentos sobre suas peculiaridades, sentimentos, necessidades e desejos sobre o trabalho desenvolvido nas instituições que frequentam. Também tem fornecido elementos fundamentais para a prática pedagógica, complementando a percepção da escola. É evidente que os aspectos referentes à violência irão emergir no contexto escolar e aparecerão nas questões comportamentais e de aprendizagem, mas não podem ser tratados como causas finais. Deve-se pensar que a violência é um fator que envolve situações contextuais, de ordem estrutural, familiar e de vulnerabilidade social. Assim, ela vai abarcar diferentes aspectos além do individual, abrangendo questões contextuais, culturais e coletivas. Dessa forma, é preciso atuar no sentido de combater os discursos dominantes que culpabilizam o indivíduo e individualizam o problema.

Além do mais, é preciso lembrar que a violência intrafamiliar é uma questão de grande amplitude e complexidade, cujo enfrentamento envolve profissionais de diferentes campos de atuação, visando a uma efetiva mobilização de diversos setores do governo e da sociedade civil. Tal mobilização objetiva, em especial, fortalecer e potencializar as ações e serviços na perspectiva de uma nova atitude, compromisso e colaboração em relação ao problema.

Todas essas problemáticas levantadas denunciam algo: a ausência de respostas e metodologias que deem ferramentas para a criança e a auxiliem na elaboração dessas situações de violência. Nesse sentido, fica clara a necessidade de se buscarem novas respostas e métodos educativos que



combatam os discursos dominantes associados ao poder, evitando, assim, a marginalização desses indivíduos.

Referências

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. **Infância e violência fatal em família**: primeiras aproximações ao nível de Brasil. São Paulo. Iglu, 1998.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. Violência psicológica doméstica. **Vozes da juventude**. São Paulo: iEditora. 2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. *In*: BANDURA, A., AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (orgs). **Teoria Social Cognitiva**: Conceitos Básicos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2009. 141p.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical



models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v. 9, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives.

Developmental Psychology, v. 22, n. 6, p. 723-742, 1986.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The bioecological model of human development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M.

(Editors-in-Chief); LERNER, R. M. (Volume Ed.). **Handbook of child psychology**, v. 1, p. 793-828, 2006.

FRANCISCHINI, R. A importância da brincadeira: O discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 5, 41-56, 2003.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (org.). **Temas básicos da Sociologia**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/USP, 1973.

MATIAS, N. C. F. ; Teodoro, M. L. . Desempenho escolar e participação nas atividades de um programa de tempo integral. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, p. 305-316, 2019.

QUEIROZ, N. L. N. de, MACIEL, D. A. & BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/issue/view/493>. Acesso em: 15 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA EDUCACIONAL E SOCIAL

Karine Aparecida Teixeira

Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE
tkarine02@gmail.com

Regina Lúcia de Souza

Professora do curso de Psicologia do Centro Universitário do Leste de Minas
Gerais - UNILESTE
reginalucia.souza@gmail.com



Resumo

Objetiva-se relatar uma experiência de estágio curricular e extensão no campo da psicologia escolar e educacional e social - do curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior do interior de Minas Gerais - e sua interface em um contexto de educação não formal. Buscou-se inserir estagiária e extensionistas visando ao compromisso com o bem-estar psicossocial, qualidade da saúde mental e a transformação da realidade do público-alvo atendido. A perspectiva da educação como promotora do desenvolvimento intelectual e social do indivíduo sinaliza a possibilidade de ser construída para além dos espaços formais. Esses espaços relevam-se como potência para a construção da identidade coletiva, oportunizando a emancipação dos grupos. Essa concepção coaduna com a concepção da psicologia escolar e educacional e social na qual o desenvolvimento humano resulta de uma construção histórico-cultural. E nessa dialética o sujeito constitui a si mesmo e o mundo do qual faz parte. A proposta foi desenvolvida em uma entidade sem fins lucrativos que visa a fortalecer a dignidade humana e cidadania através de atividades musicais e apoio psicossocial. Atende crianças, adolescentes e jovens de contexto de vulnerabilidade social. Os objetivos do projeto de extensão e do estágio pautaram-se em oferecer escuta e acolhimento psicológico e intervenções psicossociais. Os referenciais teóricos que orientaram as práticas foram a proposta de intervenção psicossocial, a perspectiva da psicologia escolar e educacional crítica e a psicologia socio-histórica. Inicialmente foi realizado o mapeamento institucional e proposta uma intervenção psicossocial a partir das demandas levantadas. Participaram crianças, adolescentes e jovens com idades de nove a vinte e cinco anos. Foram realizadas setenta e oito oficinas de grupos no período de um ano. As principais temáticas trabalhadas foram valorização da vida e saúde mental. Realizou-se também acolhimento psicológico e mediação junto

a educadores da instituição. Acredita-se que a proposta de integrar estágio e extensão pautada na promoção da saúde mental contribuiu de forma significativa para o fortalecimento da identidade dos grupos e no desenvolvimento pessoal dos participantes. Entretanto, reconhece-se que o contexto apresentou uma diversidade de demandas que as intervenções não conseguiram abarcar. Por outro lado, a inserção no contexto de educação não formal a partir da psicologia escolar e educacional e social foi uma oportunidade de promover reflexões sobre a realidade experienciada por meio de intervenções psicológicas de caráter preventivo e coletivo frente a sofrimentos vivenciados por crianças, adolescentes e jovens. Concluiu-se que a fundamentação teórica utilizada é fundamental na promoção humana e da saúde mental nos contextos de educação não formal e na atuação com crianças, adolescentes e jovens de contextos de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Social; Saúde Mental; Educação Não Formal; Estágio e Extensão.

Introdução

Este relato de experiência refere-se às atividades desenvolvidas em um estágio curricular e um projeto de extensão em um curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior do interior de Minas Gerais. Circunscreve-se no campo da psicologia educacional e social no contexto de educação não formal. As atividades foram desenvolvidas no 2º semestre de 2018 e 1º semestre de 2019, do último ano de graduação do curso de psicologia da primeira autora, sendo supervisionadas pela segunda. Descreve a experiência

vivenciada, os desafios e impasses encontrados, os resultados alcançados com as mediações e intervenções realizadas. Evidencia contribuições da psicologia para atuação no campo educacional e social, envolvendo crianças, jovens e adolescentes, a partir da integração de atividades de estágio curricular e extensão.

A instituição que oferta o curso de Psicologia tem como pilares o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino é regido pelas Diretrizes Curriculares dos seus respectivos cursos e a pesquisa e a extensão são atividades acadêmicas institucionalizadas por políticas descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional, e seguem diretrizes publicadas no Regimento, nas Normas e nos Editais da Extensão (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA, 2018). Nesse sentido, a segunda autora, professora do referido curso, ofertava desde 2015 um Projeto de Estágio Supervisionado Específico, em Psicologia Escolar, intitulado Psicologia Escolar Institucional, e um Projeto de Extensão com título de “Psicologia e Educação: intervenção e pesquisa”. A primeira autora cursava o último ano da graduação e realizava o estágio e a extensão simultaneamente, em 2018 e 2019. Dessa vivência simultânea ocorreu a integração dos projetos na tentativa de abarcar a demanda da instituição na qual o estágio estava sendo realizado.

Os objetivos dessa integração foram: a) inserir estagiária e extensionistas no campo visando ao compromisso com o bem-estar psicossocial, qualidade da saúde mental e a transformação da realidade do público-alvo atendido; e b) oferecer escuta e acolhimento psicológico e intervenções psicossociais de acordo com as demandas da instituição e público-alvo.

Nessa proposta integrada de estágio curricular e extensão podiam participar estagiárias(os) matriculadas(os) no estágio específico (último ano de formação) e estudantes de

psicologia de períodos diversos (extensionistas). O desenvolvimento das atividades dependia no momento de formação dos participantes. Todas as atividades eram supervisionadas pela professora coordenadora dos dois projetos. De modo geral, o funcionamento seguia as seguintes etapas: estagiárias(os), juntamente com a professora supervisora, planejavam as atividades a serem realizadas; estagiárias(os) e as(os) alunas(os) extensionistas em campo realizavam as atividades planejadas; reuniões de supervisão semanais específicas de estágio, com as(os) estagiárias(os) e reuniões semanais do projeto de extensão, com as(os) estagiárias(os) e alunas(os) extensionistas.

Considera-se que as duas propostas embasam teoricamente na interface da Psicologia Educacional e Social na qual o desenvolvimento humano resulta de uma construção histórico-cultural (SOARES; MARINHO-ARAÚJO, 2010). E nessa dialética o sujeito constitui a si mesmo e o mundo do qual faz parte (BOCK, 2001). Ressalta-se que um olhar para esse contexto da educação e as condições sociais tiveram como premissa a perspectiva da psicologia escolar e educacional crítica (MARTINEZ, 2009).

Desenvolvimento

As atividades acadêmicas de estágio e extensão foram realizadas em uma instituição de educação não formal, sem fins lucrativos, que ofertava artes musicais e apoio psicossocial. Está localizada em um bairro próximo à instituição de ensino superior. Gohn (2006) afirma a importância dos espaços de educação não formal como aquele promotor da construção de identidade coletiva, que oportuniza o desenvolvimento da autoestima e o empoderamento de grupos, destaca ainda que esse tipo de educação se ancora no



princípio da solidariedade e contribui para a construção da cidadania coletiva.

O público-alvo são crianças, adolescentes e jovens de contextos de vulnerabilidade social. O princípio fundamental da instituição é a promoção humana. Considera-se que a inserção da psicologia nesse contexto pode contribuir com esse processo de criação que faz parte do desenvolvimento humano, uma vez que seu papel é o de promover a circulação da palavra, a expressão das emoções, a identidade cultural, o empoderamento, reflexões que ajudem o indivíduo a ressignificar sua história de vida diante das dificuldades e desafios.

Buscando a interlocução dos campos da psicologia educacional e social, foi enfatizado o trabalho em uma perspectiva das relações grupais, considerando as esferas que constituem a vida dos indivíduos na sociedade, constatando como principais demandas a serem trabalhadas: valorização da vida e saúde mental.

As questões relacionadas à saúde foram marcadas durante um longo período pela responsabilização do indivíduo frente ao processo de saúde-doença (BRASIL, 2010). No campo da saúde mental, a promoção da saúde está centralizada nos processos de cuidados psíquicos que visam a promover a autonomia, cidadania e emancipação das pessoas com transtornos mentais. A política nacional de saúde mental infantojuvenil alerta para a necessidade de compreender a criança e o adolescente como sujeito, e nos orienta que essas crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, sendo que entre eles encontra-se o direito ao cuidado. Nesse sentido, suas singularidades devem ser respeitadas, não cabendo, portanto, formas padronizadas de cuidado, mas sim que suas demandas sejam feitas por ele mesmo, sendo necessário dar voz a cada sujeito e reconhecer seu sofrimento mental (BRASIL, 2005).

Refletir o tema da saúde mental e intervenções para contextos educativos, como uma proposta de promoção da saúde, não apenas individual mas também coletiva, requer que os educadores tenham conhecimento de informações importantes, tais como a de que uma média de 10% a 20% de crianças e adolescentes apresentam algum tipo de transtorno mental, sendo que uma a cada oito crianças e adolescentes matriculados na escola tem algum tipo de dificuldade, necessitando atendimento especializado no campo da saúde mental. Além disso, jovens com transtornos mentais apresentam rendimento acadêmico inferior, evasão escolar e envolvimento com problemas legais com maior regularidade (VIEIRA *et al.*, 2014).

Tomar ciência desses dados pode possibilitar aos profissionais que atuam na educação ser empático, afetivo e estar atento às diversidades, ao mesmo tempo em que oportuniza a possibilidade de pensar estratégias que partam da perspectiva de promoção e inclusão que valorizem a saúde mental dos alunos(as), e não dos transtornos em si.

Os referenciais teóricos que orientaram as práticas foram a proposta de intervenção psicossocial (AFONSO, 2010), a perspectiva da psicologia escolar e educacional crítica (MARTINEZ, 2009) e a psicologia socio-histórica (BOCK, 2001). Inicialmente, foi realizado o mapeamento institucional através de observações, conversas informais com alunos(as), educadores e coordenação pedagógica, e elaboração de proposta de intervenção psicossocial a partir das demandas levantadas (MARINHO-ARAÚJO, 2014). Cabe ressaltar que prevaleceu o respeito à diversidade, com participação ativa dos atores, como orienta Afonso (2010). Realizou-se também acolhimento psicológico, mediação junto aos educadores da instituição e, semanalmente, a estagiária participava das reuniões de planejamento pedagógico com a coordenação pedagógica e equipe gestora.

O apoio psicossocial ao longo desse período atendeu aproximadamente 200 alunos(as) em 78 oficinas psicossociais, com 50 minutos de duração cada, sendo quatro às terças-feiras e quatro às quartas-feiras. Foram planejadas semanalmente, juntamente com a professora coordenadora, estagiária e extensionistas, e coordenadas na instituição pela estagiária de psicologia e mais 13 estudantes do curso de psicologia inseridos no projeto de extensão.

No acolhimento psicológico foi disponibilizada uma escuta individualizada conforme demandas que surgiam e foram atendidas 15 solicitações. Junto aos educadores foram realizadas pela estagiária dez mediações, que envolviam uma escuta ativa, diálogos, sugestões e estratégias frente as limitações encontradas para lecionar as aulas de música. Nessa direção, Soares e Marinho-Araújo (2010) afirmam que a atuação em Psicologia Educacional pode ser revista à luz da teoria histórico-cultural da Psicologia do Desenvolvimento, e planejada com foco nas relações desenvolvidas no seio das instituições sociais.

Na instituição constatarem-se as seguintes demandas para intervenção: automutilação, necessidade de inclusão de crianças, adolescentes e jovens com deficiência física e intelectual, crianças não alfabetizadas, relatos de violência física e psicológica no contexto familiar, homofobia, racismo, isolamento, baixa autoestima, depressão e tentativa de suicídio.

A partir desses dados levantados no mapeamento institucional, priorizou-se trabalhar a valorização da vida em uma perspectiva emancipatória e de promoção humana e cidadania, objetivando que as ações repercutissem na saúde mental dos alunos(as). Foi necessário intercalar os horários do apoio psicossocial e as aulas de música, de forma que todos pudessem participar das duas atividades. Para formar grupos no apoio psicossocial de alunos(as) com idades aproximadas, contou-se com a colaboração dos educadores musicais

para o remanejamento dos alunos(as) em algumas turmas.

A seguir, serão descritas mais detalhadamente as intervenções realizadas a partir da integração dos projetos de estágio curricular e extensão no campo da Psicologia Escolar e Educacional e da Psicologia Social, a saber: acolhimento psicológico, mediação com os professores e oficinas com os grupos.

O espaço de acolhimento psicológico recebia alunos(as) da instituição que solicitavam um espaço de escuta individualizado. O objetivo era acolher as urgências do momento e pensar os possíveis direcionamentos a partir da especificidade de cada situação. Nos casos que era necessário encaminhamento, as pessoas eram direcionadas ao serviço de Psicologia do curso que propunha os projetos de estágio e a extensão. O acolhimento aconteceu na modalidade de atendimento breve, visando a atender conflitos emergentes e urgentes que uma pessoa demanda em um determinado momento, direcionando esse sujeito a buscar por uma psicoterapia, caso haja necessidade (SONNEBORN; WERBA, 2013).

Dos casos que foram recebidos, três referiam-se a situações de automutilação. Em uma delas foi necessário acionar o responsável pela adolescente, mas a situação continuou se agravando. Os relatos da adolescente começaram a apresentar indícios de ideação suicida e frequentemente situação de maus tratos em casa, sendo preciso encaminhar a aluna para atendimento clínico e acionar o Conselho Tutelar.

Com base no art. 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA, “o Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990, p.35). Nessa perspectiva, cabe ao Conselho Tutelar atentar para as situações de criança ou adolescente excluída da escola, que não apresente frequência regular, sem aproveitamento adequado ou com indícios de maus tratos, algo que caracteriza risco

social, justificando sua atuação (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS; MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO EM MINAS GERAIS, 2020).

Durante os dois semestres de atividades na instituição, o Conselho Tutelar foi acionado duas vezes. A segunda vez decorreu da violação do direito à educação, em que um aluno de 12 anos não estava autorizado por sua mãe a frequentar a escola regular. Esse aluno foi matriculado em aula instrumental individual no projeto social ofertado pela instituição; contudo, ao ser informado sobre a participação no apoio psicossocial em atividades grupais, foi desligado da instituição por sua mãe. Nas palavras da mãe do adolescente, eram prejudiciais as influências que o convívio social poderia oferecer ao seu filho.

Sobre as mediações com os professores, a perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional Crítica considera que todos os atores envolvidos na instituição escolar devem ser escutados e envolvidos nas propostas de intervenção (MARTINEZ, 2009). Nesse sentido, buscou-se estratégias de mediação junto aos educadores com vistas a ampliar a didática em sala de aula e promover o protagonismo dos participantes inseridos no projeto, bem como ampliar as perspectivas de inclusão previstas na Instituição. O objetivo pautou-se em superar práticas verticalizadas, autoritárias e promover o diálogo entre os educadores e os alunos(as) durante as aulas musicais e de informática através de discussões e reflexões, coletivas e individuais.

Uma das mediações realizadas ocorreu com o professor de bateria ao procurar a estagiária para relatar as suas limitações para lecionar aulas a um jovem de 21 anos, com síndrome de down. Segundo o professor, o aluno chorava alegando estar apaixonado por uma atriz de novela, alegando que no festival musical que seria apresentado à comunidade gostaria de cantar uma música da novela. A estagiária, a partir de uma escuta ativa com o professor e o aluno, mediou

o impasse encontrando juntos uma solução. A estratégia utilizada vai ao encontro do que destaca Martinez (2009) ao discutir que as orientações aos professores ou a contribuição para seu processo de formação em relação às particularidades de cada sujeito envolvendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento é uma das mais importantes contribuições que o psicólogo pode oferecer ao contexto educacional.

Nas oficinas com os grupos, a proposta era permitir aos sujeitos se reconhecerem como parte da sociedade, no movimento dialético no qual as histórias são construídas a partir de trocas, discussões e reflexões (AFONSO, 2010). Os recursos utilizados foram músicas, jogos, vídeos, livros, rodas de conversa, desenhos e pinturas. Entre as temáticas trabalhadas estão: rede socioafetiva, autoconhecimento, autoestima, emoções, empatia, preconceito, violências, relação de autocuidado e cuidado com o próximo, banalização da morte, diversidades, protagonismo, saúde mental, inclusão, bullying, padrões socialmente exigidos. Considerando o número expressivo de oficinas, elegeu-se um recorte de oito encontros para serem compartilhados, adotando como critério de escolha ilustrar um encontro realizado por cada grupo.

Foi trabalhado no grupo 1 a dificuldade em expressar pensamentos e sentimentos. Utilizou-se como estratégia o livro “O mágico de Oz” (BAUM, 2013) e o jogo “Dominó das Emoções”. Refletiu-se que estar em grupo pode contribuir para a expressão dos sentimentos, a partir da identificação com as histórias dos componentes, o relato de suas vivências e como se sentiram diante delas. Os integrantes manifestaram situações que antes os incomodavam, mas não conseguiam compartilhar, atingindo o objetivo do jogo do dominó, que, como destacam Freitas e Lemmi (2009), auxilia o reconhecimento, nomeação e expressão das emoções do sujeito e das outras pessoas com que ele se relaciona, ajuda a identificar as situações vivenciadas pelo indivíduo e suas emoções diante delas, e ser empático frente ao sentimento do outro.

No grupo 2 trabalhou-se estereótipos e seus reflexos na saúde mental dos adolescentes. Iniciou-se com uma reflexão sobre “Como o adolescente é visto pela mídia”. Os integrantes trouxeram a importância do respeito e empatia às diferenças e escolhas que constituem a vida de cada um, e chamaram a atenção sobre como preconceitos causam fragilidades na autoestima, na saúde mental e podem desencadear violência. Nesse sentido, como salienta Salles e Silva (2008), nos estereótipos cria-se uma generalização da característica que um grupo deve ter, e por meio dela se discrimina o indivíduo. Quando esse indivíduo rompe com essa categorização e torna evidente suas diferenças, passa a sofrer várias formas de agressão.

Com o grupo 3 foram trabalhadas as relações socioafetivas. Utilizou como recurso o filme “Divertida Mente” (DOCTER, 2015). Após a exibição, as crianças compartilharam vivências do contexto familiar, como: medo pela separação dos pais, e agressão doméstica entre seus responsáveis; tristeza por se relacionar com familiares e não ter o direito à expressão de sua identidade; e alegria por ter a companhia da mãe. A oficina possibilitou abordar a importância das relações socioafetivas, uma vez que correspondem a todas as relações que o indivíduo estabelece na vida em sociedade (SIMÕES, 2007 *apud* DINIZ; ASSIS; SOUZA, 2018).

No grupo 4 surgiu a necessidade de reflexão acerca de valores, sentimentos de frustração e bens de consumo. Utilizou-se como recurso um vídeo intitulado “A parte que a falta faz” (2018), que narra a história do livro “A parte que falta” (SILVERSTEIN, 2018). Realizou-se uma discussão a partir das reflexões: já parou para pensar na falta que a falta faz? O grupo trouxe questões sobre a falta de compreensão, de paciência, a relação entre felicidade e aquisição de bens materiais, ausência de estratégias para lidar com a frustração. Mas alegaram que “seria horrível se tudo fosse perfeito” (SPITZ, 2004 *apud* DINIZ; ASSIS; SOUZA, 2018). E destaca a re-

levância da frustração, considerando que ela proporciona aos indivíduos uma inquietação para seguir em um processo de evolução contínua.

No grupo 5 buscou-se discussões sobre a temática diversidade a partir do filme “Kiriku e a Feiticeira” (OCELOT, 1998). Foi questionado ao grupo o que eles acharam do modo de vida dos povos africanos, da sua relação com a natureza e com a família, qual a cena que mais se aproximava de sua realidade. Os participantes abordaram a importância do respeito e de ser empático com as singularidades de cada indivíduo, e apresentaram reflexões sobre a autonomia e empoderamento que sentiram no personagem do Kiriku, trazendo à tona a importância que cada pessoa representa e o sentimento de pertencimento na sociedade, coadunando com a relevância do trabalho com grupos enfatizada por Afonso (2010).

Com o grupo 6 buscou-se trabalhar diferenças a partir de uma perspectiva de inclusão dos participantes com necessidades especiais. Foram desenvolvidas propostas coletivas com a mesclagem dos participantes nos subgrupos, para interação e ajuda mútua. Os grupos alegaram que a sociedade age com um pensamento ainda machista, que meninos e meninas não são vistos com os mesmos direitos. Sobre os padrões, os alunos com necessidades especiais relataram incômodo referente ao julgamento que as pessoas fazem por não serem “iguais” a outras pessoas. Destacaram que pequenas ações como cartazes, palestras em escolas e discussões grupais poderiam conscientizar a adoção de outras posturas. Refletindo assim o que destaca Dazanni (2010, p. 372), “a escola inclusiva não poderá ser só uma escola que acolhe as pessoas com necessidades educativas especiais, mas uma escola democrática”.

Em uma tentativa de trabalhar a valorização, empoderamento e o fortalecimento da autoestima dos participantes no grupo 7, foi sugerida a validação de elogios. Criou-se uma

caixinha, onde todos os dias os participantes deixavam uma carta. Ao término do semestre as cartas foram distribuídas, contendo elogios e críticas construtivas. A proposta permitiu trabalhar o fortalecimento da autoestima dos participantes. Para Mosquera e Stobäus (2006), a autoestima é uma forma que o indivíduo encontra para avaliar a si mesmo, sobretudo é papel do psicólogo e outros profissionais oportunizar a esse indivíduo uma avaliação realista de si mesmo, considerando o contexto que está inserido.

Por fim, no grupo 8 foi realizada a técnica “As seis imagens”. Essa atividade revelou situações conflituosas que muitos participantes estavam vivenciando, envolvendo sentimento de inferioridade, condição econômica, timidez, baixa autoestima, relatos de automutilação, percepção de ser “um nada” ou alguém fora dos padrões que a sociedade exige. Nesse sentido, a escuta e acolhimento tornou-se imprescindíveis. Foram propostas reflexões de empoderamento, perpassando a valorização da vida, a forma de perceber a si mesmo e a relevância de se tornar atores de sua história. Considerou-se as sugestões de Mosquera e Stobäus (2006) ao afirmarem que as experiências que os indivíduos vivenciam podem refletir em sua autoimagem e autoestima, tornando-as negativas ou positivas, mas consideram importante a capacidade de cada um em reconhecer suas qualidades e cultivá-las, e estar aberto a críticas e a tentativas de superá-las.

Conclusão

Acredita-se que a proposta de integrar estágio e extensão pautada na promoção humana e da saúde mental no contexto de educação não formal e na atuação com crianças, adolescentes e jovens de contextos de vulnerabilidade social contribuiu de forma significativa para o fortalecimento

da identidade dos grupos e no desenvolvimento pessoal dos participantes. Nesse sentido, a fundamentação teórica utilizada foi um aporte fundamental. No entanto, os desafios e limites fizeram-se presentes e proporcionaram reflexões pertinentes para a autora e discentes envolvidos.

Entre os desafios encontrados nas ações realizadas estão a diversidade de idade dos participantes e o número expressivo de participantes nos grupos em função da necessidade de conciliar as aulas de música e o apoio psicossocial. No entanto, mesmo com essas limitações para a realização das oficinas, foi possível promover, a partir de discussões e reflexões, o atendimento de cada sujeito em sua singularidade e coletividade simultaneamente com um olhar sempre atento para a saúde mental. Além disso, procurou-se trabalhar com os educadores a partir de uma escuta atenta e acolhedora. A proposta pautada na promoção da saúde, no mapeamento e acolhimento das demandas apresentadas, contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade do grupo. Buscou-se olhar atentamente para as possíveis violações sofridas pelos(as) alunos(as) e, quando identificadas, recorreu-se à rede de proteção na tentativa de garantir seus direitos. Acredita-se que inquietações foram provocadas nos participantes e educadores da instituição, promovendo uma forma diferenciada de enxergar a si e as relações constituídas em seu entorno.

Nesse sentido, essa experiência demonstrou a importância da inserção do profissional de psicologia nos contextos de educação não formal e das intervenções psicológicas de caráter preventivo e coletivo frente a sofrimentos vivenciados por crianças, adolescentes e jovens, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. Destaca-se sua necessidade como um agente mediador da promoção humana que, a partir de um olhar diferenciado, é capaz de oferecer uma escuta compreensiva, livre de pressupostos e proporcionar aos sujeitos encontrar suas próprias respostas a

partir das reflexões propostas.

Percebeu-se que a integração do estágio curricular e atividades de extensão pode contribuir na formação de um profissional crítico e comprometido com a realidade na qual está inserido. Entretanto, reconhece-se que o contexto no qual o estágio e a extensão foram realizados apresentou uma diversidade de demandas, que uma formação generalista em psicologia muitas vezes não consegue alcançar. Por outro lado, não há dúvidas de que foi uma integração muito rica de aprendizagens, e que sem essa parceria (ensino e extensão) não seria possível realizar a intervenção aqui relatada. Buscou-se desenvolver as atividades de maneira comprometida e ética, embora não tenha sido possível expandir as ações para todas as demandas que emergiram. Vale ressaltar que identificou-se também uma desvalorização do profissional de psicologia, uma vez que há uma intensa rotatividade de funcionários em função de remunerações muito baixas. Desse modo, considera-se que não basta apenas ofertar um serviço à comunidade, mas suprir as condições necessárias para ofertá-la.

Infelizmente, no ano seguinte, 2020, a instituição parou com as atividades presenciais de oferta de aulas de músicas para as crianças e jovens em função da pandemia da covid-19. Por se tratar de um público-alvo de um contexto de vulnerabilidade social, os(as) alunos(as) não tiveram condições de realizar as aulas virtualmente, mesmo a coordenação esforçando-se para emprestar os equipamentos musicais. Por outro lado, o curso de Psicologia manteve as aulas teóricas com ensino remoto, porém as aulas práticas foram suspensas por um longo período. Atualmente, a instituição tenta resgatar os(as) alunos(as) que se dispersaram nesse período pandêmico, e o curso de Psicologia enfrenta o desafio de resgatar as atividades de estágio e extensão que ofertava.



Referências

AFONSO, M. L. M (org.). **Oficinas em dinâmica de grupo na área da saúde**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

A FALTA QUE A PARTE FAZ. 2018. 1 vídeo. (8 minutos e 43 segundos). Publicado pelo canal Jout Jout Prazer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GFuNTV-hi9M&t=183s>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

BAUM, L. F. **O mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Socio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURATADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 agos. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 2. ed. rev. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2015/marco/10/Caminhos-para-uma-Politica-de-Sa-de-Mental-Infanto-Juvenil-2005-.pdf>. Acesso em: 20 ags. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – 3. ed. – Brasília: Ministério da



Saúde, 2010. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf. Acesso em: 17 ags. 2021.

DAZANNI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica.

Psicologia: Ciência e Profissão. v. 30, n.2, Brasília, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011. Acesso em: 09 ags. 2021.

DINIZ, I. A.; ASSIS, M. O.; SOUZA, M. F. S. Crianças institucionalizadas: um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. **Pretextos: Revista de Graduação em Psicologia da PUC Minas**, vol. 3, n.5, jan/jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15978>. Acesso em: 07 ags. 2021.

DIVERTIDAMENTE. Direção de Pete Docter. Produção: Pixar Animation Studios. Estados Unidos: pela Walt Disney Pictures. 2015, DVD.

KIRIKU E A FEITICEIRA. Direção de Michel Ocelot. Produção: Michel Ocelot. França: Art Mann. 1998. <https://www.youtube.com/watch?v=Q4luNCxQ-gs>. (1998).

FREITAS, L. C.; LEMMI, R. C. A. Elaboração de um recurso educativo para identificação e expressão de emoções. **Paidéia**. Ribeirão Preto, vol. 19, n.44, set/dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 ags. 2021.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol.14, n. 50, jan/mar. 2006. Disponível em: <https://>



www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lang=en. Acesso em: 03 ags. 2021.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional – ampliação crítica e política de atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Alínea, 2014.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v.13, n.1, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020. Acesso em: 20 ags. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS.
MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO EM MINAS GERAIS.
Cartilha Conselho Tutelar: perguntas e respostas. Minas Gerais, 2020. p 1-116. Disponível em: https://www.mpmg.mp.br/data/files/D7/64/0E/F7/D944A7109CEB34A7760849A8/Cartilha%20Conselho%20Tutelar-Perguntas%20e%20Respostas%20_MPMG-CAODCA-2_%20EDICAO_.pdf. Acesso em: 09 abr. 2022.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, autoestima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 7, n.1, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862006000100006. Acesso: 10 ags. 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. Coronel Fabriciano, 2018.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 30, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/09>.



pdf. Acesso em: 05 ags. 2021.

SILVERSTEIN, S. **A parte que falta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SOARES, P. G.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 14, n.1, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100005. Acesso em: 05 ags. 2021.

SONNEBORN, D.; WERBA, G. Acolher, cuidar e respeitar: contribuição para uma teoria técnica do acolhimento em saúde mental. **Revista de Divulgação Científica Ulbra Torres Conversas Interdisciplinares**. v. 8, n.3, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ci/article/view/3953/pdf>. Acesso em: 15 ags. 2021.

VIEIRA, M. A. *et al.*. Saúde Mental na escola. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores devem saber. São Paulo: Artmed, 2014.



SER PLANTONISTA NO PLANTÃO PSICOLÓGICO DA UFMG: ENTRE O CUIDADO E O CUIDAR

Gabriela Maria Leroy Viana

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Belo Horizonte/MG,
gabimleroy@gmail.com

Gisleide da Costa Santos

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). São Paulo/SP, gisleide.
scosta@gmail.com

Ana Burian Wanderley Rodrigues

Psicóloga graduada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) -
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), Belo Horizonte/MG,
anaburian.ab@gmail.com

Paula Bertú Valverde

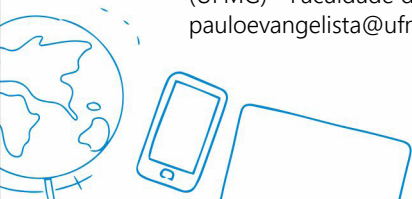
Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), Belo Horizonte/
MG, paulabvalverde@gmail.com

Claudia Lins Cardoso

Professora no Curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), Rio de
Janeiro/RJ, clins.rj@gmail.com

Paulo Eduardo Rodrigues Alves Evangelista

Professor no Curso de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). São Paulo/SP,
paulo evangelista@ufmg.br



Resumo

O Plantão Psicológico do Serviço de Psicologia Aplicada é um projeto de extensão vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG. Iniciou os atendimentos em junho de 2019 e, até agosto de 2021, foram realizados cerca de 636 atendimentos. O serviço encontra-se disponível para a comunidade da UFMG - alunos, professores, servidores, terceirizados - e alunos dos cursinhos das unidades acadêmicas. Sendo um projeto que se volta ao cuidado da saúde mental, mostra-se importante por oferecer atenção psicológica àqueles que o procuram. Na UFMG, o Plantão Psicológico está fundamentado em abordagens existenciais-humanistas, o que significa que os plantonistas trabalham no sentido de buscar por uma aproximação da situação existencial na qual algo se apresenta à pessoa como causa de sofrimento - como uma demanda que o leva à busca de um atendimento psicológico -, como forma de clarear a sua perspectiva, possibilitando uma apropriação desse momento existencial, do que está sendo atualmente vivido e de possibilidades de enfrentamento até então ocultas ou negadas. Consideramos uma imagem muito usada nos atendimentos: o Plantão como uma árvore grande que, estando em um campo aberto em um dia ensolarado, faz uma sombra, a qual pode ser usada por quem passa como um local de descanso antes de seguir sua jornada. Os atendimentos acontecem em duplas de plantonistas, às terças e quintas-feiras. No meio do atendimento, faz-se uma pausa para a supervisão (supervisão de meio), seguida de um retorno para o atendimento no qual cliente e plantonistas refletem a respeito do que se elaborou nesse breve intervalo. Contamos com uma equipe atual de 24 plantonistas, e outros 24 alunos também passaram pela experiência. A condição de plantonista requer disponibilidade para lidar com o inesperado, uma vez que se lida com demandas imprevisíveis, sem informações prévias ou quaisquer vislumbres do que se dará no atendimento; o



que se coloca em jogo é a abertura para lidar com as mais diferentes histórias que extrapolam limites acadêmicos e teóricos. A mesma disposição é exigida do serviço, que precisa ser maleável para se ajustar a novas situações. Isto foi exigido do serviço e dos alunos plantonistas quando da necessidade de migração dos atendimentos presenciais para o modo remoto, devido ao isolamento social requerido pela pandemia da covid-19, incluindo como consequências dessa mudança não somente o sofrimento do outro, mas o sofrimento dos próprios plantonistas. Os atendimentos em dupla e a supervisão de meio, que, de início, geram estranhamento nos alunos, mostraram-se de grande importância na formação clínica dos alunos, evidenciando nossas concepções prévias do que seria a estrutura de um atendimento psicológico, exigindo uma abertura para o novo, para, então, posteriormente, se tornar também um espaço de cuidado e respiro para o plantonista. Por fim, vale destacar o caráter de porto-seguro do serviço que, estando disponível à comunidade acadêmica, já se configura como uma intervenção na saúde mental da mesma. Assim, abarca não somente o cuidado oferecido à comunidade acadêmica, mas também como esse cuidado é construído, isto é, como as pessoas que estão ali oferecendo cuidado são tocadas.

Palavras-chave: Plantão Psicológico; Serviço de Saúde Mental; Aconselhamento.



1 - Introdução

1.1 - O enraizamento do plantão psicológico da UFMG

O Plantão Psicológico do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é um serviço que oferece atendimentos psicológicos sem agendamento à comunidade acadêmica. Esta modalidade clínica se caracteriza pela prontidão e pela disponibilidade daqueles que compõem a equipe de plantonistas para acolher as pessoas enfrentando sofrimento vivenciado ao procurarem pelo atendimento (NUNES; MORATO, 2008; EVANGELISTA, 2016a).

O Plantão Psicológico foi oferecido em 2006 e 2017 como estágio supervisionado, sob a supervisão do professor doutor Miguel Mahfoud, e foi suspenso em função da sua aposentadoria. Em 2019, o professor Paulo Evangelista iniciou sua trajetória no Departamento de Psicologia da UFMG, retomando, em junho de 2019, o serviço de atendimento psicológico. Nesse momento, os atendimentos do Plantão Psicológico aconteciam às quintas-feiras, no segundo andar do prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). Logo no primeiro dia em que o Plantão Psicológico retomou suas atividades, a equipe de plantonistas recebeu uma pessoa que revelou já ter sido atendida no serviço - antes do fechamento, em 2017. Como tinha gostado do atendimento naquela época, sentiu que precisava de um novo atendimento e então procurou pelo Plantão Psicológico. O interessante aqui é que ele não sabia que os atendimentos tinham sido encerrados e, justamente naquele dia em que o procurou, haviam sido retomados.

Assim, esse cliente nos revelou, com este movimento de cuidado da própria existência ao procurar pelo Plantão Psicológico, que os atendimentos desse serviço estão en-



raizados na universidade como um dispositivo que cuida da saúde mental dos membros da comunidade interna. Isso também evidencia o quanto o serviço é uma referência à disposição daqueles que dele necessitarem (BRAGA; MOSQUEIRA; MORATO, 2012).

2 - Desenvolvimento

2.1 - (Re)plantando o plantão psicológico na UFMG

A partir de junho de 2019, o Plantão Psicológico reabriu as portas à comunidade acadêmica como Projeto de Extensão. Alunos de qualquer período da Psicologia da UFMG poderiam se inscrever para participar do processo de seleção da equipe de plantonistas, tendo como critério, especificamente para esse retorno, estar cursando a disciplina de “Introdução à Psicologia Fenomenológica” ou “Plantão Psicológico” - primeiras disciplinas ofertadas pelo professor Paulo Evangelista na UFMG em 2019/1. Assim formou-se uma equipe de 14 graduandos em Psicologia, inclusive com alunos de períodos iniciais, tendo dois integrantes do 4º período. Essa característica possibilitou que tais alunos pudessem acompanhar a aquisição de conhecimento teórico simultaneamente à aquisição de vivências na prática. Assim tiveram a oportunidade de realizar atendimentos que abordavam diferentes sofrimentos existenciais, experienciando, para além da teoria, um “modo de ser e de estar com o cliente” (EVANGELISTA, 2021, no prelo). Ainda segundo Morato (2009), o tornar-se plantonista é se colocar

Disponível para compreender, afetando-se pela modulação experiencial de percepções, sentimentos, in-

interpretações, mudanças, escolhas e decisões mostrados pelo cliente; o plantonista se abre ao seu próprio experienciar como via de interpretação compreensiva. Transitando por uma região de fronteira, lançado ao inesperado de ser cuidador de si para cuidar, encontra possibilidades outras que transcendem os saberes teórico-práticos da academia especializada: ouvinte de histórias humanas e descobrindo modos de subjetivação constituintes do mundo dos homens, suas crenças e sabedoria de vida, o plantonista encontra-se com seu modo próprio de ser plantonista/cuidador. (p. 31).

Os atendimentos aconteciam em um dia e um horário específicos: somente às quintas-feiras de 12h às 16h, de forma gratuita. Para ser atendido, era apenas necessária a inscrição e o compartilhamento de algumas informações, tais como nome, vinculação com a UFMG, unidade e departamento acadêmico e horário de chegada, a partir das 11h30 na sala do SPA na FAFICH. Feito isso, a pessoa era convidada a aguardar pelo atendimento na sala de espera do SPA. Então, a partir das 12h os clientes eram chamados pelas duplas de plantonistas, em ordem de inscrição, para serem atendidos. Essa clientela a ser atendida faz parte da comunidade interna da UFMG, a qual corresponde a alunos da graduação e da pós-graduação; alunos dos cursos pré-vestibulares das unidades acadêmicas; professores; servidores-técnicos e terceirizados.

Como mencionado anteriormente, o atendimento é realizado em duplas de plantonistas, possibilitando, assim, diferentes visões sobre o mesmo fenômeno que ali surge, contribuindo para a discussão na supervisão dos atendimentos. As duplas são formadas, preferencialmente, por um homem e uma mulher e, de acordo com o momento no curso em que estão, um plantonista dos períodos iniciais com outro dos períodos finais do curso. O atendimento em duplas também fornece maior apoio aos plantonistas: isso é importante, pois

os clientes atendidos não são triados previamente, podendo apresentar temas e sofrimentos que mobilizam demais os atendentes. Neste sentido, o plantonista está na linha de frente da atenção psicológica e, portanto, exposto. A dupla é, assim, um cuidado com os plantonistas, que recebem apoio também da equipe e dos supervisores, os quais ficam de prontidão durante todo o período de atendimento. Entretanto, essa experiência era desconhecida da primeira equipe de plantonistas, pois ela trazia consigo os pressupostos do atendimento psicológico clínico de acordo com o setting de psicoterapia tradicional. Quando o supervisor apresentou a proposta de atendimento em dupla aos novos plantonistas, houve um estranhamento e desconforto inicial, rapidamente superados à medida que os atendimentos foram acontecendo.

A proposta de a supervisão acontecer no meio do atendimento também proporcionou estranheza aos alunos-plantonistas. A supervisão do atendimento acontece *in loco* quando os plantonistas, depois de 30 a 40 minutos de atendimento, saem da sala de atendimento e se dirigem até a sala onde se encontra o supervisor e parte da equipe que não está em atendimento. Nesse momento de supervisão, são trabalhadas “as impressões dos plantonistas e, principalmente, com o modo como os plantonistas atenderam, suas compreensões implícitas, tácitas e corpóreas, que eram convidadas a fazerem-se palavra diante do testemunho da equipe” (EVANGELISTA, 2021, no prelo). Pensando nesse modo como aqueles voltam da primeira parte do atendimento, é possível perceber que a supervisão de meio se coloca, inclusive, como um momento de cuidado aos próprios plantonistas, já que estes ficam muito mobilizados durante o atendimento com o sofrimento e modo-de-ser revelados pelos clientes. Desse modo, o sentido da supervisão não é a de que o supervisor indique a “significação do narrado, mas, sim, que propicie uma organização, reflexão e apropriação dos sentimentos e entendimentos que o encontro com o cliente lhes suscitou”

(EVANGELISTA, 2021, no prelo). O momento de pausa para a supervisão ainda tem o objetivo de:

Auxiliar os alunos a reconhecer o processo de vir-a-ser da pessoa a partir do relato da sua experiência, propor formas que pudessem facilitar a expressão dos sentidos implícitos na sua história e de seu sofrimento, propor questionamentos que facilitassem a ampliação de seu autoconhecimento na situação apresentada e ajudá-la a reconhecer seus aspectos mobilizados, inclusive seus recursos pessoais para lidar com a situação. (CARDOSO, 2020, p. 224).

Sendo assim, a estranheza inicial de deixar o cliente esperando sozinho revelou - com o experienciar dos próprios plantonistas - a importância da supervisão no meio, como algo que permite aos plantonistas uma melhor compreensão do que está acontecendo no atendimento e o que o cliente traz, assim como permite também ao cliente refletir em um momento consigo mesmo sobre o que foi conversado. Por fim, a segunda parte do atendimento se dá de forma a compreender o que o cliente havia refletido no momento de pausa e realizar um fechamento, de forma a aproximá-lo do que havia emergido durante a conversa, das suas possibilidades e perspectivas. O que se mostra muito interessante nessa volta ao atendimento após a pausa para a supervisão é que, muitas vezes, ele traz como reflexão exatamente o que havia sido discutido pela dupla com o supervisor. Isso revela que o atendimento e a interpretação do fenômeno que ali surgiu estão respaldados na experiência trazida por ele, e não em teorias prévias, sendo o encontro do cliente com os plantonistas um momento “possibilitador de uma rearticulação do sentido que sustenta o sofrimento psicológico”, apropriando-se de um “entendimento de que este sou eu, eu estou tendo que enfrentar isto ou aquilo na minha vida

atualmente" (EVANGELISTA, 2016b, p. 222).

Ao longo de 2019, o professor coordenador e supervisor do projeto, Paulo Evangelista, convidou a professora Cláudia Lins para fazer parte da equipe e ser também supervisora dos atendimentos, com o seu olhar respaldado pela Gestalt-Terapia. Com sua chegada, a equipe encontrou maior suporte e a possibilidade de discutir os fenômenos clínicos sob o enfoque desta abordagem psicológica, também fenomenológica. Embora outras abordagens psicológicas possam subsidiar esta prática psicológica, as abordagens fenomenológicas e existenciais são privilegiadas, pois escutam o cliente como desafiado em direção a seu futuro aberto, um existente (AMATUZZI, 2001).

O atendimento em Plantão Psicológico não tem como objetivo patologizar as experiências que chegam pelos clientes. Em diferentes atendimentos, os plantonistas já se depararam com queixas de ansiedade, transtornos de déficit de atenção, hiperatividade, entre tantas outras que são abordadas por aqueles que procuram o serviço como fatos que revelam o 'porquê' de estar acontecendo algo. Entretanto, o trabalho no Plantão Psicológico é o de acessar e o de compreender 'o que' e 'como' a pessoa está experienciando as situações ao redor, as quais se mostram existencialmente como sofrimento. Em concordância com Morato (2009), o Plantão Psicológico não é "engessado por procedimentos modelares de triagem, amparada no psicodiagnóstico tradicional ou na psicopatologia, o plantonista recolhe narrativas da clientela: escuta experiências e histórias que demandam compreensão" (p. 31). E são para essas narrativas de experiências e histórias que os plantonistas olham e buscam compreender a totalidade do fenômeno que surge no atendimento, aproximando-se dos significados e dos sentidos apresentados por essas experiências para a pessoa. Somado a isso, os atendimentos nessa modalidade clínica não visam a realizar encaminhamentos, mas têm como objetivo reconhecer e se



apropriar das potencialidades apresentadas pelos próprios clientes durante o atendimento, realçando o caráter de autocuidado presente na procura pelo serviço. Neste sentido, a procura é “pro-cura” (POMPEIA; SAPIENZA, 2004), um gesto a favor do cuidado.

Então, por serem atendimentos fundamentados em abordagens fenomenológicas e existenciais - Análise Existencial e Gestalt-Terapia - o sentido do trabalho dos plantonistas é o de buscar por uma aproximação da situação existencial na qual algo se apresenta à pessoa como causa de sofrimento, como forma de clarear a sua perspectiva, possibilitando uma apropriação desse momento existencial do que está sendo atualmente vivido e de possibilidades de enfrentamento até então ocultas ou negadas. De acordo com Evangelista (2021), o atendimento em Plantão Psicológico significa receber o “outro como ser-no-mundo-com-outros e escutar seu sofrimento como expressão da dinâmica singular-plural da existência”, revelando ainda a “atitude de disponibilidade dos plantonista para atender quem e como vier, quando (e se) vier, a fim de contribuir para a iluminação da situação vivida pela pessoa, visando a ampliação de sua liberdade para ser si mesma” (no prelo).

2.2 - Aconselhamento psicológico on-line

Por conta da propagação do coronavírus, em março de 2020, a UFMG encerrou temporariamente as suas atividades presenciais, incluindo aquelas do Plantão Psicológico. O serviço só foi retomado no mês seguinte, quando o Departamento de Relações Internacionais (DRI) da Universidade recorreu ao Departamento de Psicologia solicitando auxílio diante dos pedidos de ajuda psicológica que haviam recebido para os membros da comunidade universitária que se

encontravam em intercâmbio no exterior: devido ao agravamento da pandemia, alunos e professores se viram impedidos tanto de retornar ao Brasil quanto de dar prosseguimento aos planos do intercâmbio. Diante dessa demanda, o Plantão Psicológico foi colocado à disposição e foi reformulado para o formato on-line, de modo a atender as especificidades do novo cenário.

Dentre as mudanças necessárias para o funcionamento do serviço nesse novo contexto, a principal delas foi a transformação do Plantão Psicológico em Aconselhamento Psicológico On-line. Isso se deu, principalmente, pela impossibilidade de oferecer a ajuda psicológica no momento da procura pelo serviço devido às diferenças de fuso-horário entre os intercambistas no exterior e os plantonistas. Dessa forma, as pessoas interessadas no Aconselhamento Psicológico On-line enviavam um e-mail aos coordenadores-supervisores e logo eram designadas a uma dupla de plantonistas, que entrava em contato com o interessado para marcar um horário de atendimento.

Outra alteração feita nessa nova modalidade foi em relação ao funcionamento da supervisão. Como os encontros passaram a ser em horários diversos, a supervisão no meio do atendimento deixou de acontecer. A supervisão pós-atendimento, por sua vez, passou a ser realizada virtualmente duas vezes por semana, tanto na abordagem da Gestalt-terapia, quanto na Análise Existencial. Nesse momento, a falta da supervisão de meio gerou uma estranheza, sobretudo para os plantonistas que já tinham tido a experiência em 2019 com as supervisões acontecendo de forma *in loco*. Ainda que tenham se mostrado desafiadores os atendimentos sem as supervisões de meio, pela impossibilidade de discutir o atendimento com a equipe e com os supervisores *in loco*, os plantonistas foram se adaptando a esse novo formato à medida que realizavam as sessões (CARDOSO, 2020).

No entanto, cabe ressaltar que, apesar dessas alterações,



o Aconselhamento Psicológico On-line (APO) seguiu com a mesma proposta e o mesmo objetivo do Plantão Psicológico:

Por mais que a proposta da procura pelo atendimento seja diferente da do Plantão Psicológico, o Aconselhamento Psicológico tem o mesmo objetivo: acolher a pessoa e ajudá-la a reconhecer as suas possibilidades na situação enfrentada. Cabe salientar também que, apesar do nome, o APO não tinha a pretensão de dar conselhos ou oferecer respostas para as questões apresentadas pelos clientes. (RODRIGUES *et al.*, 2021, no prelo).

Dessa forma, os atendimentos ocorreram de abril a julho de 2020, atendendo inicialmente a comunidade acadêmica que se encontrava fora do país. Entretanto, ao longo dos meses e com a mobilização dos professores supervisores e alunos plantonistas, o serviço passou a ser ofertado também para os membros da comunidade que estavam no Brasil e que, pelas necessidades mais diversas, buscavam o acolhimento através do Aconselhamento Psicológico On-line. Cabe ressaltar que durante todo o período os atendimentos seguiram o mesmo modelo definido para os intercambistas: as sessões eram previamente agendadas e as supervisões ocorriam após o atendimento duas vezes na semana, à escolha dos alunos em qual abordagem eles gostariam de ser supervisionados.

2.3 - Plantão psicológico on-line: retornando às raízes

Com o retorno das atividades acadêmicas na UFMG, foi exigido do Plantão Psicológico, mais uma vez, a sua capacidade de se reinventar para atender a comunidade, com o intuito de cuidar para que os plantonistas não tivessem so-

brecarga na carga horária com atendimentos agendados, restringindo os atendimentos em dias específicos da semana. Consonante com Morato (2019) que, ao versar sobre a inventividade e plasticidade do Plantão Psicológico, afirma serem as reconfigurações do serviço de acordo com as demandas da instituição, para atender a comunidade acadêmica em um contexto de isolamento social, foi necessário pensar em alternativas que contemplassem as necessidades da comunidade e da equipe. Assim, com a retomada das atividades acadêmicas da UFMG na modalidade do ensino remoto emergencial, iniciaram-se os planejamentos para que o formato do Plantão Psicológico, (re)nascido em 2019, pudesse florescer novamente, agora de modo remoto, sendo esta a modalidade atual do serviço.

Para tanto, a plataforma *Microsoft Teams* foi adotada como ferramenta para as atividades acadêmicas da UFMG e para atendimentos on-line do Plantão Psicológico. Esta plataforma disponibiliza as nossas novas salas de atendimento e de supervisão, outrora locadas na FAFICH. O serviço foi ampliado em mais um dia, expandindo a equipe e ganhando mais ramificações: às terças-feiras, sob supervisão da professora Cláudia Lins, com a orientação da Gestalt-terapia; e, às quintas-feiras, sob supervisão do professor Paulo Evangelista, com a orientação da Análise Existencial. Atualmente, a equipe do Plantão Psicológico é composta pelos dois professores supervisores e 24 alunos da Psicologia da UFMG, tendo ainda duas mestrandas do curso.

A sala de espera do SPA na FAFICH se transformou em um formulário on-line que, com link fixo, é liberado nos dias de funcionamento do serviço das 12h30 às 14h30 para receber as inscrições, antes feitas a próprio punho em uma ficha de inscrição, de acordo com a chegada de cada cliente. Novamente, os atendimentos voltaram a acontecer no mesmo dia, das 13h às 16h.

A partir das 13h, os plantonistas se reúnem na sala virtual da equipe para acompanhar as inscrições. Assim, as duplas se dividem e entram em contato com o cliente, seja pelo chat da plataforma ou por e-mail, para dar início aos atendimentos. O critério para a divisão das duplas de plantonistas segue a mesma referência do Plantão Psicológico de 2019.

O caminho para o atendimento se transformou em colocar-se no “modo espera” da sala virtual com a equipe do Plantão Psicológico e migrar para a sala virtual de atendimento com o cliente. Assim, os atendimentos voltaram a ter a supervisão *in loco*, isto é, após 30 a 40 minutos do atendimento, os plantonistas ficavam no “modo espera” da sala virtual de atendimento e retornam à sala virtual de supervisão, junto à equipe que está disponível e/ou aguardando para também relatar a primeira parte de seus atendimentos²³.

Um episódio que pode ilustrar a potência dessa pausa, no ambiente on-line, aconteceu em um atendimento no qual a cliente estava cabisbaixa e desesperançosa com tudo que lhe rodeava, afirmando não ter vontade de sair do quarto para nada, com seu ambiente escuro, pois todas as janelas estavam fechadas. As plantonistas saíram do atendimento muito mobilizadas diante de tanto sofrimento, e se valeram daquele momento como uma forma de olhar para além da dor que a cliente apresentava, enxergando também sua força e capacidade de refazer-se. Quando retornaram para a sala virtual de atendimento, o ambiente estava diferente, a cliente disse que, enquanto refletia, sentiu vontade de abrir as janelas para olhar o céu e ver o tanto de vida lá fora.

A modalidade on-line propiciou experiências que modificaram a interação entre plantonistas e clientes. A equipe lida atualmente com quedas de conexões da internet, com

²³ Este momento revelou-se muito importante no cuidado com a saúde mental dos estudantes durante o ensino remoto, dado que diminuíram os contatos entre os alunos e todos ficaram mais isolados. Os encontros semanais e as trocas durante a espera revelaram-se momentos de contato social e, portanto, de autocuidado.

uma visão limitada do corpo do cliente, com a susceptibilidade a interrupções (de familiares, cônjuges, animais de estimação), além da preocupação em ser ouvido por pessoas externas ao atendimento, de ver o ambiente em que o outro está, etc. Foram relatados atendimentos em que o cliente comentou algo que viu na parede do plantonista, objetos do ambiente que foram mostrados para ilustrar o que era falado, animais de estimação que foram apresentados e interrupções que se tornaram parte do tema do atendimento. Assim podemos perceber, nesta breve descrição, o caráter dual dos atendimentos on-line: os desafios que podem interferir nos atendimentos, afastando os integrantes (plantonistas e pessoa atendida), dificultando a comunicação e a compreensão do que foi dito; porém, sem ignorar a sua potência, quando, ao revelar elementos do ambiente do outro lado da tela, pode aproximar os integrantes no sentido de facilitar o compartilhamento de experiências.

3 - Conclusão

O Plantão Psicológico é um serviço que abarca grande possibilidade de se moldar e de se (re)estruturar para continuar sendo ofertado em diferentes contextos quando assim é exigido, como foi feito com a chegada da pandemia da covid-19. Essa característica evidencia a sua plasticidade, a qual se revela importante, conforme aconteceu para a continuidade do cuidado da saúde mental da comunidade interna da UFMG.

Algumas metáforas podem ser utilizadas para descrever os atendimentos psicológicos que são oferecidos pelo Plantão Psicológico da UFMG, assim como para descrever a importância deste serviço. Entre elas, é comum os plantonistas utilizarem a metáfora da árvore grande ao considerarem os

atendimentos como um momento de pausa da rotina corrida da vida, em que os clientes descansam debaixo da sombra que uma grande árvore faz em um dia ensolarado num campo aberto. Segundo Morato (2009), “somos neste sentido plantas grandes que oferecem alguns minutos de sombra, descanso e possibilidade de reflexão: somos então, cada um de nós, plantões” (p. 38).

Além disso, o serviço de Plantão Psicológico é uma referência de cuidado e de autocuidado - um porto seguro - para a comunidade interna da UFMG, já que, só por ter o serviço disponível, as pessoas sabem onde procurar atenção psicológica quando e se precisarem. Dessa forma, é possível perceber como esta modalidade de assistência psicológica tem contribuído para o cuidado com a própria existência daqueles que procuraram pelo atendimento, sendo um lugar de cuidar de si - autocuidado do próprio cliente com o movimento de procura pela atenção psicológica - e um momento de ser cuidado pelos plantonistas.

Para além do cuidado com a comunidade UFMG, não podemos ignorar o caráter do cuidado com quem cuida, isto é, com os plantonistas. O Plantão Psicológico se apresenta também para os alunos de Psicologia da UFMG como uma oportunidade de se ter experiência clínica nos períodos iniciais do curso e, mais ainda, em desenvolver habilidades interpessoais essenciais para psicólogas(os) em formação, “como o acolhimento, a sensibilidade, a escuta, a observação, a postura empática, o respeito ao sofrimento humano, a capacidade de promover questionamentos reflexivos e de lidar com as incertezas típicas de quem trabalha com as questões humanas, dentre outros” (CARDOSO, 2020, p. 233).

Por fim, ao longo das supervisões, alguns plantonistas relataram a importância do Plantão Psicológico para eles próprios, no período de pandemia, isto é, no momento difícil que



o mundo enfrenta, a possibilidade de oferecer escuta e acolhimento para quem precisa, de sentir-se útil, torna-se um ato de cuidado consigo mesmo.

Referências

AMATUZZI, M. M. **Por uma Psicologia Humana**. 5. ed. São Paulo: Alínea, 2001.

BRAGA, T.; MOSQUEIRA, S.; MORATO, H. T. P. Cartografia clínica em plantão psicológico: investigação interventiva num projeto de atenção psicológica em distrito policial. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 555-569, dez. 2012. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-20>

CARDOSO, C. L. O Plantão Psicológico em tempos de pandemia. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GESTALT-TERAPIA E ABORDAGEM GESTÁLTICA (org.). **Vozes em letras: olhares da Gestalt-terapia para a situação de pandemia**. Curitiba: CRV, 2020. cap. 15, p. 219-235.

EVANGELISTA, P. E. R. A. Temporalidade kairológica do dasein e plantão psicológico. In: EVANGELISTA, P.; MORATO, H.; MILANESI, P. (org.). **Fenomenologia existencial e prática em psicologia: alguns estudos**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2016a. cap. 10, p. 147-158.

EVANGELISTA, P. E. R. A. **Psicologia fenomenológica existencial: a prática psicológica à luz de Heidegger**. Curitiba: Juruá, 2016b.

EVANGELISTA, P. E. R. A. **O LEFE e o Plantão Psicológico na UFMG**. Belo Horizonte, 2021. No prelo.

MORATO, H. T. P. Plantão psicológico: inventividade e plasticidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PRÁTICAS



PSICOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES - ATENÇÃO PSICOLÓGICA: FUNDAMENTOS, PESQUISA E PRÁTICA, 9., 2009, São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Laboratório de Estudos em Fenomenologia Existencial e Prática em Psicologia. Recuperado de: <https://laclife.files.wordpress.com/2009/10/click-na-figura-para-baixar-o-artigo-de-henriette.pdf>.

NUNES, A. P.; MORATO, H. T. P. A práxis clínica de um laboratório universitário como aconselhamento psicológico. **Boletim de Psicologia**, v. 58, n. 128, p. 73-84, jun. 2008. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000100006.

POMPEIA, J. A.; SAPIENZA, B. T. **Na presença do sentido:** uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

RODRIGUES, A. B. W. et al.. Pesquisa sobre Aconselhamento Psicológico On-line. In: SEMINÁRIO DE FENOMENOLOGIA E PSICOLOGIA, **3. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, FENOMENOLOGIA E SAÚDE: SOFRIMENTO HUMANO, FENOMENOLOGIA E SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA**, 2020. São Paulo. 2021. No prelo.



TRABALHO INFANTIL EM DIVINÓPOLIS-MG A PARTIR DAS NOTÍCIAS: RELATOS DE ESTÁGIO EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA



Bianca Camila Gonçalves Moreira

UEMG/Divinópolis
biancacamila.goncalves@outlook.com

Juliana Carla Cândido

UEMG/Divinópolis
jujucandido30@hotmail.com

Luara Paiva Rondeli Santos

UEMG/Divinópolis
luarapaiva10@outlook.com

Taíres Aparecida Souza Miranda

UEMG/Divinópolis
tairesmiranda@yahoo.com.br

Rafaela Rocha da Costa

UEMG/Divinópolis
rafaelarer@gmail.com



Resumo

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) lançaram um documento com recomendações sobre os estágios remotos durante a pandemia da covid-19. Como possibilidade está o processo de investigação científica, que pode ser realizado como parte de componentes curriculares ou em estágios básicos. Assim, o presente trabalho se propõe a apresentar os resultados da pesquisa de um estágio básico realizado por cinco estagiárias do curso de Psicologia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), de Divinópolis-MG. A Psicologia Histórico-cultural embasou o processo de estágio, que se desenvolveu a partir da pesquisa, fóruns, análise de vídeos, discussões teóricas, rodas de conversa com uma profissional de psicologia de um Conselho Tutelar e a construção da árvore explicativa de situações. Para efeito do presente trabalho, foi priorizado o processo de pesquisa, que teve como objetivo geral analisar o enfrentamento ao trabalho infantil em Divinópolis-MG a partir das notícias disponíveis em sites oficiais e jornais eletrônicos. Os objetivos específicos foram: identificar os tipos de trabalho infantil mencionados nas notícias; identificar as estratégias de enfrentamento adotadas pelo município; discutir sobre as implicações do trabalho infantil para o desenvolvimento das crianças e adolescentes; e, apresentar as consequências da pandemia da covid-19 para o trabalho infantil. Como se trata de uma pesquisa documental a partir de notícias, a busca foi realizada pelos termos 'trabalho infantil' e 'Divinópolis', resultando em 19 notícias datadas em 2016 e 2020. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Temático-categorial e Lexical, realizadas por meio do software MaxQDA. Os tipos de atividades de trabalho mais mencionadas são o comércio, agricultura e fábrica. Entre as consequências do trabalho precoce, as notícias mencionam os danos ao desenvolvimento físico, o racismo, a distorção série-idade e a evasão escolar.



As implicações à escolaridade são mencionadas tanto em notícias publicadas antes como durante a pandemia. Este contexto vem agravando a evasão escolar, e a causa apontada nas notícias foi a necessidade de trabalhar. As estratégias de enfrentamento mais mencionadas foram as campanhas, eventos e ações de conscientização. A análise lexical revelou que as palavras mais frequentes nas notícias são Trabalho e Educação, o que traz a possibilidade de refletir sobre as políticas educacionais como estratégia de enfrentamento às consequências de curto e longo prazo. Destaca-se a necessidade de a comunidade escolar considerar as implicações da pandemia à evasão escolar e ao trabalho infantil em seus planejamentos e ações, pois trata-se de um fenômeno com implicações físicas, sociais e psicológicas, como a adultez precoce, a baixa autoestima e a dificuldade em construir perspectivas de futuro. Mesmo limitando-se a uma pesquisa documental, as estagiárias consideraram o estágio como espaço para desenvolvimento de reflexões críticas, da escrita científica e aproximação com os estudos sobre o trabalho infantil, suas implicações e o papel da psicologia no seu enfrentamento.

Palavras-chave: Trabalho Infantil; Evasão Escolar; Pesquisa Qualitativa.

Introdução

Em agosto de 2020, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Estudos em Psicologia lançaram um documento que compila orientações sobre práticas que podem ser desenvolvidas nos estágios remotos. Entre os processos de trabalho, uma das possibilidades está a investigação científica, entendida como atividade que atra-

vessa diferentes contextos e fenômenos da Psicologia, possibilitando o desenvolvimento de capacidades para analisar criticamente a realidade a partir de diferentes estratégias de pesquisa, a construção de bases para diagnósticos e para as intervenções da Psicologia (CFP; ABEP, 2020). Diante dessa possibilidade, foi desenvolvido um estágio básico de outubro de 2020 a março de 2021 que teve seu processo de trabalho realizado por meio da pesquisa documental através de notícias sobre a temática do trabalho infantil no município de Divinópolis-MG, cidade em que está lotada uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), à qual as autoras do trabalho estão vinculadas.

De acordo com a Constituição Federal, a realização de atividade laboral é proibida para pessoas com menos de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, pois esta pode ser realizada a partir dos 14 anos. No caso de trabalhos noturnos ou mesmo em condições insalubres, estes são proibidos a sujeitos com menos de 18 anos (BRASIL, 1988), sendo estas formas entendidas como piores formas de trabalho infantil, de acordo com Decreto nº 6.481/2008 (BRASIL, 2008). Esses mecanismos diminuíram, mas não foram suficientes para eliminar a exploração da mão de obra infantil que, além da naturalização do fenômeno, pode gerar vários danos para crianças e adolescentes, como: defasagem na aprendizagem, evasão escolar, adultização precoce, baixa autoestima, impactar na construção de perspectivas de futuro e mesmo a exploração em piores formas de trabalho infantil, como o tráfico ou roubo, que são tipificados como atos infracionais e têm como consequência as medidas socioeducativas (ALBERTO, 2007; ALBERTO *et al.*, 2020).

Para compreender as implicações do trabalho infantil no desenvolvimento de crianças e adolescentes, o presente artigo se embasa na Psicologia Histórico-cultural (PHC), que estuda o desenvolvimento como resultante de um movimento em espiral, marcado por períodos de crises, avanços e re-

cuos. Tal movimento se processa de acordo com as situações sociais de desenvolvimento e condições objetivas de vida, que modificam as atividades que guiam o desenvolvimento dos sujeitos. Logo, esse ciclo pode se modificar de acordo com a qualidade das mediações e com os diversos contextos em que as crianças e adolescentes se encontram. Para estes sujeitos, a atividade de estudo se torna principal para o desenvolvimento da consciência, do pensamento, dos sentimentos, para apropriação das produções culturais e orientação da conduta (TULESKI; EIDT, 2016).

No entanto, o trabalho precoce se torna atividade principal para várias crianças e adolescentes em situação de empobrecimento, antecipando a atividade de trabalho, característica da adultez. Diante dessa questão, se apresenta como consequência a naturalização da evasão escolar, além da própria naturalização do trabalho infantil, já que as condições objetivas de vida exigem que as crianças e adolescentes empobrecidos tenham a necessidade de antecipar a atividade de trabalho e assumir responsabilidades sociais de sustento da família, ficando o estudo em segundo plano (ALBERTO *et al.*, 2020).

De acordo com Rios e Rossler (2017), pode-se dizer que o desenvolvimento da criança e do adolescente e os processos educacionais são pontos relacionáveis e que devem ser tomados como inalienáveis dentro da sua vivência. Torna-se necessária a garantia de mecanismos que possibilitem a promoção de um desenvolvimento pleno para o sujeito, sendo o estudo uma atividade essencial. Considerando que o fazer psicológico se concretiza também pelo estudo do desenvolvimento humano, pela investigação social e histórica da sociedade (RIOS; ROSSLER, 2017), em conjunto com a luta contra as práticas desumanizantes e que desrespeitam a dignidade das pessoas, a Psicologia torna-se essencial no combate ao trabalho precoce.

As considerações aqui apresentadas dizem de consequências biopsicossociais do trabalho infantil ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e chamam a atenção para a necessidade de implicação de estudos da Psicologia para este fenômeno; afinal, o enfrentamento ao trabalho infantil é responsabilidade de toda a sociedade e continua sendo expressivo em nosso país. Dados sobre o trabalho de crianças e adolescentes no Brasil foram publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que coletou dados de 2016 a 2019 sobre o perfil biossocial e as atividades econômicas e de autoconsumo realizadas por crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade.

Os dados revelam que aproximadamente 1,8 milhão de crianças e adolescentes realizam atividades laborais, sendo que 1,3 milhão realizam atividades econômicas e 463 mil realizavam atividades de autoconsumo. A maioria desses sujeitos é do sexo masculino (66,4%) e negra (66,1%). Além disso, identificou-se que, da população geral do Brasil com idades de 5 a 17 anos, 96,6% afirmaram estar frequentando a escola, enquanto para a população dessa mesma faixa etária em situação laboral esse índice cai para 86,1% (IBGE, 2020).

No contexto da pandemia da covid-19, além das consequências da própria doença, os organismos nacionais e internacionais manifestam preocupações com a piora do quadro da pobreza, da desigualdade, da evasão escolar e suas implicações para o trabalho infantil e diferentes violações relacionadas, como acidentes e o próprio abuso sexual no caso de meninas trabalhadoras domésticas (VERONESE; ROSSETTO, 2020). Além disso, estas autoras ainda destacam que o trabalho infantil no Brasil tem uma base racial, visto que a quantidade de crianças e adolescentes negros trabalhando é superior aos não negros, como constatado nos dados do IBGE (2020). Assim, combater o trabalho infantil é

também combater o racismo (VERONESE; ROSSETTO, 2020).

Atualmente o Brasil não conta com um programa com foco no trabalho infantil, e, de acordo com análises de Alberto e Yamamoto (2017), o país deveria adotar políticas educacionais para enfrentamento ao trabalho infantil, pois são universais; e não políticas de assistência social, que são focalizadas. Com a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, vislumbra-se a contribuição dessas categorias profissionais no enfrentamento de dificuldades que perpassam o cotidiano, o desenvolvimento educacional e o processo de ensino-aprendizagem (CFP, 2020). Entende-se e defende-se a necessidade de efetivar a lei e o que ela dispõe, pensando-a também como estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil e suas implicações.

Em 2014, uma pesquisa de campo sobre o trabalho infantil em Divinópolis foi publicada, e os resultados encontrados apontam que, dos 56 alunos participantes - sendo crianças e adolescentes -, 22 (39,3%) trabalhavam fora de casa. Ainda, 70% daqueles alunos que trabalhavam tinham pais que estavam desempregados, e o trabalho infantil ajudava a complementar a renda familiar; em contrapartida, apenas 7% dos filhos de pais empregados exerciam atividades de trabalho. A repetência escolar também foi avaliada e constatou-se que os 27,3% dos que trabalhavam repetiram alguma vez o ano escolar. Quanto aos marcadores de gênero, identificou-se que 62,2% eram meninas e 37,8% eram meninos, mas, quando comparamos com os que exercem essa atividade fora de casa, os números se invertem e 33,3% são meninas e 66,7% são meninos. Entretanto, foi constatado que meninas iniciam o trabalho mais cedo que os meninos; as meninas por volta dos 11 anos e os meninos aos 14. A quantidade de horas trabalhadas pelas crianças e adolescentes variou de 4 a 10 horas, o que repre-

senta uma marcante consequência para a sua vida, tanto escolar quanto social e familiar (CECÍLIO; SILVEIRA, 2014).

Diante do exposto, um estágio básico em pesquisa foi desenvolvido no curso de Psicologia da UEMG de Divinópolis-MG com o objetivo de analisar o trabalho infantil no território a partir das notícias em jornais eletrônicos. Foram contempladas notícias do período anterior à pandemia e as que foram publicadas durante, com o intuito de conhecer as implicações da pandemia no trabalho infantil. Sobre as contribuições dos resultados da pesquisa e da prática do estágio, espera-se que se deem na realização de um diagnóstico inicial sobre como o trabalho infantil tem sido apresentado e representado nas mídias locais, para compreensão de um contexto (violador) que perpassa o desenvolvimento de várias crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, esperando que contribuam também para a materialização e efetivação de políticas públicas e sociais que atuem no enfrentamento ao trabalho infantil e suas consequências. Entre essas políticas, destaca-se a importância das políticas de educação diante das consequências biopsicossociais do trabalho infantil.

Desenvolvimento

Considerando a relevância da temática, os impactos do trabalho infantil no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e considerando os dados constatados por Cecílio e Silveira (2014), emergiu o seguinte questionamento: como vem se dando o enfrentamento ao trabalho infantil no município do Divinópolis-MG? Qual era a situação do trabalho infantil e suas implicações? Buscando responder algumas dessas inquietações, o estágio básico em iniciação científica foi desenvolvido, e a pesquisa conduzida teve o objetivo geral de analisar o enfrentamento ao trabalho in-

fantil em Divinópolis-MG a partir das notícias disponíveis em sites oficiais e jornais eletrônicos. Os objetivos específicos foram: identificar os tipos de trabalho infantil presentes nas notícias; descrever as estratégias de enfrentamento adotadas pelo município; identificar as implicações do trabalho infantil para o desenvolvimento das crianças e adolescentes; e, apresentar as consequências da pandemia da covid-19 quanto ao trabalho infantil.

Foi traçada uma estratégia de pesquisa documental, que tem a vantagem de possibilitar o estudo de fenômenos considerando sua contextualização sociocultural; para tanto, faz-se necessário considerar os conceitos-chave da pesquisa e a lógica interna dos textos analisados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). De acordo com Gil (2008), documento é qualquer objeto/material que pode contribuir para a compreensão do fenômeno estudado. Para efeito da proposta delineada, foram utilizadas notícias disponíveis em sites oficiais da gestão municipal e jornais eletrônicos. A busca foi realizada pelos termos 'trabalho infantil' e 'Divinópolis' e resultou em 19 notícias datadas em 2016 e 2020.

Para a análise dos dados, o estudo fez uso da Análise de Conteúdo (AC) como técnica de análise a partir de duas modalidades: a Temática/Categorial e a Lexical. Para a AC Temática/Categorial, seguiu-se a organização por meio da pré-análise do material, exploração do material e tratamento/interpretação dos dados, pois este tipo de análise leva em consideração a totalidade do texto, buscando identificar e construir núcleos de sentido que podem ser apresentados em termos de frequência (abordagem quantitativa) ou de presença/ausência (abordagem qualitativa), núcleos esses que são representados pelo que se chama de unidades de registro, que são fragmentos do texto que vão fazer com que as unidades de análise/contexto tenham sentido. Já a análise de conteúdo lexical permite analisar a amplitude vocabular e quantifica as



ocorrências das palavras nos textos (MINAYO, 2014).

Para realização da análise recorreu-se ao software MaxQ-DA, que permitiu armazenar, organizar, identificar os núcleos de sentido e gerar os relatórios e matriz de códigos, bem como para gerar a nuvem de palavras para representar a análise lexical. A análise de conteúdo temática/categorial realizada teve como guias os próprios objetivos específicos para identificar, nas notícias, as unidades de registro e unidades de contexto. Cabe destacar que os dados serão apresentados considerando uma abordagem qualitativa, apresentando os elementos presentes/ausentes e não focando na frequência de ocorrência desses elementos.

As notícias analisadas revelam que os tipos de trabalho infantil em que as crianças e adolescentes estão inseridos envolvem as atividades em *comércios*, na *agricultura*, nas *fábricas*, no *tráfico de drogas*, em *restaurantes*, *oficinas*, *pedreiras*, na *construção civil*, na *coleta de resíduos sólidos* e no *trabalho infantil doméstico*, ou seja, são diversas as formas de exploração desses sujeitos em condição particular de desenvolvimento, incluindo piores formas de trabalho infantil (BRASIL, 2008). Destaca-se a menção ao trabalho no tráfico de drogas, considerado uma das piores formas de trabalho infantil:

[...] as conselheiras relataram que os casos de trabalho infantil na cidade se davam por diversos meios, desde situações em que crianças e adolescentes eram usados como 'aviõezinhos' no tráfico, até registros de menores que comercializam em horário noturno amen-dois nos bares da cidade, ou faziam panfletagem nas ruas. (Notícia 7, 2018)

No que tange às implicações do trabalho infantil, diante dos resultados da pesquisa teve-se como mais expressivo resultado a própria *normalização/naturalização*

do fenômeno, além de outras identificadas nas notícias, como o racismo estrutural, consequências à saúde, evasão escolar, distorção série-idade e perda da infância. Sobre os impactos da pandemia ao trabalho infantil, as notícias destacam a evasão escolar, o fechamento das escolas, aumento da pobreza, distorção série-idade e falta de vagas nas escolas.

Destaca-se que uma das implicações do trabalho infantil é a evasão escolar e a distorção série-idade, tanto antes como depois da pandemia. Pode-se refletir em um ciclo que vai se ampliar nesse sentido, agravando-se a partir da pandemia: Pandemia → Evasão → Trabalho Infantil → Evasão. Antecipa-se no desenvolvimento desses sujeitos a atividade de trabalho, e o estudo vai se tornando uma atividade secundária diante da necessidade de sobrevivência (ALBERTO *et al.*, 2020). Os trechos abaixo exemplificam a complexidade dessa consequência. O primeiro fala da distorção série-idade antes do contexto da pandemia, e o segundo sobre o contexto da pandemia:

Entre os alunos frequentando os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Divinópolis, 4,3% apresentavam distorção idade-série em 2019, ou seja, estavam mais de dois anos atrasados em relação à série adequada à sua idade (Notícia 3, 2020).

O trecho aqui reproduzido é parte do diálogo entre um professor da educação básica – rede pública de ensino, em Divinópolis MG – e um adolescente, que justifica o fato de não estar fazendo as atividades pedagógicas por estar trabalhando (Notícia 8, 2020).

Esses dados demonstram a contrariedade entre o que está disposto nas leis e a efetiva proteção das crianças e adolescentes no que se refere ao trabalho infantil. Al-

berto(2007) explica que o trabalho infantil é um ato que se estende para além da prática em si, mas para o rol de implicações no desenvolvimento do sujeito, e seu enfrentamento precisa envolver uma luta contra todo o sistema social de estratificação e marginalização do indivíduo. Na prática ainda observa-se a naturalização do fenômeno por parte da sociedade e dos empregadores, como consta na unidade de registro abaixo:

... fiscais do trabalho 'detectaram a existência de adolescentes com idade inferior a 16 anos contratados em 2017 por meio de alvarás concedidos pelo juiz de Direito da Vara de Execuções Penais e Infância e Juventude da Comarca de Divinópolis, Minas Gerais, apesar da proibição constitucional para o trabalho de menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos, sendo que nenhum dos adolescentes listados foram contratados nessa condição' (Notícia 17, 2020).

Sobre as estratégias de enfrentamento ao trabalho infantil, as mais mencionadas foram ações como *eventos, campanhas e busca ativa, conscientização*. Também se mencionou como estratégias a, *aderência escolar, os programas de transferência de renda, os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), formação profissional, fiscalização, trabalho voluntário*, e apontou-se para a falta de diagnóstico da situação e a falta de ações efetivas. Buscas atuais nas plataformas digitais mostraram que o município requer ações mais efetivas. Apresentamos um trecho da Notícia 7 (2018), em que o Ministério Público do Trabalho (MPT) "... estabeleceu no dia 11 de julho um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com a Prefeitura de Divinópolis para que o município desenvolva mais ações de combate ao trabalho infantil". Para complementar a análise de conteúdo, foi realizada uma análise lexical que gerou uma nuvem de pala-

bras construída a partir das notícias; quanto maior a palavra maior foi frequência de ocorrência. A Figura 1 apresenta a nuvem gerada pelo software MaxQDA.



Figura 1: Nuvem de palavras mais recorrentes nas notícias sobre o Trabalho Infantil
Fonte: Pesquisa própria, 2020.

A palavra “Trabalho” aparece com maior evidência, sendo mais utilizada para falar sobre a atividade laboral de crianças e adolescentes, e, posterior a isso, as palavras que seguem com mais frequência são “Infantil” e “Educação”. Dialogando os resultados com as considerações de Alberto e Yamamoto (2017), destaca-se que a política de educação – por seu caráter universal – precisa se constituir como política de referência para o enfrentamento ao trabalho infantil e à evasão escolar. Palavras como “Social”, “Direitos”, “Evasão”, “Rede”, “Famílias”, “Adolescentes”, “Covid-19” e “Pandemia” aparecem menos vezes, entretanto são aspectos fundamentais que englobam o universo da temática sobre o enfrentamento ao trabalho infantil. Com a pandemia da covid-19, parte dessa rede foi afetada, principalmente o vínculo escolar, o que torna a “Evasão” um grande problema a ser combatido. Infelizmente essa situação veio para reforçar as medidas de atenção e cuidado com as crianças e adoles-

centes, pois a pandemia estremeceu todo um processo de construção de vários anos ao combate ao trabalho infantil.

Além da pesquisa, foram desenvolvidas outras atividades para trabalhar a compreensão sobre o trabalho infantil e o papel da psicologia no enfrentamento desse fenômeno e de suas consequências. Além das discussões teóricas e metodológicas, foram realizados fóruns, análise de vídeos, discussões teóricas, roda de conversa com uma profissional de psicologia de um Conselho Tutelar e a construção da árvore explicativa de situações, podendo estas atividades constituírem-se em possibilidades para trabalhar a temática no âmbito escolar. A primeira a se mencionar foi a exposição e análise do curta-metragem "Vida Maria", que retrata o trabalho infantil doméstico e na agricultura familiar, assim como as consequências do não acesso ao direito à educação, sendo possível perceber como o trabalho infantil (e a própria desigualdade social) se reproduz de modo intergeracional. A partir das discussões em fórum - que se constituiu em um espaço coletivo de reflexões -, percebeu-se que o curta evidencia as implicações à escolaridade dos(as) personagens e retrata a realidade de várias crianças, adolescentes, jovens e mesmo de adultos e idosos que foram também trabalhadores precoces.

Na busca de aprofundamentos teóricos e aproximações com o campo prático na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, o estágio contou com uma roda de conversa virtual com uma profissional de Psicologia de um Conselho Tutelar (CT), que compartilhou seus conhecimentos técnicos, metodológicos e vivenciais. A profissional evidenciou o trabalho na mediação de conflitos e assessoramento a conselheiros/as/es, assim como na realização de registros das escutas dos casos que são repassados aos conselheiros, sobretudo os que necessitam de encaminhamentos para a Rede de Proteção, Sistema de Garantias de Direitos e outros. Ainda mencionou às crianças, adolescentes e famílias (por exemplo, através de conversas sobre os direitos, sobre o ECA, entre ou-

tros) a sua participação em estudos de casos, prestação de informações aos demais profissionais sobre o funcionamento de serviços e programas do território, bem como o levantamento de pautas sobre a vulnerabilidade, risco social, risco de vida e condições sociais, tanto nos casos de trabalho infantil como de outras violações, como o abuso sexual. Assim, o CT é um importante órgão de articulação com a rede de ensino, não devendo ser visto como instância punitiva, mas protetiva dos direitos das crianças e adolescentes.

Um recurso que se fez presente em todo o processo de estágio foi o diário de campo, onde cada estagiária descrevia diariamente as atividades que foram desenvolvidas no estágio, desde a leitura dos referenciais teóricos ao próprio processo de pesquisa. Além da dimensão descritiva, o diário de campo foi importante para colocar o conteúdo em movimento, em um processo reflexivo. Podendo mediar o acesso das informações a qualquer momento, o diário possibilitou um resgate do que foi vivenciado e permitiu reunir elementos para que as estagiárias, de modo colaborativo, construíssem uma árvore explicativa de problemas, que é um recurso didático e visual utilizado para compreender as causas e possíveis consequências de uma problemática. Nesse esquema em forma de árvore, o problema seria o caule, as causas seriam as raízes, e suas consequências a copa.

A partir da literatura acessada e das notícias analisadas, a problemática analisada foi o aumento da evasão escolar durante a pandemia, identificando-se causas variadas como a falta de equipamentos ou internet para acesso à aula remota, como também conteúdos que não se adequem à realidade dos estudantes e o próprio trabalho infantil. Como possíveis consequências estão o aumento da desigualdade social, a dificuldade de inserção em trabalhos com condições dignas e a reprodução do ciclo intergeracional do trabalho infantil.

Conclusão

Mesmo limitando-se a uma pesquisa documental, as estagiárias consideraram o estágio como espaço para o desenvolvimento de reflexões críticas, da escrita científica e aproximação com os estudos sobre o trabalho infantil, suas implicações e o papel da psicologia no seu enfrentamento. Ao decorrer da graduação, temos a apresentação de temáticas gerais para promover um conhecimento a par da abrangência da psicologia. Com a possibilidade do estágio em pesquisa, o assunto abordado, em questão ao trabalho infantil, é abrir caminho para uma discussão aprofundada acerca de um assunto que, na grade curricular, é abordado de maneira rasa e sem maiores questões. Esse aprofundamento traz benefícios gerais, como o levantamento de dados que passam despercebidos no município de Divinópolis em relação ao trabalho infantil e quais as possibilidades de enfrentamento, como também despertar o interesse das estagiárias quanto à problemática.

Diante dos resultados da pesquisa, destaca-se a necessidade de a comunidade escolar considerar as implicações do trabalho infantil e os impactos diante da pandemia no projeto político-pedagógico da rede e estabelecimentos de ensino, pois trata-se de um fenômeno naturalizado, que ainda requer diagnósticos sobre a situação para a implementação de ações efetivas a seu enfrentamento e de suas implicações físicas, sociais e psicológicas, como a adultez precoce, a baixa autoestima e a dificuldade em construir perspectivas de futuro, impactando nos projetos de vida e de sociedade. A integração de profissionais de Psicologia e de Serviço Social na rede de ensino torna-se mais do que necessária e reafirma a importância da Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que regulamenta essa inserção.

Referências

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Quando a Educação Não é Solução: Política de Enfrentamento ao Trabalho Infantil. **Trends in Psychology** [on-line]. 2017, v. 25, n. 4, p. 1677-1691. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-10Pt>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira *et al.*. Trabalho infantil e ato infracional: análise histórico-cultural do desenvolvimento infantojuvenil. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 127-142, jun. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 out. 2021.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. As implicações psicossociais do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua. **Laboreal**, v. 3, n. 2, p. 1-5, 1 dez. 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/12266>. Acesso em: 08 mai. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DOU de 13.6.2008 e retificado no DOU de 23.10.2008. Brasília (DF), 2008.

CECÍLIO, Sumaya Giarola; SILVEIRA, Renata Cristina da Penha. Caracterização do Trabalho de Menores de uma Escola Estadual de Divinópolis-MG. **Ciencia y Enfermería**. Concepción-Chile, v. 20, n. 1, p. 47-60, abr., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-9553201400010000>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CNJ pede explicações a juiz de MG por emissão de alvarás para trabalho infantil. **Revista Consultor Jurídico**, 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com>.



br/2020-jul-24/cnj-explicacoes-juiz-emissao-alvaras-trabalho-infantil#:~:text=Segundo%20a%20AGU%2C%20os%20fiscais,da%20proibi%C3%A7%C3%A3o%20constitucional%20para%20o. Acesso em: 21 abr. 2022.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogos(as) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica:** Orientações para regulamentação da Lei no 13.935, de 2019. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1 ed. Brasília: CFP, 2020.

CFP; ABEP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19:** recomendações. [recurso eletrônico]. 1 ed. Brasília: CFP, 2020.

FERREIRA, José Heleno; SILVA, Lucas Ferreira. Trabalho infantil e ensino remoto: a pandemia agrava a violação de direitos de crianças e adolescentes. **Pensar a Educação**, 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/trabalho-infantil-e-ensino-remoto/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Mariana. Prefeitura de Divinópolis tem dois anos para desenvolver mais ações de combate ao trabalho infantil, diz Ministério Público. **G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2018/07/30/prefeitura-de-divinopolis-tem-dois-anos-para-desenvolver-mais-acoes-de-combate-ao-trabalho-infantil-diz-ministerio-publico.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios



Contínua – PNAD Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

RIOS, Camila Fernanda Moro; ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas em Psicologia**, v.14, n.2, p.30-41, 2017. Disponível em: <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/319/188>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 26 jul. 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSETTO, Geralda Magella de Faria. A intensificação da vulnerabilidade no trabalho infantil em tempos de pandemia. *In*: MOTA, Fabiana Dantas Soares Alves da; PALMEIRA SOBRINHO, Zéu (org.). **Trabalho infantil e pandemia:** diagnóstico e estratégias de combate. [recurso eletrônico]. EJUD/NETIN -- Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região, 2020.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psicológicas superiores. *In*: Martins, L. M. et al.. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (p. 35-61).



CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS