

CONSELHO
REGIONAL DE
PSICOLOGIA
MINAS GERAIS

PRÁTICAS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE MINAS GERAIS

PRÁTICAS E PESQUISAS EM
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO:
EXPERIÊNCIAS
DE MINAS GERAIS

370.15

p912

Práticas e pesquisas em psicologia e educação [recurso eletrônico]: experiências em Minas Gerais / organizadores Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG), Comissão de Psicologia Escolar e Educacional -- Dados eletrônicos. -- Belo Horizonte : CRP 04, 2017.

Recurso digital

Trabalhos apresentados na “I Mostra de Práticas em Psicologia e Educação”, realizada em julho de 2016, na cidade de Belo Horizonte.

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Leitor de PDF

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-98518-18-2

1. Psicologia escolar e educacional. 2. Atuação do psicólogo. 3. Orientação vocacional I. Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG). II. Comissão de Psicologia Escolar e Educacional.

CDD 370.15

XIV PLENÁRIO

DIRETORIA

Roberto Chateaubriand Domingues

CONSELHEIRO PRESIDENTE

Ricardo Figueiredo Moretzsohn

CONSELHEIRO VICE PRESIDENTE

Marília de Oliveira

CONSELHEIRA TESOUREIRA

Elaine Maria do Carmo Zanola D. de Souza

CONSELHEIRA SECRETÁRIA

CONSELHEIROS

André Amorim Martins

Anna Christina da
Cunha M. Pinheiro

Aparecida Maria de
Souza B. Cruvinel

Celso Renato Silva

Cláudia Aline Carvalho
Espósito

Cláudia Natividade

Dalcira Ferrão

Deborah Akerman

Délcio Fernando G. Pereira

Eliane de Souza Pimenta

Elizabeth de Lacerda Barbosa

Eriane Sueley de
Souza Pimenta

Érica Andrade Rocha

Felipe Viegas Tameirão

Helena Abreu Paiva

Leila Aparecida Silveira

Madalena Luiz Tolentino

Marcus Macedo da Silva

Maria da Conceição

Novaes Caldas

Maria Márcia Bicalho Noronha

Maria Tereza de Almeida
G. Nogueira

Marisa Estela Sanabria
Bourman

Odila Maria Fernandes Braga

Sandra Regina de Souza

Stela Maris Bretas Souza

Túlio Louchard

Picinini Teixeira

XV PLENÁRIO

DIRETORIA

Cláudia Natividade

CONSELHEIRA DIRETORA PRESIDENTA

Márcia Mansur

CONSELHEIRA DIRETORA VICE PRESIDENTA

Túlio Picinini

CONSELHEIRO DIRETOR TESOUREIRO

Dalcira Ferrão

CONSELHEIRA DIRETORA SECRETÁRIA

CONSELHEIRAS(OS)

Aparecida Maria de Souza
Cruvinel

Claudia Natividade

Dalcira Ferrão

Délcio Fernando Pereira

Eliane de Souza Pimenta

Eriane Sueley de Souza
Pimenta

Érica Andrade Rocha

Ernane Maciel

Felipe Viegas Tameirão

Felippe de Mello

Flavia Gotelip

Leila Aparecida Silveira

Letícia Gonçalves

Madalena Luiz Tolentino

Marcelo Arinos

Márcia Mansur

Mariana Tavares

Marília Fraga

Odila Maria Fernandes Braga

Reinaldo Júnior

Paula Khoury

Rita Almeida

Robson de Souza

Roseli de Melo

Solange Coelho

Stela Maris Bretas Souza

Vilene Eulálio

Tulio Picinini

Waldomiro Salles

Yghor Gomes

ORGANIZADORES DA MOSTRA

Alexandre Britto Pereira	Larissa C. Assis
Andreísa Jacinto de Oliveira Santos	Ligia Dias Mendes
Deborah Rosaria Barbosa	Luiz Henrique de Assis Miranda
Diego Rocha	Priscila Varella Vargas Soares
Ivanilson Eleutério	Stela Bretas
Kênia Goulart	

EQUIPE DE COMUNICAÇÃO CRP-MG: Anne Guimarães, Carolina Melo, Cristina Ribeiro, Débora Borges, Eliziane Lara, Érica Rodrigues, Luana Mapa, Lucas Soares, Mylena Lacerda, Nathalia Monteiro, Patrícia Miranda.

COMITÊ EDITORIAL

Andreísa Jacinto de Oliveira Santos	Kênia Goulart
Celso Francisco Tondin	Larissa C. Assis
Deborah Rosaria Barbosa	Ligia Dias Mendes
Diego Rocha	Luiz Henrique de Assis Miranda
Evely Najjar Capdeville	Stela Bretas
Ivanilson Eleutério	

EQUIPE DE COMUNICAÇÃO CRP-MG: Anne Guimarães, Carolina Melo, Cristina Ribeiro, Débora Borges, Eliziane Lara, Érica Rodrigues, Luana Mapa, Lucas Soares, Mylena Lacerda, Nathalia Monteiro, Patrícia Miranda.



pg. **12** **A ADOLESCÊNCIA POR
ADOLESCENTES: oficinas com
adolescentes do primeiro ano
do Ensino Médio**

pg. **26** **A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA PMMG –
Relato de experiências**

pg. **37** **A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL AOS ESTUDANTES
DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

pg. **43** **A PRÁTICA DA PSICOLOGIA
NOS CENTROS MUNICIPAIS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma parceria que dá certo**

pg. **58** **ASPECTOS DAS CONDIÇÕES DE
TRABALHO DE JOVENS APRENDIZES**

pg. **68** **DESCOBRINDO NOVOS CAMINHOS
COM AS ESCOLAS: relato de
experiência no campo da política de
educação de Ribeirão das Neves/MG**

pg. **83**

DIAGNÓSTICO ESCOLAR: um estudo de levantamento de demandas em Psicologia Escolar na rede Municipal de Barbacena

pg. **102**

“DIVERSIDADE SEXUAL - PLURALIDADES NA ESCOLA”: relatos de um projeto de intervenção com educadores

pg. **114**

EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS...E IDOSOS? Reflexões sobre a educação e inclusão no CESEC Maria Vieira Barbosa

pg. **129**

GRANJINHA ESCOLAR: contribuições para a formação integral de crianças do projeto Escola de Helena

pg. **143**

INTERVENÇÃO GRUPAL COM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: implicações sobre a atuação do psicólogo escolar

pg. **156**

O PROJETO BRINQUEDO INTEGRADO

pg. **168**

O QUE PODE FAZER O PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL?

pg. **177**

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E VOCACIONAL A JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

pg. **191**

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA: uma prática possível

pg. **204**

PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma experiência urbana e pedagógica

pg. **216**

PROJETO DE VIDA: intervenção psicossocial em uma escola

pg. **228**

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

pg. **238**

RODA DE CONVERSA NA ESCOLA: contribuições da Psicologia e um olhar para as diferenças

pg. **249**

TECNOLOGIA, ACESSIBILIDADE E AUTONOMIA

pg. **265**

TEMAS TRANSVERSAIS E ESCOLHA PROFISSIONAL: uma nova perspectiva para a sala de aula

pg. **274**

VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA

■ APRESENTAÇÃO

O Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais (CRP-MG) compartilha com a categoria e com a sociedade os trabalhos apresentados na 1ª Mostra de Práticas em Psicologia e Educação, realizada em julho de 2016, na cidade de Belo Horizonte.

A Mostra foi organizada durante a gestão do XIV Plenário do CRP-MG pelo então Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional. A construção coletiva marcou toda concepção e organização do evento e, para isso, foram realizados vários encontros na sede do Conselho, em Belo Horizonte, que contaram com a participação de profissionais de diversos municípios mineiros. Os membros do Grupo de Trabalho também realizaram a seleção das comunicações orais e pôsteres que integraram a Mostra. Ao todo, foram inscritos 74 trabalhos, dos quais 28 foram selecionados na categoria “comunicações orais” e 17 na categoria “pôsteres”.

Este livro eletrônico é publicado sob a gestão do XV Plenário do CRP-MG, que alçou o Grupo de Trabalho ao status de Comissão Permanente, em reconhecimento à relevância da Psicologia Escolar e Educacional. Assim como a Mostra, o livro também surge do trabalho realizado coletivamente, a partir da colaboração das(os) integrantes do Comitê Editorial formado para organizar a publicação.

A Mostra contou com o apoio da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Despatologiza – Movimento pela despatologização da vida, uma articulação nacional que reúne profissionais de várias áreas.

O evento teve como objetivos: conhecer, divulgar e valorizar práticas da Psicologia na interface com a Educação; trocar expe-



riências e conhecimentos referentes ao trabalho compartilhado entre psicólogas(os) e profissionais da escola; reconhecer a especificidade do trabalho da(o) psicóloga(o) em contextos escolares e a importância do diálogo e da construção coletiva de tal atuação com professoras(es), gestoras(es) e comunidade escolar e, por fim, reafirmar os compromissos da Psicologia, enquanto ciência e profissão, com práticas de transformação social.

A Psicologia delineia uma consistente trajetória de inserção no campo escolar e educacional, que resultou no acúmulo de conhecimentos e fazeres. Esse percurso também é marcado pela constante transformação das formas de atuação, construindo interações atentas às transformações sócio-históricas que incidem neste campo.

Com a proposta de oferecer mais subsídios à atuação crítica da Psicologia e da(o) psicóloga(o) na escola, a Mostra se configurou como um espaço fundamental de produção compartilhada entre a Psicologia e a Educação.

Com esta publicação, o Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais oferece uma contribuição a todas e todos que se interessam pela Psicologia Escolar e Educacional e que buscam subsídios para exercer uma prática comprometida com a ciência e a profissão. Espera-se ainda que a divulgação dos trabalhos amplie as reflexões acerca da interseção entre Psicologia e Educação, contribuindo para um movimento crescente nos aspectos da pesquisa, formação e prática em Psicologia Escolar e Educacional no estado de Minas Gerais.

Stela Maris Bretas Souza

Coordenadora da Comissão
de Psicologia Escolar
e Educacional do XV
Plenário do CRP-MG



A ADOLESCÊNCIA POR ADOLESCENTES: oficinas com adolescentes do primeiro ano do Ensino Médio

Márcia Aparecida Rocha Ávila

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - Unileste (2016). Atua como Analista de Recursos Humanos (recrutamento e seleção, avaliação psicológica e dinâmicas de grupo) e com atendimento clínico na abordagem psicanalítica.

marciarocha.avila@gmail.com

Regina Lúcia de Souza

Graduada em Psicologia e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Docente do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

reginalucia.souza@gmail.com



RESUMO

O presente trabalho relata o processo e a conclusão das atividades realizadas no programa da disciplina Estágio Supervisionado Básico II - ESBII do curso de Psicologia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE. O projeto de intervenção foi realizado com um grupo de adolescentes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular da região do Vale do Aço-MG. A demanda do processo de intervenção foi desenvolvida por meio de reunião com a coordenadora pedagógica da escola, observações participantes e por meio do primeiro encontro com o grupo de estudantes selecionados pela instituição. A definição da demanda de intervenção ocorreu após a análise das respectivas entrevistas, observações e encontro com o grupo, resultando nas seguintes temáticas para intervenção: adolescência e liberdade, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), drogas, família, escola, motivação e sonhos. Buscou-se com as oficinas de grupo proporcionar aos adolescentes reflexões acerca da adolescência, relacionando-a com os diversos temas ligados à vivência cotidiana dos adolescentes e às relações que permeiam o contexto no qual estão inseridos, juntamente com a demanda levantada pela escola. Conclui-se que a atividade de intervenção, por meio do espaço para reflexão e discussão, proporcionou, aos adolescentes, conscientização sobre a adolescência, sobre as dificuldades enfrentadas no ambiente familiar e escolar, reafirmando a necessidade para os adolescentes de terem um espaço para expor ideias e sentimentos.



PALAVRAS-CHAVE:

**PSICOLOGIA. ESCOLA.
ADOLESCENTES. OFICINA.**



INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato das atividades realizadas através da disciplina Estágio Supervisionado Básico II, do oitavo período, do curso de Psicologia do Centro Universitário de Leste de Minas Gerais. Trata-se de um trabalho de intervenção realizado com um grupo de oito adolescentes matriculados e frequentes numa turma, de primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola particular da região do Vale do Aço-MG.

Conforme descrito no artigo 20, da resolução N° 5, de 15 de março de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia,

os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas. (BRASIL, 2011, p. 7)

Por meio da prática de estágio supervisionado, o graduando estabelece ligações entre a teoria e a prática, realiza articulação com as demais disciplinas cursadas ao longo do processo de formação, ampliando o processo de ensino e aprendizagem. A intervenção realizada nessa instituição de ensino teve como objetivo possibilitar aos adolescentes participantes do projeto de intervenção um espaço para diálogo, informação e reflexão acerca de questões da adolescência e do contexto escolar. Objetivo esse alinhado à demanda da instituição e à realidade dos adolescentes.

A partir da década de 80, no contexto escolar, as práticas co-



meçaram a ser pautadas nos determinantes históricos e sociais presentes nos diferentes contextos que entrelaçam as relações desse contexto, o foco deixa de ser o aluno que apresentava problemas e passa a englobar toda a comunidade escolar. Titon, Urnau e Zanella (2006) afirmam que, até então, as práticas psicológicas no contexto escolar estavam voltadas para diagnósticos em torno das dificuldades de aprendizagem, e o aluno era o responsável pela aprendizagem e por suas dificuldades, como também por avaliar se o estudante corresponderia “aos ideais de comportamento e rendimento exigidos pelo sistema de ensino” (p. 2).

Oliveira e Marinho-Araújo (2009, p. 5) salientam que “a prática da psicologia na escola tem se apoiado na articulação de diversos conhecimentos psicológicos na direção de mediar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento no ambiente escolar”. Gomes e Vieira (1999, p. 62) complementam essa concepção enfatizando que “atuar no contexto escolar é intervir num mar de despreparo, intransigência, estereotipias e massificação”. Cabe ao profissional de psicologia atuar nesse contexto de forma coletiva, dentro do contexto histórico-social, sua prática deve ser integradora e ampla, de forma que promova reflexão entre os pares, comprometida com a luta por uma escola democrática e com qualidade social.

Nesse sentido, a escola, segunda instituição com a qual o sujeito tem contato, constitui-se como um microssistema da sociedade, que possui contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem (MORAES, 2011). Torna-se preciso observar que a forma com a qual a escola funciona “pode ou não vir a contribuir para o desenvolvimento efetivo de referências significativas para o adolescente. Arranjos que assegurem um conjunto de relações sociais importantes tanto para eles como para suas famílias” (PATTO, 1993, *apud* ROCHA, 2002, p. 28).

Considera-se então que a escola é um lugar que reúne co-



nhecimento, atividades, regras, valores, que é permeado por problemas, conflitos interpessoais e diferenças sociais. Minto et. al (2006) dizem que a “adolescência é um período do desenvolvimento humano em que se estabelecem, de forma mais definida, a identidade, os padrões de comportamento e estilo de vida”. Desse modo, a autora supracitada enfatiza que se faz necessário proporcionar “oportunidades para o jovem falar sobre si mesmo, sobre os seus sentimentos, suas crenças e atitudes, é fundamental para a aquisição das habilidades que os fortalecem diante das diversas situações do cotidiano” (p. 7). No entanto, Moraes (2011) ressalta a importância de considerar na formação da identidade do adolescente todo o processo de transformação biológica e psicológica que ocorre nesse período da vida, assim como compreender o contexto social no qual ele se encontra.

Cabe na intervenção com adolescentes, segundo Rocha (2002, p. 31), constituir várias iniciativas cidadãs, “que atuam na definição do sentido das práticas e não somente na execução de atividades, criando redes interpessoais e interorganizacionais, para que seja feita a difusão e fortalecimento de novos valores”.

Conforme Fierro (1995, *apud* MINTO *et. al*, 2006, p. 2), na adolescência “surtem dúvidas e questionamentos, necessidade de autoafirmação e de conhecer o novo, desejo de usufruir a liberdade dos adultos, o afastamento da família por parte do jovem e o estreitamento dos laços com os pares”. Infere-se que espaços nos quais se promovam o encontro dos adolescentes para reflexões favorecem o desenvolvimento de sua autoestima, de sua criatividade e de seu projeto de vida. Moraes (2011, p. 43) comenta que, dos diversos contextos sociais pelos quais o adolescente circula, “a escola aparece privilegiadamente, já que ele passa um tempo significativo de sua vida neste espaço e ela tem uma contribuição importante no processo de construção da identidade do adoles-



cente”. Sendo assim, a escola é um dos locais nos quais o adolescente estabelece e mantém relações, nesse contexto ele adquire conhecimentos, competências e habilidades, desenvolve a cidadania, como também constrói e expressa sua subjetividade.

METODOLOGIA

A primeira etapa das atividades da prática do ESB II consistiu no levantamento de material bibliográfico referente ao campo de atuação. Buscou-se no Scielo e em bancos de teses de bibliotecas virtuais de instituições de ensino superior, trabalhos que abordassem a temática queixa escolar, o papel do psicólogo na escola e intervenção com adolescentes no contexto escolar.

Num segundo momento houve o contato com a escola para a realização da visita institucional, com o intuito de levantar a demanda de trabalho. Para a coleta de informações sobre a instituição de ensino, foi realizada a consulta do Plano de Proposta Pedagógica - PPP objetivando conhecer seu funcionamento e as práticas educacionais propostas. O acesso aos alunos adolescentes que participaram da prática de intervenção foi mediado pela coordenação pedagógica da instituição de ensino e o contato com os alunos em sala de aula ocorreu após autorização do professor. Nas visitas à escola, procurou-se observar as características dos professores, a dinâmica da sala de aula, o relacionamento entre professor-aluno, o relacionamento dos alunos, o relacionamento dos alunos com as demais equipes do contexto em questão. Foi possível realizar um mapeamento institucional preliminar e elaborar o projeto de intervenção.

Para a adesão dos adolescentes indicados a participarem da prática de intervenção do estágio, foram distribuídas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para auto-



rização dos responsáveis e aquiescência da participação do adolescente nas atividades a serem desenvolvidas.

A realização das atividades com o grupo foi por meio da metodologia das oficinas de grupo. De acordo com Afonso (2006), a oficina

é um trabalho estruturado com grupos, independente 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. (p. 9)

O planejamento das oficinas ocorreu após fazer uma pré-análise dos temas levantados pelos adolescentes, e tomando o cuidado para não criar um “programa rígido” de intervenção, atento ao contexto e ao processo grupal, conforme orienta Afonso (2006). Durante a pré-análise, percebeu-se que o foco do trabalho seria a adolescência e a vivência escolar, porém, durante o percurso de intervenção, caso outro tema tivesse relevância, seria discutido com o grupo.

As intervenções foram pautadas em experiências lúdicas para proporcionar maior expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade entre os adolescentes, contribuindo para ressignificar vivências no ambiente escolar, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco.

Foram realizados no total sete encontros com o grupo, que era composto por oito adolescentes com idade entre 14 e 17 anos. Os encontros tinham duração de 50 minutos e ocorreram no período das aulas, sendo os alunos liberados pelos professores. O período de intervenção durou aproximadamente 3 meses.

1º ENCONTRO: ocorreu a apresentação da estagiária, da proposta de estágio e dos objetivos dos encontros, levantamento da



demanda inicial por parte dos adolescentes, escolha do nome do grupo, estabelecimento de contrato e temas a serem discutidos e trabalhados com grupo e criação regras para o funcionamento do grupo e utilizou-se a técnica associação livre (AFONSO, 2006).

2º ENCONTRO: foi apresentado o tema liberdade, que surgiu a partir da demanda do grupo. Teve como objetivo proporcionar aos adolescentes momento para se expressarem em relação ao tema e, simultaneamente, conhecer como cada um deles vivencia a liberdade na adolescência e nos ambientes familiar e escolar. Nesse encontro foi utilizada a técnica “Estrela de cinco pontas” (AFONSO, 2006).

3º ENCONTRO: por meio do uso da técnica “Batata Quente” e de roda de conversa apresentou-se a temática sobre sexualidade, objetivando proporcionar uma reflexão sobre sexualidade, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), gravidez na adolescência e conhecer como a escola abordava essa temática com os adolescentes.

4º ENCONTRO: deu-se continuidade à apresentação do tema doenças sexualmente transmissíveis – DSTs utilizando imagens, introdução do tema das drogas e promoção de maior interação e participação do grupo nas discussões. Utilizou-se na execução da atividade roda de conversa a técnica “Cai-cai Balão” (AME TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO, s/d) adaptada para o encontro.

5º ENCONTRO: por meio da confecção de um cartaz utilizando colagem de palavras e imagens, buscou-se dar continuidade ao encontro complementando a discussão com a apresentação da temática das drogas, inserindo o tema família e escola.

6º ENCONTRO: o encontro teve como objetivo trabalhar os temas motivação e sonhos na adolescência. Utilizou-se a técnica “A viagem” (UFRN, s/d) e foi feita a confecção de uma história em conjunto (UFRN, s/d), adaptadas para o contexto.

7º ENCONTRO: encerramento e avaliação do processo de intervenção. Realização de um balanço de todos os encontros de



intervenção que foram realizados.

Nesse contexto buscou-se nas intervenções promover discussões que englobassem temas vivenciados nas relações dentro dos contextos escolar e familiar dos adolescentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a prática foi percebido através do discurso da coordenadora pedagógica e dos participantes da intervenção, que a inserção do psicólogo no ambiente escolar estava ligada às práticas curativas e individualistas. Titon, Urnau e Zanella (2006) pontuam que geralmente o psicólogo inserido no contexto escolar atuava dentro do modelo clínico vigente até 1980, no entanto foi percebido a solicitação por esse tipo de atuação do psicólogo nos dias atuais. Identificou-se também na fala de alguns dos adolescentes participantes esse tipo de concepção, pois esses questionaram se a participação deles no grupo de intervenção estava relacionada à presença de problemas psicológicos, e se necessitavam de encaminhamento para tratamento.

A partir das atividades realizadas durante o período de intervenção foi possível constatar que a escola para os adolescentes participantes não era um local que privilegia o diálogo e reflexões. O local foi descrito como “chato”, “não pode fazer nada”, “não tem liberdade”, “não pode reclamar”. A partir deste ponto foram provocados a refletir sobre o papel da escola em suas vidas e ao final relataram que a escola é importante no desenvolvimento dos mesmos, porém, salientaram que deveria haver algumas mudanças no ambiente, dentre elas ter um espaço para exporem seus pontos de vista. Os participantes percebem as relações no ambiente escolar como assimétricas e que há culpabilização dos adolescentes



em relação ao seu desempenho acadêmico. Nesse sentido, cabe observar que a escola é uma instituição por meio da qual o sujeito tem contato com a sociedade e que possui contexto diversificado de interação do sujeito, sendo ela espaço de desenvolvimento e aprendizagem (MORAES, 2011). Ou ainda observar se o funcionamento da escola pode vir ou não a contribuir para o desenvolvimento efetivo de referências significativas para os adolescentes, um espaço de fortalecimento de vínculos e de estabelecimento de relações sociais (PATTO, 1993, *apud* ROCHA, 2002, p. 28),

Durante os encontros foi observado desmotivação em relação à sala de aula e necessidade de criar um espaço que favoreça o diálogo no ambiente escolar, no qual tanto os adolescentes quanto os profissionais possam criar uma rede de saberes, com contribuição mútua, podendo expressar seus pontos de vista em relação ao ambiente e propor melhorias.

CONCLUSÕES

Conforme apresentado nos resultados, concluiu-se que algumas queixas da escola em relação aos adolescentes não foram confirmadas. Os adolescentes se mostraram ativos, interessados e participativos na execução das atividades nas oficinas. Sugere-se que os professores programem atividades para a sala de aula mais dinâmicas, favorecendo a criatividade dos alunos, utilizando materiais diversos. Seria importante também a realização de acompanhamento das relações existentes no contexto escolar, quais seriam os fatores que favorecem ou não a aprendizagem. E a partir dos resultados, propor soluções juntamente com os alunos, criando assim um espaço que favoreça a formação de vínculos,



valorização dos conhecimentos e opiniões do corpo discente.

Por meio da intervenção, constatou-se mudança na postura dos adolescentes, observada por meio de maior envolvimento, cooperação e colaboração do grupo na execução das atividades. Os adolescentes fizeram questionamentos uns aos outros e foram capazes de defender seus pontos de vista e também houve mudanças nas relações entre os integrantes do grupo. Contudo em relação ao ponto de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e coletiva, percebe-se que, para que as mudanças ocorridas permaneçam, há a necessidade de continuidade no trabalho realizado e que esse seja gradual e contínuo.

Em relação ao período da adolescência, fornecer informações e possibilidades de reflexão sobre o momento de vida a partir de diversos conteúdos. Por exemplo, ao informar sobre DSTs, drogas, gravidez na adolescência, que o tema não fique apenas nas aulas de ciências/biologia, segurança pública. Trabalhar com os alunos temas sobre a vida escolar, família, sociedade nas diversas disciplinas, de forma que haja engajamento tanto do professor quanto do corpo pedagógico.

A prática de estágio supervisionado proporciona ao estudante um contato direto com a atuação profissional, como também favorece o aprofundamento teórico e a correlação com os conteúdos de disciplinas cursadas. A supervisão das práticas é uma oportunidade de identificar as competências do estudante, como também acompanhá-lo no desenvolvimento das habilidades requeridas e promover reflexões e mudanças. Esses aspectos foram vivenciados em diversos momentos na realização da prática, tais como realização de levantamento de material bibliográfico, escrita de relatórios e projeto de intervenção e participação nas supervisões semanais. A experiência possibilitou também comprovar, na prática, o que, teoricamente, como graduanda de Psicologia já se sabia, a importância da atuação do psicólogo no contexto institucional de uma escola.



REFERÊNCIAS

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

AME TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO. **Cai-cai Balão**. Disponível em: < <http://www.ameconsultoria.com.br/dinamicas/32/>>. Acesso em 15 Dez. 2015.

BRASIL (2004). Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 Dez. 2015.

DANNA, M F de; MATOS, M. A. **Ensinando a Observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1996.

GOMES, L; VIEIRA J. S. V. de V. Psicologia na educação: descrição das intervenções em estágio acadêmico. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 1, n. 2, 1999. Disponível em : <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_1_-_Numero_2/arto9.PDF> Acesso em 10 Dez. 2015.

MINTO, E. C.; PEDRO, C. P.; NETTO, J. R. C.; Bugliani. M. A. P. & Gorayeb, R. (2006). Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2006. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/pe/vi1n3/vi1n3a11>. Acesso em 10 Dez. 2015.

MORAES, L. A. S. S. **Processo de construção da identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em:< http://www.pucminas.br/documentos/dissertacoes_luciene_aparecida.pdf> Acesso em 10 Dez. 2015.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 9 (3), 648-663.



Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>>.
Acesso em 10 Dez. 2015

ROCHA, M. L. Contexto do Adolescente. In: Maria de Lourdes Jeffery Contini; Silvia Helena Koller; Monalisa N. dos S. Barros. (Org.). **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Ministério da Saúde/ Conselho Federal de Psicologia, 2002, v, p. 25-32. Disponível em: < <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>> Acesso em: 10 set. 2015.

TITON, A. P.; URNAU, L. C. & ZANELLA, A. V. Jovem, Escola e Práticas Psi: Uma Intervenção e Algumas de suas Ressonâncias. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 2, São João del-Rei, dez.2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=oahUKEwiAnJbKudTJAhVIvJAKHWgRDzwQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufsj.edu.br%2Fportal-repositorio%2FFile%2Frevistalapip%2FAndreaZanella.doc&usg=AFQjCNFhdaXQb5pQWBoddhQ_bEvsik6ZVw&sig2=E9NGcIqLcOr4pLGWgJixGQ&bvm=bv.109395566,d.Y2I> Acesso em: 10 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Subprojeto PIBID-Pedagogia. **Dinâmicas**. Disponível em: < <http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1101401&key=bc6do3afao918od7d8fddci1dfodo1c2>. > Acesso em 15 set. 2015.

ZANELLA, A. V.; PEREIRA, R. S. (2001). Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção do coletivo. **Estudos de Psicologia**, 6(1), 105-114. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a16.pdf>> Acesso em 10. set. 2015.



A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PMMG – Relato de experiências

Eliene Lima de Souza

Major da Polícia Militar de Minas Gerais, psicóloga da Academia de Polícia Militar, mestre em Psicologia Social pela UFMG.

elienels2000@yahoo.com.br

Paola Bonanato Lopes

Ten. Cel. da Polícia Militar de Minas Gerais, psicóloga da Academia de Polícia Militar, mestre em Educação pela UFMG.

paolabonanato@gmail.com



RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar um pouco sobre o espaço que existe, dentro da Polícia Militar de Minas Gerais, para o exercício da psicologia no contexto da educação profissional. Iniciando pela exposição sobre a forma de ingresso na corporação, e a inclusão do profissional no Quadro de Oficiais de Saúde, o texto apresenta informações sobre os eixos de atuação e as atribuições do oficial psicólogo, aprofundando mais na área educacional, um dos ramos possíveis para o exercício da Psicologia na Academia de Polícia Militar. Por meio de uma linha do tempo, apresenta um breve histórico da atuação dos psicólogos na educação profissional na Polícia Militar, cuja finalidade está voltada para o cuidado com o policial e com a melhoria da qualidade de sua formação, tendo por base o respeito aos direitos humanos. Como resultados alcançados ao longo dos anos de existência de vagas para psicólogos na Academia, são apresentadas algumas conquistas junto ao público interno, os quais são refletidos na qualidade do trabalho do policial junto à sociedade.



PALAVRAS-CHAVE:

**PSICOLOGIA. FORMAÇÃO
POLICIAL. EDUCAÇÃO.**



INTRODUÇÃO

O psicólogo da Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG, é um funcionário público estadual, integrante do Quadro de Oficiais de Saúde – QOS. Seu ingresso na corporação ocorre por meio de concurso público de provas e títulos, e ao ser aprovado nas diversas fases o candidato é nomeado para o primeiro posto do oficialato – 2º Tenente do QOS, e designado para trabalhar numa das unidades da Polícia Militar, de acordo com as vagas existentes.

Uma das fases do concurso inclui um estágio de adaptação, denominado Estágio de Adaptação de Oficiais (EAdO), com duração de quarenta e cinco (45) dias, sendo executado na Academia de Polícia Militar (APM), unidade da PMMG responsável pela formação e qualificação de seu efetivo. Na APM, o futuro oficial de saúde é apresentado às normas institucionais e à própria cultura militar, e tem a oportunidade de compreender a missão, a visão e os valores da corporação e suas atribuições no cenário social, descritas, em grande medida, no art. 144 da Constituição Federal.

O edital de convocação de concurso para o QOS traz, de forma geral, as atribuições do oficial psicólogo. São elas:

- atuar em atividades de prevenção de doenças e promoção de saúde física e mental,
- assessorar o comando nos assuntos relacionados à sua área específica;
- gerenciar recursos humanos e logísticos;
- desenvolver processos e procedimentos administrativos militares;
- promover estudos técnicos e de capacitação profissional;
- pautar suas ações em preceitos éticos, técnicos e legais.



Entretanto, o edital não se incumbe de explicitar exatamente o “fazer” do psicólogo, o qual vem sendo construído ao longo dos anos, desde 1987, data de entrada da primeira turma de profissionais desta categoria na corporação. Na prática, o desdobramento dessas atribuições leva ao exercício de atividades em quatro grandes eixos: clínico, organizacional, educacional e de avaliação psicológica.

Na psicologia clínica, as demandas estão voltadas para o acolhimento, orientação e acompanhamento terapêutico de policiais militares e seus dependentes. Na psicologia organizacional, trabalha-se com palestras e oficinas com foco na prevenção em saúde mental, além de intervenções diversas para desenvolvimento de equipes e solução de problemas voltados para o ambiente de trabalho. A avaliação psicológica acontece no momento da seleção de pessoal e também no acompanhamento à saúde mental dos policiais. A psicologia educacional encontra seu espaço nos Colégios Tiradentes e na Academia de Polícia Militar. O colégio é uma escola estadual sob administração da PMMG; oferece ensino infantil, fundamental e médio para dependentes de policiais militares e para a comunidade em geral, e possui uma estrutura de apoio ao discente que inclui o acompanhamento psicológico por psicólogos da instituição. Já a Academia de Polícia Militar é a Unidade da PMMG responsável pela capacitação e qualificação dos policiais militares dos diversos níveis, desde o soldado até o coronel.

Na hierarquia militar estadual o soldado ocupa o primeiro nível dentre os cargos da corporação e o coronel ocupa o mais alto nível.



A FORMAÇÃO POLICIAL MILITAR

A carreira policial militar se inicia com um curso de formação que sucede a aprovação em concurso público, podendo ocorrer

Praça é a denominação utilizada nas carreiras militares para identificar o grupo de profissionais que ocupam as graduações de soldado, cabo, sargento e subtenente. Oficial é a denominação utilizada para identificar o grupo de profissionais que ocupa os postos de tenente, capitão, major, tenente-coronel e coronel. Entre estes dois grupos, existe ainda a classe de praças especiais, que identifica os discentes do curso e formação de oficiais, denominados cadetes e alunos, e também os aspirantes a oficial, graduação ocupada pelo policial ao terminar o curso de formação de oficiais.



em nível de praças ou de oficiais. A ascensão à carreira na Polícia Militar se dá, em quase todos os níveis, por meio de cursos de formação, ou pelo menos por um exame de aptidão profissional. Toda a educação profissional na corporação acontece na modalidade presencial na APM, ou por sua coordenação, uma vez que a PMMG possui unidades em todo o Estado, subordinadas hierarquicamente a Comandos Regionais (Regiões de Polícia Militar), havendo a possibilidade da educação profissional se desenvolver também em sedes do interior do Estado.

Atualmente, a formação de soldados e de tenentes ocorre por meio de cursos em nível de terceiro grau oferecidos na APM, que, desde 2005 é reconhecida como Instituição de Ensino Superior pelo Conselho Estadual de Educação – CEE. Uma vez sendo credenciada junto ao Conselho, obedece a todas as exigências da legislação nacional de educação, inclusive no que diz respeito à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Nos cursos de formação é que o policial recebe todo o treinamento técnico e humanístico para exercício de sua profissão. São cursos intensos, de período integral e geralmente com atividades nos finais de semana, sob constante pressão, sendo esse um dos motivos que justificam o apoio psicológico durante a formação. Mas a atuação do psicólogo da APM vai além da clínica. Também há espaço para a atividade docente, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, assessorias e atividades de planejamento educacional.

De forma brevemente resumida, apresentamos um histórico da instalação e evolução do serviço de psicologia na PMMG.

- 1962 - Criação da Seção de Seleção e Orientação (SSO)
- 1974 - Criação da Divisão de Recrutamento, Seleção e Orientação da PMMG (DRSO)
- 1979 - Criação da Academia de Polícia Militar e da Seção

de Orientação Educacional (APM/SOE)

- 1980 - Proposta de criação na SOE de duas subseções: Psicotécnica e Orientação Educacional.
- 1988 - Mudança da sigla de SOE para SOEP (Seção de Orientação Educacional e Psicológica). Previsão de três oficiais do QOS, três pedagogos e um sargento.
- 1993 - Psicologia da APM é transferida para a SAS (Seção de Assistência à Saúde)
- 2001 - A APM passa a ser denominada Instituto de Educação de Segurança Pública (IESP), composto por Centros de Ensino e Escolas de Formação. Nesta nova estrutura, cria-se a Seção de Orientação Psicopedagógica (SOP), com a previsão de um oficial psicólogo e um funcionário civil pedagogo para cada Centro/Escola.

No ano de 2003 o então “Instituto de Educação de Segurança Pública” retorna à sua denominação anterior – Academia de Polícia Militar (APM) – contudo mantém sua composição e sua previsão de vagas para psicólogos e pedagogos compondo seu corpo técnico-administrativo.

32

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO DE POLÍCIA MILITAR

Ao longo desses anos destaca-se que a finalidade da psicologia na educação de Polícia Militar está voltada para o cuidado com o policial e com a melhoria da qualidade de sua formação. Dessa forma, o acolhimento clínico do discente é uma das funções primordiais, com as mais diversas demandas e variando de acordo com o nível profissional que o discente está galgando. As



demandas de um aluno de cursos de entrada na corporação (como o curso de formação de soldados) são mais voltadas para o choque de cultura – de civil a militar – para as angústias oriundas da escolha por uma profissão que exige bastante energia física e emocional, e que afasta o indivíduo da família e dos amigos em razão das muitas atividades escolares. Como esses alunos passaram por um rígido processo seletivo, complicações psicológicas graves, ou até mesmo psiquiátricas, são muito raras.

Já nos cursos voltados para a ascensão na carreira, como o de sargentos e de oficiais, que ocorrem quando os discentes já têm certo amadurecimento pessoal e profissional, é comum que sejam trazidas demandas pessoais, que independem do curso ou da profissão, ou questionamentos quanto à instituição e suas particularidades. O que se pode perceber é que a clínica acaba por também propiciar ao psicólogo um olhar para outras frentes de trabalho, como assessoria aos comandos sobre aspectos que impactam o processo de ensino e aprendizagem, e planejamentos de capacitações ao corpo docente e administrativo, no sentido de melhorar a qualidade dos cursos, e também de auxiliar no desenvolvimento de projetos de extensão.

Outra frente de trabalho possível ao psicólogo da APM é a assessoria no planejamento de ensino, na revisão de matrizes curriculares e na elaboração de documentos normativos e regulamentos das escolas. Contribuindo com os conhecimentos científicos da área, a psicologia se insere nesse campo com vistas a favorecer a introdução de metodologias que propiciem melhores abordagens de ensino, melhor relacionamento interpessoal, melhor compreensão dos fenômenos que interferem na aprendizagem.

A prática clínica e organizacional na instituição dá ao profissional da psicologia subsídios para atuar como docentes nos cursos, à frente de disciplinas como relações humanas, psicologia



social, gestão de pessoas e saúde mental no trabalho. Além disso, esse contato com os discentes abre portas para a orientação das pesquisas dos TCC dos alunos dos cursos de pós-graduação, já que é muito comum a escolha por temas que envolvem a área de conhecimento da psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentando um início de percurso na instituição marcado por muito medo e preconceitos, a psicologia hoje, na formação de policiais da PMMG, contabiliza muitas conquistas. Dentre elas pode-se afirmar como principal a confiança adquirida do público que é atendido, sobretudo porque o saber da psicologia ainda traz consigo alguns mitos e alguma insegurança em torno da questão ética. Neste sentido, um grande passo alcançado foi a quebra desta resistência.

Percebe-se que as diversas frentes de atuação na corporação se apoiam no crescimento do trabalho da categoria e um bom exemplo disso é que as aulas que são ministradas ajudam a compreender o papel do psicólogo, seu campo de atuação, as doenças e o sofrimento psíquico, sobretudo aqueles oriundos do próprio trabalho. Assim, a clínica passa a ser fortalecida, pois as pessoas passam a ter mais confiança para buscar o atendimento.

Por outro lado, as chefias também passam a entender melhor o papel do psicólogo e fazer um melhor aproveitamento da assessoria que esses profissionais podem oferecer. Dessa forma, hoje se pode dizer que todas as grandes mudanças ocorridas na educação de Polícia Militar tiveram assessoria psicológica envolvida, pois há sempre algum oficial da área designado nas comissões de estudo dos grandes temas institucionais.

Outro fator importante, é que já se começa a colher frutos



plantados no passado, pois policiais que tiveram aulas de psicologia em suas matrizes curriculares, ao ingressarem na corporação, já começam a crescer profissionalmente e a assumir funções de comando. Assim, já tendo sido introduzidos nesse saber e, portanto, aptos a entender como a psicologia pode contribuir na gestão de pessoas, sentem-se mais à vontade para buscar assessoria.

Especificamente na área educacional, além das assessorias técnicas já citadas, todos os cursos realizados na APM contam com disciplinas na área de psicologia em suas matrizes, e também vem aumentando o interesse por elaborar pesquisas embasadas no conhecimento da psicologia e da educação.

Sobre o papel do oficial psicólogo na PMMG, é muito importante frisar que em qualquer que seja a área em que atuam, o tema que transversaliza é o dos “direitos humanos”. Esse é um objetivo educacional da PMMG hoje, e toda a prática psicológica é conduzida a ele. Quando um policial ou seus dependentes são atendidos, o que se busca é a humanização, no sentido de que o homem/mulher por detrás daquela farda possa ser ouvido. Quando estamos em sala de aula, ministrando aulas ou orientando as pesquisas, o tema passa pelo fator humano, que é o objeto da psicologia. E acreditamos que, desta forma, estamos contribuindo para que a prestação de serviços à sociedade seja também realizada de forma mais humanizada, porque relembramos ao policial, a todo o momento, sua condição humana.

E esse também é o nosso desafio constante: trabalhar sua subjetividade, quebrar as resistências a buscar ajuda quando necessário e a se perceber como um ser humano com direito a vivenciar emoções.



REFERÊNCIAS

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Comando-Geral. **Resolução n. 4.210, de 23 de abril de 2012.** Aprova as diretrizes da educação da Polícia Militar de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Comando Geral, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública.** Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

MINAS GERAIS, Polícia Militar de Minas Gerais. Academia de Polícia Militar. **Regimento da Academia de Polícia Militar.** Belo Horizonte, MINAS GERAIS, 2015.

MINAS GERAIS, Polícia Militar de Minas Gerais. **Resolução 4.210, de 23 de abril de 2012.** Estabelece as diretrizes da educação da Polícia Militar de Minas Gerais. 2012.

CHADID, M. F. A. et al. . 10 anos de Psicologia na PMMG: Construções e contribuições.. **Revista de Psicologia Saúde Mental e Segurança Pública**, Belo Horizonte, v. 1, 1998.



A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL AOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Rúbia Dias da Silva Amaral

Graduada em Psicologia pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC (2009), especialista em Gestão de Pessoas pela Faculdade Noroeste de Minas - FINOM (2011) e especialista em Gestão em Saúde Mental pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2015). Possui experiência na área de Psicologia, com ênfase nos seguintes temas: análise do comportamento, intervenção clínica, gestão de pessoas, comportamento organizacional, escolar e orientação profissional.

rupsique@yahoo.com.br



RESUMO

Ao iniciar o Ensino Médio, o jovem se vê cada vez mais próximo de sua escolha profissional e se depara com diversas opções de profissões e cursos, dificultando, assim, sua decisão. O processo de Orientação Profissional surge nesse contexto como um meio facilitador para apoiar e ajudar o jovem a direcionar os caminhos a serem trilhados, a escolher com maior segurança, possibilidades, menor ansiedade e incertezas quanto a sua profissão.



PALAVRAS-CHAVE:

**ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.
ESTUDANTES.
ENSINO MÉDIO.**



INTRODUÇÃO

A adolescência é sinalizada por um período de tensão e conflitos para muitos jovens, no qual ocorrem as mudanças físicas e emocionais referentes a puberdade, aquisição de direitos e deveres, definição de sua identidade e peso da escolha profissional.

É notório que a escolha profissional é um fator de extrema importância na vida do indivíduo, afinal, dedicamos mais tempo de nossas vidas ao trabalho do que ao lazer.

O processo de orientação profissional vem possibilitar ao jovem um direcionamento quanto à escolha profissional, auxiliando na compreensão de sua situação de vida real, aspectos familiares, pessoais e sociais.

O trabalho em orientação profissional é desenvolvido com o intuito de que os estudantes possam decidir, com maior propriedade e confiança, qual curso seguir e promover condições adequadas para que eles reflitam e definam seus projetos de vida e carreira conscientemente.

Todavia, para que toda a clarificação da escolha profissional seja possível é necessário trabalhar com o adolescente autoconhecimento, perspectivas pessoais, profissões e mercado de trabalho, possibilitando, assim, uma escolha com maior segurança.

METODOLOGIA

O Projeto é desenvolvido no ambiente escolar de forma gradativa, processual e dinâmica, em grupos contendo oito alunos, semanalmente, com duração de 60 minutos, em torno de 13 sessões e se destina aos alunos do 3º ano do Ensino Médio com a faixa etária entre 16 aos 18 anos.



Em função de toda tensão emocional e expectativas quanto à escolha profissional, o Projeto possui como objetivo trabalhar autoconhecimento, aptidões, habilidades, reflexões, interesses pessoais, potencialidades, conhecimento das profissões e suas realidades, mercado de trabalho, expectativas para o futuro, influência familiar, tendo em foco, principalmente, diminuir ansiedade, conflitos emocionais, possibilitar subsídios e segurança quanto à escolha profissional.

O trabalho é realizado por meio de técnicas como questionários, desenhos com pinturas, dinâmicas, materiais informativos sobre cursos e profissões, pesquisa sobre as profissões, exibição de filmes, palestras de diferentes profissionais apontando as possibilidades da carreira, discussões de textos, relaxamento e testes psicológicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto é desenvolvido na Instituição Escolar há três anos consecutivos, alcançando resultados positivos com os alunos, que demonstram segurança, menor ansiedade e consciência na escolha profissional. No decorrer do processo é notório o número satisfatório de alunos que ingressaram em Universidades Privadas e Federais após a conclusão do Ensino Médio e por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com clareza e confiança em sua decisão profissional.

CONCLUSÕES

O Processo de Orientação profissional possibilita aos estudantes, além de conhecerem a realidade sobre o mercado de



trabalho, reflexão, autoconhecimento, segurança, aprendizado, convívio com situações conflituosas e diminuição da ansiedade, e permite, também, a construção de características e conceitos próprios que ajudam a definir suas escolhas para a vida, bem como sua realização profissional e satisfação pessoal.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.M.B., AGUIAR, W.M.J. **A Escolha Profissional em Questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

MAHL, A; SOARES, D; NETO, E. **Programa de Orientação Profissional Intensivo (POPI)**. São Paulo: Vetor, 2005.

MOREIRA, B.M; MEDEIROS, A.C. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOURA, C.B. **Orientação Profissional Sob o Enfoque da Análise do Comportamento**. São Paulo: Alínea, 2008.

NEIVA, K. M. C. **Processos de escolha e orientação profissional**. Vetor: São Paulo, 2007.

SILVA, L. B. de C. **A escolha da profissão: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco Editora, 1996.

WRIGHT, J.H; BASCO, M.R; THASE, M.E. **Aprendendo a Terapia Cognitivo- Comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2008.



A PRÁTICA DA PSICOLOGIA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: uma parceria que dá certo

Luiz Henrique de Assis Miranda

Estagiário de Psicologia 2013-2016 - Pontifícia Universidade Católica
de Minas Gerais - PUC MINAS Arcos.

luiz_mirandasamonte@hotmail.com



RESUMO

O presente texto busca apresentar, por meio de resumo expandido, e relato também promovido durante a I Mostra de Práticas em Psicologia e Educação, realizada no ano de 2016, pela Comissão de Psicologia Escolar e Educacional, na Universidade Federal de Minas Gerais, o conteúdo e narrativa a respeito da experiência de estágio extracurricular realizada pelo aluno e autor do trabalho e projeto durante o período de 2013 a 2016 no município de Santo Antônio do Monte - Minas Gerais. Tal atividade foi realizada por meio de parceria entre a Prefeitura e Universidade, como forma de possibilitar ao aluno a inserção no campo e a prática da Psicologia na Educação. Além do projeto inicial, foram desenvolvidas ações de acordo com as demandas das instituições envolvidas, discussões sobre o papel do psicólogo escolar/educacional, modelos de encaminhamentos necessários, reuniões em rede e mediação de casos específicos. Observou-se, durante e após o período de estágio, que a presença dos psicólogos no campo da Educação se torna importante e de grande valor, pois estes profissionais são responsáveis por promover apoio e parcerias com a equipe de profissionais da educação e entre a rede socioassistencial. Promovendo intervenções, orientações e reflexões, por meio de uma escuta qualificada, a respeito de questões do processo ensino aprendizagem e de assuntos que envolvem políticas públicas, o desenvolvimento de trabalho em rede, e as temáticas da educação e desenvolvimento infantil.



PALAVRAS-CHAVE:

**EDUCAÇÃO INFANTIL.
ENSINO-APRENDIZAGEM.
INTERVENÇÕES EM
PSICOLOGIA.**



À medida que um número maior de psicólogos passou a integrar as equipes escolares, questões que dizem respeito ao seu papel tornaram-se relevantes e pontuais. O trabalho do psicólogo nesse contexto, tem como um dos objetivos, ajudar a aumentar a qualidade e eficiência do processo educacional por intermédio de seus conhecimentos psicológicos.

Sobre a Psicologia Escolar/Educacional pode-se dizer que ela se constituiu historicamente como importante campo de atuação do Psicólogo. Com profissionais atuantes em instituições de ensino e no campo da pesquisa.

Este trabalho, trata-se de uma prática de estágio não obrigatório que ocorreu no período de 2013 a 2016. De acordo com a Lei do Estágio, (Lei 11.788 de 25 de Setembro de 2008).

O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que esteja frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Art. 1º Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008).

A iniciativa desenvolvida pelo estagiário em oferecer um projeto para atuação em parceria com a Prefeitura Municipal de Santo Antônio do Monte, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's), foi realizada por meio de demanda solicitada pela Secretaria Municipal de Educação. Santo Antônio do Monte, conhecida popularmente como Samonte, é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, de origem portuguesa, com população estimada em 2016 de 27 398 habitantes de acordo com dados ob-



tidos do IBGE. Sua localização é no Alto São Francisco, a 1.052 m de altitude, na região Centro-Oeste de Minas Gerais. Faz limite com os municípios de Lagoa da Prata, Moema, Bom Despacho, Araújos, Perdígão, Divinópolis, São Sebastião do Oeste, Pedra do Indaiá, Arcos e Japaraíba. Sua principal atividade econômica é a produção de fogos de artifício (Ramo Pirotécnico) (IBGE, 2016).

Sobre a rede municipal de ensino, especificamente as instituições de educação infantil, podemos citar que atualmente o município dispõe de cinco CEMEI's para atendimento à população. O objetivo inicial das instituições, enquanto creches, era prestar assistência às crianças carentes da região e bairros vizinhos. Atualmente, desenvolvem atividades de escolarização e ensino.

Citados do referido projeto, estão localizados no perímetro urbano da cidade de Santo Antônio do Monte, em local de fácil acesso, sem necessidade de deslocamento externo. A área física dos CEMEI's é extensa e sua estrutura é bem organizada. Possuem salas de aulas bem organizadas, sala de vídeo e leitura, berçários, refeitório e sala de brinquedos e jogos pedagógicos. Suas atividades pedagógicas são planejadas de acordo com orientações do Sistema Nacional de Ensino, que visam a valorização das potencialidades das crianças. Cultivando, assim, a afetividade, o companheirismo e a socialização em um ambiente lúdico e descontraído.

A socialização e desenvolvimento de uma pessoa se processa à medida que há interiorização de valores e padrões da cultura em que vive. A criança ao nascer é um indivíduo dependente dos cuidados de outras pessoas. O círculo familiar representa para a criança o primeiro ambiente social que lhe transmitirá todo o comportamento socializado básico de sua comunidade. Mais tarde a criança receberá influências de outros grupos secundários: vizinhança, escola, etc. Sendo adquiridos hábitos e habilidades, atitudes e informações indispensáveis para a vida adulta. Nesse



sentido, os CEMEI's foram criados com o objetivo de acolher crianças em um ambiente que lhes proporcione segurança e bem-estar enquanto seus pais trabalham.

O estreito relacionamento com pessoas que satisfaçam suas necessidades básicas e lhe deem amor e segurança, e as estimule, torna-se importante para seu desenvolvimento. Para que a criança se desenvolva e aprenda tudo que a sua potencialidade permite é indispensável um ambiente que a estimule adequadamente. É importante ressaltar que este ambiente também deve contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. No referido projeto buscou-se, então, tratar da relação e do desenvolvimento da criança no ambiente da Educação Infantil. A inclusão do estagiário de psicologia vinculado a SEMED³, nos CEMEI's, teve como objetivo, portanto, melhorar e facilitar a permanência, adaptação e o processo de escolarização e desenvolvimento das crianças matriculadas. Contribuindo para o desenvolvimento global (afetivo, social e cognitivo) das crianças por meio do uso de atividades lúdicas, reuniões e orientações direcionadas aos pais e profissionais dos CEMEI's.

METODOLOGIA

O estágio de Psicologia ocorreu no período de 2013 a 2016, em dois Centros Municipais de Educação Infantil pertencentes à rede municipal de ensino, na cidade de Santo Antônio do Monte.

Esse estágio estava vinculado ao CEMAP (Centro Educacional Municipal de Atendimento Psicopedagógico), que tem o objetivo de realizar atendimentos psicopedagógicos aos alunos que apresentem necessidades de acompanhamento que decorrem de dificuldades de aprendizagem e pertencem à rede municipal de



educação. Com o intuito de ampliar as ações para os profissionais da educação do município e as instituições da qual faziam parte, o estágio em Psicologia junto aos CEMEI's tinha como plano de ação desenvolver projetos como: acolhimento de alunos, abordar temas relacionados aos conflitos interpessoais e familiares das crianças e realização de palestras e orientações de atividades lúdicas. Ainda, nas intervenções realizadas, foram observadas as demandas de cada instituição vinculada. Esse trabalho foi supervisionado por meio de orientação semanal por profissional pertencente ao CEMAP.

O projeto desenvolvido para cada CEMEI ocorreu a partir de entrevistas com a direção da instituição, corpo de professores e representantes da própria SEMED, além de observação in loco e do levantamento de documentos institucionais, tal como o Projeto Político Pedagógico de cada instituição, dentre outros.

As atividades iniciais ocorreram com a inserção do estagiário, atuando semanalmente, em carga horária estabelecida de 30 horas. Sendo estipulado, inicialmente, três dias da semana para o CEMEI com maior quantidade de alunos. E o restante para outra unidade, sendo realizado também a supervisão semanal dentro do horário de estágio.

O estágio fora desenvolvido por meio das seguintes atividades: orientações para pais, equipe e profissionais; realização de palestras, e grupos de trocas de experiências. Foram também indicadas atividades lúdicas junto aos alunos, que tiveram solicitação inicial de demanda decorrente de agressividade incomum apresentada.

O trabalho executado pelo estagiário dentro dos CEMEI's seguiu as propostas estabelecidas pelo PROJETO, elaborado por ele, e aprovado pela Prefeitura Municipal. Apoiando-se em alguns critérios e definições como o constante do Manual de Referências Técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica (2013) do CREPOP. O estagiário também buscou, por meio de pesquisa e leitura de referências bibliográficas, materiais diversos



que pudessem auxiliá-lo em sua atividade. Também recorrendo a profissionais da área, como professores e supervisores para orientações pertinentes ao campo.

A programação das atividades ocorreu de acordo com a aproximação do estagiário com os professores, que lhe relatavam detalhes sobre sua rotina e dificuldades em relação ao processo de ensino aprendizagem.

A abordagem do estagiário aconteceu por meio de uma parceria estabelecida entre a equipe do CEMEI's e os pais/responsáveis pelas crianças. As ações identificadas eram propostas por meio de intervenções realizadas mediante observação em campo. Buscou-se, dentro do ambiente do CEMEI, abordar temas relacionados aos conflitos interpessoais e familiares das crianças. Utilizando também atividades lúdicas e palestras com professores e pais, sobre afetividade, agressividade e outros como facilitadores.

Foi possível, e necessário, realizar com os representantes, orientações que buscavam indicar melhorias e reflexões em relação a questões que envolviam temas do ambiente de trabalho, relações interpessoais, aspectos do desenvolvimento infantil, e a própria responsabilidade da escola em relação a vida cotidiana do aluno. Em muitos momentos, foi estabelecida parceria com os pais para orientações sobre as questões de seus filhos.

Foram propostas e sugeridas orientações a respeito ao processo de ensino aprendizagem, e realizadas reuniões contínuas com especialista da educação. Algumas reuniões ocorriam com a presença de professores/acompanhantes de cada aluno, e/ou profissionais diversos como psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas dentre outros.

Foram realizados diversos contatos e articulação com equipes de profissionais pertencentes ao CRAS, CREAS, NASF, ABRIGO, CAPS, APAE. Além de acolhimento e mediação dos encaminhamentos e discussão de casos específicos. Também acompa-



nhou-se durante o período a inclusão de alunos com necessidades especiais, que estavam matriculados na instituição. Os casos eram discutidos com equipe multiprofissional da APAE. Em um dos casos em questão buscou-se o apoio para um aluno cadeirante da instituição e, desse modo, foi perceptível o seu desenvolvimento e acompanhamento adequado.

Dessa forma, para além desses apontamentos, foram observadas e identificadas não só as necessidades iniciais de cada instituição, mas outras que poderiam estar ligadas às relações familiares por situações de diferentes conflitos, condição socioeconômica, a motivação e capacitação profissional e questões relativas ao desenvolvimento infantil.

RESULTADO E DISCUSSÕES

É importante sinalizar que a própria Psicologia assume seu papel diante de questões que envolvem a defesa de direitos e ações correlatas e referentes às Políticas Públicas. Já estando presente em vários setores de nossa sociedade. Atualmente, também se insere cada vez mais no campo da Educação, como forma de contribuir nas mais diversas demandas.

No entanto, Leonardo e Silva (2009) afirmam que a atuação do profissional da psicologia diante das queixas escolares “não deve pautar-se num modelo classificatório, isto é, aquele que classifica os indivíduos entre aptos ou não aptos, saudáveis ou doentes, adequados ou inadequados, competentes ou incompetentes, pois este contribui para construir estigmatizações e discriminações”.

Souza (2000, p. 136) afirma que não existem modelos pré-concebidos para se trabalhar na escola, mas “princípios norteadores de uma prática a serviço da superação da exclusão, da estigmati-



zação e da desigualdade”.

Conforme a análise histórica feita por Campos (2001), constata-se que a concepção de Educação Infantil vem se constituindo a partir de movimentos sociais que acarretam mudanças na visão da criança, do seu desenvolvimento, da família e do papel da mulher na sociedade. Com isso, o modelo de educação caracterizado anteriormente pela “creche” vem sofrendo mudanças na qualidade do atendimento e na abrangência de aspectos psicopedagógicos enfatizados nessa nova concepção.

O modelo de Educação Infantil tem sido alterado à medida em que a criança passa a ser vista como sujeito de educação, com necessidade de atendimento qualificado. A educação passa hoje por um momento de mudanças em seus padrões, pois não é mais possível se pensar em uma escola que atenda somente às necessidades de transmitir conhecimentos sem pensar em uma escola que se preocupe com a formação dos valores de seus educandos (CABRAL, 2001).

Os profissionais da Psicologia já são uma realidade presente em muitas escolas e instituições de ensino. Desse modo, o estágio de psicologia realizado nos CEMEI's trouxe apontamentos a respeito da realidade do processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Observou-se durante o período de estágio que algumas questões referentes às dificuldades escolares eram tratadas apenas como problemáticas do aluno. Sendo assim, ações foram sendo desenvolvidas e enfatizadas a respeito da importância da parceria entre pais e profissionais dos CEMEI's. Indisciplina, inadequação escolar ou a limitação para aprender não são situações que devem ser abordadas como especificidade do aluno, e, sim, em um contexto mais amplo, assim como é ressaltado a seguir:



A Psicologia escolar não pode ficar reduzida a psicologia do escolar, ou seja, as questões escolares que são direcionadas ao

aluno sem ter um aprofundamento e nem comprometimento com as questões fundamentais da Educação e, diante desse fato, existe a necessidade de efetivar um processo de democratização educacional. (LESSA; FACCI, 2008)

A oportunidade em campo levou o estagiário de Psicologia também a se tornar um mediador, por meio do levantamento de questões que envolviam as diversas queixas escolares, promovendo a escuta e a problematização dessas questões, e a elaboração de estratégias de intervenções.

Os problemas centrados nos alunos foram colocados em constantes reflexões pelo estagiário nas instituições envolvidas durante o período de estágio. Sendo uma das pautas recorrentes os métodos aplicados de ensino, as rotulações existentes e os conceitos e crenças pré-estabelecidas, mas que se afastavam da realidade cotidiana.

Propôs-se também que reuniões fossem realizadas junto a equipe de gestores escolares, como forma de colaboração do respectivo projeto. As reuniões seguiriam as demandas e necessidades da equipe, e também a observação de temas relevantes para serem tratados com os profissionais. Algumas propostas foram levantadas e apresentadas, mas não puderam ser realizadas, tornando-se um desafio para futuras práticas.

Desse modo, o estagiário se reuniu em outras oportunidades com a Secretária de Educação do Município a fim de discutir sobre a importância da integração dos profissionais da Educação junto à rede socioassistencial, indicando que novas intermediações seriam necessárias para o acompanhamento dos alunos. Foi proposto que novos encaminhamentos fossem realizados, com a mediação da Psicologia, para outros serviços, e sinalizado a importância da Educação em se deixar incluir e não se omitir diante de casos que eram recebidos pela escola, e que demandavam au-



xílio profissional adequado. Por ora muitos casos também já se encontravam dentro da própria rede.

Quem atua na área da Psicologia Escolar/Educacional, mais especificamente, tem como um desafio usar os conhecimentos específicos da Psicologia em prol da Escola e dos alunos. Sabendo que o campo da Educação possui profissionais competentes e envolvidos com o seu fazer, muito ainda se desconhece sobre a atuação do profissional dentro da escola, Martins, destaca essa importância:

(...) o psicólogo escolar é um cientista, um engenheiro educacional ou projetista de planos educacionais que usa das mais modernas metodologias e técnicas. À medida que busca utilizar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada criança ou grupos de crianças, tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor. Assim como os outros educadores, ele daria ênfase ao crescimento e desenvolvimento da criança do que à “patologia”. Mas diferencia-se do administrador e do professor conforme visa à aplicação mais consistente do método científico na resolução de problemas. (Reger 1989, citado por Martins, 2003)

Com a finalidade de promover o trabalho da Psicologia, a Ética e a cidadania na sociedade, intrínsecos para atuação profissional, propôs-se em diversos momentos em reuniões com equipe, direção e prefeitura informar e orientar também no que diz respeito à atuação de profissionais da Psicologia e estagiários. A orientação adequada a respeito do próprio fazer da Psicologia que estava inserida no campo da Educação é um dos pontos que ainda merece ser observado com delicadeza, pelos próprios gestores, pois ainda cria-se a visão do trabalho voltado apenas para atendimento clínico e resolução de problemas com busca de soluções imediatistas.



CONCLUSÃO

O campo da Educação apresentou-se para o estagiário como um enigma a ser desvendado, pois o mesmo esteve diante de um importante espaço de intervenção que a princípio lhe era desconhecido. A relação estabelecida com os profissionais da educação e os diálogos constantes sobre a atuação profissional da psicologia revelou o interesse e perspectiva de novas abordagens na área.

Com o passar do tempo, durante a realização do estágio, muitas demandas apareceram, assim como saídas foram encontradas. Embora o trabalho fosse realizado em um campo e tempo específico, faz-se observar sua notoriedade para que novas práticas possam ser desenvolvidas. A equipe necessita de auxílio quanto às questões de elaboração de sua própria atividade, de apoio ao seu trabalho, e de formação quanto a temas relacionados ao desenvolvimento da criança de uma forma geral.

Alguns pontos merecem avançar como a notificação de casos para outros órgãos de forma a efetivamente realizar um trabalho em rede. Pois, as famílias precisam ser orientadas nos casos de vilipêndios e direitos. Além, disso, ainda é preciso que as famílias tomem suas próprias decisões a respeito de assuntos particulares da mesma, devendo ser incentivadas ao protagonismo. Os problemas apresentados, embora em alguns momentos tenham se tornado percalços, hoje são lembrados como obstáculos que podem ser superados.

As dificuldades são uma realidade, que merecem atenção, e a Psicologia se apresentou como parceira para esse desafio a seguir.

Assim, reconhece-se, que diante da experiência relatada, os Psicólogos que atuam no campo da Educação devem também ter seu trabalho voltado para a transformação social. Compreendendo as múltiplas facetas que envolvem o processo de ensino apren-



dizagem, e os elementos psico-sócio-emocionais que influenciam o desenvolvimento integral do sujeito. Ainda, percebe-se como um desafio que as escolas compreendam a importância da atuação do profissional da Psicologia, pois, ainda parecem não entender o que fazemos e por isso renegam nosso trabalho.

Mas, pontua-se que a relação entre Psicologia e Educação se faz presente e atuante em nossa região e estado, em diversas formas, como foi discutido e apresentado na referida Mostra, por meio da apresentação de trabalho do estagiário e demais participantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de, (2008). **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis** (4ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008. 158 p.

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade relaciona: Prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. 354 p.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013. 58 p.

LESSA, Patricia Vaz; FACCI, Marilda Gonçalves Dias.

O psicólogo escolar frente ao fracasso escolar numa



perspectiva crítica. 2ª Ed. São Paulo, Àrtico 2005

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 370 p.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360 p.

SOUZA, M.P.R. (1997) **As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil.** Em: A.M. Machado & M.P.R de S. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.* (pp.139- 156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

VYGOSTSKY, Lev. S. A. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989, 200 p.



ASPECTOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE JOVENS APRENDIZES

Pedro Henrique Barbosa de Souza

Graduando de Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE.
Esse trabalho recebeu fomento da FAPEMIG.

pedrobt@hotmail.com

Anizaura Lídia Rodrigues de Souza

Doutora em Psicologia pela UFMG, professora e coordenadora do curso de psicologia do
Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE.

anizaura@gmail.com



RESUMO

Diante do crescimento econômico do país e da necessidade de contribuir na renda familiar, o ingresso de jovens no mercado de trabalho se intensificou nos últimos anos. Diante desse cenário, torna-se relevante observar e conhecer as condições de trabalho que esses jovens encontram ao ingressar nesse contexto. Este trabalho se propôs a caracterizar as dimensões físicas e materiais bem como as contratuais e jurídicas de um centro de formação profissional destinado a jovens aprendizes, na região do Vale do Aço – MG. Para isto aplicou-se um questionário de condições de trabalho (QCT) em 30 estudantes matriculados em cursos de formação profissional. Os dados obtidos foram convertidos para a forma de banco de dados do SPSS (Statistical Package for Social Science) e analisados quantitativamente. Os resultados encontrados apontaram que os jovens aprendizes percebem positivamente as dimensões analisadas, porém o salário é visto como pouco significativo no incremento da renda familiar.



PALAVRAS-CHAVE:

**JOVENS APRENDIZES.
CONDIÇÕES DE TRABALHO.
FORMAÇÃO PROFISSIONAL.**



INTRODUÇÃO

Impulsionado pelo desenvolvimento econômico do país no início do século XX, bem como pela necessidade de complementar a renda familiar, a entrada de jovens no mercado de trabalho se intensificou nos últimos 20 anos. Diante disso, houve um esforço do Estado para qualificação profissional, formação técnica e para criação de modelos alternativos que facilite a inserção desse público no mercado de trabalho. Para atender a essa demanda, em 2003 o governo federal lançou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) para ajudar na inserção profissional de jovens de 16 a 24 anos principalmente daqueles advindos de famílias de baixa renda e que apresentam baixa escolaridade (ANDRADE, 2005).

Diante da entrada do jovem no mercado, surge a preocupação das condições de trabalho que eles irão encontrar. Assim, foi decretado em 2005 a Lei do Aprendiz a fim de consolidar as Leis do Trabalho referentes a contratação desse público. Essa Lei popularizou o programa de qualificação profissional conhecido como Programa Jovem Aprendiz. O jovem que participa desse programa recebe formação técnica profissional, compatível com o seu desenvolvimento biopsicossocial. Sendo que são considerados aprendizes, os jovens e adolescentes entre 14 e 24 anos que estejam matriculados em um programa de aprendizagem (BRASIL, 2005).

Foi instituído a partir do decreto 5598 de 2005, que os responsáveis pela organização e desenvolvimento da formação dos aprendizes são entidades qualificadas em formação técnica-profissional. Essas entidades têm que garantir aos jovens acesso e frequência obrigatória ao ensino fundamental e médio, horário especial para o exercício da atividade, bem como capacitação adequada ao mercado de trabalho. As entidades nacionais que oferecem esses serviços são:



1. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
2. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC
3. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR
4. Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT
5. Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP

Além disso, o decreto assegura direitos trabalhistas aos aprendizes, sendo: carteira assinada; horário especial para conciliar com o horário escolar; vale-transporte; seguro-desemprego (caso sejam demitidos antes do término do contrato, sem justa causa); 13º salário; e férias (BRASIL, 2005).

Essas preocupações, relacionadas com as condições de trabalho, ganharam espaço nos debates científicos principalmente durante a Revolução Industrial, destacando-se os estudos de Marx e Engels, que analisaram as condições dos operários ingleses, e Max Weber, que as identificou no meio rural (ESTRAMIANA & LUQUE, 2006; LEITE, 2012). Na produção científica da psicologia, ressalta-se o trabalho desenvolvido por Elton Mayo, entre 1924 a 1932 na *Western Electric Company* – Chicago, como referência para o estudo de condições de trabalho. Mayo planejava verificar a influência da iluminação e da infraestrutura sobre a produtividade dos empregados. Os resultados encontrados na pesquisa apontaram influência dos fatores psicossociais no rendimento dos funcionários (SOUZA; BORGES, 2014).

Atualmente, as condições de trabalho têm ganhado espaço nas discussões sobre suas relações com a qualidade de vida e saúde no trabalho e vem, com isso, se manifestando em ações e preocupações internacionais. Exemplos disso são as publicações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) na elaboração do



conceito de trabalho decente e o *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*, criado com objetivo de desenvolver políticas sociais para melhorar a qualidade de vida no trabalho (LEITE, 2012).

Em síntese, entende-se condições de trabalho como um conjunto de fatores que acontecem no ambiente de trabalho e que reflete significativamente nas relações lá estabelecidas (BLANCH, *et al.* 2003 apud BARBOSA, *et al.* 2006). Para uma melhor compreensão, Borges, Costa, Alves-Filho, Falcão (2013) sistematizaram as grandes categorias das condições de trabalho, que resultou em quatro dimensões: 1) as condições contratuais e jurídicas, que se referem a formalidade, estabilidade e modalidade do contrato; 2) as condições físicas e materiais, que abrangem os componentes concretos, como espaço, segurança e material; 3) os processos e as características da atividade, que dizem respeito às atividades executadas e; 4) as condições do ambiente sociogerencial, que tratam das interações interpessoais. Neste trabalho, analisou-se apenas as duas primeiras categorias. Portanto, o objetivo aqui consistiu em caracterizar as dimensões contratuais/jurídicas e físicas e materiais das condições de trabalho que os jovens aprendizes vivenciam.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu em um Centro de formação profissional destinado a jovens aprendizes da região do Vale do Aço – MG. Utilizou-se, para coleta de dados, o questionário de condições de trabalho (QCT) desenvolvido pelo *European Working Conditions Observatory*, validado no Brasil em 2013 por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nele, as



questões referentes às dimensões contratuais e jurídicas, apesar de estruturadas, as alternativas de respostas são nominais. Já as questões físicas e materiais são respondidas em uma escala Likert de 5 pontos, variando de Nunca a Sempre.

Participaram da pesquisa 30 jovens. Dentre eles o sexo feminino predominou, com 17 participantes, a média de idade dos participantes do questionário foi de 16,9 anos (DP= 0,607), a maioria dos participantes residiam com o pai e a mãe, possuíam entre um e dois irmãos, estudavam em escolas estaduais e possuíam o ensino médio incompleto.

Os procedimentos de aplicação do questionário se deram a partir de um contato inicial com a instituição que autorizou a execução da pesquisa. O representante do Centro de Formação encaminhou os pesquisadores a uma sala, na qual estavam presentes jovens aprendizes do período vespertino. Foi explicado aos jovens os objetivos da pesquisa, e todos foram convidados a participar. Todos os presentes aceitaram contribuir para a pesquisa. Foi distribuído o QCT junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes. Eles deveriam responder ao QCT e assinar o TCLE e devolver no dia seguinte. Quem tinha menos de 18 anos de idade deveria pedir aos pais ou responsáveis para assinar o TCLE. Todos os respondentes foram convidados a participar da entrevista e 18 deles aceitaram participar, as respostas foram submetidas a análises de conteúdo e utilizadas como apoio às análises dos questionários.

As respostas dos questionários foram convertidas para a forma de banco de dados do SPSS (*Statistical Package for Social Science*). Todas as análises estatísticas foram desenvolvidas a partir das rotinas do referido programa.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere a categoria das dimensões contratuais e jurídicas, as questões analisadas são nominais. Foi constatado que todos os aprendizes estavam submetidos a um contrato temporário e com carteira assinada, e que eles tinham uma jornada de trabalho de 20 horas semanais ($M= 96,7\%$ $DP= 2,92$) que eram cumpridas em cinco dias. De modo geral, os aprendizes gastavam em média 146 minutos ($DP= 104,19$) no percurso de casa para o trabalho.

Com relação a férias e descanso semanal, todos que responderam apontaram que recebiam os adicionais e contavam com pelo menos um dia na semana para descanso e/ou lazer. Os participantes informaram que recebiam entre 300 e 400 reais mensalmente, sendo que para 86,7% esse valor representa uma parcela pequena da renda familiar.

De maneira geral, os aspectos contratuais e jurídicos quanto a carteira assinada, horas trabalhadas, descanso semanal, horário de entrada e saída são cumpridos. Outros aspectos como benefícios, tempo gasto do percurso de casa ao trabalho, valor do salário, obtiveram uma variação muito grande de respostas. Tal fato revela que as percepções dos jovens aprendizes sobre essa dimensão das condições de trabalho não são semelhantes, ou que poderiam estar sendo praticadas sob diferentes tipos de contratos.

A partir das análises feitas, nota-se que os jovens aprendizes respondentes percebem que o Decreto 5598/2005 está sendo cumprido quanto a salário, carteira assinada, horário e benefícios (BRASIL, 2005). Essas características estão dentro da categoria definida por Borges e outros (2014) como contratuais e jurídicas.

Para a realização da análise das dimensões físicas e materiais das condições de trabalho, foi atribuído escore a cada participante e extraídas as médias das respostas. Entre os fatores que são



medidos nessa dimensão, destaca-se: ficar de pé ou andar; trabalhar com computadores: pessoais, rede de dados, servidor e; movimentos repetitivos com a mão e o braço. Os participantes dessa pesquisa responderam que raramente estão expostos a essas condições ruins de trabalho ($M= 2,5$; $DP= 1,61$).

Em síntese, percebe-se que os participantes estão satisfeitos com as condições de trabalho no que se refere às dimensões analisadas. Isso reflete positivamente nas relações trabalhistas dos aprendizes. Em contrapartida, nota-se que apesar da motivação dos jovens em complementar a renda familiar, isso não é observado na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, conclui-se que foi possível alcançar os objetivos, de caracterizar as dimensões contratuais e jurídicas, e físicas e materiais das condições de trabalho de jovens aprendizes. A partir das análises feitas, é permitido afirmar que o Programa Jovem Aprendiz, do qual os participantes dessa pesquisa fazem parte, atende às expectativas dos participantes, pois tem oferecido boas condições de trabalho no que se refere aos dois aspectos avaliados neste estudo. Tais condições podem contribuir para os impactos positivos na produtividade. No entanto, não produz impacto financeiro relevante na renda familiar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gláys. O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego de Jovens. **Mercado de Trabalho**, n. 26, fev. 2005. Disponível em: http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/mt_26c.pdf.



BARBOSA, Silvânia da Cruz; et al. O trabalho de operadores de produção de petróleo norte-riograndenses. **rPGT**, n. 2, v. 6, jul/dez, 2006.

Borges, L. O.; Costa, M. T.; Alves-Filho, A.; Falcão, J. T. R. Condições de trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E (Orgs.). **Dicionário brasileiro de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

BRASIL. Decreto 5598, de 1º de outubro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília-DF, 2005.

ESTRAMIANA, José Luiz Álvaro; LUQUE, Alicia Garrido. Trabajo, ocupación y bienestar. In: LUQUE, Alicia Garrido (org.). **Sociopsicología del trabajo**. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

LEITE, Clara Pires do Rêgo Lobão Amorim. **Condições de Trabalho e saúde psíquica dos trabalhadores da construção civil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

SOUZA, Anizaura Lúcia R; BORGES, Lúcia de Oliveira. As Condições de Trabalho de docentes em um Centro Universitário Privado. In: **Anais do V Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (SITRE)**. Belo Horizonte – MG: SITRE, 2014. Disponível em: <http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/gt11.pdf>.



DESCOBRINDO NOVOS CAMINHOS COM AS ESCOLAS: relato de experiência no campo da política de educação de Ribeirão das Neves/MG

Eliana Costa Prates

Psicóloga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico Infantojuvenil (NAPPI)/ Superintendência de Ensino/ Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Ribeirão das Neves/ MG.

elianacostaprates@yahoo.com.br



RESUMO

A partir da leitura de uma experiência realizada na escola, deparamo-nos com a possibilidade de encontrar novos caminhos para a construção de soluções compartilhadas acerca dos desafios enfrentados na Educação. Delineada por uma atuação educacional, mas norteadas por princípios da clínica, tornou possível o diálogo entre saberes (Saúde e Educação). Nesta interlocução, não se trata de levar respostas e/ou saberes já prontos ou predeterminados sobre um outro campo de atuação. Ao contrário, incide sobre a apresentação de um não-saber e da escuta, conforme nos ensina a clínica. Engajados por um processo em que se permite o diálogo e a troca de experiências, abre para a possibilidade de ampliar a visão de cada área acerca da problemática enfrentada, abordar sobre possíveis fatores de risco e de proteção envolvidos neste cenário no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, fomentar a busca pelo cuidado e atenção no âmbito de uma política pública da Educação acerca do fracasso escolar e da importância das relações e de um ambiente saudável na escola como influência direta na aprendizagem.



PALAVRAS-CHAVE:

**EDUCACIONAL. FATORES
DE RISCO. FATORES DE
PROTEÇÃO. FRACASSO
ESCOLAR. PROCESSO DE
ENSINO APRENDIZAGEM.**



INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico Infantojuvenil (NAPPI) é um serviço situado no campo da política pública de Educação. Desenvolve ações voltadas para a prevenção e a promoção da saúde do escolar, com uma equipe multidisciplinar composta por: assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. O público-alvo são crianças e adolescentes da rede de ensino do município, com idade de dois (02) a dezessete (17) anos que apresentam dificuldades específicas no processo de aprendizagem.

Instituído, oficialmente, pela Lei municipal 3.288/2010, tem sua metodologia organizada a partir de dois eixos principais: o atendimento clínico e as ações do educacional. Este último ocorria de modo bem incipiente desde o início, sendo priorizado o acompanhamento dos casos individuais. Devido ao elevado número de demandas para atendimento, somado à dificuldade do alcance quantitativo, qualitativo e tempo de resposta deste formato (no contexto de uma política pública), desde o ano de 2012, a equipe tem se esforçado para reformular e criar outras estratégias de metodologia e intervenção com o público no universo das dificuldades e dos transtornos escolares. Neste movimento de repensar intervenções possíveis na atuação clínica, investimos também numa aproximação e no diálogo com as escolas da região através do educacional, em busca de fomentar e construir novos caminhos que pudessem contribuir para lidar com as demandas e principais dificuldades enfrentadas, com o objetivo de deslocar daquele formato exclusivo de respostas do atendimento clínico dos casos encaminhados ao serviço.

Diante de tais considerações, a equipe começou a construir uma atuação que referimos como educacional, mas, ainda assim, guiada por princípios importantes da clínica como: a escuta, a singularidade e as arquiteturas do desejo de cada sujeito.

O serviço recebe casos encaminhados pela rede de ensino do município que apresentam queixas relacionadas ao fracasso escolar. O trabalho é desenvolvido pela equipe considerando a distinção entre o conceito de dificuldade escolar relacionada a problemas de origem pedagógica ou ambiental, sem qualquer envolvimento orgânico e os transtornos de aprendizagem, aqueles relacionados a problemas no funcionamento (aquisição e desenvolvimento) de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender e têm origem orgânica, conforme apresentado por SIQUEIRA (2011).



O objetivo do educacional seria buscar promover a prevenção e/ou minimização de fatores de risco atrelados às dificuldades escolares, fortalecer os possíveis fatores de proteção em cada cena do contexto escolar e, assim, contribuir para favorecer e potencializar o processo de aprendizagem.

Claro que os transtornos de aprendizagem não seriam passíveis de prevenção. Entretanto, acreditamos que o corpo de uma escola mais acolhedor, humano e sensível a tais questões pode corroborar e muito não apenas para uma detecção precoce e encaminhamento adequado para o tratamento, mas também para minimizar possíveis agravantes, influenciar no percurso desta criança e na sua relação com o “*fracasso escolar*”.

Assim, esta atuação abriria para a intervenção com o foco no *bom* aprendizado, em espaços saudáveis de convivência e de aprendizado. Ao invés daquele olhar focado no *mau* aprendizado, muitas vezes, do atendimento e da corrida por “diagnósticos”... Implicaria na ampliação do olhar sobre o fracasso escolar. Um trabalho direcionado pelo viés da prevenção de possíveis fatores de risco atrelados às dificuldades escolares (acolhimento, processo de estimulação, desenvolvimento da fala e da linguagem, família, ambiente e história de vida do aluno, expectativas e relação com o professor, etc.), mas também de combater e/ou minimizar possíveis agravantes relacionados aos transtornos (exclusão, bullying, conflitos prejudiciais relacionados a sua identidade, autoestima, depressão, delinquência, evasão escolar, etc.), perseguindo o objetivo em comum com as escolas e demais órgãos da Educação; a busca por maior qualidade no ensino e no aprendizado.

Neste sentido, o *educacional* se voltaria para o coletivo no âmbito escolar e para o “aspecto pedagógico”, mas sem perder de vista que este se apresenta como um aspecto indissociável daquele que aprende – o sujeito escolar. Traz como norteador os prin-



cípios da atuação clínica e sua extensão, almejando lugar para a singularidade e a subjetividade em jogo no ato de ensinar e aprender. O trabalho foi iniciado então com a presença da equipe nas escolas com maior frequência. Principalmente, através de visitas, entrevista/diagnóstico, desenvolvimento de projetos, somado a criação de um espaço de formação e debate sobre questões relacionadas à prática dos educadores.

O relato de experiência a seguir pretende delinear algumas reflexões sobre a descoberta de possíveis caminhos diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Num encontro e diálogo possível entre os dois saberes (clínica e educação), abordar aspectos relevantes sobre o processo de *ensino-aprendizagem*, que perpassam também pelas dificuldades e transtornos.

METODOLOGIA

Esta experiência começou com a demanda apresentada por uma escola ao NAPPI (eixo educacional), para falar sobre as *dificuldades* de aprendizagem. Propomos uma *Roda de Conversa* com os professores. O objetivo era abordar o tema e escutar sobre reais expectativas e demandas envolvidas. A postura de ofertar a escuta em primeiro lugar e apresentar um não-saber foi essencial para a condução do trabalho. Pois, frequentemente, a demanda chega para que seja realizado palestra, formado pacote de respostas sobre diagnósticos, dificuldades, transtornos, etc.

A concepção da *Roda* atravessou todas as discussões e os quatro encontros com o grupo, sendo incrementada com técnicas e dinâmicas de grupo (aquecimento, dramatização, fechamento) e momentos de estudos de caso. Os encontros foram planejados de modo que o processo de escuta e diálogo (1º encontro) direcionou



o desenvolvimento das discussões e de produção do grupo (2º e 3º encontros). No último, seria abordado um tema indicado como o mais relevante para oferecer outras ferramentas, incrementar as ações e as estratégias já desenvolvidas pelos educadores.

No primeiro dia, realizamos uma dinâmica em que cada participante relatava uma “*cena*” (verdadeira ou fictícia) de um dia na escola, envolvendo a dificuldade de aprendizagem. Entretanto, além dos casos relacionados a leitura e escrita, surgiram: adolescência, família, sexualidade, trabalho infantil, violência, drogas, rede, relação escola x comunidade, professor x aluno, Secretaria e sistema de educação... Os professores trouxeram ainda reflexões sobre o sentimento de frustração que, muitas vezes, se deparam diante da “*desmotivação*” e do “*desinteresse*” aparentemente apresentados pelos alunos ou pela própria família.

Devido a amplitude de questões que perpassam o universo escolar, foi importante manter o foco, delimitar demandas, possibilidades e prioridades. Buscou-se favorecer a discussão e a reflexão, para que a construção de soluções partisse do grupo, apenas com pontuações e considerações realizadas pelos diferentes olhares do NAPPI, com observações e cuidados do ponto de vista da clínica, fatores de risco e proteção no contexto dos processos de aprendizagem.

Após os relatos das cenas, uma história foi escolhida pelo grupo de cada turno e representada numa atividade de dramatização. De manhã, a cena escolhida foi de duas meninas que brigavam e se correspondiam por escrito. A intervenção da professora foi recolher as cartas e advertir. Contou ter se surpreendido, pois a que estava repleta de palavrões legíveis, ortografia correta, era de uma aluna que tinha dificuldade e atraso significativo na aprendizagem. Determinou que outras cartas fossem redigidas com desculpas, além de receberem “*ocorrências*”. A aluna escreveu de forma ilegível como nas atividades escolares. A professora sentiu raiva pela interrupção



da aula e questionou como a aluna aprendia palavras e demonstrava tanta dificuldade nas outras palavras. Entretanto, disse sentir-se aliviada e satisfeita pela punição. O episódio desencadeou conversas com as jovens, os familiares e a direção. A professora relata que depois de ter contato com a história da aluna (ausência de afeto e pouco suporte familiar) sentiu empatia e pesar por sua intervenção se restringir a ocorrência. No fechamento, outra participante apresentou um final positivo para a cena trabalhada.

No turno da tarde, a cena escolhida foi sobre o acompanhamento de um aluno portador de Paralisia Cerebral. A professora contou sobre o impacto em sua vida e importantes aprendizados com o jovem. No fechamento, foi simulado o diálogo de despedida entre o aluno e a professora, como se tornasse possível trocar sobre o aprendizado e mudanças geradas na vida de cada um após esta experiência. Vários participantes mostraram-se mobilizados e emocionados com as histórias.

Diante da diversidade dos temas apresentados nesta dinâmica, somado às particularidades do ambiente escolar e do “fazer” dos professores, construímos a proposta dos *Estudos de casos*. Foram elaborados três casos a partir das cenas relatadas pelos professores, com turmas de alunos e situações de séries distintas, fatores associados ao processo de aprendizagem, à sala de aula, entre outros (como indisciplina, desinteresse, dispersão dos alunos, etc.).

Junto com os casos propusemos perguntas que provocassem a discussão e a criação de estratégias possíveis para lidar com as dificuldades relatadas. Cada grupo deveria analisar e discutir as situações, depois indicar ações pedagógicas possíveis para intervenção. Orientamos que explorassem não só os diferentes espaços (escola, casa, comunidade, cidade...), mas outros recursos e diferentes atores envolvidos (professor, pedagogo, diretor, família, rede...). Os resultados foram apresentados para debate com o



grupo maior e as discussões duraram dois encontros, por considerar a produção dos professores parte fundamental do trabalho.

No fechamento, foi realizada outra dinâmica de dramatização. Foram desenhados três círculos para três representantes: um aluno que “*não aprendia e não se interessava*” (disseram ser frequente na sala e motivo de “*frustração*” para os professores), uma professora que “*não conseguia ensinar*” para a turma e, uma mãe de aluno que era julgada e criticada pela escola como “*negligente*”. Os demais deveriam caminhar pela sala e observar em silêncio cada representante. Os representantes também deveriam observar e estar atentos aos sentimentos em jogo diante do olhar dos outros. Depois, foi pedido que cada um escolhesse um dos três representantes e que entrasse no seu círculo.

Assim como na primeira, o objetivo era sensibilizar e conduzir para uma reflexão além da razão. Alertar para sentimentos envolvidos tanto nos lugares de julgamento (aluno, professora e mãe – ao serem rotulados, podem se distanciar, se isolar, fragilizar e, assim, diminuem as chances de intervir). Já o inverso (o representante com outras pessoas) abre para a possibilidade do acolhimento, do diálogo, do apoio, parceria, etc.

O tema *família e escola* foi escolhido para o último encontro. Após uma explanação do Serviço Social sobre mudanças e desafios atuais, houve novamente espaço para compartilhar pontos de vista e experiências. Abordamos sobre a existência do sistema também na escola, a importância da percepção e do sentimento de pertencimento, da apropriação dos principais atores e responsáveis por este fazer indissociável: ensinar e aprender.

Desde o início, provocamos questionamentos com o grupo para que os profissionais procurassem refletir e se escutar antes mesmo de se propor a *escutar* o aluno. De modo que buscassem identificar suas próprias habilidades, fragilidades, potenciais e limites no exercício de sua profissão.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesta experiência são difíceis de mensurar, mas observamos indícios que sugerem processos importantes de ressignificação da prática dos professores. A inversão de uma postura muitas vezes endereçada ao especialista (detentor do conhecimento) na apresentação de um não saber sobre aquele outro fazer do educador, guiada por ensinamentos da clínica, permitiu a interlocução entre diferentes olhares, a troca de experiências, reflexões e informações entre as equipes. A escuta viabilizou o diálogo na busca de possíveis soluções, novos caminhos e recursos condizentes com a realidade da escola e cenário da educação.

A *Roda de Conversa* permitiu a construção de um espaço dinâmico e de aprendizagem mútua entre as equipes. Ela oferece flexibilidade para o diálogo e atuação interdisciplinar, inclusive, entre as diferentes áreas do NAPPI. Segundo AFONSO (2008), traz a possibilidade de dar forma às dúvidas, colocá-las em palavras, articular questões e processar respostas. De acordo com a autora, às vezes implica construir uma informação nova ou desconstruir; em perceber a forma como estamos pensando, as associações que estamos fazendo, os valores que sustentam nosso ponto de vista, etc.

Diferentes possibilidades de intervenções pedagógicas foram apresentadas nos estudos de caso para as próprias dificuldades e queixas relatadas pelo grupo no início. Atividades que valorizam e proporcionam espaço para expressão da subjetividade (trabalhos orais e escritos, que contemplem história de vida, origem, hábitos, interesses... Ideias semelhantes às *Rodas de Conversas*, recursos lúdicos, audiovisuais, dinâmicos, com muita criatividade. Vários fatores foram colocados como essenciais para estimular o aprendizado, escutar e despertar o interesse, identificar sobre processos e particularidades relacionadas aos potenciais, dificuldades e desempe-



nho de cada aluno. A produção dos professores reforça a concepção de que o próprio grupo dispõe do conhecimento para a construção de estratégias e respostas mais assertivas para o seu *fazer*. Desde que disponham de tempo adequado para planejar, espaços para reflexão, compartilhar informações, experiências e orientações.

O grupo trouxe como desafio a participação da família na vida escolar e o papel de cada um diante das transformações e demandas direcionadas à escola. Enfatizaram a importância do respeito ao aluno, de cada trajetória e contexto familiar. Ou seja, uma postura isenta de julgamentos e críticas que poderia apenas reforçar um distanciamento das famílias. Apontaram reflexões sobre a escola não ofertar um lugar acolhedor e convidativo para as famílias, já que, frequentemente, são chamadas para advertência, sobre comportamento ou desempenho insatisfatório dos filhos. As discussões levaram a repensar e recriar estratégias para chamar a família como parceira ativa deste processo. A partir da reavaliação sobre a sua postura diante delas, do aluno ou professor, conforme discutido nos encontros.

Os professores colocaram sobre a discrepância entre a sua formação e a complexidade da realidade que encontram na prática na sala de aula. E importantes conclusões, como “*Temos que olhar caso a caso*” (sic), “*Não é fazer aquilo que sonhei, para aquilo que me formei, mas trabalhar de acordo com a demanda e passos de cada aluno*” (sic). O discurso apresentado indica a possibilidade de um deslocamento do ideal imaginado por muitos profissionais sobre a sua profissão com uma aproximação daquilo que é real e possível na prática do ensinar, configurando um processo de elaboração positivo sobre o seu fazer, com possibilidades e limites.

Nesta proposta, foi possível trocar sobre diferentes nuances do processo de ensino-aprendizagem, com uma interlocução entre dois saberes distintos. Ao delinear uma atuação *educacional* de-



paramos com colaborações e contribuições possíveis referentes à clínica e à experiência do atendimento à criança e ao adolescente com dificuldades e transtorno de aprendizagem que puderam incrementar as discussões e o diálogo com a prática dos educadores.

Em diferentes momentos, o grupo verbalizou sobre sentimentos de “cobrança”, de “desvalorização” e de “impotência” diante de dificuldades e diversidades da sala de aula, contrapondo ao “despreparo” referindo-se à formação e pouco suporte do sistema de Educação e da rede de atendimento de crianças e adolescentes. Toda complexidade das demandas apresentadas estava além das possibilidades de ambas as equipes (considerando o tempo, principalmente).

A representação na dramatização favorece o envolvimento das pessoas no campo das emoções e sentimentos além do aspecto racional (muitas vezes já estabelecido, coberto de “respostas” e “explicações”). Proporciona reflexões e permite chamar a atenção sobre os diversos fatores envolvidos numa única cena, como o processo de aprendizagem – entraves e possíveis facilitadores.

Assim, a experiência pode ampliar o olhar sobre os conflitos, os limites e as intervenções possíveis, exaltando a palavra e o diálogo como recursos essenciais. Percebe-se ter mobilizado e sensibilizado sobre o poder da empatia, da transformação ao oferecer espaço para a subjetividade, da importância de somar saberes, do respeito às diferenças e singularidades. Principalmente, sobre o *fazer* do professor estar diretamente ligado à vida humana no seu sentido mais amplo, a importância de um suporte (estudos, busca de apoio...) e a responsabilidade envolvida em cada interação com o aluno.

As dinâmicas e discussões mostraram que ao tratar de uma história “particular” de um professor, esbarramos em questões vividas de alguma forma pelo coletivo; sem perder de vista as singularidades, compartilhadas pelo grupo. Torna possível aprender com o outro e amplia o horizonte de cada um sobre a problemáti-



ca enfrentada. Neste sentido, oferece abertura para a descoberta de diferentes caminhos e construção de um conhecimento particular (a partir da experiência e interpretação de cada um), mas ao mesmo tempo coletivo sobre o universo da sala de aula e sobre diferentes aspectos dos “processos” de aprendizagem.

Ao pedir que os professores também se escutassem, solicitamos uma autoavaliação sobre seu estilo, no campo desta função – ensinar. Ou seja, que identificassem suas habilidades, facilidades e recursos próprios, bem como, as limitações e fragilidades na sua atuação profissional. O tempo e o formato dos encontros, a gama de demandas e forte sentimento de angústia apresentados pelo grupo não permitiriam realizar uma análise profunda de tais aspectos conforme proposto por Giaconi e Capellini (2013). Mas, a ideia sugerida neste conceito foi fundamental para incentivar o processo de reflexão individual sobre o trabalho desenvolvido, além do coletivo expressado pela escola.

Por último, ressalta-se que a abertura e o comprometimento da escola, marcado pelo desejo do grupo com a proposta foi essencial para a qualidade da ação e o alcance dos resultados, para a (re) descoberta de *novos* e “*velhos*” caminhos de campos diferentes. Tornou possível contribuir para a construção de relações mais saudáveis no ambiente escolar e o desenvolvimento do pleno potencial de cada aluno.

CONCLUSÃO

Conforme mencionado antes, é claro que uma atuação educacional na rede de ensino seria incapaz de evitar e prevenir a manifestação de um quadro de transtorno de aprendizagem, por sua natureza e particularidades próprias. Contudo, acredita-se ter sido



possível influenciar no acolhimento e visão sobre tais casos, sobre singularidades e processos de aprendizagem, favorecendo a abordagem adequada no que infere à instituição de ensino. Indica para a possibilidade de prevenção e/ou minimização de fatores de risco atrelados àqueles problemas de aprendizagem extrínsecos ao sujeito.

As reflexões sinalizam questionamentos importantes sobre “aspectos pedagógicos” e o ensino, sobre a importância dos encaminhamentos adequados, da humanização dos espaços e das relações no ambiente escolar. A proposta de escutar o aluno – foi um ponto levantado a todo o momento como ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem, apesar das limitações apontadas na prática do educador. O reconhecimento do “*estilo*” de cada professor permitiria o processo de reflexão e de adoção/criação de estratégias próprias, conforme orientações apresentadas por Giaconi e Capellini (2013). Para que os recursos sejam potencializados e as dificuldades minimizadas, respeitando o estilo e tempo de cada um no exercício de sua função – ensinar, da mesma forma que foi elencado como extremamente importante durante as discussões ser oferecido também ao aluno.

Foi reforçado o ponto precursor deste trabalho, ou seja, de que os professores (aqueles que vivenciam e mais conhecem sobre a sua própria realidade) dispõem do conhecimento essencial para a construção de respostas para lidar com as “*dificuldades*” da sala de aula e dos recursos possíveis no processo de aprendizagem. O que não exime as responsabilidades de outros atores pelas mudanças necessárias para a melhoria do ensino, pois precisam existir subsídios para que os profissionais consigam tempo e condições adequadas para planejar e (re)avaliar o seu trabalho. Comprometidos num processo mútuo e contínuo do ensinar e aprender – entre educandos e educadores, também possam trocar olhares e conhecimentos, inclusive, com outros campos de atuação como a clínica.



O diálogo com as escolas se configura como uma via importante para a construção de soluções compartilhadas e descoberta de trilhas diferentes daquelas percorridas antes na história da educação. Uma interlocução que possa dar lugar e respeitar singularidades no universo do coletivo, ao invés de reforçar uma trajetória de exclusão, fábrica e produção de rótulos (advindos da escola e da clínica), estigmas, (re)produzindo vulnerabilidades, violências e fracassos. Neste sentido, esta experiência foi apenas o começo, mas bastante significativa e motivadora para a construção de ações e interfaces possíveis entre o cuidar, o educar e o ensinar, no campo do atendimento clínico x instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. & ABADE, F. L. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

GIACONI, C.; CAPELLINI, S. A. **Os professores ensinam. Alguns alunos não aprendem**. Por que isto acontece? 1. ed. Marília - SP: Fundepe, 2013. 89p.

SIQUEIRA, Cláudia M. et.al. **Dislexia para profissionais de saúde: perguntas e respostas**. Laboratório de Estudos dos Transtornos de Aprendizagem (LETRA) UFMG. Belo Horizonte/ MG, 2011.



DIAGNÓSTICO ESCOLAR: um estudo de levantamento de demandas em Psicologia Escolar na rede Municipal de Barbacena

Andreia Patricia de Sousa

Psicóloga na Prefeitura Municipal de Barbacena – Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura (SEDEC).

andreiapsousa@yahoo.com.br

Kenny Rodrigues Nézio Azevedo

Psicóloga na Prefeitura Municipal de Barbacena – Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura (SEDEC). Docente do Curso de Psicologia da Universidade Presidente Antônio Carlos - Campus Barbacena.

kennyapsique@gmail.com



RESUMO

O diagnóstico foi realizado nas escolas que compõem a Rede Municipal de Barbacena, durante o segundo semestre de 2015, com o objetivo de fornecer informações e conhecimentos para subsidiar a atuação do Setor de Psicologia da Secretaria Municipal de Educação a partir do ano de 2016. Com esta finalidade, realizou-se a elaboração de dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, correspondentes a dois seguimentos de profissionais das escolas: Diretores/Vice-diretores e Técnicos em Educação. Foram entrevistadas 48 profissionais. Na confecção dos instrumentos de pesquisa, realizou-se a articulação das questões em torno de três eixos: Eixo I- Escola, Eixo II- Aluno e Eixo III- Família/comunidade. As informações e relatos obtidos por meio das entrevistas foram submetidas a métodos de análise quantitativa descritiva e qualitativa, por meio de Análise do Conteúdo. O processo de diagnóstico envolveu 23 escolas da Rede Municipal de Ensino. Estas escolas atendem a aproximadamente 7.000 alunos e possuem um total de 333 funcionários e 503 professores. Foram realizadas 78 visitas às escolas durante o período de coleta de dados, que ocorreu entre setembro e dezembro de 2015. Os resultados do diagnóstico demonstraram que as escolas vivenciam diversas dificuldades, como: infraestrutura inadequada e pouco envolvimento da família nas atividades pedagógicas e na vida escolar dos filhos.



PALAVRAS-CHAVE:

PSICOLOGIA ESCOLAR.
DIAGNÓSTICO. ESCOLA.



INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar é uma área com inúmeras possibilidades de atuação. Seu campo de trabalho é marcado pela diversidade em termos de demandas, contextos e públicos com os quais se atua. Pensando em como lidar com toda esta complexidade, surgiu como proposta a implementação de um diagnóstico na Rede Pública Municipal de Barbacena. Este trabalho foi realizado pelo Setor de Psicologia, através de duas profissionais de psicologia com o objetivo de fomentar estratégias de intervenção contextualizadas. O diagnóstico escolar envolveu 23 escolas que compõem a Rede Municipal de Barbacena. Estas escolas atendem a aproximadamente 7.000 alunos e possuem um total de 333 funcionários e 503 professores. Foram realizadas 78 visitas às escolas durante o período de coleta de dados, entre setembro e dezembro de 2015.

Através da implementação do Diagnóstico Escolar pelo Setor de Psicologia, percebeu-se entre outras demandas a necessidade de maior apoio às escolas municipais. Com um pequeno número de equipamentos públicos e gratuitos em funcionamento nas comunidades em que atuam, consideramos que as escolas vivenciam um acúmulo de funções e recebem pouco apoio de equipe auxiliar, tais como Psicólogos e Assistentes Sociais. Como resposta, ocorreu a criação, em março de 2016, do Núcleo de Apoio Psicológico e Social às Escolas Municipais (NAPSEM), abrindo a possibilidade de atuação de profissionais de outras áreas, juntamente com os de psicologia, para oferecer apoio às Escolas Municipais de Barbacena. O NAPSEM é ligado à Secretaria Municipal de Educação. No entanto, até o momento, o núcleo é composto por apenas duas profissionais de Psicologia. Pretende-se, futuramente, conquistar a inclusão de mais profissionais de Psicologia e de outras áreas.



O Diagnóstico Escolar foi realizado com base nos pressupostos de Vigotsky, denominados teoria sócio-histórica, que relacionam aprendizagem e desenvolvimento e enfatizam a importância dos processos de mediação para a aprendizagem escolar. Segundo este teórico, a aprendizagem possui papel central nos processos de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento ocorre somente por meio dos processos de aprendizagem, pois *“o homem nasce equipado com certas características próprias da espécie (por exemplo, a capacidade de enxergar por dois olhos, que permite a percepção tridimensional, ou a capacidade de receber e processar informação auditiva), mas as chamadas funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, dependem de processos de aprendizagem. O homem é membro de uma espécie para cujo desenvolvimento a aprendizagem tem um papel central, especialmente no que diz respeito a essas funções superiores, tipicamente humanas.”* (OLIVEIRA, 2005, p.56). Através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, Vigotsky nos fala da importância da mediação para a aprendizagem. Este conceito demarca uma fase do processo de desenvolvimento em que a criança consegue realizar alguma atuação ou aprendizagem através da intervenção de alguém ou de algum equipamento de mediação, este processo implica avanço no desenvolvimento. A escola é, de acordo com Vigotsky, um instrumento privilegiado dos processos de aprendizagem planejados. O professor adquire neste contexto extrema relevância, como representante dos processos de mediação. Tendo como base a fundamentação teórica proposta pela Psicologia sócio-histórica, as técnicas de referência da SEDEC propuseram uma análise crítica e reflexiva da práxis da Psicologia escolar no município. Todo o trabalho desenvolvido, inclusive o de diagnóstico escolar, teve como cerne o foco na construção do processo de aprendizagem mediado por suas relações históricas.



METODOLOGIA

Para realização deste estudo, foram elaborados dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, correspondentes a dois seguimentos de profissionais das escolas: Diretores/Vice-diretores e Técnicos em Educação. Foram entrevistados 48 profissionais, 24 profissionais de direção e 24 técnicos. Na confecção dos instrumentos de pesquisa, realizou-se a articulação das questões em torno de três eixos: Eixo I- Escola, Eixo II- Aluno e Eixo III- Família/comunidade.

Dada a importância da história e da realidade concreta em que se dão as relações sociais nas escolas, decidiu-se iniciar as entrevistas por uma abordagem à escola. Assim no Eixo I, implementou-se uma investigação acerca de seis aspectos das instituições escolares da rede municipal de Barbacena: a história, o funcionamento, a estrutura física, Projeto Político Pedagógico, Atividades culturais e Atividades extracurriculares. O Eixo II, denominado aluno, enfatiza as relações estabelecidas no contexto escolar. Neste foram incluídas perguntas que abordam os relacionamentos entre alunos e professores; alunos e funcionários; e entre alunos, a quantidade de alunos incluídos em Atendimentos Educacionais Especializados, de alunos com dificuldades de aprendizagem, de alunos com diagnósticos relacionados às dificuldades de aprendizagem e medicamentos utilizados pelos alunos. Através do Eixo III, sobre Famílias e comunidades, foram construídas perguntas voltadas para a obtenção de informações e relatos acerca das comunidades atendidas por cada escola e da participação das famílias. Este eixo favoreceu a compreensão destas duas instâncias, família e comunidade, em relação à Violência Doméstica e Sexual, aos diversos tipos de Preconceito e Discriminação, ao Trabalho Infantil e às Drogas. Procurou-se realizar uma abordagem das intervenções realizadas acerca destes temas, considerados de



relevância social. Além disso, a rede de serviços foi pesquisada através do levantamento de equipamentos e serviços públicos e gratuitos disponibilizados à comunidade escolar.

Com o propósito de realizar uma contextualização das instituições pesquisadas e dos entrevistados, através da realização de uma análise quantitativa, foram destacados: a localização das escolas, situadas em zona urbana ou rural; tempo de fundação; turnos de funcionamento; turmas; números de funcionários, efetivos e contratados. Com relação aos entrevistados foram enfatizados dados acerca de: idade; vínculo de trabalho, efetivo ou contratado; e tempo de trabalho na função e na escola. Tais dados passaram por análise descritiva.

Na análise qualitativa foram destacados alguns dos temas apresentados nos dados coletados. Neste trabalho serão apresentados dados referentes ao Eixo I e ao Eixo III. Priorizamos a análise no Eixo I dos aspectos relacionados à Estrutura Física das Escolas. Publicações posteriores pretendem enfatizar os outros temas identificados. Referente ao Eixo III será apresentada a análise acerca da participação da família nas atividades pedagógicas e na vida escolar dos filhos. Os dados analisados referem-se às entrevistas realizadas com profissionais de direção. Para o tratamento do material coletado, utilizou-se a análise do conteúdo. Como método de análise interpretativa, a análise do conteúdo vem sendo usada desde as décadas de 1920 e 1930 do século passado. Este método é um conhecimento sistematizado, que foi sendo desenvolvido com o objetivo de fomentar novas formas de análise da realidade concreta, da história e da sociedade. Seu surgimento ocorre, portanto, como resposta à necessidade das ciências humanas de desenvolver métodos de pesquisas apropriados às especificidades de seus objetos de estudo (OLIVEIRA et. al, 2003, p.2).

Segundo Oliveira et. al (2003, p. 5), “Na área de educação, a aná-



lise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.” Neste sentido, o método da Análise do Conteúdo foi utilizado neste estudo como forma de identificar e compreender às demandas manifestas e latentes direcionadas ao setor de psicologia. Assim como os aspectos explícitos e implícitos acerca das instituições escolares pesquisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a análise descritiva dos dados coletados, do número total de entrevistados (48), 26 eram supervisoras-orientadoras; 23 Diretoras e 01 Vice-diretora. O grupo de participantes era composto integralmente por pessoas do sexo feminino. Quanto ao estado civil das entrevistadas, 39 participantes são casadas ou amasiadas; 08 são solteiras e 03 divorciadas. O tempo de trabalho médio na função atualmente desempenhada foi de 13 anos e 6 meses, sendo que o tempo mínimo de trabalho nesta foi de 01 mês e o máximo de 30 anos. Acerca do número de funcionários das escolas, no período da coleta de dados, as escolas possuíam um total de 185 profissionais contratados, 155 profissionais efetivos, 81 professores contratados e 438 professores efetivos. Quanto à localização, 09 de nossas escolas estão localizadas em Zona Rural, o que representa 39% do total de escolas pesquisadas. A média de tempo de fundação das escolas foi de 47 anos, tendo sido a instituição mais antiga fundada em 1920 e a mais recente em 2000. Referente aos turnos de funcionamento, 02 es-



colas funcionam de manhã, 18 escolas de manhã e à tarde e 03 escolas perfazem os três turnos. Para facilitar a análise e a leitura de dados ocorreu a atribuição de uma identificação numérica a cada escola, de acordo com o quadro abaixo:

IDENTIFICAÇÃO NUMÉRICA	ESCOLAS
1	E. M. Alberto Correia
2	E. M. Cel. Camilo Gomes de Araújo
3	E. M. Cel. José Máximo
4	E. M. Crispim Bias Fortes
5	E. M. Crispim de Paula Nésio
6	E. M. Embaixador Martim Francisco - CAIC
7	E. M. Martim Paulucci
8	E. M. Higino José Ferreira
9	E. M. Ines Piacesi
10	E. M. José Benedito Câmpara
11	E. M. José Felipe Sad
12	E. M. José Moreira dos Santos
13	E. M. Jovelino Jacinto Furtado
14	E. M. Lia Salgado
15	E. M. Lions
16	E. M. Monsenhor Lopes
17	E. M. Oswaldo Fortini
18	E. M. Padre Sinfrônio de Castro
19	E. M. Professora Yayá Moreira
20	E. M. Rotary
21	E. M. Sebastião Francisco do Vale
22	E. M. Tony Marcos de Andrade
23	E. M. Visconde de Carandaí

A estrutura física é um aspecto de fundamental importância na composição do ambiente escolar, de suas possibilidades de ensino e das relações que se estabelecem. Além disso, de acordo com a Teoria Sócio-histórica, a estrutura física faz parte dos equipamentos de mediação, pois são permeados pela cultura e sua forma de



organização pode favorecer a aprendizagem escolar. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Portanto, nem sempre é necessário um processo explícito de instrução ou de um instrutor dedicado deliberadamente a essa tarefa (OLIVEIRA, 2005).

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), em uma publicação do ano de 2006, também considera a estrutura física de uma escola como sendo representativa dos valores culturais e tecnológicos do seu ambiente. Ele reflete os objetivos educacionais definidos pela sociedade e dá forma a esse atendimento, estabelecido pelas políticas públicas, e é um dos meios pelos quais se realiza a ação pedagógica e educativa.

Percebe-se que, na Rede Municipal de Barbacena, poucos prédios atendem às demandas atuais das escolas. As demandas que deixam de ser atendidas apontam para o que é relegado para segundo plano: as atividades extracurriculares, a convivência entre pares, a recreação e a própria qualidade de ensino. Portanto, tomar como objeto de análise a Estrutura Física é uma forma de expressar os problemas e conflitos das instituições escolares.

Na análise deste tema, Estrutura Física, escolhemos trabalhar com três categorias de análise: 1) Prédios que não foram construídos originariamente para comportar escolas, por isso, não possuem projeto adequado e não atendem às demandas atuais. Pertencem a esta categoria os seguintes prédios escolares: 09 e 14; 2) Prédios que, embora tenham sido projetados para finalidades educativas, carecem de reformas ou adaptações para atender às demandas atuais. Este é o caso das seguintes unidades de ensino: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 08, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21 e 23; e 3) Prédios considerados adequados às demandas da escola. Enquadram-se nesta categoria, os prédios a seguir: 07, 13 e 19.



Programa do Governo Federal, executado por escolas de Ensino Fundamental, que realiza atividades no contraturno.

Entidade da Fundação João XXIII.



Neste contexto, encontramos escolas que realizam atividades extracurriculares, através das quais os alunos são atendidos no contraturno, em outros espaços da comunidade, por falta de espaço físico adequado nos prédios escolares. O Programa “Mais Educação” vem sendo executado no espaço da “Pastoral”, por conta da falta de espaço físico no próprio prédio da Escola 01. O convênio foi a alternativa encontrada pela direção da escola para garantir a execução das atividades.

Outros problemas vêm sendo enfrentados por algumas escolas com projeto originário destinado a fins escolares, mas com falta de adaptações de acordo com as necessidades atuais. A escola 02, por exemplo, não conta com espaço para Educação Física e atividades externas à sala de aula. A quadra esportiva está sem ser utilizada, devido às reformas. Com esta situação, percebemos redução nos espaços de recreação e, conseqüentemente, nas possibilidades de convivência entre alunos no âmbito escolar. Outro entrave é a falta de salas de aula, o que causa uma inadequação destes espaços por causa do excesso de alunos, comprometendo enormemente a qualidade de ensino.

Muitas outras escolas demandam um maior número de salas, como as escolas 11, 14, 16, 20, 21 e 22. Na Escola 14, que atende alunos de Educação Infantil, de 1º e 2º períodos, existem salas com número de alunos maior que o indicado. As salas são pequenas. Nesta modalidade de ensino, Educação Infantil, as atividades devem estimular o desenvolvimento da chamada coordenação motora grossa, exigindo o desenvolvimento de atividades de psicomotricidade, que necessitam de espaços maiores. Esta situação, portanto, gera um grave prejuízo a qualidade de ensino.

Na Escola 14, também faltam sala de professores e brinquedoteca, dois espaços importantes de convivência e recreação. A sala de professores é um espaço onde ocorre a troca de experiências

entre os profissionais, onde estes partilham as angústias e conflitos da profissão que compartilham. Por outro lado, a brinquedoteca é um local de interação entre alunos e de fundamental relevância em uma escola de Educação Infantil, devido à importância pedagógica atribuída às atividades lúdicas para o desenvolvimento nesta fase.

O espaço insuficiente é o problema mais frequente em relação a estrutura física das escolas da rede. Esta demanda foi apontada por diversas escolas: 04, 05, 15, 23, 10 e 18. A Escola 15 precisa ser ampliada, uma creche próxima à escola fechou e os alunos remanescentes vieram transferidas para esta escola. Tiveram que abrir mão das salas de Direção e de Professores. Sem espaço para Telecentro, a Escola 04 permanece com os computadores do programa sem uso. A falta de quadra de esportes ocorre em diversas escolas e foi apontada pela diretora da Escola 12. Novamente, importantes espaços de interação em âmbito escolar deixaram de existir, diante da falta de espaço físico. Além disso, perdeu-se um espaço de gestão e coordenação com a ausência da sala de Direção.

A Escola 08 possui um prédio bem antigo. Segundo a diretora, a estrutura física é inadequada para Educação Infantil e Fundamental I. O prédio passou por muitas reformas, mas estas não foram suficientes. A diretora acredita que o ideal é uma nova construção. Nesta escola também ocorre uma demanda grande de vagas, para pouco espaço físico, a profissional elencou em sua entrevista a ausência de diversos ambientes pedagógicos e de convivência. Faltam biblioteca, local para reuniões com os pais, telecentro e sala dos professores. O refeitório é pequeno.

Além da ausência de espaços escolares importantes e o número insuficiente de salas de aula, foram informadas outras necessidades de reforma e adequação das estruturas físicas das escolas. A necessidade de reformas na cantina foi a demanda apontada pela Escola 12. Na Escola 20 a profissional relatou a existência de uma



sala de aula sem janela. O que compromete a ventilação. A nucleação, com anexo de duas escolas, fez com que a estrutura física da Escola 16 ficasse defasada, segundo sua diretora. Faltavam também banheiros para funcionários e para alunos menores. Existe a necessidade de adaptação também na Escola 03, cuja demanda é a construção de um banheiro infantil, o mesmo ocorre com a Escola 09. Esta necessita também de cobertura que ligue o prédio à quadra e manutenção em sua estrutura física.

Em grande parte das escolas da rede, podemos perceber que a estrutura física atual não atende às demandas. Apenas três dos 23 prédios pesquisados apresentam estrutura física adequada às suas demandas de funcionamento. Destacamos que, dos prédios considerados adequados, um foi construído pelo estado (19), um pela União (07) e um por iniciativa da própria comunidade onde está localizado (13).

Família e escola são corresponsáveis na formação e no desenvolvimento dos alunos. A interação entre ambas é de extrema relevância. Ocorre que, às vezes, ocorre uma cisão entre as duas instituições. *“Normalmente, quando o aluno aprende, tira boas notas e se comporta adequadamente, mães, pais e professores se sentem como agentes complementares, corresponsáveis pelo sucesso. Todos compartilham os louros daquela vitória. Mas, quando os alunos ficam indisciplinados ou têm baixo rendimento escolar, começam as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso. O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo.”* (MEC, 2009, p.31)

Procurando investigar acerca da participação da família no contexto escolar, perguntamos às diretoras se as famílias dos alunos são



participativas. Algumas diretoras responderam considerar as famílias dos alunos de sua escola participativas, porém apresentaram ressalvas em suas respostas, demonstrando que as famílias participam, mas que sua participação é insuficiente, por não contemplar certas ações que consideram importantes. *“Sim. Em reuniões bimestrais, quando são convocados. A diretora acredita que a participação poderia ser melhor em eventos e se inteirando da vida escolar dos filhos.”*(4) *“Sim. Se chamar a família comparece. Porém ainda existe falta de interesse.”*(5) *“Sim. Existem exceções. 80% mais ou menos são participativos em reuniões, festas, no caso de problemas de disciplina e aprendizagem. Às vezes, comparecem a escola, mas não atendem o que é necessário. Deu os exemplo dos encaminhamentos à especialista, quando os pais deixam de levar os filhos.”*(8)

Em outros casos, em que as diretoras consideram os pais participativos, foram excluídos da participação um grupo de pais. Destas respostas, compreende-se que nem todos os pais são participativos. *“Ressalta que os pais que ‘mais precisam’ participar não vem. Porém de modo geral, eles são participativos.”*(1) *“Sim. Grande parte. Alguns pais específicos não participam.”*(15) *“Sim. Poucos casos (geralmente os que mais precisam, não vem). Porém, as reuniões são lotadas.”*(18) *“Sim. Participam de reuniões e festas. Os pais trabalham, mas participam na medida do possível. Faz a ressalva que não são todos.”*(23) *“Sim. Razoável. São poucas as famílias que não participam, porém, a maioria trabalha.”*(12) *“Sim. Muito disse que 90% dos pais são participativos.”*(3) *“Sim. 50%. Até o 5º ano muito presentes. No 6º ano piora e no 7º ano a participação é muito pequena.”*(16)

Duas diretoras destacaram a diferença de participação entre familiares de alunos mais novos e familiares de alunos mais velhos. Ambas consideram que a família de alunos mais novos participam mais que as famílias de alunos mais velhos. *“Não. O grande problema da escola. Falta cooperação na maioria. Os pais da Educação Infantil são mais participativos. No caso dos alunos maiores (3º ao 5º*



anos) é mais complicado.” (11) “Sim. 50%. Até o 5º ano muito presentes. No 6º ano piora e no 7º ano a participação é muito pequena.” (16)

Respostas afirmativas acerca da participação da família foram reforçadas por explicações da forma como esta ocorre, por parte de algumas entrevistadas. *“Sim. Considera que no ano de 2015 a participação aumentou com o fechamento de um turno. Pintaram a escola, capina, etc.” (10) “Sim. Presença nas reuniões, atividades festivas e Hora Cívica. Na Virada da Educação também ocorreu muita participação.” (13) “Sim. O número de participação tem crescido nos últimos meses. A supervisora chama os pais que não participam na reunião coletiva para conversa individual. Eles chamam isso de recuperação dos pais. Acredita que isso tem melhorado a participação.” (14) “Sim. Sempre que são chamadas comparecem. Mães já colaboraram com mão de obra voluntária na escola. A escola sempre pode contar com a ajuda.” (17) “Sim. Regra da escola: “Não trabalhar sem a família.” A família atende a todos os chamados da escola. Reuniões de pais com presença boa. Questionadoras, interativas, participativas.” (19) “Sim. “Até enxeridas”. Opinam bastante quanto à merenda escolar.” (20)*

Em alguns casos, enfatizou-se que a família só comparece à escola em função de outras finalidades ou reforçadores, oriundos de interesses particulares. Nestes casos, as famílias não são consideradas participativas. *“Não. Participam apenas em eventos com sorteios de brindes ou com lanches.” (07) “Não. Poucas famílias acompanham. A maioria só vem se “obrigar”. Tem que condicionar com presença/ entrada do aluno.” (21) “Não. As suspensões chegam à escola sem assinatura. Só comparece na escola se for para falar do Bolsa Família.” (02)*

Respostas negativas foram acompanhadas de explicações que fortaleceram a negativa em relação a participação dos pais. Isto ficou expresso em algumas entrevistas. *“Não. Os pais alegam que trabalham e que não podem comparecer à escola.” (02) “Não. Melhorou bastante, mas ainda não é.” (09)*



O mecanismos de participação da família identificados nas entrevistas demonstram serem insuficientes, pois as famílias atuam apenas como expectadoras ou como responsáveis pelos problemas escolares dos alunos e dos comportamentos inadequados. Uma atitude bastante comum das técnicas e diretoras é a realização de encaminhamentos aos especialistas, demandando um diagnóstico e a consequente medicalização dos problemas escolares e dos comportamentos inadequados. Os problemas enfrentados no contexto escolar não são compartilhados com as famílias e as “soluções” passam longe de surgirem de um diálogo, representam imposições da visão da escola. O Conselho de Classe é um dos mecanismos capazes de articular uma participação democrática no contexto escolar. Em sua constituição participam os diversos agentes do contexto escolar: Diretor, Técnico, Professor, Pais e alunos. Este mecanismo parece ser inexistente na Rede, pois nenhuma das entrevistadas o citou.

CONCLUSÕES

As análises apresentadas representam uma forma de organizar e entender o grande volume de trabalho atribuído ao Setor de Psicologia, enquanto componente da Secretaria Municipal de Educação. As demandas, em sua maioria, são constituídas pelos “encaminhamentos individuais”. Isso confirmou que o trabalho de atendimento clínico e individual perpassa o imaginário dos atores envolvidos com as demandas escolares, tais como supervisores, professores, diretores e familiares, demonstrando a falta de entendimento da práxis da Psicologia escolar, que privilegia a perspectiva individualizante dos problemas escolares. Através das vivências, enquanto profissionais da área escolar, percebemos que o lugar que



se delega a psicologia na educação frequentemente é o clínico. O papel destinado à este profissional é o de, fazendo juz ao posto de “especialista”, diagnosticar e indicar as condutas diante de cada caso individual. O Diagnóstico Escolar implementado representa, antes de tudo, uma tentativa de “desconstruir” este lugar, analisando os problemas escolares de forma contextualizada e crítica. Acredita-se que o processo de medicalização, do qual pretendem que façamos parte, não leva em conta a realidade de nossas escolas públicas e tão pouco as contradições e valores de nossa sociedade. Consideramos a medicalização um assunto de fundamental importância e, por isso, será retomado em um estudo a parte.

Consideramos que as escolas vivenciam um acúmulo de funções, devido à ausência de diversas políticas públicas de assistência social e de saúde. As escolas recebem diversas demandas, às quais não conseguem atender, fazendo muitas vezes com que o ensino-aprendizagem fique em segundo plano, já que estas demandas são relativas a outros direitos fundamentais. As escolas recebem pouco apoio de equipe auxiliar, tais como Psicólogos e Assistentes Sociais, vinculados a Secretaria, pois tais profissionais são alocados para esta em número reduzido.

O diagnóstico foi uma tentativa de aprofundar o entendimento do Setor de Psicologia acerca de cada instituição escolar, fazendo com que o nosso esforço seja sempre no sentido de realizar intervenções que contemplem a complexidade dos problemas escolares. Ele pode ser considerado um passo importante no processo de estruturação dos serviços e intervenções que podem ser oferecidos pelo Setor de Psicologia. Contudo, consideramos que são necessárias pesquisas complementares com o objetivo de atualizar e de amplificar a compreensão da Rede Municipal de Ensino de Barbacena. Neste sentido, faz-se necessária a inclusão de outros atores e de outras perspectivas de apreensão e análise de dados. Seria im-



portante a realização de trabalhos que contemplassem as perspectivas de professores e alunos e, ainda, outras dimensões do contexto escolar, como, por exemplo, condições de trabalho e ensino.

REFERÊNCIAS

Brasil (1990). Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Brasília: Ministério da Educação. 2006.

Brasil. Ministério da Educação. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime : Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, 2006.

GASPARIN, João Luiz. Prática social inicial do conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem. In: **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2007.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. VECTORE, Célia (orgs.). **Questões de pesquisa e prática em psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LERNER, Emilia Ferreiro Delia. OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vigotsky: Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Editora Ática: 2005.

LISBOA, Carolina. KOLLER, Silvia Helena. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, Evely. BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MEIRA, Marisa Eugênia Mellilo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Socio Histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. CHECCIA, Ana



Karina Amorim. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (orgs) **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MESQUITA, G. R. (2014). **Configurações subjetivas de alunos com histórico de fracasso escolar**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Educação Afetivo-Sexual-PEAS**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

MONTEIRO, Helena Rego. Medicalização da vida escolar. In: GOUVÊA, Guaracira. BITTENCOURT, Cristiane. MARAFON, Giovanna. (orgs). **Pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky**. In: CASTORINA, José Antônio.

OLIVEIRA, Eliana de. ENS, Romilda Teodora. ANDRADE, Daniela B. S. Freire. MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.



**“DIVERSIDADE
SEXUAL -
PLURALIDADES
NA ESCOLA”:
relatos de um projeto
de intervenção com
educadores**

Flávia Luíza de Freitas Albuquerque

Psicóloga e integrante do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG.

flavia.luiza92@gmail.com



RESUMO

Este trabalho objetiva relatar a experiência da autora no projeto “Diversidade Sexual – Pluralidades na Escola”, uma ação de formação continuada em gênero e sexualidade junto a professores do 3º ciclo de uma escola pública de ensino fundamental, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Foram feitos encontros com os educadores focados na construção de material didático e em discussões teóricas sobre diversidade sexual. Como desdobramentos, notaram-se as expectativas do trabalho do psicólogo escolar construídas a partir de sua representação social em um formato muito engessado já estipulado para formações continuadas de professores; e a utilização de alguns discursos como reforçadores de normas sociais. Mesmo que a ação tenha sido perpassada por inúmeras dificuldades no contexto dessa experiência, é notório o seu potencial enquanto ferramenta para a promoção dos direitos humanos.



PALAVRAS-CHAVE:

**PSICOLOGIA ESCOLAR.
FORMAÇÃO CONTINUADA.
DIREITOS HUMANOS.
GÊNERO E SEXUALIDADE.**



[...] quando se trata de discutir como deve ser o processo de formação de professores para atuar com a temática da sexualidade no âmbito escolar, não se pode esquecer que os professores se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade. [...] Como esperar que o educador, que se constituiu sujeito a partir de valores morais, religiosos e/ou biomédicos, faça um trabalho de educação sexual problematizador e voltado à desconstrução de preconceitos de gênero? De que forma a Psicologia Escolar pode contribuir para que a formação dos professores capacite-os para lidarem com as questões relativas à sexualidade a partir de uma perspectiva ético-política? (CORD *et al*, 2012, p. 231)

O projeto “Diversidade Sexual – Pluralidades na Escola” foi uma ação de estágio supervisionado em Psicologia Social e Políticas Públicas LGBT. Coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT – NUH –, esse estágio ocorreu no primeiro semestre de 2016 e faz parte do curso de graduação de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Este trabalho objetiva relatar minha experiência dentro do projeto: na época, uma estudante do décimo período, com o desafio de me inserir no campo de estudos de gênero, sexualidade, educação e, assim, promover conexões entre pensamento científico investigativo, intervenções qualificadas e uma ação democraticamente orientada.

Nesse contexto de aprendizado, pesquisa e intervenção, um aspecto chamou atenção logo de início: o estatuto da educação e seus atravessamentos político formativos. Segundo Pocahy (2012, p. 19):

[...] a educação escolar é um campo em disputa [...]. A escola é uma arena onde nos vemos dentro-fora de relações ora re-cria-



doras da capacidade de aprender-ensinar e de experimentações políticas, ora objetificadora das subjetividades que vão sendo produzidas e negociadas ao mesmo tempo.

O projeto “Diversidade Sexual – Pluralidades na Escola” buscava atuar justamente nesse campo. Era uma ação voltada a melhor compreender a instituição escolar, um espaço marcado por contradições: um lugar estratégico para promoção da cidadania e dos direitos humanos, mas, além disso, um ambiente onde produções e reproduções de desigualdades sociais ocorrem, inclusive as que dizem respeito a questões de gênero e sexualidade.

O projeto foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental. Era uma instituição que já havia procurado o NUH em meados de 2015. À época, a escola buscava uma possível parceria para a construção de ações pedagógicas no campo da diversidade sexual. Esta era uma tentativa de trazer melhorias nas intervenções realizadas até aquele momento, mas consideradas insatisfatórias pela própria instituição. A execução do “Diversidade Sexual – Pluralidade na Escola” foi uma possível resposta que a equipe de estágio encontrou para os dilemas trazidos.

Nosso primeiro contato foi feito com uma das psicólogas do local, ela foi nossa mediadora com a escola. Nessa interlocução inicial, agendamos uma reunião para ouvir quais eram as demandas que possuíam e o que esperavam do trabalho do NUH naquele local. Além da equipe de estágio, compareceram ao encontro a psicóloga e duas professoras – uma de história e a outra de filosofia.

A principal questão levantada dizia respeito a um modo de controle que a instituição estava realizando sobre o corpo das alunas: uma portaria foi criada com a função de proibir o uso da calça leggings. Segundo as docentes, não havia uma justificativa formal na portaria que restringia esse uso, entretanto, por ser considerada



uma calça “sexy” e, assim, atrair a atenção dos meninos para o corpo das meninas, era de entendimento da escola que se fazia necessário, então, a proibição do uso. Todavia, a solução adotada não estava isenta de críticas e, de tal modo, nos apontada a necessidade da instituição rever suas práticas pedagógicas e formativas, principalmente as que diziam respeito à sexualidade e ao gênero, de maneira a diminuir as medidas punitivas e aumentar as conscientizadoras.

Após ouvir a demanda, junto com a equipe escolar ali presente, montamos então a proposta de realizar um projeto com os professores do 3º ciclo do ensino fundamental. Faríamos uma discussão inicial sobre gênero e diversidade sexual e, além disso, construiríamos com eles materiais didáticos para serem trabalhados em sala de aula com os estudantes, impactando a experiência dos alunos.

O presente artigo tem como intuito fazer discutir os desdobramentos a partir do contexto dessa ação, pretende problematizar o papel da atuação na formação continuada de professores enquanto ferramenta emergente do psicólogo educacional para transformar o espaço escolar, promovendo direitos humanos e lutando contra a vulnerabilidade e inferiorização de grupos minoritários no campo das relações de gênero e sexualidade.

METODOLOGIA

Um aspecto importante a ser considerado no trabalho de formação de professores refere-se à construção de espaços de escuta de suas práticas, sua concepção de trabalho e sua inserção na instituição. Nesses espaços, devem ser potencializadas a reflexão, a discussão e a criação de formas de proceder em relação às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, de modo que os professores possam construir, juntos, estratégias de enfrentamento das dificuldades cotidianas. (CORD *et al*, 2012, p. 234)



Como proposta metodológica, nos inspiramos nos pressupostos da pesquisa-ação e, para isso, começamos a construir um campo em que pudéssemos atuar em conjunto com os profissionais da escola, um espaço que propiciasse a escuta e o aprendizado recíproco; optamos, assim, pelo desenvolvimento de um projeto de formação continuada (BEGY; DOURADO; SILVA; SOUZA 2005).

A nosso ver, essa estratégia tinha grande potencial: não só favoreceria a discussão teórica sobre determinado assunto, mas, como se tratava de um tema que tinha lastro no cotidiano dos docentes, como se tratava de uma questão-problema que eles mesmo haviam identificado, seria uma excelente ocasião para o exercício crítico-reflexivo sobre a própria prática formativa. Uma oportunidade para repensar e eventualmente encontrar alternativas a uma realidade marcadamente desigual, normalizadora e inferiorizante de vidas e experiências.

Levando-se em consideração o primeiro encontro com a equipe da escola, a formação foi pensada em dois eixos: um voltado à produção de material didático e outro à discussão da temática sobre gênero e sexualidade. Nossos encontros, com duração de 60 minutos cada, eram realizados logo após a reunião semanal dos docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De maneira geral, e do ponto de vista da execução, é possível dizer que o número de encontros e o período de tempo em que estivemos atuando na escola foram insuficientes para análises mais aprofundadas no tocante ao funcionamento das lógicas de gênero e sexualidade naquele contexto específico. Da mesma forma e pelos mesmos motivos, também não conseguimos visualizar resultados mais eficazes que pudessem estar relaciona-



dos exclusivamente às nossas intervenções no campo. Porém, há ao menos um ponto que gostaríamos de destacar: a relação entre religião, gênero e política.

Em nosso primeiro momento de formação, notamos aberta preocupação por parte do educadores na possibilidade de conciliar o pertencimento religioso a uma educação sexual pluralista. Havia um grande receio em como o trabalho seria feito, pois não se queria criar atritos ou divergências com pessoas que, em função de sua religião, não admitissem determinadas performances de gênero e sexualidade.

Diante desse primeiro levantamento, nosso foco foi uma discussão em torno da noção de laicidade. Tentávamos ponderar que um projeto de educação democrática deveria ser capaz de possibilitar um contexto em que tanto a liberdade religiosa como direito à livre orientação sexual e identidade de gênero deveriam ser garantidos. Para tais considerações, foram imprescindíveis os apontamentos de Seffner (2009):

Em outras palavras, retiramos o tema religião do local onde o ditado popular sempre lhe coloca: “religião não se discute, é uma escolha pessoal”. Religião se discute sim, por ser um pertencimento político, com consequências políticas na vida em sociedade. O pertencimento religioso (a adesão a certo conjunto de orientações de uma religião, ou a construção individual de um conjunto de crenças de natureza religiosa) produz efeitos na vida em sociedade, como qualquer outro pertencimento de natureza social. (SEFFNER, 2009, p. 362)

Não se tratava de barrar a discussão sobre a religião; não se tratava de relegá-la ao campo do privado, sabíamos que desse modo não produziríamos resultados adequados, nem contribuiríamos para alargamento da democracia. Assim, nossa opção foi



por discutir a religião em outro espaço, foi necessário começar a considerar o papel da instituição religiosa como um dos dispositivos de regulação do campo social, como um dos vetores a influenciar uma política da sexualidade (RUBIN, 2003).

Em nossa perspectiva, a resolução interna que estabelecia quais roupas eram adequadas a determinados corpos estava intimamente ligada a essa política sexual e, a partir dos primeiros encontros, verificamos que as expectativas em torno dos discursos religiosos, curiosamente, também integravam esse debate; o receio dos professores mostrava, abertamente, esse aspecto. Ou seja, nos intramuros da escola, ao definir quais eram os comportamentos legítimos para alunos e alunas, uma política sexual extremamente sensível estava sendo executada: a religião, gênero e sexualidade eram aparatos simbólicos desse cenário.

Para nosso pesar, essa complexa rede de significados não foi satisfatoriamente explorada. Ao intensificarmos o debate e as propostas de atuação, muitas críticas foram sendo feitas pelos professores, desde assertivas de que o material era muito denso para ser trabalhado com alunos a considerações de que seria necessário maior formação sobre conteúdo religioso para realizar tais debates. A partir daí, as resistências e conflitos apenas aumentaram, os encontros foram sendo gradativamente adiados até que, por fim, acabaram cancelados. Apesar disso, recebemos indicativos de que o trabalho poderia continuar em outros semestres, desde que as ações fossem revistas.

Em meio à experiência vivida nessa escola, acredito que vários fatores se desdobraram para que a formação continuada não saísse como esperado pela equipe pedagógica, fatores que passam pelas expectativas relacionadas a figura do psicólogo educacional, pelas representações tradicionais em torno do que seja uma ação de formação e, ainda, pelas próprias dinâmicas das relações de gênero e sexualidade.



Há uma construção social que norteia o que é esperado das pessoas em suas atividades laborais. Quando se diz do psicólogo escolar, nota-se que se estabelece ainda forte vinculação do seu dever-fazer à uma prática clínica, psicoterapêutica ou reeducativa (SOUZA, 2009; PATTO; 1981). A própria escola em que atuamos carregava um pouco dessa lógica. Mediante demanda dos professores ou da direção, havia atendimentos pontuais e individualizados a alunos; práticas de aplicação de testes psicológicos; reuniões individuais com os pais/responsáveis; aplicação de medidas disciplinares, etc. Porém, ainda que tal viés seja relevante e tenha funcionalidade, é necessário se perguntar se este seria o único modelo de atuação do psicólogo escolar.

CONCLUSÃO

A escola, entendida como um campo de conflitos sociais, não pode prescindir de alternativas e repertórios de ação. Práticas da psicologia escolar emergente não deveriam estar ligadas à meras prescrições de como-fazer, mas precisam buscar entender as “dimensões individuais, sociais e históricas do processo de escolarização” (SOUZA, 2009, p.180).

Nesse sentido, um imperativo ético no campo da psicologia escolar na atualidade tem sido seu posicionamento nos processos que envolvem o preconceito e a discriminação motivadas em razão das lógicas normativas de gênero e sexualidade. A escola tem se construído como um campo de negação de direitos e de legitimação de práticas de inferiorização. Atravessada por distintos discursos, entre eles o moral-religioso, a escola tem se constituído numa instituição em que a subjetividade humana é formatada e sistematicamente atacada.



No entanto, há resistências. Esse campo não é tão potente e homogeneizador quanto se tenta fazer crer. No questionamento e alteração desse cenário aparentemente insuperável, a atividade do psicólogo escolar é decisiva. Sua ação pode ser estratégica na explicitação e contestação de mecanismos que tem atuado como normalizadores da experiência. Sua tarefa, caso consiga superar as representações tradicionais, tem um potencial altamente crítico e político.

Um campo estratégico (e conflitivo) para o exercício de tal tarefa é a formação e o diálogo com outros profissionais da educação. A formação continuada de professores, mesmo sendo considerada prática comum da psicologia educacional (MARTINEZ, 2010), tem muito a contribuir para a promoção dos direitos humanos. Caso se permita se deslocar do lugar de campo teórico absoluto, para, assim, promover um entendimento compartilhado e posicionado de como as desigualdades se manifestam, o psicólogo escolar pode vir a desempenhar um papel fundamental na construção de uma identidade democrática – inclusive no campo das relações de gênero e sexualidade.

Contudo, sabemos que tais práticas ainda encontram inúmeros dificuldades. O nosso caso foi um exemplo disso. Sequer tivemos a possibilidade dar continuidade ou fazer uma avaliação mais apurada das ações que realizamos. Entretanto, apesar desses obstáculos, acreditamos que projetos como esse podem vir a adquirir grande relevância na construção da cidadania e de uma sociedade pautada em relações igualitárias e plurais.

REFERÊNCIAS

BEGY, Hella; DOURADO, Ghiusa; SILVA, Andresina; SOUZA, Delvair. **Formação Continuada de Professores**. 59 páginas. Trabalho de conclusão de curso



– UniCEUB, Brasília, 2005.

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. G. A. . **Formação Continuada do Docente: Desafios e Práticas do Psicólogo Escolar**. In: X CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - Caminhos Trilhados, caminhos a percorrer, 2011, Maringá-PR. X CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - Caminhos Trilhados, caminhos a percorrer, 2011. v. 10. p. 12-12.

Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2011). **Contribuições da psicologia histórico-cultural ao processo de formação continuada de professores** (Trabalho Completo). Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (pp. 1-13). Maringá, PR.

GESSER, Marivete et al . **Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade**. Psicol. Esc. Educ., Maringá , v. 16, n. 2, p. 229-236, Dec. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000200005>, acesso em nov. 2016.

Martinez, A. M. (2010). **O que pode fazer o psicólogo na escola**. Em Aberto 23(83), 39-56.

POCAHY, Fernando. **Gênero e Sexualidade na Escola: desafios para a educação como prática reflexiva**. In: **Gênero, Sexualidade e Direitos: Construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia**. 1ed. Palmas, Editora Edição, p. 19-38.

RUBIN, Gayle. **Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade**. Cadernos Pagu, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.

SEFFNER, Fernando. **Para pensar as relações entre religiões, sexualidade e políticas públicas: proposições e experiências**. In: Sonia Corrêa; Richard Parker. (Org.). **Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos**. 1ed. Rio de Janeiro: ABIA, 2011, v. 1, p. 360-375.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas , v. 13, n. 1, p. 179-182, June 2009 . disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>, acesso em nov. 2016.



EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS...E IDOSOS? reflexões sobre a educação e inclusão no CESEC Maria Vieira Barbosa

Hozana Penha de Souza

Pedagoga na Rede Estadual de Ensino desde 2002. Psicóloga Clínica pela Universidade Federal de Minas Gerais; Especialista em PROEJA - Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET MG. Instituição: CESEC.

hozanaph@yahoo.com.br



RESUMO

A reflexão trata a necessidade em abordar sobre a educação de idosos no campo da Rede Estadual de educação. Neste caso, esta abordagem só é possível considerando os espaços dos CESEC's – Centro de Educação Continuada e em especial o CESEC Maria Vieira Barbosa. O primeiro contato do candidato com a instituição incide nas palestras, as quais acontecem seis vezes semanais. Vemos alguns jovens oriundos de escolas seriadas; outros já adultos pesam o acúmulo de alguns anos excluídos da escola e para alguns, que carregam marcas da vida nos rosto, um andar mais lento, suave, cabelos grisalhos; a escola representa apenas uma leve lembrança de uma infância quase esquecida... mas um desejo que superou as décadas no qual a escolarização e a busca pela formação nunca foram olvidados. Os candidatos relatam o desejo, a busca pelo sentimento de completude do ser humano, os quais, neste caso, são atribuídos pela escolarização. Trazem a marca da exclusão social, mas, são também sujeitos do tempo presente formados pelas memórias que nos constituem enquanto seres humanos psíquicos e temporais. São ainda, excluídos do sistema de ensino e apresentam em geral pouco tempo de escolaridade devido a repetências sucessivas e interrupções na vida escolar. São os maiores de 60 anos, idosos que ainda carecem do espaço escolar, na busca de conhecimentos que nunca fora saciada. Esta reflexão se pauta na legislação brasileira sobre o direito a educação de idosos e, por uma demanda pedagógica apurada que põe em discussão o conceito de educação.



PALAVRAS-CHAVE:

**Idosos. Educação.
Inclusão.**



INTRODUÇÃO

A presente reflexão surgiu da necessidade de abordar sobre a educação de idosos no campo da Rede Estadual de educação. Neste caso, esta abordagem só é possível considerando os espaços dos CESEC's – Centro de Educação Continuada e em especial o CESEC Maria Vieira Barbosa, localizado em Venda Nova.

Embora com quase trinta anos de funcionamento, não é incomum encontrarmos profissionais da educação e grande parcela da população desinformada ou no mínimo mal informada sobre a proposta de educação inclusiva e o funcionamento desta escola. Ciente disso, a escola abre as portas para receber, em horários pré-definidos e seis vezes por semana, todos aqueles que a buscam com a intenção de matrícula e formação, para uma palestra de acolhimento, motivacional e de orientação sobre o modo de funcionamento e de conclusão de estudos, tão singulares na rede educacional.

É neste espaço que acontece o primeiro contato do candidato com a instituição. Nas palestras, das quais sou responsável por duas semanas, vemos alguns jovens oriundos de escolas seriadadas; outros já adultos pesam o acúmulo de alguns anos excluídos da escola e para alguns, que carregam marcas da vida no rosto, um andar mais lento, suave, cabelos grisalhos; a escola representa apenas uma leve lembrança de uma infância quase esquecida... mas um desejo que superou as décadas no qual a escolarização e a busca pela formação nunca foram olvidados. Os candidatos relatam o desejo, a busca pelo sentimento de completude do ser humano, os quais são atribuídos pela escolarização.

Após alguns contatos podemos qualificar tais percepções do sujeito: Trata-se de homens e mulheres, trabalhadores, empregados, desempregados, autônomos, aposentados. São pais, mães, avós, moradores urbanos, da periferia e das vilas. São sujeitos



sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens sociais e culturais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. São visivelmente acometidos de alguma restrição à saúde, à mobilidade, vivem no mundo urbano, industrializado, burocrático e escolarizado, em geral trabalharam em ocupações não qualificadas.

Trazem a marca da exclusão social, mas são também sujeitos do tempo presente formados pelas memórias que nos constituem enquanto seres humanos psíquicos e temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino e apresentam em geral pouco tempo de escolaridade devido a repetências sucessivas e interrupções na vida escolar por diversos fatores excludentes; trazem o indicador de anos de trabalho como de arrimo de muitas famílias, de perdas amorosas, de companheiros, a sensação de terem vivido toda a gama de emoções e sentimentos possíveis. São os maiores de 60 anos, os idosos que ainda carecem do espaço escolar, na busca de conhecimentos que nunca fora saciada. Diante deste perfil, recorreremos à legislação brasileira para dar luz à proposta pedagógica de direito e inclusão social.

Este viés não pode abster também de apresentar conceitos históricos sobre a prática educativa e a formação docente para responder à questão sobre a realidade da educação e inclusão dos idosos no âmbito da instituição pública.

METODOLOGIA

Para traçar o perfil teórico e prático no qual o idoso está inserido no campo educacional julgamos necessário enfatizar pelo menos dois espaços no qual a educação se estabelece: na legisla-



ção e no conceito de prática educativa.

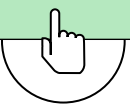
A legislação brasileira sinaliza alguns pontos na educação do idoso. Segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no art.37, a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A palavra “idoso” não aparece na LDB 9394/96, fica no mínimo aí subentendida. Contudo, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título VIII, - Da ordem Social, no Capítulo VII, - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, no Art. 230: “A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”.

Segundo a pesquisadora Denise Tavares Marques (2010), a legislação brasileira está atenta e mostra indícios de preocupação com o modo de tratamento preconceituoso que os idosos estão muitas vezes submetidos e vem assegurar a sua participação integradora na vida em família e comunidade. Esta preocupação se torna nítida se considerarmos a promulgação da Lei 8842/94, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso.

Esta Lei estabelece que, no Capítulo II, no parágrafo III “o idoso não deve sofrer discriminação de qualquer natureza”. Neste sentido concordo que a aplicação da palavra “idoso” se refere à pessoa que tem muita idade, um “ser envelhecendo” como ressalta Marques (2010, p. 478), que se baseou nos estudos de (FERREIRA, 1989, p. 349). Neste sentido, um ser em processo de envelhecimento inclui todos os seres vivos, ou seja, somos todos potencialmente idosos.

Redação dada Pela
Emenda Constitucio-
nal nº 65, de 2010.



O que isto representa para a prática educativa? A prática educativa apresenta uma complexidade histórica. Para todos que se interessam por questões pedagógicas, costumam se perguntar em um dado momento: o que é a Prática Educativa? Do ponto de vista da natureza do agir educativo, equivale a perguntar: “O que fazemos quando educamos e que tipo de atividade é a educação”. Segundo Maurice Tardif (2002), há que se refletir sobre a seguinte questão: a ação do educador pode ser comparada ao criar do artista, ao pesquisar do cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário, ao fazer do técnico, ao agir do político? Do ponto de vista da nossa cultura podemos identificar três concepções fundamentais da prática educativa:

A prática educativa como uma *arte*: É a mais antiga e parece estar se tornando de novo a mais atual. Vem da Grécia Antiga há mais de 2.500 anos e associa a atividade do educador a uma arte, uma *téchne* – técnica ou arte. Foi retomada por Rousseau no século XVIII e durante os séculos XIX e XX foi abandonada. A arte visa contemplar a natureza e a reproduzi-la. Segundo esta concepção, o educador não é um cientista, nem um técnico e nem uma artista. É associada a do artesão que possui uma ideia e a partir dela forma uma representação geral do objetivo que quer atingir. Possui o conhecimento concreto do material com o qual trabalha; age baseado na tradição e nas receitas, com efeito comprovado; age também na habilidade pessoal e é guiado pela experiência, pelos truques e maneiras de proceder. No entanto o que difere a arte do escultor da arte do educador é que este último age sobre um ser, composto de matéria e forma. Trata-se de uma atividade racional. É ensinando que nos formamos bons professores, é possível aprender a educar tendo como objetivo o educando.

Segundo, a educação enquanto uma *técnica* guiada por valores: esta concepção surgiu nos tempos modernos, mas há indícios nos sofistas e na teoria de Aristóteles. No que se refere à educação,



a prática educacional mobiliza duas formas de ação: Uma ação guiada por normas e interesses e outra baseada nas leis da aprendizagem e na ciência do comportamento. É o perfil ideal para o professor da Escola Nova: um professor que fundamenta sua ação na Psicologia e ao mesmo tempo orienta esta ação de acordo com as normas e valores. A sala de aula pode ser comparada a um laboratório, na qual várias possibilidades podem ser aplicadas, e verificadas a que melhor atende ao seu objetivo.

Finalmente, a educação enquanto uma *interação* é defendida atualmente por várias teorias: o simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a teoria da racionalidade, etc. Também há indícios na Antiguidade nos sofistas e em Sócrates, no que diz respeito a interações linguísticas, na discussão com o outro, na interlocução. A interação quando aplicada à educação, capta a natureza social do agir educativo, embora a dimensão interativa garanta a presença física dos alunos, não garante a participação de um programa orientado por finalidade de aprendizagem. É necessário que os alunos associem ao processo pedagógico para obterem sucesso. Neste sentido entendemos que o significado da educação para o aluno é decisivo para a sua aprendizagem.

Nestes três modelos históricos de educação percebemos a sua complexidade. A educação é uma arte, uma técnica e uma interação e deve ser muitas outras coisas; é também uma atividade pela qual prometemos aos educandos um mundo sensato no qual devemos ocupar um espaço que seja significativo para cada um.

DISCUSSÃO

Este desafio de entender uma educação para idosos alude a outra questão: quem são os idosos no Brasil? Sabemos de noticiários



que o envelhecimento populacional é preocupação desde a década de 1950. A longevidade muitas vezes oriunda dos conhecimentos da medicina, avanços tecnológicos, nutrição, saneamento, moradia, higiene e outros, contribuíram para aumentar a expectativa de vida. O Brasil, segundo Marques (2010), faz parte do grupo dos dez países com maior número de pessoas com 60 anos ou mais, no qual a maioria das pessoas idosas são mulheres – 100 mulheres para cada 76,6 homens; a maioria residente na área urbana da região sudeste, sendo que pelo menos 1/3 dos homens continuam trabalhando para sustentar suas famílias. Em projeções apresentadas no Seminário Nacional em Brasília, *Envelhecimento e Subjetividade* de 2008, a psicóloga Cristina Veras destacou que para 2025 é estimado que o Brasil possua 40% da população de idosos da América Latina.

Aliar a longevidade com qualidade de vida é o grande desafio que se apresenta; neste sentido, o recorte da análise educacional deve estar atento para as diretrizes da Política Nacional do Idoso no capítulo IV – Das ações governamentais, no inciso III – na área da educação, que dentre as seis diretrizes destaco a adequação de currículos, metodologias e material didático destinado ao idoso e a inserção nos currículos mínimos de conteúdos sobre o processo de envelhecimento em todos os níveis de ensino da educação formal. Esta discussão deve ter espaço nas instituições educacionais e principalmente naquelas nas quais os idosos fazem parte do corpo discente.

De forma mais específica o Estatuto do Idoso sancionado através da Lei 10.741 de 2003, apresenta os direitos fundamentais prescritos no Título II, e no capítulo V – Da educação, cultura, lazer e esporte, seis artigos relacionados. Cabe destacar o direito a educação, cultura, esporte, lazer, dentre outros, que respeitem as peculiaridades da idade. No artigo 21: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didáticos aos programas educacio-



nais a ele destinados (Estatuto do Idoso/2003).

Neste sentido os CESEC's como Centro de Educação Continuada da Rede Estadual que estão aptos a receber alunos matriculados a partir de 15 anos de idade, tornam-se especificamente um lugar de acesso e de formação para jovens, adultos e idosos, legalmente reconhecidos. O Estatuto do Idoso ainda dá legalidade sobre o direito em áreas de oferta de cursos especiais de formação, especialmente nas áreas técnicas como comunicação, computação e nas novas tecnologias. O Estatuto do Idoso referido na Lei 10.741/2003 é composto de 230 artigos que buscam assegurar aos maiores de 60 anos atenção na saúde, transporte coletivo, violência, abandono, atendimento, habitação, lazer, cultura e esporte. A leitura desta lei me fez pensar sobre a prática educativa, entendida como uma ação pedagógica, principalmente aquela realizada em sala de aula.

O trabalho interdisciplinar visa à integração de ensino-aprendizagem, em um movimento dialético de produção de conhecimento, como Paulo Freire (1987) define em “Pedagogia do Oprimido”. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. No projeto interdisciplinar não se ensina, não se aprende, vive-se, exerce-se. A responsabilidade está imbuída com o envolvimento, compromisso em relação às pessoas, a instituição a qual pertence. Não há conhecimento superior a outro, o senso-comum e os conhecimentos científicos devem estabelecer um diálogo interativo, permitindo enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo, tema este retomado nas discussões sobre o PACTO Nacional para o Ensino Médio, 2014/15.

Aceitar civilizadamente a diversidade está longe de ser suficiente e por isso é nossa preocupação. Educar diferentes requer uma pedagogia diferenciada pautada em dois âmbitos. Primeiro, o conhecimento das necessidades, das formas de aprender e das



dimensões psicológicas, materiais e socioculturais dos seres humanos. Isso permite ao professor reconhecer a diversidade e usar recursos variados na sala de aula para que todos os alunos vejam sentido nos conteúdos aprendidos. Segundo, a pedagogia diferenciada e a identificação positiva da diversidade. Quando o professor entende esse processo, pode variar seus recursos didáticos e fazer da própria diversidade entre os alunos um recurso de aprendizagem, reinventando a escola. Neste sentido o lócus do CESEC permite esta flexibilidade de recursos e de público discente. Carece também de formação continuada dos professores com temas voltados para a dinâmica educativa e singular que acontece nos CESEC's.

É exatamente pela sua diversidade que o professor que atua nos CESEC's deve se apoiar em modos diferentes de ensinar, de variação de recursos didáticos e estar atento à aprendizagem e necessidades de seus alunos. O primeiro desafio é entender qual o propósito daquele idoso com a educação, o que ele está buscando? De que ele quer se libertar? Para saber sobre estes interesses, o primeiro passo é dar voz, oferecer uma escuta de qualidade, respeitar o ser humano na sua totalidade de ser, de experiências e de desejos. Neste ponto destaco a importância do profissional da Psicologia neste espaço educacional. O CESEC pela sua especificidade da oferta educacional e pela metodologia que desenvolve e, o mais importante, pela ação inclusiva que pratica neste espaço deveria ter no seu quadro de pessoal um profissional psicólogo que pudesse atuar nestes casos específicos. Infelizmente a Secretaria Estadual de Educação ainda não está atenta para tais questões.

Conviver reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, desde que definamos a natureza dessa relação, distinguindo o *estar com o outro* e o *estar junto ao outro*. *Estar junto ao outro* tem a ver com o que o outro é – um ser que não é como eu sou que não sou eu. Essa relação estabelece uma



identidade imposta, forjada e rotulada pelo outro. Estar *com o outro*, esse desconhecido, que tenho que decifrar e que vai sendo desvelado à medida que se constrói entre nós um vínculo pelo qual nos confrontamos, identificamos e construímos como seres singulares e mutantes segundo Silva (2000). A consideração do “ser envelhecendo” nos inclui a todos, num processo de estar junto ao outro, fazer com ele, ensinar com ele, formar com ele, libertarmos com ele.

O filósofo grego Platão (427-347 a.C.) previu um sistema de ensino que mobilizava toda a sociedade para formarem sábios e encontrar a virtude. Foi o primeiro pedagogo, não apenas por ter concebido um sistema de educação para o seu tempo, mas, principalmente, por tê-lo integrado a uma dimensão política e ética. A educação deveria formar o homem moral, vivendo em um Estado justo. “Toda virtude é conhecimento”, portanto, a busca pela virtude deve prosseguir durante toda a vida, a educação não pode se restringir aos anos da juventude apenas e que deveria ser tarefa de toda a sociedade – um princípio que só se difundiria no Ocidente muitos séculos depois. O papel das escolas que recebem os jovens e adultos para o ensino continuado é destacado durante toda a história filosófica, portanto não se trata de uma indagação atual da modernidade. A denúncia é que tardiamente nos confrontamos com esta realidade e tomamos para nós, educadores que somos a responsabilidade de atuar de fato com os sujeitos para além de uma juventude, mas repleto de virtudes.

Nunca é demais lembrar que aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual e etária. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que nos enriquecem e que clareiam o nosso entendimento. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos ex-



pressarmos abertamente. Ensinar, por sua vez é um ato coletivo e homogêneo, que o professor realiza disponibilizando a todos um mesmo conhecimento de forma objetiva e o aprender, esse é produzido no âmago da subjetividade de cada um, na sua singularidade na sua história de vida nas suas inter-relações com o mundo.

A educação de jovens, adultos e idosos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. Apesar dos avanços, o Brasil apresenta um alto índice de analfabetismo funcional. O IBGE, segundo pesquisa realizada em 2009, apresentou a taxa de 20,3% da população brasileira nestas condições. O analfabetismo funcional está relacionado àqueles que estudaram apenas nas séries iniciais, às vezes incompletas. Procuram os CESEC's como alunos envergonhados de nunca terem estudado ou de terem parado de estudar por alguns anos ou muitos. Sentem medo do ridículo e do desconhecido, além do cansaço com o trabalho, preocupação com a família, com os filhos, com as contas para pagar etc. No caso específico dos idosos, sentem-se como seres que além de não fazerem mais parte do mundo escolar sofrem a discriminação pela sua capacidade, às vezes, comprometida de reter informações, da visão turva, do cansaço nas pernas. Contudo sabemos que a mente psíquica é atemporal, o ser humano é preservado na sua experiência de vida, de visão do mundo e busca por realizações certamente muito adiadas ao longo da sua vida.

CONSIDERAÇÕES

O papel pedagógico ao lado do psicólogo na escola, neste caso, passa em mostrar que a atitude de adultos e idosos voltarem a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de orgulho; identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio



de atividades ligadas ao seu cotidiano; elaborar aulas dinâmicas e estimulantes; ser receptivo para conversar. A aula é um momento de troca entre todos e valorizar é utilizar o conhecimento e as habilidades de cada um. O planejamento deve prever aulas mais interessantes; promover entre os colegas o sentimento de grupo. Quando criam vínculos, eles se sentem estimulados a participar das atividades, promovendo uma aprendizagem significativa. Desta forma, acredito que estaremos colaborando para aliar longevidade e qualidade de vida, realizando uma educação inclusiva.

O objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação. Seria possível pensar então que aquele que não teve uma educação “regular” na conclusão da educação básica está fadado a viver a vida sem a completude de sentido? Paulo Freire responde que é através do papel de uma educação libertadora que podem ser dados os meios de transformar a realidade social e sua volta mediante “conscientização”, do conhecimento crítico do mundo.

O acúmulo de anos não torna a vida mais fácil, bem ao contrário. Não se trata apenas de uma questão biológica do envelhecimento, mas está também carregada de fatores sociais, psicológicos, culturais e outros. Simone de Beauvoir (1976), em “A velhice”, aponta para a necessidade de um olhar holístico para o processo de envelhecimento que é extremamente complexo. A Política Nacional do Idoso em sua diretriz no Artigo 4º, parágrafo VII “estabelecimento de mecanismos que favoreçam a divulgação de informações de caráter educativo sobre os aspectos biopsicossociais do envelhecimento”. Logo, os espaços escolares devem estar atentos para tratar sobre este tema nos cursos de formação docente, nos projetos sociais, escolares e curriculares. Cabe questionar se os idosos têm o seu lugar assegurado nas instituições de formação escolar. Atenta



a proposição de Paulo Mendes Campos “Nosso amor pela pessoa velha não deve ser uma opressão, uma tirania a inventar cuidados chocantes, temores que machucam. Façam o que bem entendam, cometam imprudências, desobedeçam conselhos. Libertemos os velhos de nossa fatigante bondade”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo, Hoje). V. 21. 184 p.

BRASIL. IBGE **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de Indicadores Sociais, 2001 a 2009.

BRASIL. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**.

BRASIL. Lei 1.948, de 03 de julho de 1993. **Política Nacional do Idoso**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

MARQUES, Denise Tavares; PACHANE, Graziela Giusti. **Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 36 n. 2, p. 475-490, maio/ago. 2010.



GRANJINHA ESCOLAR: contribuições para a formação integral de crianças do projeto Escola de Helena

Adriana Otoni Silva Antunes Duarte

Psicóloga e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

adrianasantunesduarte@gmail.com

Alexandra Vieira Sturzeneker Campos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

alexandra@gefil.com.br

Camila Jardim Meira

Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG); Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

jardimmeira@yahoo.com.br

Regina Helena de Freitas Campos

Doutora em Educação pela Stanford University (STANFORD/Estados Unidos). Professora titular no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (FaE/DECAE/UFMG). Presidente no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e na Sociedade Brasileira de História da Psicologia (SBP).

regihfc@terra.com.br



RESUMO

Essa reativação não se trata de uma implementação literal do que foi realizado na época de Helena Antipoff e seus colaboradores, pois o objetivo é promover uma primeira experiência do trabalho realizado nas granjinhas escolares, inicialmente, por meio da horta com os alunos da educação integral. Na época de Helena Antipoff a Granjinha era uma das atividades regulares dos alunos do ISER. Atualmente, ela funciona como uma oficina para os alunos que participam do Projeto da Escola em Tempo Integral.



Este relato de experiência visa demonstrar a apropriação dos fundamentos educacionais da Granjinha Escolar Marques Lisboa junto aos alunos que participam do Projeto Integral Escola de Helena no Polo da Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. Baseando-se nos princípios da Granjinha Escolar utilizados por Helena Antipoff e seus colaboradores, no período de 1957 a 1974, e com o intuito de colaborar com o Projeto de Educação Integral, foi elaborado um projeto de extensão, “Granjinhas Escolares: contribuições da “Pedagogia Antipoffiana”, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Unidade Ibirité), em abril de 2016, buscando “reativar” a Granjinha Escolar com os 54 estudantes de cinco escolas estaduais situadas na região de Ibirité, na faixa etária de 10 anos. Resultados indicam que os ensinamentos ofertados por meio das granjinhas reconheceram os alunos como produtores de conhecimento, priorizando situações que provéssem a geração de sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e capazes de intervir e problematizar as situações relacionadas a assuntos educacionais considerando diversas dimensões de sua vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE:

EDUCAÇÃO INTEGRAL.

HELENA ANTIPOFF.

GRANJINHAS ESCOLARES.



A história desta instituição está relacionada ao legado educacional de Helena Antipoff (1892-1974) em Minas Gerais, especialmente em Ibirité/MG. Inicialmente, em 1948 na Fazenda do Rosário, foi fundada a formação de profissionais para o magistério rural que resultou na criação do Curso Normal Regional em 1949, denominado “Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo” e do Instituto Superior de Educação Rural – ISER, em 1954, destinado à pesquisa, orientação, supervisão e especialização em assuntos de Educação Rural. Em 1970, o ISER foi transformado em Fundação Estadual de Educação Rural – FEER e dedicou-se à formação de especialistas de ensino primário e professores primários para a zona rural, passando em 1978 a denominar-se Fundação Helena Antipoff – FHA. Em 1999, ocorreu a criação Centro de Pesquisas e Projetos Pedagógicos – CPPP, objetivando ofertar cursos superiores. Em convênio com a Unimontes, funcionou por um período de dois anos o curso Normal Superior e dessa experiência, resultou a criação do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira – ISEAT, oficializada pelo Decreto 41.733 de 25 de junho de 2001, possibilitando à FHA oferecer cursos de graduação, pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento desenvolvidos em sua sede na condição de instituição privada. O ISEAT passou a ofertar o curso Normal Superior – Licenciatura em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental até o ano de 2006. Em fevereiro de 2007, à vista do Parecer CEE Nº 188/07, o Conselho Estadual

Este relato de experiência demonstra a apropriação dos fundamentos educacionais da Granjinha Escolar Marques Lisboa junto aos alunos que participam do Projeto Integral Escola de Helena no Polo da Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. A Granjinha Escolar Marques Lisboa foi utilizada por Helena Antipoff e seus colaboradores nos cursos do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) no Centro Pedagógico Rural da Fazenda do Rosário, no período de 1957 a 1974, em uma perspectiva de formação integral de professores rurais, sendo fundamentada no método dos projetos. De acordo com Lourenço Filho (2002), a utilização do método de projetos na educação demonstra a importância educativa em tarefas de execução livre realizadas pelos alunos e a necessidade de que suas atividades (...) atendessem a propósitos, que ao trabalho dessem forma e direção” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 295). Dessa forma, as atividades no método de projetos estariam livres e, proposto o trabalho de maneira clara, o professor tornar-se-ia um conselheiro discreto, atendendo às solicitações dos alunos, encaminhando-os, estimulando e realizando sugestões sem nada impor, permitindo que o grupo trabalhe a partir de seus interesses. Lourenço Filho (2002) salienta que uma atividade deve ser considerada um método de projetos quando os seus resultados educativos são favoráveis a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as propostas devem surgir dos próprios alunos que estarão estimulados e coordenados pela ação educativa da escola. Um método de projetos englobará um ensino globalizado no qual haverá “um problema real de vida, que deve ser resolvido com aplicação de leitura e busca de informações, do cálculo para verificação de ordem quantitativa, do desenho, trabalhos manuais e escrita para registro e expressão” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 309). Além

de Educação aprova a transformação do referido curso em Graduação em Pedagogia – Licenciatura, Docência na Educação Infantil e anos iniciais de Ensino Fundamental. Com o tempo, a instituição passa a ampliar os cursos superiores de Licenciatura, além da Pedagogia, com Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas e Letras. Em agosto de 2009, os cursos de licenciatura do ISEAT passaram para a responsabilidade do governo do Estado de Minas Gerais e em 30 de novembro de 2013 o governador do Estado assinou o decreto Nº 46.361, de, através da Lei Estadual nº 20.807, de 26 de julho de 2013, incorporando os cursos superiores do ISEAT a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), passando a instituição a compor, como Unidade Ibirité, o caráter multicampi da UEMG.



disso, o método de projetos deverá conduzir o trabalho em comunidade, sendo que a tarefa será de toda a classe ou de grupos.

Antipoff baseia-se nas características do método de projetos e propõe a Granjinha Escolar Marques Lisboa realizando atividades agrícolas e artesanais, além de oportunizar aos educadores o estabelecimento de hábitos comunitários, proporcionando aos alunos uma vivência com o meio rural mineiro. Esta Granjinha seria uma instituição dentro do sistema total dos trabalhos realizados em uma escola rural, possuindo o objetivo de educar a criança, despertando o amor a terra e a preparando moral, física e intelectualmente para enfrentar os problemas da vida no seu ambiente social, permitindo uma educação integral ao aluno. Sobre a Granjinha Antipoff (1992) descreve:

[...] essa instituição (...) terá por fim desenvolver (...) atividades agrícolas, artesanais, pequena criação de animais, de modo a manter-se com relativa auto-suficiência por um grupo de escolares, seus professores e auxiliares, auferindo lucros ao mesmo tempo que servindo às atividades nela desenvolvidas ao ensino primário e educação para a vida civilizada no meio rural. (ANTIPOFF, 1992, p. 103)

As atividades realizadas na Granjinha preparavam os alunos para o trabalho coletivo e colocavam em ação o exercício da democracia e do autogoverno em grupo. Conforme Nardelli (1969), a Granjinha seria um centro pedagógico dentro de uma granja em produção. Sendo assim, práticas agrícolas eram experimentadas, constituindo ocasião de aprendizado técnico e do trabalho em equipe para as professoras e supervisoras dos cursos do ISER, incentivando noções de uma agricultura que proporcionasse uma vida saudável. Essa constatação pôde ser observada em um documento encontrado no Memorial Helena Antipoff, sem ano e

autoria, no qual há a descrição sobre a utilização das Granjinhas Marques Lisboa visando as seguintes finalidades:

- 1º) Estudo de todas as matérias do curso primário;
- 2º) Trabalho em equipe, em cooperação enfrentando e resolvendo dificuldades e problemas;
- 3º) Aprender fazendo e progredindo nos conhecimentos, nas técnicas, na convivência social;
- 4º) Observando a realidade, as coisas os fenômenos, planejando o trabalho para ser executado e controlado os seus resultados, instruindo ao exercício do tempo, e educando integralmente o aluno, o aprendiz: educação física, da inteligência (intelectual) social, religiosa, moral, artística e econômica. (Documento sem data e autoria)

Segundo Nardelli (1969), a Granjinha representava a adequação do ensino às condições do meio rural em suas necessidades e recursos, pois nela se processavam as relações entre as equipes de seus membros e se desenvolviam estudos de língua, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de civismo e de religião. Para a autora, as granjinhas atendiam psicologicamente os alunos pelas atividades que estavam envolvidas em seu processo, atendiam socialmente e “economicamente ao homem, assoberbado pelos problemas angustiantes de nossos dias, [...] ao professor por ser um recurso didático de inigualável valor” (NARDELLI, 1969, p. 3).

Possuindo como norte os princípios descritos da Granjinha Escolar Marques Lisboa e com o intuito de colaborar com o Projeto de Educação Integral no Polo, em Ibirité, foi elaborado um projeto de extensão na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Unidade Ibirité) buscando “reativar” a Granjinha Escolar com os alunos que participam do Projeto de Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff. O projeto intitulado “Gran-

Essa reativação não se trata de uma implementação literal do que foi realizado na época de Helena Antipoff e seus colaboradores, pois o objetivo é promover uma primeira experiência do trabalho realizado nas granjinhas escolares, inicialmente, por meio da horta com os alunos da educação integral. Na época de Helena Antipoff a Granjinha era uma das atividades regulares dos alunos do ISER. Atualmente, ela funciona como uma oficina para os alunos que participam do Projeto da Escola em Tempo Integral.



jinha Escolar: contribuições da “Pedagogia Antipoffiana” para a formação integral de crianças e adolescentes do Projeto Escola de Helena” conta com a colaboração de pesquisadores do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), professores e graduandos da UEMG-Unidade Ibirité e colaboradores a Fundação Helena Antipoff (FHA) que, atualmente, mantém os espaços onde ocorrem a formação integral dos estudantes do Projeto de Educação Integral. Além dessa equipe, há também colaboradores que estudaram nos cursos da Fazenda do Rosário no período no qual ocorreram as granjinhas escolares.

Durante a escrita deste texto, demonstraremos os resultados alcançados, até o momento, com a reativação da Granjinha Escolar Marques Lisboa no polo de Educação Integral da Escola de Helena.

METODOLOGIA

O Projeto de Educação Integral do Estado de Minas Gerais iniciou suas atividades em setembro de 2015 no polo Fundação Helena Antipoff, sendo pioneiro na região no acolhimento desta modalidade de ensino. Esse projeto possui a perspectiva de oferecer uma escola em tempo integral, em contra turno escolar, aos estudantes de cinco escolas estaduais da região, sendo firmado por meio de um termo de cooperação entre a secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE), a Fundação Helena Antipoff (FHA) e a Educação Integral.

Buscando reativar a Granjinha Escolar Marques Lisboa, iniciou-se, em abril de 2016, um Projeto Extensionista, pela UEMG-Unidade Ibirité. Para iniciarmos a implementação das atividades desse projeto, foram realizados encontros quinzenais no Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, com os integrantes da equipe do pro-



jeto de extensão para o estudo e o planejamento das ações a serem realizadas com os alunos, além da discussão de temas e documentos considerados cientificamente autênticos que estavam relacionados ao trabalho nas Granjinhas. Dentre os temas discutidos no grupo estavam a agroecologia, o cuidado com a terra, as técnicas de adubação e plantio orgânicos e a valorização do meio ambiente.

Participaram da implantação do projeto 54 estudantes de cinco escolas estaduais situadas na região de Ibitaré, na faixa etária de 10 anos, e que estão matriculados no Projeto de Educação Integral no Polo Fundação Helena Antipoff. Para organizar a realização e execução das atividades, esse grupo de alunos foi dividido em Granja 1 e Granja 2, sendo cada uma com 27 alunos. Dessa forma, realizou-se com esses grupos, separados, dois encontros semanais (terça e quinta-feira). Conforme Carvalho (2002), na amostragem dos participantes de uma pesquisa é preciso levar em consideração que estes possuam envolvimento e uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado e também que quantidade de participantes possibilite abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Os registros desses encontros foram colocados em um diário de pesquisa, assim como as atividades realizadas, o que proporcionou reflexões sobre o meio e sobre a ação educativa e serão descritos no próximo tópico. Gil (2002) afirma que o diário de pesquisa permite uma retrospectiva do trabalho já realizado e pode fornecer elementos para análise de aspectos que não tinham sido levados em conta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Para iniciarmos as ações de implementação das atividades do

projeto buscamos discutir, junto aos alunos, o que, como e quando poderíamos plantar no terreno cedido ao projeto pela FHA. Nossa intenção era, assim como realizado por Antipoff nas Granjinhas Reunidas Marques Lisboa, organizar um ambiente educativo que permitisse o florescimento da democracia, ao mesmo tempo em que prevalecesse o respeito a liberdade e autonomia dos alunos participantes do projeto, porém durante essas discussões percebemos momentos em que os alunos demonstravam falta de autonomia, esperando que disséssemos pra eles o que deveriam plantar. Na tentativa de ampliarmos as discussões sobre o plantio, realizando um ensino ativo, colocamos os alunos como centro do processo para que refletissem sobre o assunto. Para tanto, pedimos aos Técnicos Agrícolas da FHA que orientassem os alunos por meio de minicursos sobre as possibilidades de plantio e o que plantar, levando em consideração a época do ano, o espaço para plantar, o tipo de terreno. Segundo Lourenço Filho (2002), “o ensino ativo transfere, do centro de cena, o mestre para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 233). A partir dessa ação, os alunos começaram a entender o processo de plantio, os cuidados que deveriam ter com a terra e que necessitavam, inicialmente, realizar uma compostagem para colocarem no terreno a ser plantado. Após a aprendizagem e a realização da compostagem, os alunos decidiram iniciar a plantação de hortaliças, pois o lugar onde o terreno para o plantio estava localizado e o clima da época estava propício para a realização de uma horta rica em nutrientes.

Começaram, então, as discussões para a partilha do terreno entre a Granja 1 e a Granja 2 por meio de sorteio, pois cada grupo ficaria responsável pelo seu espaço. Nardelli (1969) ressalta que nas Granjinhas Reunidas Marques Lisboa era necessário, inicial-



mente, a composição das equipes que seriam responsáveis por um canteiro de horta. Após esta escolha das equipes, eram realizadas visitas ao local para a verificação da qualidade da terra e do relevo do terreno e o próximo passo seria a distribuição dos lotes realizada por meio de sorteio. A autora relata que para Antipoff o melhor lote seria o que oferecesse maiores dificuldades, pois nele haveriam maiores possibilidades de trabalho no sentido pedagógico.

Tendo decidido os espaços de cada Granja (1 e 2), os alunos cercaram o terreno com bambus com a contribuição dos trabalhadores rurais da FHA. Após o término da cerca, os canteiros foram medidos por meio de uma trena, sendo divididos os pedaços utilizando pedaços de madeira para marcação. Nesse momento, eram enfatizadas questões pedagógicas visto que o trabalho realizado possibilitava a integração dos conteúdos das disciplinas escolares como a matemática para cálculo em metros dos canteiros, as ciências para discussão sobre saúde e meio ambiente e língua portuguesa para anotação das duplas e as medições realizadas. Em outro momento, em sala de aula, os alunos realizaram um desenho dos canteiros, levando em consideração o espaço geográfico em que se enquadravam. Conforme ressalta Nardelli (1969), as disciplinas de “aritmética, ciências, geografia, tudo é vivido, tudo ali e encontrado para seu estudo objetivo, para seu estudo dentro da vida” (NARDELLI, 1969, p. 43). Ficou decidido entre os alunos que haveria uma dupla responsável pelo cultivo de cada canteiro. Depois dos canteiros medidos, as duplas começaram o processo de limpeza retirando matos, ervas daninhas e restos de lixo não orgânicos. Todo esse processo foi acompanhado pelos técnicos agrônomos que explicavam a importância do lugar adequado para o lixo. Nardelli (1969) menciona a importância de um professor na liderança dos trabalhos realizados nas granjinhas, considerando que os alunos “quando não supervisionados, [...] são sujeitos a formação defeituosas: os mais



fortes tendem a subjugar os mais fracos [...] A orientação do líder é que garante o funcionamento, o trabalho vitalizador” (NARDELLI, 1969, p. 36). Com o terreno limpo começou o trabalho de nutrição da terra, foi decidido que seria usado somente adubo orgânico, nada de adubo químico para o plantio com os alunos.

Nas Granjinhas Reunidas Marques Lisboa, Antipoff pedia aos alunos que registrassem tudo o que acontecia em diários considerando-os como um instrumento pedagógico, no qual o aluno deixaria suas impressões vividas e sentidas durante a sua permanência na granja escolar. Pensando em retomar essa ideia, pedimos que os alunos registrarem suas experiências, sentimentos e reflexões sobre o que estavam vivenciando com o projeto com a intenção de conhecermos melhor os alunos e de conseguirmos sugestões de melhoria para as ações realizadas. É importante ressaltarmos que os diários podem ser considerados uma rica fonte para o “conhecimento das maneiras de viver, das ideias circulantes, dos signos e códigos comportamentais de determinadas época” (CUNHA, 2000, p. 160), podendo também permitir o entendimento do imaginário de seus atores sociais sobre determinado assunto. Para que as crianças entendessem a ideia de diário, lemos junto com elas os antigos diários de quem participou da Granja Escolar nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Fizemos um roteiro, baseado nos antigos diários, para nortear os alunos em uma escrita mais completa, mas percebemos que alguns alunos necessitavam de uma atenção mais individualizada por não conseguirem ler e escrever corretamente na elaboração do texto. Nesse momento, percebemos também a importância da escrita nos cadernos de diários como um recurso pedagógico para trabalharmos a disciplina de língua portuguesa na elaboração da escrita.

No dia da plantação, os alunos se reuniram coletivamente e a técnica agrônoma os ensinou a plantarem as mudas, toman-



do cuidado para não se desfazerem do torrão. Nesse mesmo dia ocorreu a visita de alunos de outra escola que foram conhecer o Projeto das Granjinhas. Os alunos participantes das Granjinhas explicaram para os visitantes, de forma colaborativa, todo o processo que haviam realizado até o momento. Antipoff (1992) ressaltava que o trabalho realizado nas Granjinhas, a convivência em grupo deveria ser valorizada, numa tentativa de reprodução da sociedade no espaço escolar e que os alunos que deles participavam eram “treinados nas virtualidades necessárias à vida construtiva da coletividade, (...), com especial o cuidado, a cooperação, o respeito mútuo, a responsabilidade pessoal” (ANTIPOFF, 1992, p. 21). Depois das mudas plantadas seguiu-se o processo dos cuidados, rega, retirada dos matos para não estragar as mudas.

Após alguns dias ocorreu a colheita com a técnica agrônoma auxiliando as crianças a retirarem as hortaliças e colocarem-nas à venda. O dinheiro servirá para manter a autossuficiência da Granjinha, sendo investido na compra de materiais necessários para a continuidade do trabalho com os alunos do Projeto “Granjinha Escolar: contribuições da “Pedagogia Antipoffiana”. Foi possível observar a intensa satisfação dos estudantes no processo de acompanhamento de transformação da terra árida em canteiros produtivos. Muitas crianças relataram que iniciaram processos de produção de hortaliças em suas casas, revelando que os saberes mobilizados e construídos no meio escolar impulsionaram intervenções na vida cotidiana.

CONCLUSÕES

A reativação da Granjinha Escolar Marques Lisboa, por meio do Projeto Extensionista da UEMG-Unidade Ibirité possibilitou



aos alunos, participantes do Projeto Integral Escola de Helena, a percepção da importância do grupo para a reflexão da ação conjunta, assim como a implementação de ações que visaram a educação de uma forma integral considerando-a em suas múltiplas possibilidades e do diálogo entre os conteúdos. Os ensinamentos trazidos por meio das granjinhas reconheceram os alunos como produtores de conhecimento, priorizando situações que provessessem a geração de sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e capazes de intervir e problematizar as situações relacionadas a assuntos educacionais considerando diversas dimensões de sua vida cotidiana. Ressalta-se, ainda, a relação estabelecida entre os campos da Psicologia e Pedagogia, tanto na experiência da Granjinha Escolar Marques Lisboa, quanto no Projeto Extensionista, que valoriza saberes das áreas, em uma perspectiva permanente de diálogo, ultrapassando a visão equivocada de que a Educação seja apenas o laboratório da Psicologia e esta, por sua vez, meio para se responder isoladamente os dilemas causados pelas limitações educacionais. O projeto ainda está em andamento, por isso, acreditamos que outras questões sobre o tema precisam ser aprofundadas.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Helena W. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (Org). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff** – Educação Rural. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c. 4v.

CARVALHO, Maria Cecília de. (Org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. Campinas: Papirus, 9º ed., 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOTI, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Camara;



CUNHA, Maria Tereza Santos (Orgs.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. 159 – 180 págs.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NARDELLI, Áurea. **Granjinhas ISEI** - Fazenda do Rosário Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969, 64 p.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002. 14 ed.



INTERVENÇÃO GRUPAL COM PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA: implicações sobre a atuação do psicólogo escolar

***Flávio José da Fonseca, Ana Luiza Ivo,
Gésia Soares Fernandes***

Graduandos em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

***Vanessa Aparecida da Silva,
Lirlaine Cristina Vaz de Oliveira,
Luiz Felipe Viana Cardoso***

Mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Dener Luiz da Silva

Professor de Psicologia da Educação na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).



RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência de intervenção de estágio em Psicologia Escolar/Educacional no qual trabalhou-se com um grupo de professores e funcionários de uma escola pública municipal de uma cidade de interior de Minas Gerais. A intervenção teve como objetivo principal promover a reflexão conjunta sobre as implicações a respeito do trabalho em grupo e do papel do psicólogo escolar. A metodologia utilizada consistiu em atividades grupais por meio de Roda de Conversa. No decorrer do encontro emergiram diversas temáticas, tais como: desconfiança dos professores em relação ao trabalho do psicólogo escolar, bem como da sua efetividade no espaço escolar; pouco envolvimento da família na vida escolar dos alunos; falta de apoio dos órgãos e autoridades governamentais, etc. Com o desenvolvimento da intervenção, foi possível identificar três momentos do processo grupal: resistência, cooperação e aprendizagem. Os resultados da intervenção mostraram que o trabalho em equipe, uma vez superado os entraves próprios do processo grupal, pode ser considerado um facilitador no contexto escolar, visando compartilhar experiências no sentido de fortalecer as práticas pedagógicas e psicológicas nesse contexto.



PALAVRAS-CHAVE:

PSICOLOGIA ESCOLAR.
TRABALHO EM EQUIPE.
FORMAÇÃO PROFISSIONAL



O presente trabalho apresenta um relato de experiência de intervenção de um estágio em Psicologia Escolar/Educacional no projeto de extensão PsicoEducar, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). No intuito de justificar o problema estudado, torna-se relevante apresentar uma breve revisão de literatura sobre os modelos de atuação do profissional de psicologia no contexto escolar.

Historicamente a psicologia escolar foi marcada pelo modelo clínico psicométrico e avaliativo, em que escola era considerada como um espaço de aprendizagem no qual o aluno deveria se moldar, ajustar e adaptar. Além da culpabilização pelos problemas apresentados, as práticas eram descontextualizadas e as relações institucionais, pedagógicas, sociais e culturais eram desconsideradas (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; GUZZO et al., 2010; PATTO, 1984).

Sant'Ana, Costa & Guzzo, (2008) apontam que atualmente o psicólogo escolar tem se deparado com vários entraves à sua atuação no espaço escolar, pois os profissionais da educação ainda têm a visão de que o papel do psicólogo é trabalhar com o aluno problema (ANDALÓ, 1984). Além disso, o psicólogo, ao buscar fazer parte das equipes educacionais encontra resistência (LEITE; VALLE, 2003; GUZZO, 2008), visto que no imaginário de muitos educadores o psicólogo na escola deveria atuar para atender as demandas clínicas (como dificuldade de aprendizagem, transtornos psicológicos e comportamentos de alunos dito problemas). Dessa forma, ainda causa estranhamento quando o profissional de psicologia busca sair desse papel demandado e olhar para outros aspectos do universo escolar como a relação aluno-professor,



ou a relação interpessoal da equipe pedagógica, a aproximação família e escola, e outros espaços de atuação como na construção do projeto político pedagógico da escola.

Para Martinez (2009), o psicólogo escolar deve considerar em sua atuação o indivíduo como protagonista no processo de transformação social. Assim muda-se de um modelo de prática individualista para outro, no qual o psicólogo passa a ter um papel de provocador nos espaços que transita no contexto escolar. Em conformidade com tal autor, Leite e Vale (2003) consideram que o trabalho em equipe pode contribuir para que as intervenções sejam realizadas de forma contextualizada e participativa. A partir dessa contextualização, o estágio em Psicologia Escolar/Educacional apresentado buscou construir uma proposta de trabalho pautada em um referencial teórico que toma as relações presentes no contexto escolar.

Esse trabalho apresenta um relato de experiência de uma intervenção realizada com um grupo de professores e funcionários de uma escola pública municipal do interior de Minas Gerais, que teve como objetivo promover um espaço de reflexão junto aos professores e funcionários sobre as implicações a respeito do trabalho em grupo e do papel do psicólogo escolar, visando, assim, refletir sobre a importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento das atividades escolares, bem como discutir sobre o papel e as diferentes contribuições que o psicólogo pode trazer para o espaço educativo.

A intervenção ocorreu com base no diagnóstico realizado por meio de observações feitas no cotidiano escolar, durante um período de seis meses. Uma das questões identificadas se relaciona com a visão que os professores e a equipe pedagógica têm a respeito do trabalho do psicólogo escolar, de que o mesmo irá utilizar seus conhecimentos em psicologia para ajustar o “aluno problema” às demandas da instituição. No mesmo sentido, verificou-se que havia dificuldade de reconhecimento por parte da equipe escolar em



relação às contribuições que os estagiários em psicologia escolar poderiam trazer à equipe, como a mediação dos diálogos e das relações que compõem o espaço escolar, contribuindo para a construção de novas perspectivas e possibilidades de sistematização.

METODOLOGIA

Neste trabalho, o instrumento de intervenção adotado consistiu em um encontro na modalidade de Roda de Conversa (AFONSO; ABADE, 2008; MOURA; LIMA, 2014). Caracteriza-se como uma metodologia de circulação dos discursos, na qual os participantes têm a possibilidade de dar novos significados a suas vivências, a partir da escuta e fala que ocorrem no grupo. Nesse contexto, o respeito mútuo é fundamental para que a interação ocorra de forma produtiva e prazerosa (MOURA; LIMA, 2014). As Rodas de Conversa podem ser coordenadas a partir de um tema gerador sobre o qual o grupo busca refletir. Porém, é na interação que esses dados são produzidos (MOURA; LIMA, 2014). Tal metodologia foi adotada por apresentar uma proposta de intervenção grupal que é pautada na livre circulação da fala, do potencial afetivo e dos vínculos grupais, bem como na atividade de reflexão e discussão entre os diversos atores implicados.

A Roda de Conversa ocorreu dentro do espaço escolar. Participaram da intervenção um grupo composto por 15 professores e a gestão pedagógica da escola. O encontro grupal teve a duração de 45 minutos. O tema gerador foi “a importância do trabalho em equipe no espaço escolar e a atuação do psicólogo escolar”.

A intervenção foi analisada a partir dos pressupostos teóricos de Pichón-Rivière sobre o processo grupal. Pichón-Rivière (1988), concebe que a atividade grupal consiste tanto em uma ta-



refa explícita (aquilo que o grupo se propõe a fazer), como implícita (o próprio processo de se fazer grupo), e que tem como motor a afetividade. Os dados colhidos com a utilização da metodologia de Roda de Conversa – falas, comportamentos e atitudes – favoreceram a compreensão dos movimentos individuais e grupais das respectivas subjetividades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Psicologia Escolar/Educacional é uma área que tem avançado ao longo do tempo, trazendo contribuições para se pensar e contribuir para a transformação da realidade escolar (ANDALÓ, 1984). Por esse motivo, ao se pensar em intervenções relacionadas a área de Psicologia Escolar, é importante pensar inicialmente: *de que escola estamos falando?* Refletir sobre esta questão possibilita ao psicólogo ter um olhar sensível para perceber a realidade na qual busca realizar sua intervenção, uma vez que essa precisa ser contextualizada.

A metodologia da Roda de Conversa se constituiu como ferramenta fundamental para a primeira troca oficial entre estagiários, coordenação pedagógica e professores da escola. Ao utilizá-la, os estagiários puderam se aproximar dos mesmos e, a partir disso, construir conjuntamente possibilidades de atuação.

No decorrer do encontro emergiram diversas questões: desconfiança dos professores em relação ao trabalho e efetividade do psicólogo escolar; pouco envolvimento da família na vida escolar dos alunos; falta de apoio dos órgãos e autoridades governamentais; temas que necessitavam ser trabalhados no processo grupal. Nesse sentido, a Roda de Conversa abriu espaço para conhecer o grupo e, a partir disso, identificar quais questões demandavam intervenção conjunta. Com o desenvolvimento do encontro, foi



possível identificar três momentos do processo grupal: resistência, cooperação e aprendizagem.

Segundo Pichón-Rivière (1988), a resistência decorre do medo frente ao desconhecido, diante da insegurança de não estar instrumentalizado para enfrentar a nova situação. Este medo em si, diz do medo de não saber qual a melhor maneira de abordar a tarefa. Assim, considerou-se a resistência apresentada pelos participantes como o princípio de abertura à mudança, uma vez que toda mudança gera resistência.

Os nomes dos professores e demais participantes da intervenção foram substituídos por fictícios devido a questões éticas.



A escola é um lugar de muitas ideias, pouca prática, muita conversa e pouca ajuda mútua. Precisamos fazer diferença na sala de aula e não simplesmente pegar a pasta e fazer o mínimo (Professor Alberto)

Não gosto de dinâmica. Não gosto de falar da minha vida para outras pessoas. Vocês vão fazer dinâmicas? A dinâmica demora muito, estou com pressa, preciso sair cedo pois tenho compromisso daqui há pouco. (Professora Olívia)

150

As falas acima apresentam típica resistência que encontramos em situações iniciais de entrada de Equipe de Psicologia em escolas. A primeira, refere-se ao receio de que os novos profissionais (no caso, os estagiários em Psicologia) não venham contribuir efetivamente na prática, senão apenas com novas ideias ou ideais que só fazem aumentar a ansiedade e o distanciamento entre o real e o ideal. A segunda, diz de uma resistência específica a um instrumental que não se restringe ao Psicólogo Escolar, mas deveria ser de domínio de todos os profissionais da área Psi. No entanto, como de fato vem se observando na prática do Psicólogo Escolar/Educacional, o uso desmedido e, por vezes, sem critério das dinâmicas de grupo acaba por esvaziar a potencialidade deste instrumental.



A resistência inicial das pessoas diante da Psicologia escolar permitiu pensar que ainda existe uma barreira a ser superada: em muitos lugares, prevalece a visão do psicólogo como aquele que quer ajustar as pessoas a determinada realidade (ANDALÓ, 1984). O desafio que encontramos no dia a dia com a psicologia escolar é de fazer diferente e de mostrar que a Psicologia escolar tem muito a contribuir, não para o ajustamento, mas para a transformação e que, nesse sentido, o reconhecimento do outro nesse caminho é de extrema importância.

Após este momento inicial, identificado como resistência, enquanto conteúdo e forma que comunicavam uma mensagem de que não se desejava a presença da Psicologia naquela escola, ao se verem acolhidos, ao perceberem que não desejávamos ofertar um serviço de adaptação ou avaliação do trabalho dos mesmos, o grupo começou a dar sinais de colaboração, ou seja, as falas e atitudes tenderam, desta vez, a encontrar os estagiários, em um verdadeiro movimento de abertura para o Outro. Chamamos este momento de cooperação:

Acho que é fundamental aproveitarmos da presença de vocês. Gostaria de convidar a Equipe para acompanhar as minhas aulas e, juntos, traçarmos, um perfil para propor mudanças. (Professor Vitor)

Vocês podem contar com a gente sempre que for fazer uma intervenção. Mas quando vocês forem fazer uma intervenção gostaríamos de saber, antes, os objetivos. Estamos aqui para ajudá-los a alcançar os objetivos. (Diretora Neiva)

Em concordância com Pichon (1988), a cooperação refere-se justamente a capacidade dos membros de um grupo ajudar-se entre si e uma das formas de verificar a sua real eficácia é observando como os participantes contribuem para a resolução da tarefa.



Ao se sentirem importantes no momento da roda, os participantes começaram a se envolver.

Já encaminhando para o final da Roda de Conversa, observamos ainda um terceiro momento que culminou no reconhecimento, tanto por parte dos professores e funcionários ali presentes, quanto também por parte dos Estagiários de Psicologia, de que o processo grupal favoreceu o crescimento pessoal e profissional, possibilitando a troca de informações e aprendizados efetivos.

Creio que a intervenção foi muito válida. Certamente os professores que participaram nos olharão de um modo diferente daqui pra frente. (Estagiário Flávio)

Na experiência propiciada pela Roda de Conversa, os professores puderam se sentir importantes e, mais que isso, sentiram que suas angústias foram ouvidas, sendo que essa situação foi verificada a partir das falas trazidas após a vivência da roda.

A gente fica desanimado por causa da falta de participação das famílias dos alunos. Falta de apoio da Direção, da equipe pedagógica, baixa remuneração, desvalorização da carreira, indisciplina dos alunos, pressão do Governo. Que bom que vocês puderam nos escutar hoje. Tomara que isso aconteça sempre. (Professor Kleber)

Para o autor, a aprendizagem só é possível quando o grupo transcende suas resistências, ou seja, a aprendizagem corresponde à capacidade de cada membro do grupo de se adaptar, desenvolver alternativas de condutas diante dos obstáculos. Dessa forma, considerou-se a mudança de postura do grupo frente à intervenção como uma forma de aprendizagem, sendo que o impacto nos participantes só foi possível perceber com o desen-



volvimento de outras intervenções futuras. Às vezes, portanto, é preciso aguardarmos alguns dias, semanas ou meses para colher os frutos de uma intervenção. Porém, destaca-se a abertura de alguns profissionais para que fosse firmada uma parceria entre a escola e a equipe do PsicoEducar.

A atuação como estagiários nesse campo deu oportunidade não somente para uma tomada de consciência a respeito da profissão de psicólogo escolar, mas também reconhecer nossa condição de aprendiz. Ou seja, no momento da Intervenção, ao se escolher, em comum acordo com os membros da Equipe e com o professor Supervisor, a técnica da Roda de Conversa, estávamos indicando um processo psicológico que iríamos conduzir mas que não tínhamos total controle: processo grupal. Reconhecemos que, também nós fomos para a Escola com uma carga de fantasias que nos colocavam em uma atitude de ansiedade e resistência ao Outro. Com o desenvolvimento do encontro, pelo fato de não estarmos sozinhos e de termos uma real unidade de Equipe, conseguimos ultrapassar esse “contragolpe da realidade”.

153

CONCLUSÕES

O presente relato de intervenção procurou apresentar um encontro de trabalho entre uma Equipe de Estagiários em Psicologia Escolar/Educacional e um grupo de professores e funcionários de uma Escola pública. O aspecto original deste relato reside no fato de apresentarmos, em detalhes, os vários momentos do processo grupal em foco. Nesse sentido, à luz da teoria pichoniana, observamos e identificamos três momentos grupais distintos que foram interpretados favorecendo a tomada de consciência dos membros e a resolução da tarefa.



Muitos dos trabalhos da Psicologia Escolar/Educacional atravessam, acreditamos, os mesmos momentos grupais: resistência, colaboração e aprendizagem. Nesse sentido, ao reconhecermos os elementos geradores de ansiedade e produção de fantasias, ao acolhermos por meio de uma escuta aberta e sem juízo de valor, pudemos ultrapassar o primeiro momento caracterizado por uma resistência ou negação da Psicologia enquanto auxiliar no espaço escolar.

A atuação como estagiários nesse campo deu oportunidade não somente para uma tomada de consciência a respeito da profissão de psicólogo escolar, nas suas inúmeras facetas positivas e negativas, quanto favoreceu a reconstrução da própria profissão na medida que a Psicologia Escolar/Educacional, assim entendemos, não está pronta, mas sim em contínua construção.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. (2008). **Para reinventar as Rodas**. 1 ed. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM). 2008. Disponível em: <http://www.recimam.org/wp-content/uploads/2013/08/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf>. Acesso em 28 jan. 2017.
- ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v.4, n.10, p.43-46, 1984. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 01 fev. 2017.
- BARBOSA, R. M; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n.3, p.393-402, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300011>. Acesso em 25 jan. 2017.
- GUZZO, R. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.26,



número especial, 131-141, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012> Acesso em 25 fev. 2017.

LEITE, L. E.; VALLE, R. Psicologia Escolar: Um Duplo Desafio. **Psicologia Ciência e profissão**. Brasília, v.23. n.1, p. 22-29. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2017.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromisso com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. São Paulo, v.13 n.1, p.169-177, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020>. Acesso em 25 jan. 2017.

MOURA, A. F; Lima, M. G. A reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, 2014. Disponível em:< <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338/11399>>. Acesso em 01 fev. 2017.

SANT'ANA, I. M.; COSTA, A. S.; GUZZO, R. S. L. Escola e Vida: Compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del Rei, v.2, n.2, p. 302-311, 2008. Disponível em:< http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/santana_artigo.pdf >. Acesso em 25 jan. 2017

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

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

PICHÓN-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



O PROJETO BRINQUEDO INTEGRADO

Elisa Rodrigues de Souza

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem experiência na área de pesquisa nas temáticas de desenvolvimento infantil, infância e cognição, avaliação neuropsicológica infantil e psicologia e educação.

elisardsouza@gmail.com

Dinéia Domingues

Psicóloga, mestre em Educação. Atua nas áreas de psicologia e educação, política educacional, cultura escolar, ação pedagógica e educação infantil.

ddomig@gmail.com



RESUMO

O Projeto Brinquedo Integrado surgiu na Faculdade de Psicologia da PUC Minas em meados de 2008, caracterizado como uma iniciativa acadêmica com objetivo de propiciar aos estudantes de psicologia vivências e problematizações do brincar e do desenvolvimento infantil. Nesse evento relatamos a história do projeto e o percurso teórico frente aos desafios enfrentados, assim como seus desdobramentos nos últimos anos. O Projeto iniciou com a proposta de construir-se brinquedos e jogos que proporcionassem às crianças oportunidades de desenvolvimento socio-psico-motor. Com o tempo foi necessário encontrar estratégias para encaminhar os brinquedos criados. Associando-se ao Laboratório de Psicologia e Educação, o Projeto levou à criação de uma Brinquedoteca no Museu de Ciências Naturais da PUC Minas. Desde 2015 criamos um grupo de estudos sobre o desenvolvimento infantil e a ludicidade, oportunizando o aprofundamento no tema entre monitores do projeto nos espaços multimeios do Museu, como a Sala Futura. Também ampliamos a interlocução com o Movimento de Luta Pró-Creches de Belo Horizonte, disponibilizando espaços e práticas do projeto no museu para vivências das crianças atendidas pelas escolas comunitárias de ensino infantil, favorecendo que estudantes de psicologia ampliem a formação e atuação pela infância, em Psicologia e Educação.



PALAVRAS-CHAVE:

**BRINCAR. DESENVOL-
VIMENTO INFANTIL.
BRINQUEDOTECA. MUSEU.
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.**



A relevância do brincar é reconhecida em diferentes teorias psicológicas da infância, constituindo-se fonte para o prazer de viver, necessário desde cedo para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social das crianças (HANSEN et al, 2007). Por meio da experimentação, da exploração lúdica nas brincadeiras, a criança se conhece melhor e, dessa forma, conhece também ao outro, experimentando a formação dos primeiros laços de amizade e expandindo suas interações sociais (CORDAZZO et al, 2007). Em seu Capítulo II, artigo 16, a Lei 8.069/1990 conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, afirmando o brincar como direito fundamental da criança que deve ser assegurado associadamente aos direitos à saúde e à educação (BRASIL, 1990). Dessa forma percebe-se que tanto da perspectiva clínica quanto da perspectiva legal, o brincar é reconhecido como necessário para a constituição do indivíduo e seu desenvolvimento biopsicosocial.

Pode-se observar que a brincadeira proporciona sentimentos de alegria, realização de desejos e a oportunidade de viver sentimentos de satisfação e de frustração. Concomitante ao desenvolvimento emocional, a personalidade é forjada e o indivíduo experimenta formas inventivas de lidar com angústias e tensões (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2014).

Dos estudos e práticas do brincar para a formação do sujeito nas disciplinas Teoria do Desenvolvimento da Criança e Neuropsicologia nasceu o Projeto Brinquedo Integrado, prática interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, de construção de brinquedos criativos que incentivem o desenvolvimento psicomotor, emocional e relacional das crianças. Para a formação dos psicólogos, as práticas do projeto convidam à experimenta-



ção e à compreensão teórica e metodológica em torno do jogo, da construção e exploração dos brinquedos e à compreensão da inventividade e criatividade próprios ao brincar.

Na construção dos jogos, utilizou-se como embasamento teórico as teorias de Jean Piaget, sobre o desenvolvimento infantil e os estudos brasileiros de Lino de Macedo sobre o tema. Piaget reconhecia a infância em três estágios principais de desenvolvimento: o Sensório-Motor, o Pré-Operatório e o Operatório (PIAGET, 1978). O primeiro é caracterizado pela inteligência prática, nessa fase há a assimilação funcional por meio da repetição, formação de hábitos e do aspecto lúdico, a partir do interagir e do brincar; portanto, a criança começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. No segundo estágio a inteligência infantil não mais é limitada pelas ações, a criança constrói e representa o mundo conforme sua experiência social e sua intuição se desenvolve a partir da percepção e teorias de mundo que elabora, digamos. No terceiro estágio há a assimilação recíproca, o que possibilita a criação da dimensão do coletivo e da capacidade de abstração (PIAGET, 1978). Em todas essas fases o brincar aparece como pretexto e forma de a criança entrar em contato com o mundo ampliando esquemas, conceitos e ideias, possibilitando assim o desenvolvimento.

De acordo com Macedo (1995), os jogos podem ser divididos em três grandes categorias, segundo a forma típica de assimilação que ocorre através de cada um deles: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Baseando-se nesse referencial teórico, procurou-se desenvolver jogos que atendessem crianças de todas as idades, com diversas capacidades e interesses; percebe-se que o acesso aos jogos e brinquedos é ilimitado a crianças de todas as idades.

Após alguns anos e de dezenas de materiais e brinquedos pesquisados e construídos no âmbito do projeto associado ao Labo-



ratório de Psicologia e Educação – LAPE, chegamos à parceria com o Museu de Ciências Naturais da PUC MINAS. Desde então, os brinquedos testados e aprovados têm um novo espaço para exploração, uma Brinquedoteca no museu.

As brinquedotecas são espaços dedicados ao brincar e às brincadeiras e são essenciais ao processo de educação infantil:

A escolha de brinquedos e a organização de espaços adequados para estimular brincadeiras constituem etapas da construção de um projeto pedagógico para a educação infantil [...] e uma das finalidades primordiais da educação é a promoção do crescimento humano que se processa no seio da cultura do grupo social ao qual se pertence. (KISHIMOTO, 1997, p. 1)

Estudos recentes mostram que o número de brinquedotecas no Brasil tem aumentado significativamente (BOMTEMPO, 2012), e que elas têm se mostrado uma alternativa saudável à realidade contemporânea individualista e reclusa em que muitas crianças se encaixam. A Brinquedoteca do Museu foi pensada dessa forma, como um espaço em que crianças de várias idades e contextos socioculturais possam brincar e se expressar com segurança, em trocas e interação familiar e social, com o mundo natural e dos objetos, dentre as vivências que possam carregar de sentidos por meio do jogo e da brincadeira.

A Brinquedoteca vem se configurando marcante no Projeto, como também tem ampliado seu alcance e desafiado a mais parcerias e oportunidades de pesquisa, ensino e extensão para os alunos da Faculdade de Psicologia na medida em que leva a disponibilizar espaços, situações e vivências que estimulem e qualifiquem o brincar e o desenvolvimento socio-psico-motor.



O Projeto Brinquedo Integrado surgiu como um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Neuropsicologia e Teorias do Desenvolvimento da Criança em meados de 2008. A proposta inicial era de que os alunos de Psicologia criassem, construíssem e testassem jogos que promovessem o desenvolvimento socio-psicomotor infantil. Com o tempo percebeu-se a necessidade de encaminhar os jogos e brinquedos para crianças, por meio de escolas, brinquedotecas e outros espaços que as acolhessem. Com a experiência e práticas do Laboratório de Psicologia e Educação no campo da promoção da infância, seguimos na criação de uma brinquedoteca para receber o material. A brinquedoteca no museu, a princípio, seria uma destinação para os brinquedos, entretanto percebeu-se a oportunidade de expandi-la para se tornar parte de um projeto mais integrado à formação e atuação em curso e integrada às ações do museu de ciências na atenção ao público infantil.

Com a criação da brinquedoteca e seu funcionamento ancorados no Laboratório de Psicologia e Educação, com a disposição de professores e monitores interessados nos estudos da infância e do lúdico, a ideia foi se transformando em realidade. Por meio da parceria com o Museu de Ciências Naturais, o espaço finalmente ganhou vida. O espaço cedido pelo Museu variava, e desta forma a Brinquedoteca se configurou itinerante, todos os brinquedos e jogos que a compõem foram de alguma forma influenciados pelas exposições do Museu, e hoje ela integra também tapetes e cortinas sensoriais, além dos jogos e brinquedos. Nesse momento já pensamos em estruturar de formas diferentes a presença dos brinquedos, associados às coleções do museu. A instituição também nos desafia a contribuir na formação de monitores de Ciências Biológicas, História e demais áreas



de conhecimento que recebem crianças em visita ao museu.

A Brinquedoteca está em funcionamento desde outubro de 2015 com monitores alunos de Psicologia, aos sábados e durante as férias de janeiro e julho, ocupando espaços diferentes do Museu a cada dia. Os monitores mediam brincadeiras e jogos, instruídos a não interferir na maneira particular de cada um de brincar e de se expressar por meio da brincadeira. A Brinquedoteca é de uso exclusivo das crianças em visita ao museu com a família, e os pais são incentivados a partilhar com as crianças dos jogos e brincadeiras. A concepção inicial do espaço envolvia apenas as crianças, entretanto, com o progresso do Projeto, percebeu-se a necessidade de incluir mais os pais, trazendo-os para perto e possibilitando também a eles um espaço para interagir e brincar com seus filhos de maneira livre e segura.

Além disso a Brinquedoteca também passou a ser incluída nos eventos promovidos pelo Museu, como a Tenda da Leitura, o Dia dos Animais e outras comemorações. Nesse caso, disponibilizamos espaços com os brinquedos e jogos construídos, assim como também tempos e espaços para outras possibilidades lúdicas, com o brincar nascido da relação com materiais não estruturados; temos um sucatório na escola que ajuda nossa organização para esses momentos. Durante os eventos as atividades são supervisionadas pelos monitores brinquedistas que acolhem pontualmente estudantes de psicologia e de outros cursos interessados em participar acompanhando as crianças nas brincadeiras, nos cantinhos de leitura, de contação de histórias e em outros brincareis.

O Projeto levou à criação de um grupo de estudos do desenvolvimento infantil, da ludicidade e da cultura lúdica. Os brinquedistas são incentivados a participar, uma vez que se procura confrontar as vivências na Brinquedoteca e os estudos psicológicos do brincar, para um olhar mais crítico em relação ao vivido,



aos observáveis e à formação do psicólogo sobre a infância, o lúdico, o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização. Durante o primeiro semestre de 2016 alunos de outros cursos e monitores do Museu foram convidados a participar do grupo, uma vez que as discussões eram pertinentes também para as práticas de alunos de outras áreas disciplinares que se envolvem com as visitas de crianças ao museu. Essa inclusão tem possibilitado o olhar interdisciplinar e favorecido uma maior troca de experiências e olhares das ciências sobre a infância.

Com essas iniciativas, o projeto chegou recentemente ao espaço da Sala Futura do Museu, um espaço multimeios associado ao Canal Futura e que nos desafia a avançar na compreensão e na divulgação do que fazemos e aprendemos sobre brincar, interagir, aprender, etc. Esse desafio inclui pensar e ampliar a compreensão da infância e da brincadeira tanto no espaço doméstico, quanto na escola e na cidade. O espaço funciona em determinados dias durante a semana e aos finais de semana, e possibilita também interações multidisciplinares entre monitores de História, Biologia e Enfermagem.

No início de 2016 o Projeto incorporou-se a outra iniciativa importante por meio da interlocução com professoras e coordenadoras pedagógicas associadas ao Movimento de Luta Pró-Creches de Belo Horizonte até então participantes de projetos de estágios em Psicologia e Educação, do LAPE. O Projeto Brinquedo Integrado está desafiado a expandir seu alcance, trazendo para dentro do Museu e da Brinquedoteca as demandas de crianças, professoras, coordenadoras e instituições de educação infantil comunitárias que entendem que há muito que compreender e agir em favor das relações das crianças com o mundo natural.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse pouco mais de um ano de presença do Projeto no Museu, recebemos mais de 500 crianças e pais. Além disso, a Brinquedoteca esteve presente em diversos eventos realizados em parceria com escolas e outras entidades como o Dia dos Animais e a Tenda da Leitura. A experiência tem sido extremamente construtiva para os alunos monitores e enriquecedora da presença da criança no Museu. Quase uma centena de alunos de Psicologia já tiveram oportunidade de participar das práticas do projeto com as crianças e o brincar no museu. Com base nos relatórios de práticas do Projeto, registramos 3 eventos letivos, 3 temporadas de férias, 2 tendas, participando 115 alunos de psicologia, e outros alunos de cursos diversos e atendendo a mais de 700 crianças, no total dos eventos.

Os próximos passos do projeto incluem aprimoramento da infraestrutura de nossas ações no museu, assim como a maior articulação do conhecimento partilhado no grupo de estudos com as vivências no museu. Cada vez mais as visitas escolares da Educação Infantil ao museu incluem interações com a brinquedoteca, mais um meio de ampliar o alcance do conhecimento e dos recursos disponíveis no espaço para acolher a comunidade e tornar o museu um espaço mais ativo e interativo, que possa ir às escolas e ao encontro de suas necessidades.

Entre esses tantos desafios do Projeto associados à dinâmica do desenvolvimento infantil, percebe-se que exigem dos monitores não somente conhecimento teórico, mas também habilidades para reconhecer e agir frente aos imprevistos e aos conflitos que se instalam nos eventos e visitas ao museu e à brinquedoteca. Adiciona-se a isso o desafio de manter-se as condições de conservação dos brinquedos e materiais, mesmo sem fundos específicos para tal e a adaptabilidade exigida de todos os envolvidos para lidar com



situações inesperadas que ocorrem no dia a dia de nossas práticas.

Espera-se, entretanto, que mesmo com as dificuldades e desafios, essa prática continue sendo uma oportunidade para muitos estudantes de Psicologia experimentarem um contato mais próximo com as áreas da Psicologia e da Educação, sobretudo em torno da infância. As práticas da Psicologia nos ambientes de aprendizagem ainda são muito restritas e indefinidas, e o Projeto Brinquedo Integrado tem mostrado como a formação e a atuação podem fazer diferença nessas vivências e no desenvolvimento infantil.

CONCLUSÕES

O brincar é imprescindível para a constituição saudável dos sujeitos e por isso sua prática deve ser incentivada e propiciada, com a disponibilização de espaços como das brinquedotecas, em que as crianças e pais encontram um ambiente seguro e dedicado a este propósito. Com elas, busca-se ampliar o alcance do conhecimento e de recursos disponíveis para e sobre o brincar e o brincar, valorizando seu papel formativo e em favor da infância mais saudável. Os recursos e estratégias do Projeto em torno do Grupo de Estudos, da Brinquedoteca, da Sala Futura e dos eventos promovidos no Museu de Ciências Naturais se apresentam como oportunidade única para a produção e apropriação de conhecimento por estudantes e comunidade ampliada. Com os resultados conquistados confirma-se tanto sua abrangência quanto sua relevância para o desenvolvimento infantil e para a formação de profissionais da Psicologia, da Educação e outros.



REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Edda. O Brinquedista: Como e Porque Montar uma Brinquedoteca. **Informativo da Associação Brasileira de Brinquedotecas**. v. 51, p. 3. São Paulo, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luiz. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext>. Acesso em: maio 2016

HANSEN, Janet; MACARINI, Samira M.; MARTINS, Gabriela D. F.; WANDERLIND, Fernanda H.; VIEIRA, Mauro L. **O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822007000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: maio 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico**. São Paulo, LABRIMP/FEUSP/FUND.ORSA, 1997. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/4/7.pdf> . Acesso em jun. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 46-63, jun. 1995. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>>. Acesso em: jun. 2016.

MACEDO, Lino de. Os Jogos e sua importância na escola. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 93, p. 5 a 10. Maio de 1995.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

ROLIM, Amanda; GUERRA, Siena; TASSIGNY, Mônica. Uma leitura de Vygostky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**.v.23, n.2, p. 176-180. Fortaleza, 2008.



O QUE PODE FAZER O PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL?

Evelyn Najjar Capdeville

Professora do Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais - FCMMG. Psicóloga do Núcleo de Ensino da FCMMG. Membro da Comissão de Psicologia Escolar e Educacional do CRP - Minas Gerais. Referência Técnica da Secretaria Municipal de Saúde de BH - Distrito Oeste.

evelyncap@hotmail.com



RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades de atuação do Psicólogo inserido no contexto Escolar e Educacional e as contribuições para o campo da educação. Inicialmente, analisamos a inserção do Psicólogo nas escolas municipais de Belo Horizonte, a partir da proposta do PL 1244/2014 que tramita na Câmara de Vereadores de BH e as suas interfaces. Apresentamos algumas questões em relação às expectativas sobre o trabalho do(a) Psicólogo(a) e a importância de uma estruturação institucional para essa atuação, a partir da articulação entre educação e saúde, no trabalho em rede. Buscamos refletir sobre as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar e Educacional, em sua interface com discentes, docentes, família, a partir de uma perspectiva crítica, bem como analisar alguns desafios para esse exercício profissional.



PALAVRAS-CHAVE:

PSICOLOGIA ESCOLAR.
PSICOLOGIA EDUCACIONAL.
EDUCAÇÃO.



Como diz FREIRE (1967), a educação é um fenômeno humano, que acontece no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. A educação só é verdadeiramente humana se respeita o homem como pessoa e não o trata como “coisa”. Nessa medida, compreendemos a necessidade de uma atuação crítica do Psicólogo Escolar e Educacional, consciente da dinâmica das relações que se constroem entre os diversos protagonistas, e buscando superar a contradição educador-educando, a partir da dialogicidade.

A humanização e a busca da dialogicidade nas relações são premissas orientadoras para o trabalho do(a) Psicólogo(a) no âmbito institucional. Essa perspectiva compreende o processo educativo e a complexidade que lhe é própria, tendo em vista a multiplicidade dos territórios, comunidades, escolas, docentes e discentes. As simplificações e generalizações no campo da educação tendem a incorrer em análises reducionistas e mecanicistas do processo de construção do conhecimento e das relações de ensino-aprendizagem. O fenômeno de escolarização formal envolve uma variedade de processos e multifatores que interferem favorecendo ou dificultando o aprendizado e que precisam ser olhados com lentes ampliadas de forma a evitar fragmentações e enviesamentos que colocam a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso desse aprendizado em apenas um dos pólos do processo, a saber – o estudante ou o professor.

Tendo como base esses pressupostos, apresentamos elementos que consideramos fundamentais para o trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional, partindo de um diálogo crítico com o Projeto de Lei Municipal 1244/2014, aprovado em primeiro turno na Câmara de Vereadores de Belo Horizonte, em 08/02/17. O texto do PL Municipal propõe a contratação do profissional Psicólogo para compor a equipe de profissionais das escolas municipais que disponibilizam o ensino fundamental e legisla



sobre as funções que deverão ser exercidas pelos Psicólogos nas escolas. Ora, a inserção de Psicólogos e Assistentes Sociais nas Escolas Públicas de Educação Básica constitui uma reivindicação antiga do Conselho Federal de Psicologia, representada pelo PL 3688/2000, que tramita no Senado. E, dessa forma, o PL Municipal 1244/2014 reintroduz a discussão sobre a importância da inserção do(a) Psicólogo(a) nas instituições escolares.

Porém, o texto do PL Municipal propõe a contratação de Psicólogos, para atuação nas escolas municipais de ensino fundamental. Porém, entendemos que a melhor forma de fazer essa inserção é colocá-lo em condições semelhantes aos demais profissionais da educação municipal, em sua maioria servidores. Para isso, a abertura de concurso público para Psicólogo Escolar e Educacional é a forma mais democrática de viabilizar esse acesso. Consideramos fundamental que o profissional atue como parte da equipe, de forma a agregar saberes e desenvolver o trabalho de forma integrada, contínua e a partir das especificidades da comunidade escolar. A permanência e a presença do Psicólogo no cotidiano da Escola favorecem uma compreensão dialética e dinâmica do fenômeno educativo, estimulando a participação ativa no Projeto Político Pedagógico, formulação de políticas, definição de princípios, diretrizes e ações comuns para a atuação Psi.

Outra questão presente no texto da PL Municipal diz respeito às funções principais atribuídas ao Psicólogo. O projeto de lei propõe que o profissional deverá “fazer diagnósticos de problemas das crianças e encaminhar para tratamento adequado no SUS ou outros, além de dar apoio técnico aos demais profissionais da Escola”. Ora, entendemos que a definição dessas atribuições não cabe ao legislador e revela, epistemologicamente, a concepção de um modelo médico-curativo prevalecendo na forma de pensar os processos de saúde e doença. E essa compreensão tradicional de



saúde não encontra sintonia com o atual modelo de SUS existente em BH. O texto do PL 1244/2014 fundamenta-se em uma assistência baseada na lógica curativa, na qual as dificuldades de aprendizagem são causadas por doenças e essas doenças precisam ser diagnosticadas e, conseqüentemente, tratadas e medicalizadas. Essa concepção limita a atuação do(a) Psicólogo(a) a uma prática remediativa, individualizante, cuja clínica desconsidera os fatores sociais, familiares e culturais na construção do conhecimento e nos processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar, correlacionando dificuldades escolares a doenças.

Nesse sentido, propomos a realização de um debate amplo e crítico com os diversos atores, comunidade escolar, Conselho Regional de Psicologia, representantes da rede municipal de ensino e gestores das políticas públicas para que se possa ultrapassar o paradigma medicalizante na educação. Culpabilizar e atribuir exclusivamente à criança e a seus problemas de saúde, a causa dos insucessos escolares reforça essa concepção curativa. Déficit de atenção, dislalia, disgrafia, dislexia são sintomas, aspectos comportamentais que justificam apenas uma pequena parcela do chamado “problema de aprendizagem escolar”.

Há necessidade de avançar para além dessas demandas de diagnóstico de distúrbios e dificuldades de aprendizagem e encaminhamentos para o SUS, pois o fenômeno é complexo e multiterminado. A atuação do Psicólogo não se limita a apenas um dos polos do processo educativo, mas envolve todos os atores: alunos, docentes, pais e a comunidade escolar em geral, buscando compreender o fenômeno educativo para além da ponta do iceberg.

Assim, compreendemos que o(a) Psicólogo(a) Escolar inserido em uma equipe multidisciplinar deve se guiar pelo modelo preventivo e coletivo vigente na saúde pública, cujo foco são os processos e relações educativas que se erguem dentro da Escola. Procurando



desenvolver uma escuta ampliada do contexto psíquico e pedagógico institucional, o Psicólogo deve atuar de forma inter-relacional, apoiando, orientando e construindo alternativas de formação junto a alunos, professores, direção e comunidade. E, então, no exercício das suas atribuições, poderá acolher as variadas necessidades de maneira personalizada e sigilosa, focando nos aspectos didático-educativos e buscando fazer intervenções que previnam, promovam e restabeleçam relações saudáveis no âmbito da Instituição.

Conforme as situações e conflitos que se configuram, o Psicólogo Escolar pode realizar encontros de orientação e apoio com os estudantes, reuniões formativas com docentes, coordenadores e direção da Instituição, para o desenvolvimento das potencialidades educativas, de forma a contribuir para a formação profissional plena e a qualidade nas relações entre os variados segmentos no contexto institucional. Há ainda situações em que uma abordagem entre grupos e/ou turma, com roda de conversa, é resolutiva para a mediação de conflitos.

De uma maneira geral, as questões pedagógicas se misturam com questões de natureza emocional e relacional dos estudantes. Conflitos com professor, colegas, turma, ou mesmo com a Instituição, e também consigo mesmos, em geral, estão associados à ausência ou à não participação nas aulas e atividades, dificuldades em geral, inadequação do método de estudo, reprovações ou diminuição de produtividade acadêmica. E, também, alguns conflitos identificados em relação ao professor sinalizam para a necessidade de investigar mais profundamente as suas origens e fazer uma análise cuidadosa de situações recorrentes.

Algumas vezes, a escuta de cada caso, seja de docente ou discente, evidencia outros motivos subjacentes, por exemplo, no caso do ensino superior: conflitos relacionados à escolha profissional, conflitos pessoais e familiares, problemas de saúde que



demandam afastamentos prolongados, questões pessoais que demandam acompanhamento psicoterápico e/ou medicamentoso, dificuldades em acompanhar o curso, reconhecimento da existência de um desconforto em relação a si mesmo e sua habilidade em conduzir os desafios que se apresentam durante o curso, etc.

No âmbito das ações Institucionais, o Psicólogo Escolar deve mobilizar ações de prevenção e promoção em saúde, estimulando uma cultura de hábitos saudáveis e qualidade de vida, para equilíbrio entre atividades acadêmicas e lazer entre os estudantes. É importante trabalhar na construção de projetos que valorizem o protagonismo estudantil, as potencialidades e talentos dos estudantes, direcionando para alternativas culturais e artísticas, que envolvam também a família e que favoreçam a interação social e os compartilhamentos entre os estudantes.

Dentre as frentes de atuação destacamos:

1. Colaborar para a compreensão e para a mudança atitudinal, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem.
2. Desenvolver trabalhos com educadores e alunos, visando explicitação e superação de entraves pessoais e relacionais.
3. Cultivar o olhar reflexivo sobre o processo de escolarização, a partir de um movimento contínuo de invenção e reinvenção de novas formas de perceber e resolver conflitos, bem como a interlocução entre as dimensões coletiva e individual.
4. Estimular a valorização e a capacitação permanente dos educadores.

A intercessão atual entre Educação e Psicologia, coloca o Psicólogo Escolar e Educacional com o desafio de cuidar da saúde mental dos diversos atores que vivenciam os processos de ensi-



no-aprendizagem e trabalho, no âmbito da Instituição Escolar. A partir do reconhecimento e da responsabilidade pelo desenvolvimento de todos, deve buscar construir novas proposições junto à direção da Instituição, associando ações individuais e coletivas, de forma a contribuir para a melhoria das condições de socialização, formação e humanização nas relações.

A promoção de ações preventivas, a oferta de atividades culturais, o desenvolvimento de autonomia, segurança, autovalorização e flexibilidade são aspectos psicológicos a serem fortalecidos e favorecem a saúde dos diversos atores na Escola. Outro importante desafio é a reflexão sobre as tensões vividas na atividade docente, o adoecimento de professores, as longas jornadas de trabalho e a valorização da profissão. É necessário ampliar a sensibilidade e a percepção de todos em relação a essas questões emergentes.

REFERÊNCIAS

CÂMARA DE VEREADORES BELO HORIZONTE. Projeto de Lei 1244/2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. 58 p.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na humanização**. Palestras realizadas em 05-1967. Santiago, Universidade do Chile.



ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E VOCACIONAL A JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

Karla Rocha Liboreiro

Doutoranda em Inovação Tecnológica (UFMG), mestre em Administração (UFMG), pós-graduada em Gestão de Pessoas (FDC) e Psicóloga (FUMEC). Possui experiência nas áreas de Educação, Orientação Profissional, Recursos Humanos, Gestão e Inovação. Trabalhou 10 anos nas empresas: Vale, INDG, Ferrous, Sebrae e Inova.

karlarochal@hotmail.com; karlarliboreiro@gmail.com



RESUMO

O artigo apresenta a experiência do Projeto de Orientação Profissional Vocacional a Jovens e Adultos e suas etapas, bem como os resultados do mesmo. Constará também de um levantamento bibliográfico a respeito da Orientação Profissional no Brasil. O presente projeto foi ofertado aos estudantes do ensino médio regular e da educação de jovens e adultos de escolas públicas em Belo Horizonte e foi realizado durante os anos de 2015 e 2016. O objetivo do projeto foi atingido, de despertar a consciência e a importância da escolha profissional e promover a divulgação de um processo de orientação profissional e vocacional. Os resultados apresentados pelos alunos participantes foram de maior autoconhecimento dos mesmos, o desenvolvimento do olhar crítico sobre mercado de trabalho e carreira para quebra da barreira social como único fator da escolha profissional.



PALAVRAS-CHAVE:

**ESCOLHA PROFISSIONAL.
ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.
CARREIRA. VOCAÇÃO.
PROFISSÕES.**



INTRODUÇÃO

A escolha profissional é uma decisão importante na vida de muitos jovens e adultos, que sem muita atenção aos impactos e consequências deste momento, podem direcionar seus esforços para um ou outro trabalho e exercício profissional. Torna-se necessário e fundamental um processo de orientação profissional adequado que possibilite aos jovens uma ampliação do seu campo de visão. Os jovens de escolas públicas do turno noturno geralmente apresentam-se em ocupações profissionais que não estão os satisfazem, mas que acreditam ser a única possibilidade de sustento. Nesse sentido um processo de orientação profissional pode ser um elemento facilitador no processo de autoconhecimento e empoderamento do aluno para a escolha de novas possibilidades profissionais e como se preparar para alcançá-la.

A discussão sobre o papel da orientação profissional remonta à primeira década dos anos de 1900, com a criação do primeiro Centro de Orientação Profissional norte-americano em Boston, em 1907, e a evolução das práticas desde a psicometria até a orientação profissional em grupos (SPARTA, 2003). Segundo Moura (2011), em 1902 surgiu como uma “tarefa da psicologia vocacional”, com a instalação do primeiro Centro de Orientação profissional de Munique, com o objetivo de identificar profissionais para o trabalho nas indústrias. No mundo a orientação profissional vem se desenvolvendo inicialmente em fábricas, posteriormente em escolas e em cursos profissionalizantes (MOURA, 2011). No Brasil, segundo a Associação Brasileira de Orientação Profissional, que foi criada em 1993, na área da orientação profissional existe um problema crônico de falta de definições conceituais explícitas e compartilhadas pela comunidade de orientadores sobre o significado de termos como vocacional, profissional, ocupacio-



nal e aconselhamento de carreira, que devem ser distinguidos de acordo com o propósito e objetivo do trabalho (ABOP, 2014). Neste projeto houve a convergência da Orientação Profissional e da Orientação Vocacional, uma vez que promove o autoconhecimento, preferências e aptidões, bem como o fornecimento de informações profissionais. Nesse sentido, o objetivo do Projeto de Orientação Profissional é proporcionar autoconhecimento vocacional, orientação e informação visando facilitar a escolha profissional dos jovens estudantes do ensino médio e EJA – Educação para Jovens e Adultos. Este projeto foi realizado em duas escolas estaduais localizadas em Belo Horizonte entre os anos de 2015 e 2016 com a duração de seis meses em cada escola.

O projeto nasceu da vontade da autora de atuar como orientadora profissional e fazer uma ação social relevante para a vida dos jovens de escolas públicas, que em sua maioria não dispõe de recursos financeiros ou motivação pessoal para se envolver em tal processo com um profissional em consultório ou clínica. A experiência prévia da autora, com atuação na área de recursos humanos e o contato com diversas profissões do mercado de trabalho, fortaleceu o processo de orientação profissional vocacional. Existem hoje por comprovação prática muitos jovens que tomam decisões profissionais sem terem autoconhecimento e conhecimento da atuação do objeto de trabalho de cada profissional. Muitas vezes recém-formados chegam para trabalhar nas empresas desmotivados ou pensando em fazer um segundo curso para posteriormente mudar de profissão, em alguns casos como resultado da falta de uma orientação profissional. De encontro ao objetivo do projeto de apoiar os jovens na escolha da profissão, foram determinadas as atividades de acesso à informação das profissões, momentos de reflexão sobre aptidões, levantamento de perfil, interesse e motivação bem como acesso a informações sobre o mercado de tra-



balho dentro do contexto social para a construção de caminhos e planos de ação para concretizar os projetos futuros desses jovens.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática profissional pode ser considerada como uma das atividades de maior importância na vida de um indivíduo adulto, sendo que é a adolescência, a fase na qual se intensificam as dúvidas a respeito do futuro e que os interesses profissionais evidenciam-se (NORONHA; AMBIEL, 2006). Segundo Moura (2011), as principais correntes teóricas sobre a Orientação Profissional vieram no primeiro momento para atender a necessidade das fábricas de adaptação social do homem ao trabalho (de 1900 a 1950), tendo sido este período dominado pela Psicometria. No segundo momento (de 1950 a atualidade), devido ao aumento da insatisfação no trabalho, o diagnóstico começou a ser feito com auxílio não somente de testes psicológicos, mas também com técnicas de autoconhecimento e tomada de decisões (MOURA, 2011). Dessa forma, um processo de orientação profissional pode atuar como decisivo para a manutenção da satisfação e realização profissional dos indivíduos.

Segundo Andrade, Meira e Vasconcelos (2002), a orientação vocacional deve possibilitar ao indivíduo encontrar uma identidade profissional por meio da estruturação de sua identidade pessoal e de um projeto de vida, diante das constantes mudanças no mercado de trabalho e de sua realidade social. Dessa forma, esse processo deve não apenas informar sobre as profissões, mas também trabalhar o autoconhecimento e a questão da escolha em si. Nesse sentido, Sparta (2003) também apresenta os três passos estabelecidos do processo de orientação profissional como sendo: a análise das características do indivíduo, a análise das características das ocupa-



ções e o cruzamento destas informações, considerando as particularidades de cada ambiente. Nas décadas de 1920 e 1930, a Psicologia e a Psicometria passaram a influenciar fortemente a prática da Orientação Profissional, o que se deu devido ao grande desenvolvimento dos testes de inteligência, aptidões, habilidades, interesses e personalidade durante as Primeira e Segunda Guerras Mundiais (SPARTA, 2003). Com a regulamentação da Psicologia enquanto área de atuação profissional no Brasil em 1962, houve uma influência nos rumos da Orientação Profissional que passou a ser exercida em consultórios psicológicos particulares e ou em grupos de orientação profissional. Carvalho foi a primeira professora da disciplina de seleção e orientação profissional do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e foi a grande idealizadora do processo grupal em orientação profissional, que vem sendo largamente utilizado até os dias de hoje por todo o país (SPARTA, 2003).

Atualmente, a economia exige técnicos e especialistas em algumas áreas que não existiam anteriormente, aumentando, ainda, a demanda de trabalhadores em algumas profissões e reduzindo em outras (ANDRADE; MEIRA; VASCONCELOS, 2002). Dessa forma, a discussão sobre profissões é cada vez mais atual e inconstante, o que faz com que o processo de orientação profissional seja útil aos alunos que podem ter contato com um número maior de profissões e ter apoio de profissionais especialistas de mercado para tirar dúvidas sobre determinada profissão que pode impactar diretamente a sua escolha profissional. De acordo com Soares (2002), o processo de orientação profissional tem três objetivos básicos de auxiliar o jovem a conhecer: (1) a si mesmo, (2) a realidade do trabalho e (3) as profissões, respectivamente engloba olhar para o presente, passado e futuro, apresentar a realidade social, econômica e política e o detalhamento das profissões (o que é, como faz, o que faz). Nesse sentido, o papel do profissional de Orientação



Vocacional frente a uma nova realidade sociocultural e econômica e dentro da finalidade de não apenas a informar sobre carreiras profissionais, mas também a trabalhar aspectos como o autoconhecimento e a questão dos impactos e perspectivas da escolha em si, levando em consideração o mercado de trabalho e a realidade social (ANDRADE, MEIRA E VASCONCELOS, 2002).

Nesse projeto de orientação profissional a realidade social dos alunos é extremamente importante para se conceber a forma do trabalho e o direcionamento das informações que sejam relevantes aos jovens e adultos. Segundo Leventus e Soares (2002), é necessário que se leve em conta a trajetória do jovem, as variáveis psicológicas, afetivas, sociais e econômicas, e principalmente como a pessoa se posiciona diante de tudo isto. Dentre as diversas ferramentas e possibilidades de atuação com processos de orientação profissional, cabe lembrar que o mais importante é considerar o orientando ou aluno como elemento central da discussão e focar no autoconhecimento e autodesenvolvimento do mesmo.

184

METODOLOGIA

O presente projeto foi implantado de forma voluntária em duas escolas, na primeira escola em 2015, denominado “*Projeto Vocação Profissional na Prática*” e na segunda escola em 2016, intitulado “*Projeto Orientação Profissional*”. A metodologia de trabalho consistiu em orientação profissional em grupos, com ferramentas basicamente focadas em inventários de autoconhecimento e levantamento de conhecimentos e habilidades para o autodesenvolvimento, testes de perfil profissional e a transmissão direcionada de informações sobre profissões e carreira de interesse e motivação. Todas as etapas do projeto foram apresentadas previamente à



direção escolar das duas escolas onde aconteceram os projetos, e foi considerada também a disponibilidade dos alunos e da escola para realizar o projeto em encontros semanais ou quinzenais com a duração de 50 minutos (a depender da decisão da direção da escola e alunos envolvidos) num período entre cinco a seis meses.

As etapas compreendidas no trabalho de orientação profissional foram: divulgação do projeto na escola aos alunos em sala de aula, diagnóstico do interesse e motivação dos alunos, atividades de autoconhecimento, levantamento de aptidões e motivações, bate-papo sobre mercado de trabalho, painéis das profissões, formas de ingresso nas universidades e escolas técnicas, informações sobre sistemas educacionais, processos seletivos e plano de ação profissional para alcançar o ingresso ao curso profissional desejado. Durante os encontros com os alunos, sempre pautado no sigilo entre os colegas participantes do grupo, eram levantadas as temáticas e trabalhadas de acordo com as dúvidas dos alunos e na experiência do profissional orientando, bem como de acordo com informações públicas sobre processos de ingresso às instituições educacionais. Interessante salientar que, os alunos muitas das vezes já atuavam como profissionais no mercado de trabalho, geralmente em profissões de nível médio como atendente, balconista, artesão ou técnico em informática. A diversidade dos integrantes de cada um dos dois grupos das escolas enriquecia as discussões e permitiu uma troca de experiências, além de motivar os demais participantes do grupo.

Durante as reuniões sempre eram realizadas atividades de reflexão, como leitura de textos ou preenchimento de formulários e planos que posteriormente eram entregues aos alunos. Os alunos refletiam sobre determinado tema e traziam para os próximos encontros temas novos, o que enriquecia a discussão e aumentava o engajamento e interesse dos mesmos. O comprometimento dos alunos que eram frequentes foi fundamental para um



direcionamento das ações e continuidade do trabalho ao longo de um semestre. As informações solicitadas como formas de ingresso às instituições superiores de ensino públicas e privadas também foram repassadas, bem como as fontes de busca virtuais em sites oficiais do governo ou sistemas. A realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi apresentada pelos alunos como algo que dificultava o acesso pelas notas que os mesmos obtiveram em anos anteriores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final do projeto os alunos receberam uma devolutiva de seu perfil profissional, aptidões e áreas de possível sucesso e satisfação profissional. Foram fornecidos informativos sobre as fontes oficiais de ingresso às instituições superiores e técnicas da rede pública. Alguns questionamentos e reflexões dos alunos foram respondidos ao longo dos encontros. Dessa forma, o resultado positivo dos projetos realizados nas duas escolas deveu-se principalmente ao comprometimento dos alunos participantes.

Cabe salientar, ainda, algumas limitações desse projeto que foi aplicado em duas escolas públicas de Belo Horizonte: a falta de alternativas para lidar com a desmotivação dos alunos que iniciam o projeto e saem aos poucos pelo cansaço ou por não acreditar que a mudança da realidade social possa existir, o pequeno número de alunos que participam das atividades com regularidade e a falta de apoio de algumas lideranças das escolas que não foram receptivas para receber profissionais voluntários e abrir as portas da escola para que em seus espaços aconteçam os encontros de orientação profissional. Essas limitações podem ser observadas tanto no âmbito da escola pública como na nossa sociedade no geral. Apesar de



a primeira escola ter tido pouca participação da direção, a segunda escola pública envolvida apresentou excelente envolvimento da direção, o que afetou diretamente a continuidade de um maior número de jovens nos encontros. Diante do feedback obtido tanto pela direção quanto pelos alunos, acredita-se que o objetivo foi atingido e que a devida orientação profissional e vocacional foi concedida. Os alunos avaliaram o projeto no final do período e também foram ouvidos quanto a suas expectativas e sugestões de melhoria. Seguem, abaixo, alguns trechos das autoavaliações dos alunos que permitem visualizar a satisfação dos mesmos com o projeto:

“Foi realmente muito gratificante e enriquecedor o aprendizado no que pretendo para meu futuro dentro do campo profissional, foi ampliado de forma altamente significativa. Agradeço a todos os profissionais envolvidos nesse projeto. Uma verdadeira lição de vida e de humanidade.” M. R. (*Junho/2016*)

“Eu gostei muito de participar deste projeto, pois não é sempre que temos psicólogas para incluir, agregar e dar estas informações importantíssimas na minha vida.” W.C. N. (*Junho/2016*)

“Participar do grupo deu um sentido e incentivo para fazer um curso, uma faculdade, na área que eu não sabia ainda que iria gostar.” A. M. (*Junho/2015*)

“Gostaria de ter vindo a todos os encontros, ter participado mais do projeto, mas minha condição no trabalho não permitiu. Foi ótimo. Agradeço a todos e peço para me incluir no próximo projeto.” B. A. (*Junho/2015*)

“Para mim foi muito esclarecedor pois esclareceu minhas dúvidas e me ajudou a decidir o que fazer. Gostei muito.” R. S. (*Junho/2015*)



“Experiência única, me deu uma luz para eu ter certeza do que eu quero seguir na carreira.” L. O. (Junho/2015)

CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES FUTURAS

Diante da relevância do processo de Orientação Profissional e Vocacional e da possibilidade de apoiar os jovens e adultos na escolha e decisão profissional, este projeto pode ser considerado como parte fundamental de uma formação dos alunos de ensino médio de escolas públicas e particulares. O projeto apresentou impactos positivos nos jovens e foi percebido como importante pela direção das escolas. Os principais resultados alcançados foram: a orientação profissional a 20 alunos das duas escolas estaduais participantes em dois semestres, a satisfação dos alunos e a motivação dos mesmos para a importância da escolha profissional e das possibilidades profissionais.

Um dos resultados mais marcantes foi realmente a satisfação dos alunos ao receberem o certificado de conclusão do projeto e o relatório sobre suas aptidões profissionais. Implicações na vida de cada jovem que passou pelo projeto poderão perpassar desde uma reflexão mais profunda da importância da escolha profissional, até a mudança de comportamento e direcionamento de suas ações para a mudança necessária e tomada de decisão no sentido de atingirem os objetivos profissionais por eles definidos.

Espera-se, que no futuro este projeto possa ser expandido para atender a mais escolas e alunos e que as redes de relacionamento entre profissionais da Psicologia possam permitir um atendimento mais individualizado e em um período mais extenso. Pretende-se ainda, com este relato, influenciar mais profissionais da Psicologia a atuar nas escolas públicas de sua cidade como voluntários para pro-



mover projetos de orientação profissional, que permitam o acesso a informação, e no futuro, quem sabe, a melhoria da inclusão social dos jovens em nossa sociedade. Pretende-se ainda influenciar a direção de novas escolas públicas para a importância do tema na vida dos alunos do ensino médio e da abertura para novos projetos com profissionais capacitados para o exercício da profissão.

As implicações futuras vão desde a mudança de visão dos alunos participantes quanto a contribuição para as práticas em Orientação Profissional Vocacional para despertar o interesse dos mesmos pela temática, quanto à mudança de perfil dos profissionais de psicologia que tenham interesse ou já atuem na área que aumentem a motivação para tal ação principalmente em escolas públicas que geralmente não dispõem de tal profissional. Por fim, existem diversas escolas públicas e outras instituições que atendem jovens e adultos que podem se beneficiar com as práticas da Orientação Profissional Vocacional, que essa prática se torne cada vez mais constante e construtiva para uma sociedade melhor com profissionais atuantes nas áreas de vocação ou aptidão.

REFERÊNCIAS

ABOP - Associação Brasileira de Orientação Profissional. **Orientador Profissional**, 2014. Disponível em < <http://abopbrasil.org.br/orientador-profissional> > Acesso em 14 de julho de 2016.

ANDRADE, J. M.; MEIRA, G. R.; VASCONCELOS, Z. B. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 22, n. 3, p. 46-53, 2002.

FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez, 1988.

LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna. **Orientação**



vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOURA, Cynthia Borges de. **Orientação Profissional sob o enfoque da análise do comportamento.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. 3. Edição.

NORONHA, A. P. P.; AMBIEL, R. A. M. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 75-84, 2006.

RIBEIRO, M. A. Demandas em orientação profissional: Um estudo exploratório em escolas públicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 141-151, 2003.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional.** São Paulo: Grupo Editorial Summus, 2002.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 1-11, 2003



ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA: uma prática possível

Elenice Procópio Araújo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2017), graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE MG, bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), monitora de disciplinas e extensionista de projetos pelo UNILESTE MG.

elenicep.araujo@hotmail.com

Marielle Costa Silva

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE), bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), monitora de disciplinas e extensionista de projetos. Formação completa em língua inglesa e experiência em ensino-aprendizagem do idioma.

silva.marielle94@gmail.com

Shyrlleen Christieny Assunção Alves

Psicóloga, Especialista e Mestre em Psicologia Social pela UFMG; Doutora em Psicologia Social e do Trabalho pela USP; Professora Adjunta do curso de Psicologia do UNILESTE; e Membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional - ABOPde Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité).

shyrlleen@yahoo.com.br



RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma intervenção realizada em uma escola pública de Ipatinga, como prática da disciplina de Orientação Profissional, do curso de Psicologia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. Dessa forma, objetivou-se possibilitar um processo grupal para discutir sobre orientação profissional com um grupo de 13 adolescentes que cursavam o 9º ano do ensino fundamental, tendo entre 14 e 15 anos de idade, selecionados pelos professores da escola e que estavam se preparando para o ingresso no ensino superior ou técnicos profissionalizantes. Foram realizados quatro encontros semanais de uma hora e trinta minutos de duração, utilizando-se técnicas de dinâmica de grupo com a temática de autoconhecimento e projeto de futuro, levantamentos de interesses, conhecimento da realidade sócio profissional e palestra expositiva dialogada sobre mercado de trabalho e exigências ao trabalhador na atualidade. A prática se apresentou significativa, uma vez que promoveu reflexões e mobilização interna dos adolescentes sobre as escolhas profissionais, bem como aprendizagens e vivências práticas dos conteúdos da disciplina para as alunas interventoras. Percebeu-se que os participantes refletiram sobre si mesmos e compartilharam experiências entre si, conforme o contrato grupal, que preconizou a ética, a confiança e o sigilo das informações. Conclui-se que esta prática em grupo promoveu um espaço para trocas de experiências relacionadas às escolhas profissionais, nos campos individual e social. Diante disso, propõe-se realizar novas práticas e estudos que abordam o tema.



PALAVRAS-CHAVE:

**ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL.
ADOLESCENTES. ESCOLA.**



A Orientação Profissional pode ser definida como um processo cujo objetivo é oportunizar a uma ou mais pessoas refletir sobre seu futuro e acompanhar a elaboração de um projeto pessoal de vida. Segundo Costa, Muniz e Cavalcante (2015), percebe-se que tal processo interliga diversos fatores, como autoconhecimento, interesses, mercado de trabalho, informações profissionais, contexto regional, projeto de vida, futuro e realidade socioeconômica, cultural e ocupacional.

A perspectiva atual acerca do processo de Orientação Profissional enfatiza as diversas áreas da vida para além das escolhas profissionais, a fim de refletir sobre os propósitos, conflitos e decisões, envolvendo conhecimentos teóricos e práticos destinados à elaboração de projetos futuros. Esse processo contribui para a facilitação da decisão por meio do reconhecimento das relações entre os elementos sociais, familiares e psicológicos influenciadores, o que implica a integração entre o autoconhecimento e a informação sobre as profissões, de maneira a enfatizar a responsabilidade do orientando sobre sua decisão (LAMAS; PEREIRA; BARBOSA, 2008).

Em consonância com a intervenção escolar desenvolvida por Costa, Muniz e Cavalcante (2015), este trabalho também adota o termo “Orientação Profissional” para substituir “Orientação Vocacional”, pois o emprego do último transmite uma concepção de que já existe uma vocação esperada no sujeito a ser descoberta por um indivíduo capacitado. O uso de “Orientação Profissional” valoriza o indivíduo enquanto autônomo para analisar suas próprias opções, considerando as especificidades de sua vida.

De acordo com Souza e outros (2009), nas últimas décadas houve uma progressiva valorização de orientação profissional em grupos, em um enfoque psicossocial, no qual se oportuniza um tempo-



espaço para que os orientandos possam compreender e transformar sua realidade histórico-social, tematizando especialmente a relação entre indivíduo, educação e trabalho, para ampliar a consciência dos adolescentes sobre os determinantes do contexto que os cerca, fornecendo instrumentos para a ação e transformação de sua vida.

Percebe-se que o grupo se constitui em um circuito de trocas sociais, simbólicas e afetivas que envolvem relação e comunicação. Nessa perspectiva, a Orientação Profissional em grupo busca possibilitar reflexões, troca de vivências, elaboração sobre o projeto de vida e informações aos participantes, por meio do uso de técnicas que favoreçam o processo grupal, com a mediação das facilitadoras (SOUZA et al, 2009).

A escolha profissional é multideterminada, sendo influenciada pela família, grupos de pares, escola, status social, mídias e sociedade em geral. Na adolescência, o indivíduo passa por transições que promovem grandes mudanças em sua vida, deparando-se com uma série de escolhas, que podem definir seu futuro, dentre estas a escolha profissional. De acordo com Bohoslavsky (1997) citado por Lemos (2001), a constituição da identidade profissional é um processo que se inicia na infância, por meio das várias identificações que o indivíduo estabelece com pessoas significativas, sendo estas incorporadas à personalidade. É a partir do que se admira, deseja e rejeita, que surgirão as expectativas a respeito de si mesmo e os desejos do que se pretende alcançar. Assim, nota-se que a identidade ocupacional e pessoal está em contínua interação entre fatores internos e externos à pessoa.

Atenta-se para a relevância que a escolha profissional seja realizada de forma consciente e planejada, visto que interfere na qualidade de vida do indivíduo. No entanto, muitas pessoas realizam escolhas profissionais sem conhecer realmente a totalidade de atividades de trabalho, o que pode demonstrar que a escola e



a família apresentam dificuldades em discutir e ensinar habilidades de tomada de decisão. Além disso, as escolhas não planejadas podem gerar evasão em cursos técnicos e superiores, devido à insatisfação com a profissão e com o mercado de trabalho ao longo do tempo (LAMAS; PEREIRA; BARBOSA, 2008).

Diante do exposto, vê-se que o objetivo da orientação profissional é favorecer momentos de reflexão que contribuam para a tomada de decisão pelo sujeito, por meio de uma análise crítica da sociedade e do trabalho. No âmbito escolar, essa intervenção pode fornecer oportunidades de discussão sobre os significados da escolha profissional, preparando os jovens para uma entrada mais crítica e consciente no mundo do trabalho (SOUZA et al, 2009).

Assim, o presente trabalho aborda sobre uma prática de Orientação Profissional realizada em uma escola pública na cidade de Ipatinga, Minas Gerais, por meio da prática da disciplina de Orientação Profissional, do curso de Psicologia, do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE). Realizaram-se quatro encontros com os adolescentes interessados pela proposta, que cursavam o 9º ano, com o objetivo de promover um processo grupal para encorajar reflexões iniciais sobre o autocohecimento, projeto de vida e troca de experiências intersubjetivas entre os participantes.

METODOLOGIA

Realizou-se a primeira visita a uma escola pública de Ipatinga, para o contato com a direção e a apresentação da proposta de trabalho. Após o aceite, a proposta foi apresentada aos adolescentes das duas turmas de 9º ano do período vespertino, sendo solicitado aos interessados que preenchessem uma lista com os dados de



nome, idade e turma; a referida lista foi recolhida e entregue ao diretor. O número máximo para a formação do grupo foi limitado a 15 participantes, sendo que caso os interessados excedessem essa quantidade, o diretor e pedagogo da escola poderiam selecioná-los. Em uma visita posterior à escola, reuniu-se novamente com a direção, para estabelecer o grupo e acordar o dia da semana e horário dos encontros para a prática.

Dessa forma, os participantes foram um grupo de 13 adolescentes, entre 14 e 15 anos de idade. As atividades ocorreram em quatro encontros semanais de uma hora e trinta minutos de duração, sendo que as alunas de Psicologia se intercalaram nos papéis de interventoras e observadoras. Os encontros realizados se pautaram em uma atuação ética no campo da Psicologia, além da formação do vínculo de confiança com os adolescentes, sigilo das informações e a não identificação dos participantes.

Foram utilizadas técnicas de grupo, como meios para se discutir os temas: autoconhecimento e projeto de futuro, levantamentos de interesses, conhecimento da realidade sócio profissional e palestra expositiva dialogada sobre mercado de trabalho e exigências ao trabalhador na atualidade.

Este trabalho esteve embasado na metodologia de um processo de Orientação Profissional em grupo, baseado em Bock (2002). Esse autor propõe um enfoque psicossocial e sócio histórico, que interliga a Orientação Profissional e a Psicologia Social, bem como critica a concepção liberal, enfatizando o protagonismo e autonomia dos jovens na transformação social e na construção de suas subjetividades. Tal processo também busca promover aprendizagens e a reflexão sobre as vivências.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizados quatro encontros com o intuito de oportunizar um processo grupal para se discutir sobre a Escolha Profissional. No primeiro encontro, objetivou-se identificar os interesses profissionais, buscar o autoconhecimento e iniciar a formação do vínculo. Para isso, foi realizada uma breve apresentação das alunas de Psicologia e retomou-se a proposta, além de se estabelecer o contrato grupal dialogado com os adolescentes, por meio do qual foi discutido sobre o dia e horário dos encontros, período de duração do trabalho, sigilo, voluntariedade de participação e o respeito às falas dos participantes.

Dessa forma, neste encontro foi solicitado que cada adolescente escrevesse seu próprio nome para fazer um acróstico, possibilitando uma reflexão sobre quais características positivas e negativas cada um acreditava apresentar. Posteriormente, por meio de uma tempestade de ideias, oportunizou-se também um espaço para começarem a pensar quais profissões estavam ligadas aos seus aspectos pessoais. Conforme aponta Lamas, Pereira e Barbosa (2008), esse encontro forneceu informações sobre os interesses profissionais dos participantes e também os auxiliou no início do processo de conhecimento sobre si, fatores fundamentais para a Orientação Profissional.

No segundo encontro, objetivou-se identificar as atividades de interesse; as percepções sobre si e dos outros sobre si mesmo e avaliar os pontos positivos e negativos das ocupações. Assim, solicitou-se aos adolescentes que escrevessem e refletissem sobre quatro tipos de atividades: aquelas que gostavam e faziam; as que gostavam, porém não faziam; as que faziam, mas não gostavam e aquelas que não faziam e não gostavam.

Pôde-se perceber que apresentaram interesses diversos e que



muitos enfatizaram, por um lado, a escola como um lugar marcado por obrigações e atividades que eles consideraram entediantes, mas por outro lado, também constituída de um espaço para amizades e aprendizagens. Nesse sentido, problematizou-se que a escola é um lugar em que podem desenvolver habilidades e relacionamentos para a vida, além de ressaltar que, no mundo do trabalho, as pessoas também encontram aspectos positivos e negativos. Os adolescentes também compartilharam sobre as percepções que os outros têm a respeito deles, discutindo-se sobre as influências das pessoas significativas, além de listar quais eram as próprias qualidades, interesses e habilidades. Essa perspectiva caminha ao encontro do proposto por Souza e outros (2009), uma vez que aconteceu uma troca de vivências e de informações que contribuíram para a ampliação da consciência dos adolescentes sobre os fatores influenciadores de suas escolhas, o que auxiliou no desenvolvimento de habilidades para a ação e transformação da própria vida.

No terceiro encontro, buscou-se focar em uma dimensão pedagógica, com o objetivo de transmitir informações sobre a realidade sócio profissional. Para tanto, foi realizada uma palestra dialogada, tendo em vista informar sobre: as ocupações e profissões listadas no primeiro encontro, aquelas que exigem educação formal ou não; benefícios sociais, como bolsas, financiamentos e assistência estudantil; tipos de formação e qualificação profissional, como os cursos profissionalizantes, técnicos, tecnólogos e de ensino superior; e mercado de trabalho e contextos regionais. Objetivou-se desconstruir estereótipos sociais sobre as ocupações ou profissões, ressaltando a trajetória que cada profissional constrói, baseado em condições socioeconômicas e políticas, que variam conforme as regiões e épocas.

Propiciou reflexão sobre as dicotomias entre os cursos para mulheres versus homens; cursos fáceis versus difíceis, dentre ou-



tras, bem como atribuir maior visibilidade às pessoas negras, às mulheres, às pessoas com deficiência e grupos diversos em condições de desigualdade ou de vulnerabilidade social nas relações de trabalho, a fim de possibilitar mudanças de paradigmas socialmente enraizados. Os adolescentes participaram da palestra, por meio de comentários, perguntas e exemplos pessoais.

Os principais fatores influenciadores nas escolhas apontados foram: família, mídias, status social, escola, professores, colegas e amigos, porém os jovens refletiram se as suas escolhas são de fato autônomas e condizentes com os valores e objetivos que pretendem alcançar, ou se são apenas a reprodução dos desejos dos outros sobre eles. Esse encontro foi significativo, pois conforme indicado por Bohoslavsky (1997) citado por Lemos (2001), bem como proposto por Souza e outros (2009), foi problematizada a relação entre indivíduo, educação e trabalho, além das identificações com pessoas significativas da vida para a construção da identidade ocupacional e pessoal, que está em contínua mudança.

No quarto encontro foi possível concluir a intervenção e promover reflexões sobre o futuro profissional, escolhas e projeto de vida. Foi solicitado aos adolescentes que fechassem os olhos, ao som de uma música suave, a fim de se imaginarem em uma máquina do tempo que os levaria para o futuro a curto, médio e longo prazo. Os jovens socializaram em grupo as percepções que tiveram sobre seu futuro. Para finalizar, foi realizada a “Técnica dos bombons”, proposta por Levenfus (2002), na qual cada jovem deveria escolher um bombom diferente em uma caixa. A partir disso, fez-se uma analogia entre escolher os bombons e fazer as escolhas na vida, reconhecendo-se a importância do autoconhecimento para pensar no futuro e elaborar o projeto de vida, pois não se é possível ter todos os “bombons”, sendo necessário realizar escolhas, as quais não são definitivas e podem mudar com as novas vivências.



O fechamento do processo culminou com a autoavaliação dos participantes em termos das contribuições dos encontros para suas escolhas profissionais e de vida. A maioria dos adolescentes ressaltou que o processo os auxiliou a se conhecerem mais, a pensarem a respeito da própria vida, a escutar e a compartilhar as experiências com outros colegas, e a aprender sobre as diversas atividades laborais existentes. Percebe-se que a intervenção atingiu seus propósitos, pois como exposto por Costa, Muniz e Cavalcante (2015), foi valorizada a autonomia de decisão dos participantes para analisar suas próprias opções, considerando as possibilidades e obstáculos dos contextos em que vivem, de forma a reconhecer os jovens participantes enquanto construtores da própria história, pois o processo se desenvolveu em um espaço de escuta e acolhimento, ao promover uma entrada mais crítica e consciente no mercado de trabalho.

CONCLUSÕES

Este trabalho constitui um relato de prática da disciplina de Orientação Profissional de um curso de Psicologia realizada em uma escola pública em Ipatinga-MG. Observa-se o alcance dos objetivos propostos pelo grupo de orientandos, ao emergir um movimento de reflexões a respeito do futuro profissional e na elaboração do seu projeto de vida pessoal.

A presente prática possibilitou a mobilização interna dos adolescentes sobre as escolhas profissionais, bem como aprendizagens e vivências práticas dos conteúdos da disciplina para as alunas de Psicologia. Tais aspectos podem ser verificados por meio do feedback positivo dos participantes ao longo dos encontros, os quais demonstraram seu interesse pela temática através da comunicação verbal e não verbal.



Além disso, é possível analisar que os temas propostos provocaram reverberações positivas aos adolescentes de conteúdo reflexivo, pedagógico e emocional, no sentido de buscar o autoconhecimento e projeto de futuro. Percebe-se que conseguiram focar no momento presente do grupo e refletir sobre si mesmos, bem como escutar as experiências que os outros compartilhavam, conforme o contrato grupal, que preconizou a ética e o sigilo das informações.

Verifica-se que esta prática de Orientação Profissional grupal auxiliou os jovens a elaborarem suas reflexões e conflitos diante do futuro, no sentido de promover maior consciência de si, conhecimento do mercado de trabalho, da realidade social, ocupacional, econômica e cultural, diferenças existentes entre os contextos regionais, fatores que podem influenciar tais escolhas e informações profissionais.

Buscou conscientizar que as escolhas profissionais são revestidas de um sentido subjetivo, alinhado aos valores pessoais e de vida, a fim de construir a identidade profissional, de forma dinâmica e flexível. Diante do exposto, conclui-se que esta prática em grupo promoveu um espaço para trocas de experiências e conhecimentos relacionados às escolhas profissionais, nos campos individual e social, sendo ressignificadas e construídas em interação entre os participantes e as alunas do curso de Psicologia.

REFERÊNCIAS

BOCK, Sílvia Duarte. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2.ed. 2002.

COSTA, Ariela Raissa Lima; MUNIZ, Larissa de Carvalho;

CAVALCANTE, Ana Célia Sousa. Tomando decisões: programa de orientação profissional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira**



de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v.19, n. 3, p. 621-623, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00621.pdf> . Acesso em 28 nov. 2016.

LAMAS, Karen Cristina Alves; PEREIRA, Sabrina Maura; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Orientação Profissional na escola: uma pesquisa com intervenção. **Psicologia em pesquisa**, UFJF, 2(01), p. 60-68, 2008. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v2n1/v2n1a08.pdf> >. Acesso em 28 nov. 2016.

LEMOS, Caioá Geraiges de. **Adolescência e a escolha da profissão no mundo do trabalho atual**. São Paulo, Vetor, 2001.

LEVENFUS, Rosane Schotgues. Técnica dos bombons. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES Dulce Helena Penna & Cols. (Org.).

Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 413-418.

SOUZA, Luiz Gustavo Silva et al . Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem psicossocial. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 416-427, 2009 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200016&lng=en&nr](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200016&lng=en&nr=m=iso)>. Acesso em 28 nov. 2016.



PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma experiência urbana e pedagógica

Júlia Fonseca de Castro

Doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da UFMG e bacharel em Turismo pela UFMG. Desenvolve tese sobre crônicas de viagem e atua nas seguintes áreas: turismo comunitário, educação ambiental e jornalismo de viagem.

juliafcastro@gmail.com

Midiane Scarabeli Alves Coelho da Silva

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal - (PPGEP/FACIP/UFU).

midiane.scarabeli@yahoo.com.br

Luís Eduardo Maia Mallet

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais.

luismgeo@hotmail.com

Adriana Lacerda de Brito

Mestre em Geografia (UFU), e mestranda em Estudos de Linguagens (Cefet MG). Especialista em Estudos Ambientais, é professora de geografia da educação básica e foi coordenadora de projetos em educação ambiental nos parques ecológicos e municipais de Belo Horizonte.

alacerdab@hotmail.com



RESUMO

A proposta deste estudo é promover uma reflexão teórica sobre a prática da educação ambiental em parques municipais e ecológicos da cidade de Belo Horizonte. Por meio do Ministério Público do Estado de Minas Gerais e da Fundação de Parques Municipais, pretendeu-se realizar uma proposta educativa a partir da percepção ambiental dos alunos envolvidos em atividades internas e externas aos parques. O objetivo das práticas educativas é valorizar as áreas verdes da cidade como potenciais espaços para atividades de lazer para crianças e, também, incentivar uma crítica social sobre a funcionalidade de tais espaços no exercício político e cotidiano da cidade, de modo a promover a formação humanista na infância como preparação para a cidadania.



PALAVRAS-CHAVE:

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL.
PERCEPÇÃO AMBIENTAL.
PARQUES ECOLÓGICOS
URBANOS. FORMAÇÃO
PARA A CIDADANIA.**



A ideia de espaço está basicamente vinculada ao corpo e ao seu deslocamento. O verbo grego *graphein* (escrever e pintar), presentes nas palavras ortografia, geografia e topografia, remete a escrita (letra) e a figuração (traço). Grafar-se é, portanto, escrever-se no mundo. Ser na plenitude de sentido que a palavra propõe, ser para si e para os outros. É sob essa perspectiva que a percepção ambiental se estabelece. Trata-se de perceber o mundo não apenas em seus limites oferecidos pela normatividade que planeja ruas, avenidas e parques, mas, sobretudo, compreender sua dinâmica em relação às transformações sociais que operam em um dado espaço.

Supomos o espaço do aluno, seu bairro, sua casa, sua escola próxima, a cidade e o país em que ele vive. Nesse contexto, a evolução da forma de apreensão do espaço assume o tripé das etapas a que Castrogiovanni (2000) confere ao processo: a etapa do espaço vivido, a do espaço percebido e a do espaço concebido. Para ele,

O espaço vivido é o espaço físico. A criança vivencia este espaço a partir do movimento, da locomoção. Através do movimento a criança começa a etapa da apreensão do espaço, ou seja, ele passa a ser percebido. A criança percebe o espaço sem ter que experimentá-lo biologicamente como no espaço vivido. Começa a surgir um distanciamento da criança em relação ao espaço vivido. (CASTROGIOVANNI, 2000. p. 24)

Nesse sentido, pensamos também para essa discussão os sentimentos que podem ser desenvolvidos por meio das vivências individuais ou em grupo sobre o espaço. Tomando como base Yi-Fu Tuan, que na Geografia humanista também discorre sobre os conceitos das categorias de análise geográficas, pode-se afirmar que existem diferentes tipos de espaços, dentre eles, “um espaço



pessoal, outro grupal, onde é vivida a experiência do outro, e o espaço mítico-conceitual que, ainda que ligado à experiência, extrapola para além da evidência sensorial e das necessidades imediatas” (CORRÊA, 2003, p. 30).

Ou seja, os diferentes usos dos parques estão relacionados também aos tipos de espaço(s) que o aluno(s) pode(m) experimentar, seja de pé, com os braços abertos, o corpo humano situa os pontos cardeais. À frente, às costas, à direita, à esquerda são indicadores espaciais cuja base de referência é o corpo. Para a infância, os gestos operacionais contribuem com a base fixa que oferece sentido e demanda uma significação cujos valores são atribuídos tanto pela experiência vivida quanto pela imaginação que profere base ideológica de pensamento. Consideramos que viver e imaginar correspondam às ações do processo de percepção da qual se pretende inferir neste estudo.

Em analogia, Le Corbusier descreveu a *Cidade Imaginária* nos anos 20 do século passado. A cidade imaginada por ele tinha sua entrada pelo “Grande Parque”, reconhecendo a necessidade do lazer como princípio de organização e planejamento urbano. Assim, o homem moderno em sua cotidianidade “sabe fazer aquilo que o homem superior não sabe: rir, dançar, brincar, isto é, afirmar” (DELEUZE, 1997, p. 117). E, por que não, criar?

O planejamento urbano tal como supõe a contemporaneidade compreende esse modelo como um projeto de anticidade, ou como um projeto acabado em suas formas originais, como nos revela Jane Jacobs na introdução de sua obra *Morte e Vida de Grandes Cidades*. Para Jacobs, o uso de parques de bairro corresponde a uma *natureza peculiar das cidades* (JACOBS, 2000, p. 143). A autora descreve como o planejamento urbano moderno restringe o cotidiano desses espaços ao fomentá-los como espaços à margem da sociedade. É como se a população estivesse condicionada às dinâ-



micas oferecidas pelo parque e não o contrário, como proposto originalmente por Corbusier, quando se estabelece uma política participativa que permite aos cidadãos definirem as atividades que possam ser promovidas em benefício próprio no espaço.

O argumento de Jacobs é de que não basta um parque existir para garantir vitalidade para si mesmo e para o entorno. Não é possível obter valorização de um bairro simplesmente adicionando-se áreas verdes sem nenhum critério. Para Milton Santos (2002), o espaço é a sociedade e, portanto, está em constante transformação.

Sendo assim, a partir dessa breve conversação teórica conceitual com outros autores, tomamos como objetivo para esse trabalho, refletir sobre as atividades de educação ambiental com vistas para o tratamento da percepção dos alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, propõe-se como base a sensibilidade e a emoção coletiva do ambiente, reconhecendo as referências ambientais dos alunos sob o parque, estas que definem a sua singularidade ecológica no espaço urbano. Propõe-se, também, refletir sobre as possibilidades de formação crítica dos alunos com relação aos usos possíveis dos parques a partir da noção de bem comum que, por sua vez, compreende a ideia de corresponsabilidade.

METODOLOGIA

As atividades foram realizadas em diferentes parques e regionais do município de Belo Horizonte. O perfil dos sujeitos participantes corresponde a idade entre 4 e 12 anos, alunos de escolas Umeis (Unidades Municipais de Educação Infantil) da Prefeitura da cidade e Escolas Integradas do Estado.

Cada atividade, com duração média de quatro horas, dividiu-se nas seguintes etapas: 1) Diagnóstico prévio referente ao



conhecimento dos alunos sobre o parque com questões relacionadas a vivência e saberes locais; 2) Trilha ecológica para inserir os alunos no ambiente do parque promovendo o contato entre eles e a fauna, a flora e a bacia correspondente. Nessa etapa, são também recolhidos elementos do parque para análise e discussão das propriedades naturais acerca destas matérias; 3) Oficina dos sentidos, que acontece em roda de conversa e com os olhos dos alunos vendados. Propomos a atividade de identificação dos elementos que compõem o parque através dos sentidos cognitivos. Ocorre, nesse passo, a formulação da percepção e assimilação dos elementos através do exercício consciente dos sentidos diversos. Após esse momento, convidamos os alunos, com os olhos vendados e de mãos dadas, a vivenciar os desafios propostos, tais como (abaixar, levantar, virar...). Sentados em círculo, propõe-se manusear os elementos naturais e culturais encontrados no parque e sentir através do olfato, tato, audição e paladar as características de cada um deles. O objetivo dessas atividades é desenvolver os sentidos cognitivos, a orientação e o cooperativismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta proposta contempla a educação ambiental como base na epistemologia refletida do estudo das Geociências, sob o viés das teorias de corpomídia e das Geografias imaginárias. Considerando a relação de intertroca que se estabelece entre os sujeitos e os parques, as oficinas promoveram o desenvolvimento da percepção do meio ambiente interno e dos conflitos urbanos externos aos locais. Para realização das atividades foi feita uma conversa inicial para o diagnóstico quanto a informação dos alunos sobre o parque e suas relações socioambientais (saúde, lazer e esporte...);



seguida de trilha ecológica e de oficinas pedagógicas.

Nesse tempo, os alunos dialogaram e expuseram distintas relações com os parques. É um lugar para o lazer, para a manutenção da saúde, para apreciar a natureza, entre as respostas conferidas.

Conforme define Cândido, “O que é bairro? (...) – ‘Bairro é uma naçãozinha’. - Entenda-se: a porção de terra que os moradores têm consciência de pertencer, formando uma certa unidade diferente das outras. A convivência entre eles decorre da proximidade física e da necessidade de cooperação” (CÂNDIDO, 2001, p. 79).

A fundamentação teórica proposta se encontra em Antônio Damásio para quem a representação é sinônimo de imagem mental ou padrão neural. Segundo Damásio, as imagens são construídas quando se mobiliza objetos (pessoas, coisas, lugares, etc.) de fora do cérebro para dentro, e também quando reconstruímos objetos a partir da imaginação e da memória, ou seja, de dentro para fora. Observa-se que as palavras são organizadas no cérebro primeiramente como imagens verbais e, em seguida, como imagens não verbais, ou seja, conceitos.

Por esta razão, a atividade principal tratou-se de uma dinâmica em que os alunos utilizaram vendas nos olhos para tentar reconhecer os desafios propostos pelos elaboradores da dinâmica. Entre eles, sons de diferentes naturezas, sabores, objetos pertencentes aos locais, entre outros. Assim, consideramos como Damásio, para quem:

Ter percepção do meio ambiente não é, portanto, apenas uma questão de fazer com que o cérebro receba sinais diretos de um determinado estímulo, muito menos imagens fotográficas diretas. O organismo altera-se ativamente de modo a obter a melhor interface possível. O corpo não é passivo. Cabe notar também um outro aspecto talvez não menos importante: a razão pela qual têm lugar a maioria das ações interações com o meio ambiente deve-se ao fato de o organismo necessitar que elas



ocorram a fim de manter a homeostase, ou seja, um estado de equilíbrio funcional. O organismo atua constantemente sobre o meio ambiente (no princípio foram as ações), de modo a poder propiciar as interações necessárias à sobrevivência. Mas, para evitar o perigo e procurar de forma eficiente alimento, sexo e abrigo. É necessário sentir o meio ambiente (cheirar, saborear, tocar, ouvir, ver) para que se possam formular respostas adequadas ao que foi sentido. A percepção é tanto atuar sobre o meio ambiente, como dele captar sinais. (DAMÁSIO, 1996, p. 216)

A visão é um sentido eminentemente espacial, embora muito afetada por fatores temporais como processo e duração. É, sem dúvida, o sentido predominante nessas memórias. O que define a intencionalidade da visão é o olhar, e ter olhos para olhar é a conquista (BUENO, 1987, p. 84). Nos dias de hoje, a dimensão da imagem domina processos de conexão entre sujeito e mundo, visto que as mídias tradicionais são constantemente desdobradas em outras ferramentas de comunicação cada vez mais presentes no cotidiano de adultos e de crianças. Imagens publicitárias, veiculadas em variados meios de comunicação, circulam com intensidade de modo excessivo. César Guimarães (1997) discute os efeitos da produção excessiva de imagens direcionada aos sujeitos como algo externo que impacta a capacidade de retenção e de criação de imagens da memória: faculdade criativa e autônoma dos sujeitos. Dessa maneira, a prática educacional realizada consistiu em estimular a produção autônoma de imagens, de modo a favorecer processos mais amplos de formação autônoma nos alunos participantes.

Outros sentidos foram também contemplados em rodas de conversa. O tato é a experiência direta da resistência aos movimentos do nosso próprio corpo e das pressões que nos persuadem da existência de uma realidade física independente da nossa (BUENO, 1987, p. 84). O contato é, portanto, outra base de sen-



tido da percepção ambiental de importância evidente para esta atividade pedagógica. Folhas, sementes, frutos e rochas são tateados pelos alunos, a fim de descobrirem sua forma e composição.

CONCLUSÕES

A Percepção Ambiental confere uma expressão cultural indissociada da impressão de imagens do cotidiano dos sujeitos. Estão ali representados os paladares, odores e tato da natureza sensível. Ao explorar a conjuntura de aspectos materiais e biológicos dos diversos Parques Ecológicos Municipais, procurou-se não apenas apresentar os prejuízos causados pelo mau uso e depredação do meio ambiente mas, pelo contrário, o Projeto Águia não é Galinha, assim denominado pelo Ministério Público de Minas Gerais, pretendeu revelar as potencialidades locais, os valores intrínsecos à diversidade natural, e as possibilidades sociais e econômicas compensadoras de impactos relacionados ao mau uso e aproveitamento.

Assumindo um papel de formação da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, promoveu-se a valorização dos ambientes de parque em sua configuração territorial do bairro, dentro e fora dos parques, sua dinâmica socioespacial, suas relações e importância local.

Por fim, destaca-se também o processo formativo para crianças, adolescentes e seus respectivos profissionais da educação que acompanharam também durante as oficinas de educação ambiental nos parques, tanto pelo lúdico, que neste caso se explicita no uso de dinâmicas e brincadeiras para que os estudantes compreendam mais e melhor as diversas relações entre aprendizado, vida urbana; e a influência dos parques nestes meios, inclusive sobre cada um que deles os vivenciam.



REFERÊNCIAS

BUENO, A. S. **Belo Horizonte dos Modernistas: década de 20.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1982.

_____. **Vísceras da Memória.** Uma leitura da obra de Pedro Nava. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1987.

CaStrogiovanni, A. C. (org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CÂNDIDO, A. **Os Parceiros do Rio Bonito.** Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. Ed 34. São Paulo, 2001.

CORRÊA, R. L. **Espaço: um conceito-chave da Geografia.** In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o cérebro humano.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

Deleuze, G. **Lógica do Sentido.** São Paulo: Ed.Perspectiva, 1974.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

ELIOTT, T. S. **Notas Para a Definição de Cultura.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.

FOUCAULT, M. **Outros Espaços.** In: MOTTA, M. B. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 411 – p.422. **Ditos & Escritos vol. III.**

_____. **Utopias Reais.** In: **Revista Literária em Tradução.** Ano VI – 1º. Volume.2015 p.416 – p.426.

_____. **Vigiar e punir.** São Paulo: Editora Vozes, 1975.

GREINER, C. **O Corpo.** Pistas para estudos indisciplinados. 2ªed. São Paulo: Ed. Annablume, 2005.

GUIMARÃES, C. G. **Imagens da memória: entre o legível e o visível.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

HARVEY, d. **Condição Pós moderna: Uma pesquisa sobre as origens da**



mudança cultural. 13^a. São Paulo: ed. Edições Loyola, 2004.

HISSA, C. E. V. **A Mobilidade das Fronteiras**. Inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2002.

JACOBS, J. **Morte e Vida de Grandes Cidades**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo, EdUSP, 2002.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. **Topofilia**. Um Estudo da Percepção: atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduael, 2012.



PROJETO DE VIDA: intervenção psicossocial em uma escola

Elenice Procópio Araújo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2017), graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE MG, bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), monitora de disciplinas e extensionista de projetos pelo UNILESTE MG.

elenicep.araujo@hotmail.com

Marielle Costa Silva

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE), bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), monitora de disciplinas e extensionista de projetos. Formação completa em língua inglesa e experiência em ensino-aprendizagem do idioma.

silva.marielle94@gmail.com

Stela Maris Bretas Souza

Psicóloga, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); Professora do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE); Conselheira e Coordenadora da Comissão de Psicologia Escolar do CRP-04 do XV Plenário.

smbretas@uol.com.br



RESUMO

A presente intervenção é resultado das práticas das disciplinas de Psicologia e Educação I e II, do curso de Psicologia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, as quais foram realizadas em uma escola pública do Vale do Aço-MG em 2015. Inicialmente foi realizada uma observação do contexto escolar, e com base nas informações coletadas, realizou-se uma análise da possível demanda de trabalho. Esta intervenção foi executada em quatro encontros semanais com duração de uma hora e trinta minutos, com quinze adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, objetivando discutir sobre a participação juvenil, que se apresenta relevante para desconstruir estereótipos a respeito da adolescência, enraizados em uma concepção liberal que a percebe como uma fase inata, universal e descontextualizada. Assim, foram realizadas observações e oficinas de dinâmica de grupo, baseadas na perspectiva psicossocial, com o uso de técnicas para favorecer a expressão, sensibilização e comunicação do grupo. Este trabalho possibilitou um espaço para o exercício da autonomia, bem como uma reflexão aos jovens acerca do autoconhecimento, relacionamento social, projeto de vida, inserção no mercado de trabalho e a vida escolar. Ao longo dos encontros, percebeu-se uma mobilização interna dos adolescentes sobre os seus planos para o futuro, a fim de atribuir novos significados às experiências e construir saberes por meio das relações com os outros. Sugere-se que esse tema seja abordado em novos trabalhos e produções científicas nas áreas da Psicologia e Educação.



PALAVRAS-CHAVE:

**PROJETO DE VIDA.
ADOLESCÊNCIA.
INTERVENÇÃO. ESCOLA.**



INTRODUÇÃO

O presente relato é produto de um ano de trabalho, realizado por meio de observações e intervenções, em uma escola pública do Vale do Aço, Minas Gerais, como prática das disciplinas de Psicologia e Educação I e II do curso de Psicologia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE).

Dessa forma, buscou-se compreender o ambiente escolar como campo em potencial de atuação do(a) psicólogo(a), de maneira a identificar as demandas e realizar as possíveis intervenções nesse contexto. Este trabalho apresenta-se relevante uma vez que promoveu um espaço aos participantes para refletirem sobre a própria vida, as influências da família e da sociedade, além de contribuir para iniciar uma elaboração sobre o projeto de vida.

É possível perceber que a Psicologia tradicional se apropriou de uma concepção liberal, por meio da qual se compreende a adolescência como um fenômeno universal e natural. Com isso, marcas foram impostas pela sociedade, de forma a entender a adolescência como uma patologia. Para superar essa visão liberal sobre o ser humano, procura-se concebê-lo como autônomo, livre e capaz de se autodeterminar, sendo esta a perspectiva sócio-histórica (OZELLA, 2002).

De acordo com Justo (2005), sabe-se que há por detrás da adolescência uma construção histórica ligada às necessidades do mercado de trabalho, que devido ao fato de não conseguir empregar todos os jovens, estendeu o período em que deveriam ficar sob tutela dos pais, com o objetivo de estudar e se profissionalizar antes de iniciar a vida profissional.

O projeto de vida pode ser reconhecido como um processo de desenvolvimento pessoal e social, vivenciado desde a infância e construído na dialética entre a subjetividade e a objetividade; assim, vê-se a importância em discutir essa temática no âmbito es-



colar, no qual são realizadas escolhas e decisões (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009). Dessa forma, a escola não deve ser considerada independentemente da realidade histórico social, visto é parte constituinte do desenvolvimento global do indivíduo.

Segundo Mandelli, Soares e Lisboa (2011), as formas de criação de projetos de vida na juventude são marcadas por um atual panorama social de incerteza, sendo subtraídas em favor do contexto imediatista, no qual as mudanças ocorrem em ritmo acelerado. Assim, o projeto de vida é essencial para que o sujeito se situe no mundo e a escola torna-se um meio para a sua construção.

Percebendo a escola como um campo de inserção do indivíduo no mundo social mais amplo, vê-se que esse espaço pode contribuir na quebra de preconceitos e proporcionar a construção de práticas que promovam o protagonismo juvenil, valorizando as diferentes identidades que estão em processo de construção.

Ao compreender que muitas vezes os jovens não são realmente escutados no espaço escolar, enfocou-se em uma proposta de trabalho preventivo e de estimulação das potencialidades e não em uma perspectiva remediativa das questões apresentadas. Assim, objetivou-se trabalhar a temática da participação juvenil, que se apresenta relevante para desconstruir os estereótipos a respeito da adolescência, enraizados em uma concepção liberal que a percebe desvinculada dos diversos contextos socioeconômicos e históricos.

Neste sentido, tal proposta valoriza os saberes dos jovens, em detrimento da supremacia do docente, buscando integrar o conhecimento produzido em conjunto na relação de ensino-aprendizagem entre alunos e professores, bem como entre os adolescentes e as interventoras de Psicologia. Tal intervenção caminhou ao encontro da demanda de um espaço para a escuta aos jovens e discussão sobre a adolescência, para acolher e problematizar os significados que os participantes atribuem às suas vidas.



No primeiro semestre de 2015, ao longo da disciplina de Psicologia e Educação I, foram realizadas visitas de observação a uma escola pública do Vale do Aço-MG, para o contato com a direção e a apresentação da proposta de trabalho. Nesse contato inicial, pôde-se compreender o contexto e as características da instituição, a estrutura organizacional, a rotina semanal do espaço educativo, os espaços formadores de aprendizagens, além de analisar a proposta pedagógica da escola e uma turma em contexto de sala de aula, bem como a postura do professor, planos de aula, espaços físicos, materiais utilizados, a relação professor-aluno, formas de avaliação e o processo ensino-aprendizagem.

Com base nas informações coletadas anteriormente, foi realizada uma análise da possível demanda de trabalho nesta escola, a qual se transformou em um projeto de intervenção focalizado no tema “Projeto de vida”. Esse projeto foi construído e executado no segundo semestre de 2015, por meio de quatro encontros semanais com duração de uma hora e trinta minutos cada, com um público de quinze adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de trabalhar a temática da participação juvenil, que se faz tão importante para buscar desconstruir os estereótipos a respeito da adolescência.

De posse da autorização da escola para realização das atividades, os adolescentes foram convidados a participar do grupo. Para aqueles que manifestaram interesse, foi entregue uma carta para ser assinada pelos responsáveis, para demonstrarem que concordam com a participação dos jovens e estarem cientes das atividades realizadas.

Após definir os participantes, foi acordado com os adolescentes e a coordenação da escola, o dia e horário para a realização dos encontros, bem como um espaço escolar sigiloso e livre de ruídos.



Foram utilizadas técnicas de dinâmica de grupo para se discutir os seguintes temas geradores: adolescência hoje; projeto de vida e adolescência; adolescência e escola; e protagonismo juvenil.

O presente trabalho se constituiu em oficinas em dinâmica de grupo, a partir de uma perspectiva psicossocial. Segundo Afonso (2006), o termo “oficinas” denota um trabalho estruturado com grupos baseado em uma questão central elaborada pelos membros, de forma a envolver todos os participantes em suas diferentes formas de pensar, sentir e agir.

Afonso (2006) também indica que as oficinas não possuem uma finalidade apenas pedagógica, mas busca a atribuição de significados afetivos, bem como as vivências com o tema ou os temas discutidos ao longo do processo de intervenção. Também, a oficina em dinâmica de grupo se difere de um grupo terapêutico, uma vez que é limitada a um foco e objetivos definidos, não buscando a análise psíquica profunda dos participantes do grupo.

Dessa forma, os instrumentos utilizados foram técnicas de dinâmica de grupo, de acordo com o objetivo de cada encontro, como ferramentas para o desenvolvimento do grupo e a expressão dos participantes, tendo como foco os jovens adolescentes. A avaliação da intervenção foi realizada por meio de *feedbacks* dos alunos após cada encontro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das observações realizadas no ambiente escolar, avaliou-se a necessidade de se construir uma valorização da diversidade, das práticas, experiências, lutas e solidariedades que fazem parte da vida das pessoas e, em especial, dos jovens.

Foram desenvolvidos quatro encontros no total, para se dis-



cutir sobre o projeto de vida em um enfoque de valorização do protagonismo juvenil. No primeiro encontro, as interventoras de Psicologia se apresentaram e a proposta foi retomada. Objetivou-se iniciar a formação do vínculo de confiança e se estabelecer o contrato grupal dialogado com os adolescentes, por meio do qual foi discutido sobre o dia e horário dos encontros, período de duração do trabalho, sigilo, voluntariedade de participação e o respeito às falas dos participantes.

No primeiro encontro foi trabalhado o tema “adolescência hoje”. Iniciou-se com uma tempestade de ideias a respeito da adolescência. Percebe-se que os jovens ressaltaram vários aspectos negativos ao falar sobre o tema e apoiaram-se nos estereótipos socialmente construídos, ao afirmar que o adolescente “dá trabalho”, que “faz burrices”, que é “difícil de lidar”, dentre outras falas semelhantes a essas. Destacaram o papel significativo que a família representa, sob a influência das pessoas significativas, além das restrições estabelecidas para saírem, para irem às festas, para os horários e para os relacionamentos amorosos.

Dessa maneira, essa prática esteve em consonância com a perspectiva sócio-histórica, proposta por Ozella (2002), em um enfoque pautado na desconstrução dos estereótipos sociais sobre a adolescência. Os participantes apontaram discursos embasados em uma visão liberal e universal, sendo fundamental problematizar tais questões. A partir disso, percebeu-se a relevância em se trabalhar as potencialidades e os pontos positivos em ser adolescente. Os jovens também apresentaram muitas obrigações relacionadas à escola e às tarefas domésticas, o que demonstra que muitos veem o ambiente escolar como um lugar muito associado ao cumprimento de deveres e regras.

No segundo encontro, discutiu-se o tema “projeto de vida”. Propôs-se uma reflexão a respeito do autoconhecimento, em que



os jovens apontaram marcas do passado, sonhos e expectativas para o futuro. Em seguida, buscou-se discutir quais pontos positivos os participantes atribuem à adolescência. Eles apontaram um baixo número de aspectos, como: a ausência de contas para pagar e não ter a obrigação de trabalhar.

Após esse momento, discutiu-se também sobre a relação entre a elaboração do projeto pessoal de vida e a realização de escolhas, alinhados aos interesses subjetivos e fatores contextuais de cada adolescente. Marcelino, Catão e Lima (2009) incentivam a realização de práticas com adolescentes no ambiente escolar, a fim de que sejam escutados e valorizados em suas formas de construir suas vidas. Os autores também enfatizam as dimensões histórica e social presentes na escola, bem como o papel desempenhado pelos agentes escolares, que podem favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento do projeto de vida juvenil.

Assim, no terceiro encontro, foi trabalhado o tema “Projeto de vida, adolescência e escola”. Inicialmente, foi proposta uma atividade para favorecer que os jovens refletissem e descrevessem seus sonhos de criança e as mudanças dos mesmos ao longo da vida. A partir disso, solicitou-se aos participantes para produzirem, de forma verbal e escrita, os aspectos que desejam alcançar nas seguintes áreas: trabalho; estudos; família; amigos; parceiro(a); lazer; saúde; e consigo mesmo. Dentre vários aspectos apontados pelos adolescentes, destacaram-se aqueles relacionados ao desempenho individual e ao papel significativo da escola para o alcance dos objetivos do projeto de vida. Aos jovens, oportunizou-se um espaço para elaborar sobre os objetivos de vida, assim como as diversas formas e possibilidades de agir e transformar sua realidade.

Segundo Mandelli, Soares e Lisboa (2011), percebe-se que o contexto e período histórico em que os participantes vivem são constituídos por instabilidade e transformações no cenário social e



político. Esses aspectos influenciam sobremaneira no processo de reflexão sobre o projeto de vida dos adolescentes, que constroem suas identidades continuamente nos variados espaços sociais.

No quarto e último encontro, realizou-se uma síntese e integração dos conteúdos subjetivos e grupais relevantes ao longo do processo; avaliação e devolutiva em conjunto com o grupo. Cada jovem confeccionou um certificado, como forma de avaliar e terem uma lembrança dos encontros. Os participantes demonstraram-se satisfeitos com as intervenções do projeto e relataram que a prática superou as expectativas, pois puderam pensar mais sobre eles próprios e sobre a vida. Diante disso, compreende-se que este trabalho concorda com o proposto por Justo (2005), ao evidenciar a construção histórica da adolescência, ligada às mudanças ocorridas no mercado de trabalho e também como forma de romper com a visão liberal sobre essa etapa da vida.

Discutiu-se também a respeito da importância dos vínculos construídos e o respeito às contribuições de todos. Os adolescentes indicaram que o sigilo foi um fator relevante para o desenvolvimento do grupo, uma vez que confiavam que os participantes não contariam para outras pessoas o que foi discutido. Enfatizou-se a pertinência dos laços formados no processo grupal e a necessidade em se reverberar os sonhos e projetos construídos para outras pessoas, áreas e contextos da vida.

CONCLUSÕES

Por meio deste trabalho, foi possível observar que os objetivos propostos foram alcançados pelo grupo de orientandos, sendo que propiciou momentos de reflexão e de trocas de experiências sobre o projeto de vida pessoal entre os jovens participantes.



Dessa maneira, esta prática se apresentou relevante, uma vez que possibilitou a mobilização interna dos adolescentes sobre os seus planos para o futuro, realização de escolhas, preferências, interesses e o autoconhecimento. Também foi um espaço oportuno para o desenvolvimento de competências profissionais e de aprendizagem prática dos conteúdos pelas alunas interventoras. Tais aspectos puderam ser verificados por meio do *feedback* positivo dos participantes ao longo dos encontros, os quais demonstraram seu interesse por meio de uma ativa comunicação verbal, através da qual puderam expressar seus pensamentos, sentimentos, ações e sonhos para a vida, sendo escutados e valorizados em seus discursos.

Esta prática possibilitou a circulação das falas e a ruptura de paradigmas cristalizados sobre a adolescência, sendo que os jovens puderam refletir sobre as representações sociais acerca do tema e, assim, construir seus próprios conceitos, aliando as contribuições do grupo às suas vidas.

No momento em que os encontros foram realizados, percebeu-se que os participantes conseguiram focar no momento presente do grupo e refletir sobre si mesmos, bem como escutar as experiências que os outros compartilhavam, conforme o contrato grupal, que preconizou a ética, a confiança e o sigilo das informações.

Dessa forma, um aspecto relevante analisado neste trabalho foi a significativa interação entre os adolescentes e as interventoras, pois houve uma intensa participação verbal em todos os quatro encontros realizados, fato que demonstra que os jovens sentiram confiança em expor suas questões pessoais diante do grupo. Conclui-se que a escola é de fato um ambiente de convívio com a diversidade e um espaço privilegiado para potencializar as relações humanas, reflexões sobre a adolescência, autoconhecimento e de romper com estereótipos, promovendo a oxigenação dos discursos.



REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

JUSTO, José Sterza. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso na contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, v. 17, p. 61-77, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-80232005000100005> Acesso em 28 nov. 2016.

MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro: 63, 2011, p. 49-57. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=Si809-52672011000300006> Acesso em 28 nov. 2016.

MARCELINO, Maria Quitéria dos Santos; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins; LIMA, Cláudia Maria Pereira de. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. **Psicologia ciência e profissão**: Brasília, 29 (3), 2009, p.544-557. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09.pdf>> Acesso em 28 nov. 2016.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, Sílvia Helena. **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002, cap. I, p. 16-24. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf> Acesso em 28 nov. 2016.



PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Rafaela da Silva Ferreira

Graduanda do curso de Psicologia na Faculdade Governador Ozanam Coelho (Fagoc-Ubá/MG). Atuou como estagiária da Prefeitura da cidade de Ubá/MG, na Escola Municipal Cel Adolfo Peixoto de Mello.

rafaelaferreirabdg@yahoo.com.br

Jefté Moraes Souza

Psicólogo e professor do curso de Psicologia da Faculdade Governador Ozanam Coelho, mestre em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense e membro do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE/FFCLRP-USP).

jeftems@hotmail.com



RESUMO

O presente texto é um estudo de caso que propõe narrar uma experiência profissional e problematizar a necessária relação entre a Psicologia Escolar e as diferentes Políticas Públicas de Estado, enfatizando a importância da apropriação desses equipamentos por usuários e profissionais, por meio da práxis, para, nesta interface, produzir autonomia tanto a usuários quanto a profissionais. O relato que se segue parte da discussão das possibilidades de mediação de uma estagiária de Psicologia e de um psicólogo escolar que ao realizarem uma intervenção, baseados na matriz de pensamento histórico-cultural, em uma escola da zona rural da cidade de Ubá-MG, criaram um espaço de significação onde um aluno com necessidades especiais e sua família pudessem discutir a garantia de direitos e a produção de autonomia a partir da inserção na rede de equipamentos públicos do município e de apropriações dos mesmos.



PALAVRAS-CHAVE:

AUTONOMIA.

POLÍTICAS PÚBLICAS.

PSICOLOGIA ESCOLAR.



Em sua inserção nos serviços públicos e em sua práxis o psicólogo deve estar atento a todas as políticas públicas de Estado oferecidas à população, partindo do pressuposto de que todos devem usufruir desses serviços como direitos conquistados e garantidos por lei como responsabilidades do Estado. Nesse sentido, a constituição brasileira de 1988 é clara quando afirma que é dever do Estado e direito de todos os acessos aos serviços básicos.

Seguindo essa proposta, é preciso que cada aspecto da realidade de um determinado sujeito seja visto de forma integral, pois não há processo de saúde, ou educativo, que não leve em consideração a integralidade do sujeito, ou seja, não se pode construir a educação sem se levar em consideração a inserção no mercado de trabalho, ou a invenção de formas de saúde e de bem-viver nesse processo. Da mesma forma, não é possível que haja processo laborativo sem que haja produção de saúde, ou de adoecimento, como não há processo laborativo que não implique, por meio da ação prática, o ensino-aprendizado (FREIRE, 2016).

Sabemos que a rede educacional pública e gratuita ainda está se construindo no Brasil. A educação e o espaço escolar não devem ser encarados como algo abstrato ou como algo acabado historicamente.

No município de Ubá-MG, cidade com mais de 100 mil habitantes, onde a economia é movida por um polo moveleiro e a maioria dos habitantes são trabalhadores do setor secundário com rendimentos entre 1 e 3 salários mínimos, essa rede está por ser construída. Encontram-se 6000 alunos matriculados na rede de ensino pública municipal, além de mil professores e 24 escolas, afora os auxiliares de serviços gerais e corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação.

Entre as 24 escolas há uma chamada Coronel Adolfo Peixo-



to de Mello fundada em 1951, atendendo a 150 alunos. A escola, assim como sua clientela, se localiza em um bairro na periferia da cidade. As famílias da maioria dessa clientela trabalham nas indústrias moveleiras. Essa escola era antes uma escola do campo, mas devido ao processo de industrialização da cidade, seguido de uma intensa migração interna e abandono do campo, é hoje uma escola urbana. Em seu entorno é possível ver fábricas de móveis e casas esparsas. O bairro, dizem, num futuro próximo receberá outros moradores provenientes de programas habitacionais.

Nessa escola há um aluno de 16 anos que possui características de um retardo mental, porém não possui nenhum laudo que comprove esse suposto “retardo”, mas mesmo assim, está cursando o 5º ano do ensino fundamental. Ele já foi retido algumas vezes em outras séries por não alcançar desempenho nos conteúdos, segundo a escola. O aluno tem uma doença congênita dos ossos chamada osteocondrose.

A Prefeitura municipal de Ubá-MG oferece, aos estudantes do ensino superior da cidade, a possibilidade de estágio extracurricular remunerado nas mais diferentes áreas de atuação, a inserção nesse programa foi o que possibilitou a realização desse trabalho de intervenção escolar junto ao psicólogo escolar do município e à comunidade da escola Coronel Adolfo Peixoto de Mello.

Ao mesmo tempo, o serviço de Psicologia Escolar tem sido implantado no município de Ubá desde meados de 2015. Em sua construção, esse serviço tem lidado com demandas apresentadas pela rede municipal de ensino ainda voltadas para a necessidade de atendimento psicoterápico, partindo-se da pressuposição de que as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem estão ligadas a alguma carência interna aos sujeitos. No entanto, quando as demandas são analisadas mais de perto, constata-se que as complexidades do processo de ensino-aprendizagem são muito mais



amplas e estão ligadas à história e ao contexto cultural dos sujeitos.

Para se pensar essa complexidade a perspectiva teórico-prática que guia nosso entendimento sobre as possibilidades de práxis se baseia na proposta da psicologia histórico-cultural que se filia a uma tradição marxiana de pesquisa e compreensão do mundo, trazendo uma possibilidade dialética, processual e dinâmica da subjetividade humana.

O adolescente de 16 anos, devido à sua condição óssea congênita, possui um laudo médico que o impossibilita realizar algumas atividades físicas, inclusive atividades ligadas ao processo de trabalho. Além disso, devido a esse mesmo laudo, segundo a Secretaria Municipal de Educação, o aluno tem o direito a que uma pessoa lhe acompanhe em sala de aula. Foi então destinado para lhe acompanhar uma estudante de psicologia que percebeu que as demandas no processo de ensino-aprendizagem não eram as apresentadas pela escola. A escola dizia que havia no aluno uma acentuada dificuldade de aprendizado e de interação com os demais colegas e que as condições de processar informações da família eram precárias. Mas, para além disso, percebemos que havia outras questões que perpassavam esse sujeito, questões físicas, sociais e econômicas que em dialética compõem a produção de subjetividade.

Diante de tal complexidade e em parceria com o psicólogo da rede municipal de ensino começou-se um trabalho de orientação com a família que tinha como objetivo dar informações que poderiam, a partir da busca por direitos, promover o processo de autonomia.

O primeiro procedimento realizado pela estagiária e o psicólogo escolar foi investigar se o aluno era amparado pela rede SUAS (Sistema Único de Assistência Social). Como não era acompanhado por nenhum equipamento do SUAS a mediação entra a escola e o serviço de assistência social foi mediado. Logo foi detectado que o aluno teria direito ao BPC (Benefício de Prestação



Continuada), que é um “benefício da assistência social, pago pelo governo federal e assegurado por lei que permite o acesso do idoso e pessoas com deficiência as condições mínimas de uma vida digna” (CARTILHA BPC MDS, p. 2).

O objetivo desse trabalho foi promover a esses sujeitos autonomia na apropriação dos direitos que lhe são garantidos, visando não só o processo de ensino-aprendizagem, mas partindo do princípio de que todo sujeito deve ser encarado em sua integralidade. Além disso, durante esse processo foi possível perceber que o profissional de psicologia, enquanto atua, também se apropria de seu trabalho e de possibilidades de atuação, criando para si autonomia a partir de sua práxis.

METODOLOGIA

A intervenção realizada tratou-se de uma pesquisa observacional assistemática participante que teve como característica a observação do aluno, de seu grupo familiar e de sua escola. Foi foco especial de atenção o local onde mora e como o habita, como se relaciona nos diversos espaços por onde transita, qual linguagem utiliza, como também um levantamento de dados sobre algumas questões que perpassam transversalmente todo esse processo.

A partir do recolhimento desses dados, como função e objetivos de equipamentos públicos, condições congênitas do sujeito, direitos e deveres garantidos na constituição, assim como dos desejos de transformação da realidade que o sujeito apresentava por meio de sua linguagem, foi necessário encaminhar para a Rede SUAS o sujeito e sua família.

A análise de todos esses dados foi encaminhada para a Assistente Social que fez o encaminhamento do aluno junto à famí-



lia para a averiguação médica do benefício que lhe era de direito.

A perspectiva histórico-cultural da psicologia afirma que todo sujeito se constitui a partir de sua inserção na cultura. A subjetividade seria, assim, uma produção baseada na forma como o sujeito se apropria do mundo a sua volta e o produz enquanto produz a si mesmo (VYGOTSKY, 1998).

Nessa pesquisa foi necessário um envolvimento com a família para saber das demandas sociais que eles apresentavam. Buscou-se isso por meio de encontros e conversas. Frente a essa perspectiva foi observado no sujeito e em sua família uma dificuldade de verbalização.

O aluno se apresentava sempre de cabeça baixa, dificuldade em conversar com outras pessoas que não fosse a estagiária. Negava-se a pedir objetos emprestados aos colegas de sala quando necessário, sempre que falava era em um tom baixo de voz, e não olhava ninguém nos olhos. Dentro de sala possui uma carteira diferente no tamanho dos demais alunos. Nos momentos em que era preciso fazer filas ele sempre ocupava o mesmo lugar mesmo que fosse orientado a ocupar outra posição.

Com a orientação do psicólogo escolar houve uma conversa com a mãe e o pai da criança para saber se o aluno recebia algum benefício, visto que não, a estagiária entrou em contato com a assistente social da rede municipal e explicou o caso, foi orientado pela assistente social que a família do aluno a procurasse para terem uma conversa.

Feito isso, a estagiária, em acordo com a família, marcou um dia e horário com a assistente social para que desse andamento no trabalho, depois disso foi feito um trabalho pertinente à assistência social. E depois de um período curto de tempo a mãe da criança informou que o filho foi beneficiado com o BPC. A mãe disse à estagiária que havia tentando antes, mas não houve alguém como a estagiária para orientá-la do que deveria fazer.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio de todos os procedimentos realizados o BPC foi concedido ao aluno e à família que até o momento não tinha conhecimento desse direito, e passou, então, a se ver como sujeito de direito.

Esse benefício trouxe outras possibilidades de estar no mundo. Com o dinheiro o aluno começou a usufruir de objetos que tinha desejo, mas que antes não tinha acesso. Passou também a fazer acompanhamento psicoterápico, o qual antes não havia conseguido via Sistema Único de Saúde devido à longa lista de espera.

A família sentiu-se mais segura para dispende cuidados ao filho. E ele, depois desse fato, mostrou-se mais feliz, houve um progresso mínimo no processo de aprendizagem, sentiu-se mais capaz e a timidez deu lugar a um aluno um pouco mais ativo e participativo.

A falta de informação e de mediação impossibilitou o acontecimento de todos esses fatos por vários anos, mas, de acordo com a concepção da psicologia histórico-cultural, é imprescindível que o sujeito interfira no meio e seja autor da sua própria história por meio das possibilidades de mediação que lhe são oferecidas.

O mediador deve fazer com que o sujeito reflita sobre a situação e as ações possíveis e que busque os equipamentos que o possa amparar, levando como base principal uma compreensão integral, analisando historicamente que tudo o que é construído pode ser modificado.

CONCLUSÕES

Concluimos que esse trabalho modificou a percepção em relação à atuação do psicólogo. Dentro do trabalho executado foi preciso levar em conta a história e a produção cultural dos sujeitos, além



da forma como esses sujeitos conduzem a produção de sua subjetividade. Mediados também pelas instituições da qual fazem parte.

Assim, a práxis profissional do psicólogo deve estar pautada nas possibilidades de ações transformadoras do mundo que levem os sujeitos, a partir dessa prática, a construir sua própria história.

Mas seria apenas o sujeito a construir sua história? Seria o psicólogo que conduziria algum processo de autonomia?

Para além disso, são as possibilidades de construção de sua própria história, conduzidas pelo sujeito e que se efetuem, que permitem ao profissional de Psicologia construir também sua história.

A mediação do sujeito psicólogo é um espaço onde se percebe que também o psicólogo é produtor de uma história: a sua própria. E que essa construção é também mediada pelas desdobras de sua atuação.

Nessa produção, quando emancipadora, quando permite que processos de autonomia surjam, leva o psicólogo a apropriar-se de sua práxis como práxis libertadora (MARTIN-BARÓ, 1997).

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. O papel do Psicólogo. **Estudos psicológicos (Natal)**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, jun. 1997 .

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



RODA DE CONVERSA NA ESCOLA: contribuições da psicologia e um olhar para as diferenças

***Mariana Ruas Rodrigues,
Érika Jordana Freitas Santiago***

Acadêmicas do curso de Psicologia das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros.
marianaruas.rm@gmail.com; erikajfsantiago@gmail.com

Patrícia Queiroz Drumond

Supervisora de estágio em Psicologia Escolar das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros.
p.drumond@yahoo.com.br



RESUMO

O trabalho com grupos de adolescentes no contexto escolar se apresenta como uma das possibilidades de atuação diferenciada do psicólogo, por oportunizar espaços de escuta, discussão, reflexão, interação, construção e fortalecimento de vínculos. Assim, este trabalho evidencia a experiência dos acadêmicos do 8º período de psicologia no estágio profissionalizante realizado em Psicologia Escolar, por meio da parceria entre a Clínica-escola NASPP (Núcleo de Atenção à saúde e de Práticas Profissionalizantes) das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIP-MOC) e uma escola pública da cidade. O objetivo geral foi oportunizar aos alunos do Ensino Médio um espaço de discussão e reflexão sobre temas que representam o interesse da juventude. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, com abordagem qualitativa, sendo escolhida a roda de conversa como instrumento de coleta de dados. Participaram alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Montes Claros. Ficou evidente que a proposta da roda de conversa e os recursos utilizados (folhas, charges, músicas, balões, gravuras, objetos, entre outros) possibilitaram a discussão de várias temáticas, considerando o desejo dos participantes, tais como: sexualidade, gênero, bullying, redes sociais, convivência com a diferença, entre outras, contribuindo para que os adolescentes construam saídas diante dessas vivências. Concluímos que a roda de conversa, denominada pelos adolescentes como “Segunda da Diferença”, conseguiu dar lugar às diferenças, demonstrando a possibilidade de o psicólogo contribuir para que no contexto escolar sejam realizadas práticas inovadoras, criativas, diversificadas, que questionem o caráter pedagógico homogeneizador e normatizador, que predomina e marca a história do sistema educacional.



PALAVRAS-CHAVE:

ADOLESCÊNCIA.

PSICOLOGIA ESCOLAR.

RODA DE CONVERSA.



O trabalho com grupos de adolescentes no contexto escolar se apresenta como uma das possibilidades de atuação diferenciada do psicólogo por oportunizar espaços de escuta, discussão, reflexão, interação, construção e fortalecimento de vínculos, no qual os sujeitos podem expressar, através do grupo, suas vivências, seus anseios, interesses, seus impasses, suas demandas individuais e coletivas, considerando as peculiaridades do adolescer. Diante disso, este trabalho evidencia a experiência dos acadêmicos do 8º período de psicologia no estágio profissionalizante realizado em Psicologia Escolar, por meio da parceria entre a Clínica-escola NASPP (Núcleo de Atenção à saúde e de Práticas Profissionalizantes) das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros (FIP-MOC) e uma escola pública da cidade.

Conforme Lima (2005), é relevante criar espaços que possibilitem a reflexão com todos os grupos que fazem parte da escola, famílias e alunos, professores, pedagogos, funcionários e comunidade, percebendo a realidade escolar como um todo, pesquisando temas que fazem parte das preocupações dos envolvidos, buscando parcerias com outros profissionais cujo foco de atenção também seja a educação. Assim, considerando a escola o seu foco de atenção, “o melhor lugar para o psicólogo é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição” (RAGONESI, 1997 *apud* LIMA, 2005, p. 22), ou seja, é importante que ele se insira na educação se posicionando a partir do compromisso teórico e prático com as questões da escola.

Corroborando, Freire (2008) evidencia a necessidade de o profissional que trabalha nesse contexto, juntar o compromisso que lhe é próprio como homem e o seu compromisso de profissional, destacando que “se de seu compromisso como homem não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mun-



do e com os homens, que é solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso como profissional, além de tudo isto, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional” (FREIRE, 2008, p. 20).

Nesse sentido, a relevância social e educacional deste trabalho está associada ao fato de que oportunizar espaços de escuta, discussão e reflexão no ambiente escolar se apresenta como fundamental no sentido em que poderá possibilitar que os sujeitos (os alunos) percebam o ambiente escolar como um local de possibilidades e de expressão das diversidades. Além disso, este trabalho poderá oportunizar aos acadêmicos e profissionais de psicologia reflexões e conhecimento acerca da importância de práticas inovadoras e criativas no contexto escolar.

A prática em psicologia escolar teve como objetivo geral oportunizar aos alunos do Ensino Médio um espaço de discussão e reflexão sobre temáticas que representam o interesse da juventude. Os objetivos específicos foram: identificar as demandas dos jovens a partir dos discursos dos mesmos; identificar as percepções dos alunos do Ensino Médio acerca do contexto escolar; proporcionar um espaço de interação entre alunos de diversas salas e anos do Ensino Médio para troca de ideias, construção e fortalecimento de vínculos; analisar como a roda de conversa, enquanto dispositivo de inclusão, contribui para a expressão da singularidade dos sujeitos; analisar a importância do uso de recursos lúdicos na roda de conversa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante com abordagem qualitativa, em que Conforme Afonso (2000), é dada importância ao material subjetivo, não quantificável, tendo como



objetivo a particularidade do fenômeno de estudo, dando atenção singular ao material narrativo dos participantes, desfazendo possíveis generalizações. Ademais, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores têm contato direto ao campo a ser estudado, com a intenção de obterem o registro fiel dos atores inseridos no contexto do trabalho, sendo natural o estreitamento entre pesquisador e pesquisado como proposta de convivência e produção de conhecimento (ENRIQUEZ *apud* AFONSO, 2000).

Minayo (2006) salienta que o método qualitativo é aquele que é aplicado aos estudos das histórias, das representações, das percepções, das opiniões, das relações, das crenças e aos produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem, pensam e vivem.

Os participantes da prática foram adolescentes, estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio (média da faixa etária: entre 15 e 17 anos) de uma escola pública da cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Foram realizados 14 encontros que aconteceram em uma sala de aula nas segundas-feiras das 17:30 às 19:30 h, em encontros semanais. A roda de conversa foi escolhida pelos acadêmicos do 8º período de psicologia, como instrumento de coleta de dados e como espaço privilegiado para interação, reflexão e intervenção clínica.

Gatti (2005), citado por Melo e Cruz (2014, p. 33), enfatiza que a roda de conversa possibilita entender “práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum”.

A este respeito, Moura e Lima (2014) enfatizam que a roda de conversa se refere a um método de participação coletiva de debate sobre temáticas em que é possível dialogar com os sujeitos, que



se expressam e escutam seus pares e a si mesmos através de exercício reflexivo, visando socializar saberes e possibilitar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os participantes, na perspectiva de construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre a temática proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cada encontro da roda de conversa foi planejado considerando a demanda dos adolescentes, sendo que os primeiros encontros tiveram como objetivo conhecer suas preferências, suas identificações, pontos divergentes e escolhas em comum, suas ideias, bem como suas opiniões sobre vários assuntos. Ao longo dos encontros, os adolescentes foram elencando algumas temáticas para a roda de conversa, tais como: o jovem na cidade, redes sociais, sexualidade, gênero, bullying, comunidade, projetos, profissões, escola, namoro, amizade, entre outras.

Durante as rodas de conversa, os acadêmicos perceberam a necessidade de abordar a temática convivência, a importância de respeitar as diferenças, considerando as falas dos adolescentes e as relações estabelecidas entre os mesmos. No entanto, apesar da discussão sobre convivência e diferenças ter ocorrido em dias específicos, em vários encontros foi evidenciado para os adolescentes que a roda de conversa se apresentava como um lugar de convivência e de respeito ao que o outro pensa, fala, expressa, seu estilo, o ser singular de cada um.

Assim, a roda de conversa foi sendo apresentada aos participantes e percebida pelo grupo como espaço de possibilidades e de inventividade. Diante disso, os adolescentes e os acadêmicos puderam conhecer as diferenças de cada participante: alguns se representaram



como sinceros, otimistas, outros como humildes, alegres, alguns gostam de rock, rap, sertanejo, outros de funk, alguns são bons observadores, outros bons ouvintes e tem aqueles que gostam de falar.

Nesse sentido, na roda de conversa, todos tiveram a oportunidade de falar de acordo com a sua singularidade, à sua maneira, sendo as intervenções das acadêmicas realizadas para incentivar a expressão singular, a voz de cada um. A este respeito, Melo e Cruz (2014) ressaltam que a Roda de Conversa propõe possibilidades interativas, criando um espaço de diálogo e de escuta das diferentes “vozes” que se manifestam, se apresentando assim, como um instrumento para compreender o processo de construção de uma dada realidade por um grupo específico.

Ficou evidente a importância de utilizar recursos atrativos, interessantes e criativos, a saber: papéis, revistas, charges, músicas, balões, gravuras, objetos, poemas, vídeos, dinâmicas, filmes, curta-metragem, placas de desenhos, jogos, tintas, pinceis, entre outros que foram incentivadores da fala e da expressão, ou seja, da emergência da dimensão subjetiva.

Para trabalhar o tema sexualidade por exemplo, além de apresentarmos um curta-metragem, levamos a frase “Falar de sexo é...” e os adolescentes puderam completá-la, através das suas opiniões. Na temática redes sociais, além de utilizarmos placas de “curti” e “não curti” para que os adolescentes falassem sobre situações explícitas no mundo virtual, levamos frases para que eles pudessem representá-las através de figuras *emoticons*, sendo que dessa forma, emergiram discussões sobre a comunicação e as diversas formas de interpretação das mensagens nas redes sociais.

O tema convivência, a importância de respeitar as diferenças, foi trabalhado em vários encontros, sendo que em um deles, cada participante escreveu em um papel algo que o representava e colocou dentro de um balão. Após trocas de balões entre todos, os parti-



cipantes tentaram identificar uns aos outros através das características físicas, sentimentos, gostos e comportamentos, escritos nos papéis, discutindo posteriormente, sobre as diferenças entre eles.

Nessa perspectiva, utilizar a roda de conversa como proposta metodológica aliada aos recursos favorecedores da expressão, contribuiu grandemente para a qualidade da prática no contexto escolar, ficando explícito o que Mélo et. al. (2007) citado por Figueirêdo e Queiroz (2012) ressalta: que, por meio do processo dialógico proposto pela roda de conversa, é possível que os sujeitos apresentem suas elaborações, mesmo divergentes, instigando uns aos outros a falarem, a se posicionarem e ouvirem os diversos posicionamentos, sendo que ao mesmo tempo em que os sujeitos apresentam suas histórias, poderão entendê-las por meio do pensar compartilhado, possibilitando assim, a significação dos acontecimentos.

A escolha do nome do grupo demonstrou que foi possível que os adolescentes percebessem a roda de conversa como um lugar de convivência e de respeito às diferenças, pois na tentativa de construção desse nome várias expressões foram apresentadas por eles, tais como: “os diferentes”, “os esquisitos”, “os anormais”, “os paranormais” e por fim, o grupo foi nomeado como “Segunda da Diferença”, associando ao dia de realização da prática.

CONCLUSÕES

Percebemos a importância de o psicólogo lançar mão da criatividade no espaço escolar para que sejam construídas possibilidades singulares, que vão muito além da mera aplicação de dinâmicas prontas apresentadas em livros, ou seja, é essencial a invenção de novidades em cada encontro, considerando sempre as especificidades do grupo e de cada sujeito participante.



Dessa forma, concluímos que a roda de conversa, denominada pelos adolescentes como “Segunda da Diferença”, conseguiu dar lugar às diferenças, demonstrando a possibilidade de o psicólogo contribuir para que no contexto escolar sejam realizadas práticas inovadoras, criativas, diversificadas, que questionem o caráter pedagógico homogeneizador e normatizador, que predomina e marca a história do sistema educacional e que possibilitem, principalmente, a expressão dos alunos, enquanto sujeitos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M (Org.). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000.

FIGUEIRÊDO, Alessandra A.; QUEIROZ, Tacinara N. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Pernambuco, 2012. p.1-10.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ed.31. 2008, p.15-25.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.23, n.42. 2005, p.17-23. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000074&pid=SO103-1813201200010001200001&lng=en > . Acesso em 14 ago. 2015

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: Uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v.4, n.2. 2014, p.31-39. Disponível em < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222> > . Acesso em 15 ago. 2015



MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. rev. apr. São Paulo: Hucitec, 2006.

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. 2014, p. 98-106. Disponível em <http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/18338/11399>**. Acesso em 15 ago. 2015.



TECNOLOGIA, ACESSIBILIDADE E AUTONOMIA*

Andreísa Jacinto de Oliveira Santos

Atualização em Educação Inclusiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com graduação e licenciatura em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Conselheira do Conselho de defesa dos direitos da Pessoa com deficiência de Minas Gerais pelo CRP 04, Membro da Comissão de Psicologia Escolar do CRP-MG.

isasisr@gmail.com



Vinculação institucional – Trabalho realizado no Instituto São Rafael até dez.2016

RESUMO

O texto trata da melhora da autoestima por meio da autonomia na locomoção da Pessoa com deficiência visual com a utilização da tecnologia. E apresentado o uso da bengala verde como identificador da pessoa com baixa visão o equipamento SIU MOBILE, como inovação tecnológica para facilitar o ir e vir das pessoas com deficiência visual. Aponta a acessibilidade como direito das Pessoas com deficiência visual. Conclui-se que a interação das pessoas que enxergam com as pessoas com deficiência visual é simples, sendo um caminho possível de ser percorrido, a partir da mudança atitudinal de cada um. A independência locomotora possibilita a melhoria da autonomia e consequentemente a melhoria da autoestima das pessoas com deficiência visual. Apresenta também a importância da Orientação e Mobilidade. Marca a importância da tecnologia para que a pessoa com deficiência visual transite com segurança e independência “efetivando” sua inclusão. Entre as diversas técnicas de O.M., a bengala longa é vista pela sociedade como identificador da pessoa com deficiência visual. As pessoas com baixa visão também podem utilizá-la, elegendo a cor verde sinalizando a sociedade a diferenciação entre os graus de deficiência visual. Porém, a bengala possibilita independência pessoal e social nas atividades do dia a dia, possibilitando a mobilidade, a privacidade, a identificação, a autonomia, a segurança e a preservação da integridade física.



PALAVRAS-CHAVE:

**DEFICIÊNCIA VISUAL.
AUTOESTIMA. ACESSIBI-
LIDADE. TECNOLOGIA.**



INTRODUÇÃO

Este texto busca provocar a reflexão de como a tecnologia pode favorecer as pessoas com deficiência visual, sua locomoção e as suas implicações emocionais e práticas, no convívio social diário, e como a independência em locomoção pode melhorar a autoestima desses sujeitos. Efetiva-se a necessidade do conhecimento do maior número de pessoas sobre a forma adequada da locomoção das pessoas com deficiência visual para que o auxílio e apoio delas sejam mais adequados. Todos podem participar do processo de transformação, colaborando para que a pessoa com deficiência visual adquira independência e autonomia de acordo com suas potencialidades e limitações.

O assunto foi escolhido a partir de fatos e reflexões ocorridos com as pessoas com deficiência visual, que estudam ou trabalham no Instituto São Rafael.

Inúmeros são os obstáculos que essa população enfrenta no dia-a-dia, como árvores nas calçadas materiais e entulho em passeios, bueiros sem tampa, buracos abertos no passeio, caçambas e outros obstáculos que dificulta o ir e vir da pessoa com deficiência visual, mesmo com a proposta de desenho universal. Existem vários casos de acidentes, alguns com vítima fatal, de pessoas com deficiência visual total ou com baixa visão, as segundas que confiam em seu resíduo visual e se “aventuram” na travessia de ruas sem o auxílio de guia vidente.

Os alunos do Instituto São Rafael ao chegarem ao oitavo ano do ensino fundamental iniciam, com a autorização de suas famílias, o treino em orientação e mobilidade. Nesse período muitas famílias precisam de acolhimento e orientações dos profissionais de psicologia para enfrentar o desafio, estimular e aceitar a necessidade de independência dos filhos e vencer a insegurança do caminhar so-

O Instituto São Rafael, situado em Belo Horizonte - MG, é uma escola especializada em deficiência visual e/ou com outras deficiências associadas, destinada à educação, projetos para essas pessoas e capacitação profissional. A instituição é reconhecida por sua contribuição no atendimento da população cega mineira.



A palavra vidente é empregada, no meio da comunidade cega, para identificar as pessoas que enxergam.



zinho dos mesmos filhos. Na maioria das vezes, as famílias se ocupam em levar os filhos para a escola com receio que estes não consigam chegar sozinhos ou pela própria violência social, afirmam os pais. Pondere o impacto emocional e insegurança de alguns jovens com deficiência visual, que precisam ser estimulados e treinados para sua independência em locomoção para ambientes públicos e mesmo aqueles que anseiam por maior autonomia e confiança da família e a permissão para se locomover sozinhos.

O aluno jovem com deficiência visual também traz o desejo de independência e locomoção, sair sem os pais ir a festas shoppings e outros lugares sozinhos.

“Os meus pais acham que sou uma criança não me deixam sair sozinho.”

Fala de um aluno com deficiência visual de 13 anos em uma roda de conversa sobre Orientação e Mobilidade (2016).

No início do trabalho com as pessoas que adquiriram a deficiência visual na vida adulta, muitas descrevem essa perda como incapacitante para a vida, como se tivessem “perdido tudo”, como se “a vida acabasse”, principalmente devido à dependência em locomoção. Ao ser orientado sobre como caminhar com independência, a pessoa com deficiência visual elege como um dos primeiros desejos o treino de “Orientação e Mobilidade”. Outros, ao serem apresentados à bengala, apresentam grande dificuldade de aceitação da mesma. Mas o desejo de independência associado a uma possível diminuição da sensação de incapacidade decorrente da perda colabora para o resgate da autoconfiança, aceitação e melhoria da autoestima.

O norte-americano, Dr. Richard Hoover (1915-1986), professor especializado no ensino de cegos, engajado na reabilitação de militares deficientes na década de 1940, desenvolveu técnicas es-



Esta fala foi também citada no artigo: A Autoestima a partir do Caminhar - Revista Instituto Benjamin Constant nº54/2013



pecíficas de locomoção e criou um modelo padronizado de bengala longa, hoje universalmente adotada.

“O cego é como um carro que perdeu o farol, mas ainda anda!”
Fala de um deficiente visual, 49 anos, com diagnóstico médico de retinose pigmentar, aluno do Instituto São Rafael (2010).

No mesmo momento do trabalho com pessoas que possuem baixa visão, a aceitação do uso da bengala nem sempre é aceito, uma forma de utilizar ao máximo o resíduo visual ou negação da condição de dependência em locomoção, a pessoa com baixa visão e a família precisarão de um tempo para assimilar esse novo momento na vida da pessoa com baixa visão. Verifica-se a importância de ampliar o conhecimento e sinalizar para a sociedade que a pessoa possui baixa visão pode utilizar ou não bengala podendo esta se apresentar com a cor verde, evitando que estas passem por dificuldades ou constrangimentos devido à baixa divulgação dos diferentes graus de deficiência visual.

“Eu só fico triste porque vejo a forma, mas não consigo mais ver os detalhes do rostinho do meu filho!”
Aluno do ISR de 48 anos que possui retinose pigmentar

Segundo Hoffmann, são inúmeros os benefícios da independência locomotora: autoconfiança, integração, contato social, oportunidade de emprego.

Conforme dados do IBGE/2015, dentre os tipos de deficiência pesquisados, a visual é a mais representativa e atinge 3,6% dos brasileiros, sendo mais comum entre as pessoas com mais de 60 anos (11,5%). O grau intenso ou muito intenso da limitação impossibilita 16% dos deficientes visuais de realizarem atividades habituais como ir à escola, trabalhar e brincar.



O Sul é a região do país com maior proporção de pessoas com deficiência visual (5,4%). A pesquisa mostra que 0,4% são deficientes visuais desde o nascimento e 6,6% usam algum recurso para auxiliar a locomoção, como bengala articulada ou cão guia. Menos de 5% do grupo frequenta serviços de reabilitação.

Faz-se necessário uma reflexão do que é Orientação e Mobilidade para as pessoas com deficiência visual, fornecendo dicas e noções para viabilizar e facilitar o relacionamento delas com a sociedade.

O DIREITO DE IR E VIR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A orientação e a mobilidade fazem parte do cotidiano da sociedade. Segundo Felipe (2001, 1997), “a orientação é a capacidade de perceber o ambiente, saber onde estamos e a mobilidade é a capacidade de nos movimentar” (FELIPPE, 2001, p. 5).

A pessoa com deficiência visual aprende a utilizar os outros sentidos para se orientar. Utilizando de recursos internos e externos para saber onde está, e como fará para chegar onde precisa ir utilizando a bengala e as técnicas de orientação e mobilidade. E a bengala será uma grande facilitadora na aquisição da mobilidade da pessoa com deficiência visual. A bengala será um instrumento de baixa tecnologia. A mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz.

Para Mendonça e colaboradores (2008, p. 67), a orientação e mobilidade, conhecida popularmente por O.M. pela comunidade dos deficientes visuais, tem como finalidade ajudar ao deficiente visual – cego ou com baixa visão – “a construir o mapa cognitivo do espaço que o rodeia e deslocar-se nesse espaço, servindo-se para isso de um conjunto de técnicas apropriadas e específicas”.



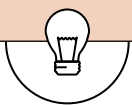
Hoffmann (1999) define Orientação e Mobilidade como um processo amplo e flexível, composto por um conjunto de habilidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais, e por um grupo de técnicas específicas (guia vidente, proteção e bengala), que possibilitam ao deficiente visual conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma independente e autônoma nas várias estruturas, nos espaços e nas situações do ambiente.

Nas orientações do Ministério da Educação e Cultura – MEC (GIACOMINI, SARTORETTO, BERSCH, 2010, p. 7), com a combinação dos dois conceitos Orientação e Mobilidade, a expressão significa:

mover-se de forma orientada, com sentido, direção e utilizando-se de várias referências como pontos cardeais, lojas comerciais, guia para consulta de mapas, informações com pessoas, leitura de informações de placas com símbolos ou escrita para chegar ao local desejado. (GIACOMINI, SARTORETTO, BERSCH, 2010, p. 7)

256

Sentidos remanescentes são os sentidos intactos que podem ser utilizados e estimulados para melhor qualidade de vida da pessoa com deficiência visual e/ou com outras deficiências associadas, tais como: tato, olfato, audição, percepção vestibular, visão residual, etc.



Assim todas as pessoas com deficiência visual ou não necessitam da orientação e mobilidade para se organizar e chegar ao caminho certo.

Para a pessoa com deficiência visual locomover-se com segurança e independência, ela deverá utilizar as técnicas aprendidas no treinamento de orientação e mobilidade. Ressalta-se que a exploração dos sentidos remanescentes é fundamental e essencial para o processo de aprendizagem.

Para Felipe (2001, p. 6), a pessoa com deficiência visual pode se movimentar:

- com a ajuda de outra pessoa – guia vidente
- usando seu próprio corpo – autoproteções
- usando uma bengala – bengala longa
- usando um animal – cão-guia

- usando a tecnologia – ajudas eletrônicas.

Falaremos que tanto a pessoa com cegueira e a pessoa com baixa visão necessitam do ensino da utilização das técnicas de orientação e mobilidade, viabilizando a autonomia e independência dessas pessoas no direito de ir e vir, com segurança e responsabilidade.

CORES DIFERENTES PARA A BENGALA

Nem toda pessoa que usa bengala é totalmente privada do sentido da visão, algumas podem possuir baixa visão.

A bengala possibilita um melhor deslocamento com base nas técnicas, que lhes dão a referência na identificação dos locais por onde caminha. A bengala é um instrumento indispensável para a locomoção, que ao viabilizar a independência, levanta a autoestima da pessoa com deficiência visual. Com sua utilização, os deficientes visuais têm mais segurança e mobilidade durante a travessia de ruas, subir ou descer escadas ou durante os seus deslocamentos no interior de instituições públicas e/ou privadas. Podem se deslocar de um lado para outro, assim como usufruírem dos transportes públicos sem recorrerem à ajuda de outras pessoas. Como também buscar maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho, estudos e outras atividades da vida cotidiana com independência e autonomia.

Um dos maiores benefícios emocionais da independência e locomoção é a melhoria da autoestima. A autoestima é a avaliação ou o sentimento do indivíduo acerca da sua imagem, é um construto estável e de difícil mudança (BERNARDO, MATOS, 2003). É um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes, isto é, implica um grau de satisfação ou insatisfação consigo próprio. Os pilares fundamentais da constituição da autoestima são: a per-



cepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de competência (COOPERSMITH apud MARRIEL, 2006).

A bengala não é simplesmente um instrumento, mas é um signo, uma identificação feita a partir da coletividade. Por exemplo, um deficiente visual sem alterações anatômicas nos olhos, ao solicitar ajuda para atravessar a rua, essa pode lhe ser negada, porém se ele estiver com a bengala, o mesmo será reconhecido e identificado como deficiente visual a partir da bengala, sendo ela da cor verde marcará para aquele que ajuda que se trata de uma pessoa com baixa visão.

Em contrapartida, percebe-se que algumas pessoas que possuem ou adquiriram a deficiência visual podem apresentar recusa ou dificuldade de utilização da bengala no início do processo de Orientação e Mobilidade. Tal fato pode estar relacionado a não aceitação de si mesmo ou da perda da visão e a vivência do luto do sujeito, sendo necessário muitas vezes um trabalho com o profissional de Psicologia: intervenções acompanhando o treinamento de O.M. ou encaminhamento para atendimento terapêutico, auto aceitação ou aceitação de sua nova condição de vida e consequentemente a melhora da autoestima.

VISANDO ESCLARECER A IMPORTÂNCIA DA DIFERENCIAÇÃO DE PESSOAS COM BAIXA VISÃO E PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL TOTAL MOSTRAREMOS ALGUNS RELATOS:

“É comum passarmos por situações constrangedoras no dia a dia. Em muitas doenças, o resíduo visual nos permite enxergar quando nos aproximamos do objeto. Um exemplo é quando esta-



mos no banco e passamos na frente de todos pela fila de prioridades por estarmos utilizando bengala e, ao chegar no caixa, pegamos algo para ler, como uma conta ou um cartão. Como explicar isso às outras pessoas que estão na fila? Ou então no ônibus, onde somos contemplados com o uso do assento preferencial, mas tiramos de nossos bolsos ou bolsas um celular ou livro? Temos sempre que estar preparados para tentar explicar a quem ficou no final da fila ou nos cedeu o lugar que não somos pessoas de mau caráter tentando se passar por cegos, mas sim, indivíduos com baixa visão, já que muitos de nós não aparentamos ter qualquer problema.”

Exemplos coletados no site <https://opticanet.com.br/.../bengala-verde-agora-identifica-quem-possui-baixa-visao> 12 de dez de 2014
- Acesso em 15/02/2017



Por isso o projeto Bengala Verde, lançado no Brasil em São Paulo no ano de 2014, surge como um instrumento de comunicação dos indivíduos com **baixa visão** com a sociedade, tendo como objetivo a conscientização da sociedade brasileira acerca da existência e consequências da **baixa visão**.

São muitos os benefícios da independência locomotora para as pessoas com deficiência visual: físicos, emocionais. Cabe à pessoa com deficiência visual e à sociedade, familiares e demais cidadãos, a busca de meios e recursos para enfrentar os obstáculos e transpô-los.

Uma das formas que a sociedade cria são aplicativos e ou dispositivos tecnológicos para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência como o a bengala branca, bengala verde e SIU mobile.

259

O QUE É O SIU MOBILE BH?

Segundo a BHTRANS o SIU Mobile BH é um aplicativo que permite que os usuários tenham acesso às previsões de chegada dos ônibus, em qualquer ponto de embarque e desembarque de passageiros da cidade, gerenciados pela BHTRANS, ou seja, para a rede municipal de transporte coletivo. A partir de agora, você saberá





quando seu ônibus vai chegar em determinado ponto de ônibus que você for utilizar, utilizando seu próprio aparelho de Smartphone.

A função desenvolvida para pessoas com deficiência permite que o usuário, devidamente cadastrado, realize comunicação direta com o motorista, informando em qual ponto de ônibus se encontra, oferecendo condições apropriadas para que estes usuários façam o empenho e possam embarcar nos veículos desejados, de forma autônoma e seguros.

Um novo aplicativo surge para melhorar a independência das pessoas com deficiência visual segundo os gerenciadores do aplicativo, lançado em dezembro de 2015, possibilita que os usuários visualizem as previsões de chegada dos ônibus nos pontos desejados.

Para o usuário com deficiência visual que possui o Cartão BHBUS Benefício Inclusão, o acesso à funcionalidade é automático e não precisa realizar cadastramento prévio. Basta acessar o menu “Pessoa com Deficiência?”, localizado na parte superior do aplicativo. Para o usuário com deficiência visual que não possui o Cartão BHBUS Benefício Inclusão, é necessário comparecer ao Posto do BH Resolve e fazer o cadastro.

No BH RESOLVE será solicitada a apresentação de atestado médico que comprove a deficiência visual ou apresentação de documento de gratuidade expedido às pessoas com deficiência visual, emitido por órgãos gerenciadores de transporte, atuantes dentro do território nacional. Caso o deficiente não esteja com um desses documentos, ele poderá fazer uma autodeclaração a ser preenchida em impresso fornecido pelo BH RESOLVE.

Também deverão ser prestadas as seguintes informações do usuário: nome completo, CPF, número de identidade, endereço, telefone e email.

O desenvolvimento da funcionalidade para pessoas com deficiência do aplicativo contou com a participação dos represen-



tantes do MUDEVI (Movimento Unificado dos Deficientes Visuais), Coordenadoria da Pessoa com Deficiência e do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência.

Para que sejam calculados os tempos previstos de chegada dos ônibus aos pontos de embarque e desembarque de passageiros, são coletados, em tempo real, dados de localização de todos os ônibus através do GPS, os quais são enviados, via rede de telefonia móvel (GPRS), para um servidor central, responsável pelo processamento e geração das informações. Essas informações, traduzidas em “quantidade de minutos para a passagem do próximo ônibus” podem ser acessadas pelos usuários por seus smartphones. Os dados referentes às localizações dos próprios usuários também são considerados pelo aplicativo.

Muitos alunos e funcionários do Instituto São Rafael aprovaram o uso do SIU mobile, que lhes permite maior independência e autonomia e segurança segundo os mesmos.

261

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A orientação e mobilidade faz parte do cotidiano de toda a sociedade, pessoas videntes e com deficiência visual, pois todos necessitam ir a algum lugar utilizando referências para se orientar e encontrar o caminho certo. Para a pessoa com deficiência visual, essa necessidade precisa ter a garantia de segurança e independência, utilizando-se de várias técnicas, entre elas: guia vidente, autoproteção, bengala longa, cão guia e ajudas eletrônicas.

A bengala longa, como uma das técnicas, é um instrumento indispensável para a locomoção, fornecendo mais segurança e mobilidade durante a travessia de ruas, subir ou descer escadas ou durante os seus deslocamentos no interior de instituições pú-



blicas e/ou privadas. Ela é uma marca para a sociedade de que a pessoa possui deficiência visual. E a utilização da **Bengala Verde** pelas pessoas de *baixa visão* tornará possível sua identificação e diferenciação em relação às pessoas cegas.

Muitos são os benefícios que a pessoa com deficiência visual pode ter com o treino de Orientação e Mobilidade: autoconfiança, integração, autonomia, contato social, oportunidade de emprego, entre outros.

A mudança atitudinal não é plena e nem instantânea, porém a reflexão e mudança de comportamento das pessoas podem alterar o paradigma do preconceito, evitando ou diminuindo situações constrangedoras ou desumanas.

Muitos progressos tecnológicos estão sendo feitos para facilitar a independência locomotora das pessoas com deficiência visual. Cita-se a bengala verde para pessoas com baixa visão, que ao ser difundido no Brasil como já é em outros países possibilitará uma melhor relação da sociedade com as pessoas com baixa visão. Aponta-se também o SIU mobile que está sendo utilizando em Belo Horizonte. Tal aplicativo pode ser disseminado para que outras pessoas com deficiência visual, ou não, para que outros municípios brasileiros possam se favorecer com tal tecnologia.

Somente com essa conscientização, e consequente compreensão e respeito da sociedade, será possível melhorar as condições de acessibilidade, mobilidade e inserção social dos indivíduos com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Rui P. S., MATOS, Margarida G. Desporto aventura e auto-estima nos adolescentes, em meio escolar. **Revista Portuguesa de**



Ciências do Desporto, 2003, vol. 3, nº 1, p. 33–46. Disponível em: http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.3_nr.1/1.4.investigacao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRUMER, Anita, PAVEI, Katiuci, MOCELIN, Daniel Gustavo. Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 6, nº 11, jan/jun 2004, p. 300–327. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n11/n11a13.pdf>>. Acesso: 23 out. 2012.

CERQUEIRA, Jonir Bechara Cerqueira. **Bengala branca: Símbolo de independência das pessoas cegas**. Out., 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/bengala-branca>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Moro da Silva; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Ambientes virtuais de aprendizagem e a formação em Ead das PNEES com limitação visual: um estudo de caso utilizando ferramentas de interação. **Novas tecnologias na Educação**. v. 4, nº 1, julho 2006. Disponível em: <<https://www.repositorioceme.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13031/000581058.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 2002.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade**. São Paulo: Laramara, 2001.

FELIPPE, Vera Lucia Leme Rhein; FELIPPE, João Álvaro de Moraes. Orientação e Mobilidade. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência Visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997.

GIACOMINI, Lilia, SARTORETTO, Mara Lúcia, BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009:educacao-especial&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 08 nov. 2012.

HOFFMANN, Sonia B. Benefícios da Orientação e Mobilidade – estudo



intercultural entre Brasil e Portugal. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, ano 5, n.14, p.11-16, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/?catid=4&itemid=56>>. Acesso em: 22 out. 2012.

MASINI, Elcie F. Salzano. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, v.01, n.01, p. 29-39, 1992. <Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/vo1no1/vo1no1a04.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

MENDONÇA, Alberto et al. **Alunos cegos e com baixa visão; Orientações curriculares**. 2008. Disponível em: <http://sibme.min-edu.pt/ipac20/ipac.jsp?session=V310150331EM5.794432&profile=dgdc-bd&source=-!edubib&view=subscriptionsummary&uri=full=3100024~!163865~!3&ri=1&aspect=subtab96&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=*&index=GW&uindex=&aspect=subtab96&menu=search&ri=1>. Acesso em: 14 nov. 2012.

Em [http://www.bhtrans.pbh.gov.br/portal/page/portal/portalpublico/Temas/Noticias/Aplicativo%20SIU SIU MOBILE](http://www.bhtrans.pbh.gov.br/portal/page/portal/portalpublico/Temas/Noticias/Aplicativo%20SIU%20MOBILE): previsão de chegada dos ônibus no seu celular. Acesso em: 10/02/2017

Em <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia> . Acesso em: 11/02/2017



TEMAS TRANSVERSAIS E ESCOLHA PROFISSIONAL: uma nova perspectiva para a sala de aula

João Henrique Amaral Fontenelle de Araújo

Psicólogo e Psicopedagogo, com experiência de mais de 10 anos no ensino público e privado de Belo Horizonte. Atualmente compõem a equipe do CESAME - Centro de Atenção a Saúde mental, onde é o responsável pelo trabalho de Orientação Profissional ofertado pela instituição.

op.joaofontenelle@gmail.com

Maria Regina Fleury Costa

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sete Lagoas/MG (1999), pós-graduada lato sensu/ Educação e Gestão Empresarial de Pedro Leopoldo/MG (2004), pós-graduada lato sensu/Especialista em Psicopedagogia (UEMG) e pós-graduada stricto sensu/mestrado em Administração pela Faculdade Novos Horizontes (2010).

mreginafleury@hotmail.com

Mariângela Rossini Gomes

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2013) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UEMG, 2015.

mariangelarg1@hotmail.com



RESUMO

O presente projeto trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica realizada com alunos do ensino médio de uma escola da rede particular de Belo Horizonte. O objetivo principal foi propor espaços de reflexão e conhecimento para além dos conteúdos didáticos, a fim de possibilitar a estes alunos uma escolha profissional madura e responsável. Diante dessa perspectiva, buscamos, por meio de entrevistas, dinâmicas, jogos e outras atividades, propiciar ao grupo um momento de reflexão e autoconhecimento. Tais atividades permitiram aos alunos refletirem de forma autônoma sobre suas escolhas profissionais e, aos educadores, a construção de espaços escolares que trabalhem a subjetividade do educando.



PALAVRAS-CHAVE:

**ESCOLHA. SUBJETIVIDADE.
ESCOLA. ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL.**



Para Silva Filho e colaboradores (2007), a escolha equivocada de uma profissão é um dos problemas que afligem as Instituições de Ensino Superior – IES – de nosso país. No setor público, são recursos investidos sem contrapartida, e, no setor privado, uma significativa perda de receitas. Além das perdas sociais, acadêmicas e econômicas para o próprio estudante.

Para os autores, tal evasão não perpassa apenas por questões financeiras, pois a desistência nas faculdades públicas também é alta. Dados estatísticos dos seus estudos nos mostram que a evasão anual nas IES públicas tem oscilado numa média de 12%, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%.

Segundo dados de 2015 do SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, a situação ainda continua com os mesmos contornos no que se refere à evasão: 27,4% nas IES particulares e 17,8% nas públicas. Os motivos variam entre situação financeira, rotina de trabalho, vocação e identificação para com o curso.

O contexto acima citado nos faz levantar as seguintes questões: Quais instrumentos podem contribuir para um amadurecimento do processo de escolha profissional do jovem? Quais aspectos subjetivos e objetivos podem ser trabalhados com os jovens em um processo de Orientação Profissional dentro de Escolas?

A escolha profissional do jovem é um momento bastante delicado em sua vida. A transição para a vida adulta e a responsabilidade de seguir uma carreira profissional faz com que este jovem vá ao encontro de suas dúvidas, medos, valores, crenças e opiniões.

Conforme Levenfus (2009), a junção entre seus interesses particulares e as possibilidades que o ambiente profissional oferece é o que deve impulsionar a escolha profissional. Mas de que forma a educação escolar contribui para o desenvolvimento des-



tas atitudes e conhecimentos?

Para além de um ensino deficitário, a atual educação escolar nos aponta o descaso das autoridades responsáveis pela escola enquanto instituição formadora de sujeitos autônomos (PATTO, 1991). Nessa perspectiva, o trabalho foi estruturado em dois momentos.

O primeiro refere-se a um estudo do problema enfrentado. Com base no pensamento de diversos teóricos, buscamos compreender sobre o fenômeno Escolha Profissional na vida escolar do educando e as possíveis formas de atender a essa demanda.

Em um segundo momento, apresentamos algumas possibilidades de intervenção no espaço escolar. Técnicas e atividades que propiciaram ao aluno um amadurecimento das atitudes e conhecimentos necessários para a sua tomada de decisão. Recorremos a instrumentos de diversas áreas do conhecimento, visando criar um espaço de reflexão e manifestação da subjetividade dos envolvidos. E é sob esta ótica que se pauta o presente trabalho: a de que o discurso do sujeito deve ser levado em conta para o desenvolvimento de sua autonomia e segurança em relação à sua escolha profissional.

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos foram utilizadas entrevistas, questionários, dinâmica de grupo, filmes, vídeos, jogos, músicas e textos, totalizando 10 encontros realizados semanalmente, com duração de 2 horas cada. O grupo foi definido de acordo com a demanda da escola.

Assim, o trabalho se desenvolveu da seguinte forma:

1ª Fase: Conhecimento e aperfeiçoamento do problema a partir de referenciais teóricos.

2ª Fase: Levantamento dos temas geradores, palestra infor-



mativa e conscientização do grupo da necessidade do envolvimento de cada um para que os resultados do trabalho fossem de encontro com os objetivos propostos.

3ª Fase: Aplicação de questionários, técnicas, dinâmicas e devolutiva.

Reflexões de ALVES (2005), em sua literatura *Pinóquio às Aves-sas*, e Fernández (2001) em sua obra *O Saber em Jogo: a Psicopedagogia Propiciando Autorias do Pensamento*, nos orientaram nessa trajetória. São estudos que nos instigam a pensar a formação do educando sob um olhar mais sistêmico. Estudos que nos ajudam a construir uma sala de aula que alinhe os aspectos cognitivos com os aspectos emocionais, familiares e sociais do sujeito que ali se encontra.

Para além de um método ou técnica, tentamos mensurar os campos profissionais mais condizentes com a personalidade dos jovens envolvidos por meio de um processo de exploração de suas histórias, habilidades, crenças, valores e desejos.

270

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi fundamental trabalhar nos alunos sua formação humana. Em suas produções eles manifestam interesses, aptidões, sentimentos, e nos mostram como devemos conduzir o trabalho.

Sob essa ótica, seguimos aplicando técnicas que tiveram como norte os seguintes temas geradores elegidos pelos alunos: Conhecimento, Música, Filmes, Brincadeiras e Jogos. Estes temas foram coletados através da dinâmica temas geradores onde todos são convocados a dizer em uma palavra qual tema/assunto gostariam que fosse trabalhado nos encontros.

Quando indagados sobre o que esperavam do processo, houve unanimidade nas respostas: um espaço para se conhecerem



melhor. Grande parte do grupo apresentou dificuldade em dizer de si mesmo, eleger características ou qualidades. Uma intermitente queixa sobre a imposição do outro em suas escolhas, medo de frustrar pais, familiares e sentimentos de menos valia foram fenômenos amplamente relatado por todos. Foi preciso muita atenção para que o trabalho não perdesse o foco dos objetivos propostos e tomasse um rumo de ordem terapêutica.

As técnicas utilizadas permitiram aos envolvidos uma melhor elaboração e elucidação dos seus conflitos e interesses. Todos os participantes encerraram o processo com maior conhecimento sobre suas crenças, ideais, atitudes, projetos de vida e aptidões. Os questionários aplicados, que continham perguntas sobre seus maiores sonhos, seus passatempos e atividades preferidas, foram vistos por todo o grupo como atividades prazerosas e intrigantes.

Paulo Freire (1987), já nos alertava que educar é criar possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Assim, compete à escola estabelecer uma sintonia entre os conteúdos curriculares e a experiência social dos alunos. Esses garotos e garotas precisam dizer quem são, quais são os seus sonhos e o que pensam da vida antes de fazerem suas escolhas profissionais.

Como resultado do trabalho, destacamos: maior autoconhecimento dos envolvidos e fortalecimento da sua autonomia e segurança em relação à escolha profissional. Nessa construção, enfatizamos a importância das visitas técnicas, que permitiram aos alunos entrarem em contato com culturas distintas e circular em espaços voltados para o mercado de trabalho. Isso nos mostra que é conexa e lúcida a possibilidade de pensarmos em estágios para os jovens do ensino médio. Espaços que aproximem esses jovens à prática e teoria de diversas profissões.

Esse foi o principal intuito deste trabalho: apontar alternativas para o distanciamento das práticas escolares da vida do educando.



Pensar em uma escola que não se reduz apenas ao escolar. Uma escola que propicie um espaço de escuta, fala e circulação de discursos.

CONCLUSÃO

Em meio à grave crise que assola a educação brasileira, pode-se pensar na Orientação Profissional como uma medida preventiva e eficaz no auxílio ao educando que passa por esse momento de escolha profissional. A luz da aplicabilidade e êxito de suas técnicas, torna-se visível a urgência de pensarmos em uma escola que preze pela formação de sujeitos autônomos.

O que se buscou aqui foi pensar o momento de escolha profissional do educando através da transversalidade, contrapondo o currículo universal voltado para a adaptabilidade e memorização. Escutar os alunos, tendo suas dúvidas, anseios e sonhos como ponto de partida para elaboração de um plano de aula.

Se limitarmos a escola somente ao pedagógico podemos negligenciar a riqueza cultural e o universo presente em cada educando que ali se encontra. Com efeito, pensar em um trabalho que fortaleça o poder de decisão do educando para com sua escolha profissional, é integrar essa ação ao planejamento curricular, e não encará-la como problema a ser sanado.

Atividades culturais, dinâmicas, filmes e visitas externas podem ser integradas de forma efetiva e regular às atividades escolares. Tais práticas nos mostraram ser um viés para a implementação de espaços onde o educando elucide suas habilidades, interesses e aptidões.

Espera-se que os resultados apontados neste trabalho sejam um estímulo para Educadores desenvolverem em suas escolas um espaço de escuta e acolhimento. Que os incitem a pensar em uma nova escola, que atenda mas também enderece as demandas do educando. Uma escola que traga para dentro dos seus muros, con-



teúdos mais condizentes com a realidade do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Verus Editora. Campinas, SP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

LEVENFUS, Rosane Schotgues. **Avaliação dos Interesses Profissionais (AIP)** / Rosane Levenfus / Denise Ruschel Bandeira – São Paulo: Vetor, 2009

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, 2015. Disponível em: <www.semesp.org.br/site/publicacoes/revista-ensino-superior/revista-ensino-superior-de-2015>. Acesso em 03 de dez. 2015

Roberto leal Lobo e Silva Filho; Paulo Roberto Motejunas; Oscar Hipólito; Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo – A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR – scielo.br

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.



VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA

Paula Almeida de Medeiros

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE).
paulamedeirosalmeida@hotmail.com

Sândila Cristina Reis

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE).
sandilacr@gmail.com

Stela Maris Bretas Souza

Professora dos cursos de Psicologia e Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE); conselheira e coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP04).
smbretas@uol.com.br



RESUMO

Este trabalho é referente a uma prática da disciplina de psicologia e educação, cursada no sexto período da graduação de psicologia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste) e aborda o tema: “Violência e Indisciplina na escola”. Aconteceu no período entre agosto de 2015 a dezembro de 2015. O público alvo deste trabalho foram 15 crianças com idade entre seis e oito anos, pertencentes ao ensino fundamental. Objetivou-se identificar os fatores contribuintes na violência e indisciplina na escola a fim de prover estratégias que viabilizem a reflexão e ressignificação dessa realidade. Almejando alcançar os objetivos propostos, essa prática foi desenvolvida em quatro semanas, sendo dimensionada em uma oficina por semana, abordando diferentes temas geradores. Os resultados colhidos dessa prática indicam que os alunos conseguiram refletir sobre os temas abordados e se empenharam a pensar sobre suas questões pessoais que influenciavam em seu modo de agir, podendo assim ressignificar tais questões. Foi possível concluir que o trabalho com crianças é um desafio contínuo, o que exige buscar maneiras criativas e inovadoras para se alcançar o interesse dos alunos.



PALAVRAS-CHAVE:

**CRIANÇAS. ESCOLA.
VIOLÊNCIA. INDISCIPLINA.**



O presente trabalho é referente a uma prática da disciplina de psicologia e educação, a qual fora cursada no sexto período da graduação de psicologia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste). Adotou-se para essa o tema: “Violência e Indisciplina na escola”. Tal prática aconteceu no período entre agosto de 2015 a dezembro de 2015, tendo como público alvo 15 crianças com idade entre seis e oito anos, estudantes do ensino fundamental.

Trabalhar com a demanda em questão possibilitou entender e ressignificar a concepção de violência e indisciplina no contexto escolar, bem como os agravos oriundos de tal realidade, de modo a compreender os fatores reguladores desses conflitos e assim estabelecer métodos eficazes que proporcionem às crianças um maior empenho e motivação para estudar. Assim, beneficia-se também a escola, que ao entender os fatores influenciadores na violência e indisciplina na escola possa trabalhar visando modificar as interferências envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

No ambiente escolar certamente a maioria das pessoas já ouviram falar de indisciplina e violência. A indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar e principais obstáculos para o trabalho docente. Ambos são fatores constantemente vivenciados nas escolas desde os primeiros anos de escolarização, vistos como resultado das múltiplas relações e interações estabelecidas no cotidiano escolar (AQUINO, 1998).

A indisciplina e a violência escolar são fatores que afetam o processo de aprendizagem, e suas manifestações são marcadas por uma variedade de causas, tipos e entendimentos diferentes, fazendo desse tema uma questão interessante a ser discutida no



âmbito social e educacional da atualidade (GUIMARÃES, s.d.).

A modalidade de violência mais frequente na escola é a briga. Ela abrange desde formas de sociabilidade juvenil até condutas brutais. Briga-se por futebol, lanche, notas, por causa de apelidos e tomada de objetos uns dos outros. O olhar direto, o “encarar”, é visto como desrespeitoso e desafiador e pode levar a confrontos. Também esbarrar no outro, mesmo sem querer, pode ser interpretado como atitude pouco cuidadosa e de provocação, podendo ocasionar brigas violentas. Elas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, surgem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não consequências mais graves (ABRAMOVAY, 2003).

Em relação às brigas, a escola deve procurar estabelecer para a criança, pouco a pouco, modos de comportamentos sociais que contribuam para cercar progressivamente os limites do permitido, do suportável e do proibido. Assim, para regular a violência e frear atitudes impulsivas, a escola deve procurar associar as brigas a jogos de luta, de modo que estes tenham regras que possibilite à criança expressar seu ímpeto em condições seguras que permitam a liberação da agressividade e o reconhecimento do outro. Essas condições ajudam a dominar as ansiedades causadas pela incerteza, convidando a criança a medir-se com o outro, a combatê-lo com violência controlada e na presença de um professor-árbitro que garanta o respeito às regras e às fronteiras que não devem ser ultrapassadas (OLIVIER, 2000).

A indisciplina é vista sob todas as formas de conflito que incorporam uma capacidade de resistência dos pequenos grupos e se expressa desde uma aparente submissão à excessos de transgressão às normas, por meio de ironia, zombaria, depredação, tagarelice. Assim, nota-se que tais questões são fundadas junta-



mente com o instinto das regras impostas. É notável que a escola seja uma instituição planejada com base em certo padrão e uniformidade em que as pessoas sejam todas iguais e, portanto, mais fácil de manter um controle das ações por essas desempenhadas. No entanto, a disciplina imposta ao desconsiderar a pluralidade e diversidade dos alunos gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal (AQUINO, 1996).

O objetivo de eliminar a violência e a indisciplina, ou de colocá-las para fora do campo escolar, faz com que se perca a compreensão da ambiguidade desses fenômenos que restauram a unicidade grupal e instalam uma tensão permanente. Quando essa tensão é vivida coletivamente, ela assegura a coesão do grupo; quando impedida de se expressar, transforma-se numa violência tão desenfreada que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá contê-la (GUIMARÃES, s. d).

Perante esse cenário atual das escolas, a psicologia escolar assume um papel importante frente à viabilização de uma ressignificação ou mesmo extinção da violência e indisciplina no âmbito escolar. Os psicólogos trazem contribuições significativas próprias de sua atuação profissional, visando uma atuação mais comprometida com o social e outros fazeres da instituição, resultando em um produto educacional coletivo. Desse modo, a atuação do psicólogo não pode ter como resultante apenas a melhor adaptação da criança aos programas e ao ambiente escolar, mas deve contribuir para a criação de novos cenários e práticas educativas que sejam capazes de levar a novas realidades sociais (BASTOS, 2008).

Segundo Bastos (2008), a atuação do psicólogo escolar requer capacidade para identificar necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento das relações estabelecidas no cotidiano escolar, bem como capacidade instrumental para fazer parte das interações construtivas que se estabelecem nesse contexto. O profissional



que trabalha no âmbito da psicologia escolar deve apresentar o desafio de tomar como alvo de sua atuação a complexidade dos processos interativos que ocorrem na escola.

Para uma efetiva atuação do psicólogo no cenário escolar é necessário que ele esteja sempre se atualizando, construindo novos conhecimentos e desenvolvendo habilidades para lidar com a comunidade escolar, a fim de que seja visto como um profissional que pode contribuir em todo o processo educativo e não como mero avaliador de condutas erradas ou mesmo como aquele capaz de resolver todos os problemas da escola (BASTOS, 2008).

Diante disso, objetivou-se trabalhar buscando oportunizar às crianças uma reflexão sobre seu comportamento no ambiente escolar, de modo a possibilitar maior motivação para estudar e identificar os fatores contribuintes na violência e indisciplina na escola, para prover estratégias de reflexão e ressignificação dessa realidade.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente projeto de intervenção, trabalhou-se com o tema “Violência e Indisciplina na escola”. O projeto foi realizado em uma escola que atende alunos da educação infantil e ensino fundamental e contou com a participação de quinze crianças com idade entre seis e oito anos. O tempo total da intervenção foi de quatro encontros semanais, com duração de uma hora e trinta minutos cada. O local estipulado para os encontros foi uma sala com tamanho adequado ao número de participantes do grupo, arejada e com boa higiene. O espaço foi suficiente para a desenvoltura da intervenção e garantia do sigilo no grupo.

A intervenção em questão foi proposta para se trabalhar em oficinas, sendo esta definida, segundo Priotto (2011), como uma



ação proposta de aprendizagem compartilhada. Isso, por sua vez, implica em uma atividade grupal, cujo objetivo de elaboração coletiva de conhecimentos, para ser atingido, exige uma particular atuação do orientador, facilitador, ou pessoa responsável pela oficina.

As oficinas podem ser definidas ainda como um trabalho estruturado com grupos, o que independe do número de encontros, sendo esse trabalho focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas busca envolver os sujeitos de maneira integral, com sua forma de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2002).

A meta para o trabalho proposto foi garantir a participação de todos os membros e realizar com empenho e dedicação todas as oficinas, acompanhando as necessidades específicas de cada encontro por meio da interação entre os alunos e os interventores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para entender o fenômeno da violência e os conflitos vivenciados nos pequenos grupos dentro da escola, é preciso levar em consideração fatores externos e internos à instituição de ensino, de modo a tentar detectar como os pequenos grupos de alunos vivem em sociedade e como se organizam em diferentes contextos e situações do cotidiano (AQUINO, 1996).

Dessa maneira, buscou-se trabalhar o tema geral dessa intervenção no primeiro encontro a partir do tema: “Autoconhecimento e Autoimagem”, por meio do qual técnicas lúdicas e criativas foram desenvolvidas e facilitaram a espontaneidade e expressão dos alunos. Nesse encontro foi possível compreender a visão e consciência que as crianças apresentavam sobre si mesmas. Inicialmen-



te, os participantes estavam curiosos para saber do que se tratava o grupo e, após os devidos esclarecimentos, concordaram com a intervenção proposta, manifestando interesse em participar dos encontros. Alguns participantes mostraram resistência a se manifestar, outros mostraram ter dificuldade para focar atenção e se concentrar, tendo a necessidade de se locomover e conversar constantemente. No entanto, os objetivos propostos foram alcançados. Percebe-se a necessidade de utilizar estratégias para conseguir manter a atenção e o engajamento dos alunos no processo grupal.

No encontro seguinte, acredita-se que as crianças começaram a internalizar a ideia de pertencimento ao grupo. Nesse encontro trabalhou-se com o tema: “Relações interpessoais e violência”. De acordo com Olivier (2000), para regular a violência e frear atitudes impulsivas, a escola deve procurar associar as brigas a jogos de luta, de modo que eles tenham regras que possibilite à criança expressar seu ímpeto em condições seguras que permitam a liberação da agressividade e o reconhecimento do outro.

No decorrer do segundo encontro, diante de alguns momentos de reflexão sobre essa temática, um aluno disse que algumas vezes fica com muita raiva quando quer dizer ou fazer algo e não consegue, completando que ele quando fica com raiva não consegue se controlar. Aquino (1996) aponta que toda vez que os poderes instituídos neutralizam as diferenças, levando à submissão, à adaptação e deixam de considerar as forças coletivas dos diferentes grupos, os efeitos podem ter uma repercussão de violência ou indisciplina, visto que a tendência de homogeneização exercida por meio dos mecanismos disciplinares gera inquietação nos indivíduos frente ao querer viver, de modo a ter liberdade para expressar sua autonomia.

No terceiro encontro foi trabalhada a temática: O sentido da indisciplina, a qual, segundo Guimarães (s.d.) é um fator que afeta o processo de aprendizagem, e sua manifestação é marcada por



uma variedade de causas, tipos e entendimentos diferentes.

Nesse encontro, em um momento de socialização, um dos alunos relatou que o limite é o mesmo que um “não” ou uma regra. Nota-se que não apenas no ambiente escolar, mas nos diversos contextos em que a criança está inserida, a ordem imposta garante interesses comuns de determinado grupo, mas reprime a autonomia e liberdade de expressão dos alunos. Visto assim, não se trata de não existirem normas que visem um determinado controle, mas é preciso que essas sejam discutidas, refletidas e incorporadas antes de serem vivenciadas, de modo a se ajustar os elementos divergentes para que não ocorra dilaceramentos de conflitos (AQUINO, 1996).

No último encontro, em que foi trabalhado o tema: “A indisciplina e o processo educativo”, os alunos chegaram ao encontro muito agitados. Antes de iniciar o encontro algumas crianças disseram que haviam anotado seus momentos de raiva em um bloquinho que fora distribuído no encontro anterior. Um aluno que se mostrava muito introvertido disse que sua mãe lhe fez raiva e então ele anotou no bloquinho mas escondeu junto aos seus brinquedos, para que a mãe não visse e não lhe colocasse de castigo. Torna-se claro que quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir sua autonomia e posicionamento. Com isso, no ambiente escolar, o professor deve experimentar formular regras comuns a ele e à turma, de modo que não reine o autoritarismo, nem o abandono (AQUINO, 1996).

Diante disso, vê-se que nessa prática os alunos conseguiram refletir sobre os temas abordados e se empenharam em pensar sobre suas questões pessoais que influenciavam em seu modo de agir, podendo assim ressignificar tais questões. Ademais, o trabalho com crianças é um desafio contínuo, o que exige buscar maneiras criativas e inovadoras para se alcançar o interesse dos alunos. Torna-se evidente que por vezes os alunos sentem a ne-



cessidade de falar e serem escutados sem julgamento, críticas ou punições, de modo a expressar livremente seus desejos, temores e opiniões, e esse espaço muitas vezes não é oportunizado pela escola no cotidiano. Aquino (1998) sinaliza que a indisciplina representa os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar e principais obstáculos para o trabalho docente. Nesse sentido, Bastos (2008) aponta que também a atuação do psicólogo escolar requer capacidade para identificar necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Portanto, nem uma liberação geral, nem uma ordem absoluta tem eficácia no ambiente escolar. Os conflitos gerados entre as próprias leis do indivíduo e as regras da escola clamam por uma negociação e adaptação buscando uma troca recíproca sem eliminar a autonomia das pessoas e suas diferenças. O conflito estará sempre presente, levando a escola a estar sempre atenta às turbulências e confrontos que surgem no dia a dia, no entanto considerando o coletivo e procurando negociar os conflitos é possível fortalecer os vínculos, ressignificar o sentido da instituição escolar e encontrar estratégias organizacionais e pedagógicas eficazes para que haja uma boa convivência e desenvolvimento no ambiente escolar (AQUINO, 1996).

CONCLUSÕES

Desde o início desse processo, foi possível perceber que essa proposta de trabalho apresentou grande valia em termos pessoais e acadêmicos/profissionais. Por meio desse trabalho, a realidade escolar pôde ser vista de perto, de modo que a teoria aprendida em sala de aula foi ao encontro das vivências experimentadas na



escola, possibilitando vislumbrar os avanços alcançados na prática escolar e as mudanças que ainda se fazem necessárias para que a educação seja de qualidade e de fato o seja para todos.

Foi possível refletir sobre o contexto educacional como um todo e visualizar a necessidade de se exercer uma prática criativa, inovadora e que vá ao encontro das especificidades e necessidades de cada aluno, entretanto, pôde-se perceber que para tal é preciso que haja interesse por parte do profissional professor em buscar uma prática diferencial e centrada no aluno, com foco em favorecer um aprendizado de qualidade.

Trabalhando em oficinas houve grandes desafios e aprendizagens. Ficou evidente que o grupo passou por momentos de reflexão e elaboração de suas atitudes no decorrer dos encontros, demonstrando confiança e trazendo para o grupo questões de cunho pessoal, familiar, escolares e sociais.

Conclui-se então que as crianças por vezes necessitam de momentos de reflexão e elaboração de suas atitudes, bem como de exposição de seus anseios, sendo-lhes permitido falar com confiança e liberdade. Espera-se com esse trabalho contribuir no sentido de despertar nos profissionais e demais envolvidos nesse contexto a atenção para esses aspectos citados, sugerindo que propostas como essas sejam ampliadas de modo a ofertar vivências semelhantes a todos os alunos. Para isso, sugere-se que sejam realizados novos estudos e, por conseguinte, práticas que envolvam essa temática. Fica assim o sentimento de um dever cumprido e a utopia de que propostas como essas sejam ampliadas de modo a ofertar vivências semelhantes a todos aqueles que com sua especificidade requerem uma maior atenção.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Violência escolar: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2003. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.
- AFONSO, Maria Lúcia Miranda. **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. Belo Horizonte: Ed Campo Social; 2002.
- AQUINO, JulioGroppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. Ed. Summus. 1996.
- AQUINO, JulioGroppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação** [online]. 1998, vol.24, n.2, pp. 181-204.
- BASTOS, Luiza Burlamaqui. **Psicologia e violência escolar: contribuições para o enfrentamento do fenômeno**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/732_866.pdf> Acesso em: 30 nov. 2016.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Nas redes da educação** [s. d]. Disponível em<<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/artigos.htm>> Acesso em: 30 de nov. 2016.
- OLIVIER, Jean Claude. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2000.
- PRIOTTO, Elis Palma. **Dinâmicas de grupo para adolescentes**. 5.ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2011.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-98515-18-2

