

(ORGANIZADORES)
LADISLAU RIBEIRO DO NASCIMENTO
MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS MILHOMEM

EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO

**Ladislau Ribeiro do Nascimento
Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem
(ORGANIZAÇÃO)**

EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENCONTRO DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO



**PALMAS - TO
2020**

Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial EDUFT

Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Arte de capa: Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

N244e

Nascimento, Ladislau Ribeiro do. (Org).

Experiências de extensão universitária no encontro da psicologia com a educação. / Organizadores: Ladislau Ribeiro do Nascimento; Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem. – Palmas, TO: EDUFT, 2020.

71 p. : il. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-32-6

1. Ensino, Brasil. 2. Universidade, ensino. 3. Psicologia, educação. 4. Orientação profissional. 5. Sofrimento psicossocial, pandemia. 6. Intervenção psicossocial. I. Ladislau Ribeiro do Nascimento. II. Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem. III. Título.

CDD – 150

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1	
ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO PÚBLICO: RELATO E ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA	9
<i>Ladislau Ribeiro do Nascimento e Izabella Novais de Souza Machado</i>	
CAPÍTULO 2	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL	31
<i>Ladislau Ribeiro do Nascimento e Yasmin Coelho dos Santos Parreão</i>	
CAPÍTULO 3	
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DO SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	39
<i>Ladislau Ribeiro do Nascimento, Jayana Milhomem de Souza e Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem</i>	
CAPÍTULO 4	
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES CRÍTICAS EM PSICOLOGIA.....	62
<i>Emilly Kelem Sousa Silva, Raimara Pereira Lourenço Duarte e Ladislau Ribeiro do Nascimento</i>	
SOBRE OS AUTORES:.....	70

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne relatos de práticas de Extensão Universitária realizadas no contexto educacional. As atividades foram empreendidas com a finalidade de aproximar universidade e instituições de Educação Básica, a partir da realização de práticas de pesquisa e de intervenção em uma proposta de aproximação entre Psicologia e Educação.

Realizamos intervenções voltadas ao desenvolvimento humano e ao enfrentamento do sofrimento psicossocial e do adoecimento mental no âmbito das instituições e das práticas educativas.

O primeiro capítulo relata e analisa um processo de Orientação Profissional (OP) de abordagem psicossocial, desenvolvido em uma escola pública do estado do Tocantins. A proposta envolveu um grupo de estudantes da terceira série do ensino médio matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscou-se mobilizar o conhecimento de si e o desenvolvimento de habilidades e competências cruciais para os crescimentos acadêmico e profissional. Ao longo de nove encontros, foram realizados levantamentos sobre áreas de atuação e profissões; relatos autobiográficos e sondagens sobre preferências e habilidades relacionadas com a formação e o trabalho também foram produzidos. Os resultados reafirmaram a OP como estratégia fundamental ao suporte de jovens e adultos em fase de estreia, mudança ou consolidação profissional. Acredita-se que esta experiência sirva de referência para outras práticas de orientação.

O segundo capítulo relata uma ação de extensão universitária realizada em uma escola pública situada em Miracema do Tocantins – TO. O trabalho foi desenvolvido por meio de oficinas de intervenção psicossocial, com o objetivo de promover práticas de cuidado de si e do outro no contexto escolar. O público-alvo foi um grupo de vinte e três estudantes com histórico de dificuldades de aprendizagem. A ação foi efetivada em oito encontros semanais, cada um com carga horária de duas horas. As atividades envolveram relatos de experiências cotidianas, reflexões e discussões sobre a realidade social, criação de estratégias para a elaboração de projetos de vida, oficinas de artesanato e de Capoeira de Angola, leituras de poesias e textos sobre a vida cotidiana. Os participantes foram mobilizados pelo (re)conhecimento de potencialidades cruciais ao percurso de formação escolar. Professores e orientadores pedagógicos que tiveram participação pontual no projeto refletiram sobre efeitos e riscos de naturalizações e estigmas (re)produzidos no contexto institucional. O trabalho promoveu transformações em modos de pensar, agir e sentir no cotidiano escolar, além de ter promovido conexões necessárias entre universidade e comunidade.

O terceiro capítulo relata uma prática de intervenção psicossocial situada no campo da Psicologia Escolar e Educacional (PEE). O trabalho foi realizado a partir de uma parceria interinstitucional envolvendo a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins (SEDUC-TO) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT). As ações fizeram parte de uma proposta de Extensão Universitária, denominada, Psicologia e Educação no Enfrentamento do Sofrimento Psicossocial. Elegeu-se como público-alvo todos os orientadores educacionais vinculados à SEDUC-TO. A proposta apontou para os seguintes objetivos: (1) compartilhar informações e orientações para o enfrentamento do sofrimento psicossocial em meio às incertezas geradas

pela pandemia; (2) promover bem-estar psicossocial; (3) instruir orientadores educacionais para a realização de encaminhamentos adequados em casos de agravos à saúde mental no contexto pandêmico; (4) conscientizar orientadores educacionais sobre o papel de cada um(a) no enfrentamento do sofrimento psicossocial. As ações ocorreram por meio de encontros mensais, mediados pelo uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Organizou-se a proposta em três módulos, a saber: (1) Conhecimento de Si, (2) (Re)conhecimento do outro e (3) Enfrentamento do sofrimento psicossocial. Cada módulo foi abordado a partir de exposições dialogadas, realização de exercícios, preenchimento de inventários e partilha de reflexões, saberes e fazeres associados com o cotidiano de trabalho no âmbito educacional, no contexto pandêmico. Os resultados reiteram o valor das alianças entre Psicologia e Educação para a promoção de condições favoráveis à emancipação humana através da Educação.

Por fim, o quarto capítulo analisa as definições de problemas de aprendizagem segundo a perspectiva de professoras da educação básica. A atividade foi realizada como ação de Extensão Universitária articulada com a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, e teve como principal objetivo conhecer as principais concepções de aprendizagem, segundo a perspectiva de professores da educação básica. Realizou-se estudo de campo por meio de observação simples, aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas. Elegeu-se como público-alvo um total de oito professoras do ensino fundamental vinculadas a uma escola pública de Miracema do Tocantins - TO. Inspirados em pressupostos do materialismo histórico e dialético, consideraram-se determinantes históricos e condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais na compreensão do objeto da investigação. Os resultados apontaram para o predomínio de visões reducionistas sobre a suposta origem dos problemas de aprendizagem. Além disso, à família tem sido atribuída culpa pelo fracasso escolar. Assim, enfatiza-se a necessidade de que os problemas de aprendizagem sejam abordados sob um olhar crítico, levando-se em consideração a complexidade dos fenômenos produzidos no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 1

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO PÚBLICO: RELATO E ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA¹

*Ladislau Ribeiro do Nascimento
Izabella Novais de Souza Machado*

INTRODUÇÃO

O momento da escolha profissional costuma vir carregado de dúvidas, culpa, cobranças e pressões sociais e familiares. Escolher um curso a seguir após o término do ensino médio não é tarefa que se realize com facilidade. Além disso, grande parte de jovens estudantes, sobretudo aqueles oriundos de classes populares, matriculados em escolas públicas, não encontra o apoio necessário para avançar do ensino médio ao ensino superior em condições adequadas para enfrentar os inúmeros desafios desta fase de mudança (ABADE, 2005).

Propostas de OP destinadas a estudantes do ensino público se mostram relevantes dos pontos de vista social e científico, desde que a abordagem tenha o compromisso social como referência para a condução do trabalho (SOUZA et. al., 2009; MOURA, 2015; SANTOS et al., 2016; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2017). A relevância social se justifica pelo impacto que a orientação causa aos jovens e às suas respectivas famílias, tendo em vista a importância deste tipo de ação na transição do ensino médio ao ensino superior e à entrada ou progressão no mundo do trabalho. Além disso, as orientações realizadas em tais contextos são potentes para fomentar nos participantes a compreensão das realidades social, política e econômica que os cercam (BASTOS; ALMEIDA; LUCINDO, 2016). A relevância científica, por sua vez, decorre da possibilidade de publicação de resultados de intervenções e da descoberta de estratégias mais eficazes para responder às demandas de um público carente de ações efetivas para seus desenvolvimentos cognitivo, intelectual, acadêmico e profissional.

Historicamente, a OP se restringiu aos trabalhos realizados em consultórios ou colégios particulares, quase sempre baseados em testes psicométricos e instrumentos de medidas de abordagens centradas no indivíduo (RIBEIRO, 2003). Esta tradição ainda é reforçada pelo uso de teorias desenvolvimentistas, como se observa nas propostas em que a escolha profissional é associada exclusivamente a competências, habilidades e interesses supostamente individuais

¹ Versão adaptada do texto, intitulado, Orientação profissional no ensino público: relato de uma experiência, publicado na Revista Humanidades e Inovação (NASCIMENTO; MACHADO, 2019).

(SUPER, SAVICKAS; SUPER, 1996). Nesta perspectiva, muitas pessoas ainda associam a OP às possibilidades de escolha de um curso para a formação de nível superior. Tal associação também revela uma questão de classe social, tendo em vista o histórico das classes média e alta em contar com apoio profissional especializado para garantir a inserção de seus membros no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho.

A despeito da força e da penetração de abordagens mais tradicionais e centradas no indivíduo, os movimentos e as mudanças sociais, culturais e políticas deflagrados no Brasil, a partir dos anos 1980, exigiram novas práticas. A Psicologia precisou se adequar às demandas que emergiram desse contexto atravessado pela desigualdade, que fomenta a exclusão social (BOCK, 2014). Assim, a oferta da OP para outros públicos, além daquele tradicionalmente atendido em consultórios particulares, tornou-se crucial para a afirmação de direitos básicos associados ao acesso à educação e ao trabalho (BASTOS, et. al, 2016).

Além das particularidades de um cenário injusto e desigual, considerou-se o fato de o mundo do trabalho ter sofrido significativas transformações. De acordo com Guichard (2012), as constantes mudanças profissionais características do mundo contemporâneo provocaram instabilidade e exigiram criatividade na elaboração e realização de propostas de OP. Referenciais sólidos e contornos precisos sobre os quais eram construídas as identidades profissionais ruíram em meio às transformações políticas, tecnológicas e organizacionais do trabalho (DUBAR, 2006).

Vale salientar que, a partir do uso de perspectivas acríticas na produção de análises sobre escolha profissional e desenvolvimento de identidades profissionais, perde-se a amplitude dos processos de produção de subjetividade engendrados a partir de atravessamentos sociais, institucionais, econômicos, culturais e políticos, dentre outros capazes de influenciar os modos de existência e o reconhecimento de si mesmo e do outro. Pouco afeitas à crítica, tais abordagens sugerem e fomentam concepções sobre a construção de um sujeito privado, supostamente desvinculado dos mais variados atravessamentos atrelados às dimensões histórica, cultural, econômica, política e social. O efeito de discursos e regimes de verdade, formados e disseminados a partir de perspectivas acríticas, pode ser a instituição da crença na existência de um indivíduo dotado de dons e características particulares, que teria condições plenas de conduzir o próprio desenvolvimento, sendo o responsável direto pelo próprio sucesso ou fracasso (OZELLA, AGUIAR, 2008).

Neste aspecto, aponta-se nosso incômodo com a noção de escolha. Quando se fala em escolhas, tem-se a impressão de que o indivíduo pode controlar e decidir autonomamente o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Escolher uma profissão a seguir seria o mesmo que descobrir uma verdade velada, inerente ao indivíduo. No entanto, o acesso a uma profissão, ao contrário do que muitas vezes se pensa, passa pelas possibilidades e pelos limites impostos socialmente. Ele deriva de um campo de forças permeado por relações de poder (FOUCAULT, 2016), dependente de suporte e apoio social.

Um ponto de apoio crucial para a empreitada comumente chamada de escolha é oferecido pela família. Quando o jovem recebe orientações, sugestões e indicações no meio familiar, a sensação de desamparo e a insegurança, comuns em momentos de decisão, podem ser evitadas (SANTOS, 2005; LEVENFUS, NUNES, 2016). Além disso, a família pode mobilizar a produção de sentidos para o trabalho, de modo a potencializar em seus membros a criação de estratégias para os crescimentos pessoal e profissional.

Tendo em vista a importância do trabalho para a constituição de sujeitos e para a promoção de cidadania (SCHIESSL, SARRIERA, 2004), e o compromisso social da Psicologia em promover práticas transformadoras da realidade vivida pelas populações mais carentes e desfavorecidas, realizou-se um projeto de extensão universitária por meio do qual a experiência de OP relatada neste artigo foi produzida.

Em um projeto elaborado e desenvolvido de modo crítico (BOCK, 2014), consideraram elementos históricos, sociais, políticos e econômicos envolvidos na escolha profissional e no ingresso e/ou progressão no mundo do trabalho. Elegeu-se como alvo uma população vulnerável, merecedora de atenção e de cuidados para o enfrentamento e a superação de dificuldades impostas pela desigualdade e pelos processos de exclusão característicos do sistema capitalista. Por meio da intervenção proposta, buscou-se fomentar nos participantes o conhecimento de si e a potencialização da vida, bem como construir espaços de elaboração e troca de experiências e promover discussões e análises sobre o mundo do trabalho na sociedade contemporânea.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

A prática de OP aqui relatada foi elaborada e realizada como uma intervenção psicossocial (SARRIERA, CÂMARA, BERLIM, 2006; NEIVA, 2010) desenvolvida em nove encontros, cada um com carga horária de uma hora e trinta minutos. O programa, coordenado por um docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com uma acadêmica do mesmo curso, ambos autores deste artigo, contou com a participação de quarenta e um estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede estadual de ensino situada no município de Miracema do Tocantins, na região metropolitana de Palmas – TO. O grupo de participantes foi constituído por vinte estudantes do sexo masculino e vinte e um do sexo feminino, com idades entre 18 e 50 anos.

Realizaram-se atividades como: (1) elaboração de *escritas autobiográficas* (NEIVA, 2010); (2) *identificação* de habilidades, competências e preferências relacionadas ao trabalho (HOLLAND, 1997); (3) *reflexão* sobre escolhas e tomada de decisões; (4) *planejamento* para superação de desafios relacionados à aprendizagem; (5) *discussão* sobre formação profissional e inserção no mundo do trabalho; (6) *oficinas* para a ampliação de perspectivas sobre diferentes áreas de atuação profissional, com base em uma lista de áreas do conhecimento e profissões elaboradas pelos autores deste artigo a partir de consultas ao Guia Abril do Estudante (2017); (7) *palestra* sobre vestibular e vida acadêmica, ministrada por uma estudante do ensino superior; (8) *autoavaliação* sobre o engajamento e a participação durante as oficinas; (9) *avaliação* sobre o processo de OP.

O primeiro encontro foi dedicado à apresentação da proposta e à formação de vínculos entre moderador, auxiliar e grupo de participantes. Para tanto, realizou-se uma atividade denominada *Viagem ao Futuro*. Na ocasião, cada participante recebeu um hexágono feito em folha sulfite. O moderador pediu para todos fecharem os olhos e imaginarem como estariam após terem vivido cinco ou dez anos. Ele fez perguntas do tipo: “Passados cinco ou dez anos de sua vida, o que você está fazendo? Está estudando? Você está em algum curso de nível superior?”

Qual seria o curso? Você está casado? Tem filhos? Quantos? Onde você mora? Você tem amigos? O que você está priorizando no momento? Você está trabalhando?”

Na segunda parte da dinâmica, solicitou-se dos participantes a indicação, no centro do hexágono, daquele que seria o principal objetivo para o período imaginado; as outras metas deveriam aparecer nas laterais da figura geométrica. Em seguida, o moderador e a auxiliar indicaram no centro da sala o local onde cada participante poderia colocar seu respectivo hexágono, com o intuito de formar uma grande colmeia. Por fim, os participantes puderam compartilhar suas expectativas com o grupo.

A leitura posterior dos objetivos expressos nos hexágonos indicou uma grande quantidade de participantes com expectativas de construir família e adquirir casa própria para garantir estabilidade. Poucos mencionaram a formação de nível superior como objetivo central. Uma quantidade ainda mais baixa apontou aquela que seria a profissão almejada. A pequena quantidade de participantes que expressou objetivos relacionados ao trabalho se mostrou à parte e um tanto distante dos caminhos a serem percorridos para a conquista da formação e do desenvolvimento profissional.

No segundo encontro se realizou uma atividade denominada *Identificação de Habilidades e Limitações*, com a finalidade de mobilizar nos participantes um olhar para si mesmos por meio da identificação de habilidades e limitações associadas aos desenvolvimentos acadêmico, pessoal e profissional. Após o início da sessão e o estabelecimento do *rappport*, cada participante recebeu uma folha de papel em branco, na qual deveria escrever duas habilidades em um lado da folha e uma dificuldade no verso. Depois de todos os participantes completarem a primeira parte da atividade, formou-se um círculo na sala e todos tiveram oportunidade de compartilhar as respectivas habilidades e dificuldades. Durante a realização da atividade, o moderador e a auxiliar fizeram comentários com a finalidade de desconstruir estereótipos e naturalizações acerca da construção da identidade profissional e do desenvolvimento de competências e de habilidades correlacionadas às mais diferentes áreas de atuação profissional.

Os participantes indicaram diferentes habilidades, agrupadas aqui em função da frequência identificada durante a leitura do material recolhido ao final da atividade. Destaca-se inicialmente a presença das chamadas *habilidades sociais*, especialmente no que diz respeito à facilidade de muitos para construir amizades.

Em segundo lugar apareceram as habilidades esportivas, com ênfase para jogar futebol e andar de bicicleta, ambas citações muito presentes nas respostas dos participantes. É importante mencionar o fato de a bicicleta figurar como o principal meio de transporte na cidade, especialmente para a população-alvo deste trabalho. Em relação à presença marcante do futebol entre as habilidades, considera-se a força desta modalidade esportiva em todo o mundo, e a facilidade de acesso à sua prática. Conforme observado no transcrito do processo de OP, uma parcela significativa de participantes declarou o objetivo de cursar Educação Física.

Algumas atividades envolvendo dança e canto estiveram presentes nos relatos e foram agrupadas na categoria chamada *habilidades artísticas*. Esta categoria foi seguida pelas *habilidades manuais*, identificadas em relatos sobre gosto e facilidade para a execução de consertos em equipamentos eletrônicos e para a confecção de artesanatos. Por fim, de modo tímido, destacaram-se as chamadas *habilidades escolares*, com ênfase para atividades como leitura, interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos.

A baixa incidência de relatos sobre *habilidades escolares* nos faz pensar acerca da fragilidade da escola pública enquanto instituição que deveria promover processos de ensino e aprendizagem capazes de preparar os estudantes para o ingresso em outros níveis de formação, com o aumento de possibilidades para a entrada no mundo do trabalho de modo assertivo e sustentável. Não é de hoje que este modelo de escola tem funcionado muito mais no sentido de controlar e sujeitar os estudantes (PATTO, 2015; FERNANDES, 2015; NASCIMENTO, 2009) do que no sentido de torná-los preparados para se reinventarem e superarem os inúmeros obstáculos atrelados à condição de vulnerabilidade social a eles imposta ao longo da história.

A despeito de considerarmos a relevância das limitações relacionadas às habilidades mencionadas acima, gostaríamos de colocar em relevo a significativa quantidade de participantes que relatou problemas em lidar com disciplinas como Matemática, Biologia e Inglês. Desta vez, ao contrário do que se observou quando os participantes indicaram as habilidades com as quais tinham mais facilidade, competências relacionadas às chamadas *habilidades escolares* foram destacadas e apontadas como limitadoras ao processo de formação.

Durante a leitura dos relatos sobre os desafios para a aprendizagem das disciplinas mencionadas, duas expressões sobre limitações chamaram ainda mais a atenção: *dificuldade de entender as coisas* e *de enxergar longe*. A primeira nos remete ao trabalho de Fernandes (1983), em que os problemas de aprendizagem, enfrentados por alunas e alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro, foram entendidos e nomeados por uma participante do estudo como resultado de uma *doença que não dói*. Esta expressão levou Fernandes (1983) a produzir uma série de análises sobre o modo pelo qual as crianças com histórico de fracasso escolar sentiam as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Mais adiante, retomaremos esta discussão em torno das sequelas subjetivas deixadas na trajetória escolar destes estudantes, inseridos em um modelo de escola cada vez mais questionável e precarizado (FRIGOTTO, 2017).

As sequelas deixadas pela dura realidade cotidiana de estudantes com histórico de fracassos no processo de formação escolar apareceram em outros momentos do processo de OP. No terceiro encontro, por exemplo, não foi diferente. Com a finalidade de estimular o resgate de memórias e de mobilizar confiança nos participantes, sugerimos a atividade intitulada *Livro da Vida*. Ela consistiu na elaboração de um memorial sobre a trajetória de cada um, desde o nascimento até o momento em que a intervenção estava em curso. Na ocasião, o moderador iniciou a sessão a partir de explicações para a produção de uma narrativa em que eles pudessem contar um pouco sobre o próprio percurso. Além das instruções, todos receberam um roteiro com sugestões para facilitar a preparação do texto (Tabela 1).

Quadro n. 1: Roteiro para a elaboração da escrita autobiográfica.

I. Dados históricos biográficos
<ul style="list-style-type: none"> - Nascimento - Local de origem - Acontecimentos marcantes na trajetória de vida.
II. Vida escolar:
<ul style="list-style-type: none"> - atividades mais interessantes durante a trajetória escolar; - disciplinas com as quais se tem mais facilidade e prazer para a realização das atividades propostas; - importância das amizades; - influência de professoras e professores na formação; - planos para a continuidade no processo de formação.
III. Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> - Experiência profissional - Acontecimentos marcantes no trabalho.
IV. Considerações Finais

Os memoriais foram entregues no encontro subsequente. Os textos autobiográficos mostraram diferentes percursos trilhados. As histórias narradas revelaram trilhas de sofrimento, rupturas, dor e medo. Vale ressaltar que o medo inviabiliza a assertividade na tomada de decisões e obstrui o desenvolvimento das capacidades necessárias à superação de desafios nos percursos de formação e de inserção no mundo do trabalho (OLIVEIRA, CHAKUR, 1997).

Observaram-se relatos sobre consideráveis privações. Trata-se de um grupo composto por filhos de camponeses e operários postos à margem do acesso ao consumo, privados dos direitos mais básicos. O contexto de pobreza material não pode deixar de ser considerado na produção das análises. Como teriam sido as discussões sobre os mesmos temas – formação acadêmica e mundo do trabalho – em outras realidades social e cultural? Até que ponto a carência de bens materiais e a dificuldade em termos de mobilidade social interferiram na participação dos estudantes envolvidos com as atividades de OP? Não há respostas precisas para tais questões. Todavia, levá-las em consideração se faz mais do que necessário para evitarmos a produção de análises distantes da realidade em que o trabalho foi realizado. Correríamos o risco de positivar a culpabilização, tão frequente nos trabalhos acríticos e negligentes com os elementos econômicos, culturais, institucionais e sociais relacionados aos contextos em que práticas de extensão e de pesquisa são realizadas.

Considera-se o potencial das produções autobiográficas como recurso de resistência e de promoção de saúde em contextos de vulnerabilidade. Além de as histórias sinalizarem proximidade ou distanciamento do narrador em relação a seu projeto de vida (POLSTER, 1987), a produção de um memorial evoca a memória enquanto elemento fundamental na elaboração de “[...] ‘escritas do eu’, em planos históricos, ricos de significados instigados pela rememoração” (ABRAHÃO, 2011, p. 154). Vale salientar que narrar é mais do que refletir sobre algo dado como fixo, supostamente vivido internamente e passível de registro,

[...] narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados a uma rede narrativa própria (GARNICA, 2003, p. 36).

No quarto encontro os participantes identificaram preferências e habilidades que puderam ser associadas com as mais diferentes áreas de atuação profissional. A atividade foi baseada em uma adaptação do inventário RIASEC (HOLLAND, 1997) e teve como objetivo fomentar o conhecimento de si mesmo, além de estimular a projeção do futuro acadêmico e profissional em consonância com os próprios interesses, motivações e habilidades. Os participantes receberam uma folha com um quadro que seria preenchido de acordo com a leitura das sentenças contidas no inventário. A cada sentença lida alternadamente, ora pelo moderador, ora pela auxiliar, um campo do quadro era preenchido. Ao término, o moderador abriu espaço para quem quisesse compartilhar os respectivos resultados com o restante do grupo.

Quadro n.2: Inventário RIASEC (HOLLAND, 1997)

Nunca verdadeiro [] 1	Ocasionalmente verdadeiro [] 2 ou 3	Frequentemente verdadeiro [] 4 ou 5	Sempre verdadeiro [] 6
1. Eu gosto consertar equipamentos elétricos ou mecânicos.			
2. Gosto de ler livros ou revistas sobre pesquisas científicas.			
3. Eu gosto de desenhar ou pintar.			
4. Acho bom conhecer profissionais importantes e renomados.			
5. Gosto de aprender estratégias para o sucesso empresarial.			
6. Eu gosto de organizar e guardar bem as coisas.			
7. Sinto-me bem quando faço trabalhos ou artesanatos em madeira.			
8. Eu gosto de estudar temas relacionados à ciência.			
9. Gosto de desenhar móveis, roupas, figurinos, ou ambientes.			
10. Eu gosto de ajudar pessoas a resolverem seus problemas.			
11. Gosto de exercer influência sobre as pessoas.			
12. Procuro manter registros detalhados de despesas e gastos.			
13. Eu gosto de operar equipamentos motorizados.			
14. Gosto de física, química, matemática, geografia e biologia.			
15. Gosto de escrever roteiros, romances ou músicas.			
16. Eu gosto de participar de ações de voluntariado.			
17. Tenho o hábito de ler artigos ou revistas de negócios e empreendedorismo.			
18. Eu gosto de analisar dados e projeções financeiras.			

19.	Gosto de cuidar de animais.
20.	Eu costumo fazer pesquisas e planos antes de resolver problemas complexos.
21.	Gosto de estudar artes.
22.	Sinto-me bem quando trabalho para uma instituição de caridade.
23.	Gosto de esclarecer objetivos e de liderar pessoas para o alcance de objetivos.
24.	Eu gosto de montar sistemas para controle de dados.
25.	Eu prefiro trabalhar ao ar livre, seja na cidade ou no campo.
26.	Eu tenho o hábito de utilizar a matemática para resolver problemas práticos do dia-a-dia.
27.	Gosto de fazer apresentações em público (dança, canto, teatro etc).
28.	Gosto de ler textos sobre filosofia, sociologia, ou psicologia.
29.	Eu gosto de vender projetos ou produtos.
30.	Gosto de atualizar registros ou arquivos.
31.	Eu sei fazer trabalhos em madeira, com a utilização de ferramentas como serra e lixadeira.
32.	Eu sei fazer pesquisas científicas e experiências.
33.	Sei tocar um instrumento musical.
34.	Tenho facilidade de falar com todos os tipos de pessoas.
35.	Eu falo bem em público.
36.	Consigo usar computador, tablet ou celular para organizar arquivos e tarefas.
37.	Sou capaz de realizar consertos elétricos simples.
38.	Eu posso descrever a função das células brancas do sangue.
39.	Eu posso fazer uma pintura, desenho ou escultura.
40.	Sou um bom anfitrião, sei recepcionar as pessoas e fazê-las sentirem-se bem.
41.	Sei como vender coisas.
42.	Posso ajudar outras pessoas organizarem suas tarefas e compromissos.
43.	Tenho facilidade para consertar encanamentos simples.
44.	Eu sei explicar a teoria "Big Bang".
45.	Escrevo poesias ou histórias muito bem.
46.	Gosto de ajudar crianças carentes e idosos.
47.	Sou bom em negociação e sei defender meu ponto de vista quando participo de discussões.
48.	Sou uma pessoa cuidadosa e organizada.
49.	Eu sei ou saberia pintar os quartos de uma casa ou um apartamento.
50.	Sei utilizar tabelas para o estudo de química ou de matemática.
51.	Eu sei tirar boas fotografias.
52.	Gosto de participar de reuniões sociais no clube, igreja, ou bairro.
53.	Tenho boas habilidades de planejamento.
54.	Eu tenho habilidade para corrigir provas, ou revisar textos.

55.	Eu sei trocar o pneu e o óleo do carro.
56.	Consigo interpretar fórmulas de química.
57.	Sei desenhar roupas, móveis e paisagens.
58.	Sou bom em explicar coisas.
59.	Consigo fazer as pessoas agirem ao meu modo.
60.	Sou uma pessoa cuidadosa e organizada.

Elaborado pelos autores a partir do Inventário RIASEC (HOLLAND, 1997).

No momento destinado para questionamentos, comentários e trocas entre os participantes, não houve adesão. Ou seja, eles não compartilharam seus resultados. Sendo assim, coube ao moderador associar as categorias definidas no RIASEC às diferentes áreas de conhecimento e às possibilidades de atuação profissional. Chamou-nos a atenção o fato de os participantes não compartilharem seus resultados com o grupo. Vale salientar que as resistências e inibições em momentos que sugeriam exposição no contexto grupal eram muito frequentes durante os encontros.

No quinto encontro houve a realização de duas atividades. A primeira consistiu na *palestra* de uma acadêmica do curso de Educação Física da Universidade Federal do Tocantins, e a segunda consistiu na entrega de devolutivas sobre as *escritas autobiográficas* e na sugestão de uma atividade de pesquisa sobre áreas e profissões (vide quadro a seguir).

Quadro n.3: Lista de Profissões

Atividade:

- 1) A partir da Tabela de Áreas e Profissões, **identifique** e **sublinhe** a profissão (ou as profissões) de sua preferência.
- 2) Responda as questões a partir daquilo que você pensa sobre o assunto.
- 3) Realize uma breve pesquisa na **internet**, para colher informações relacionadas à profissão escolhida.
- 4) Se possível, converse com alguém que já atua na área e na profissão de sua preferência.

TABELA DE ÁREAS E PROFISSÕES**Administração, negócios e serviços**

Administração
 Administração Pública
 Agronegócios e Agropecuária
 Ciências Aeronáuticas
 Ciências Atuariais
 Ciências Contábeis
 Ciências Econômicas
 Comércio Exterior
 Defesa e Gestão Estratégica Internacional
 Gastronomia
 Gestão Comercial
 Gestão de Recursos Humanos
 Gestão de Segurança Privada
 Gestão de Turismo
 Gestão Financeira
 Gestão Pública
 Hotelaria

Artes e Design

Animação
 Arquitetura e Urbanismo
 Comunicação das Artes do Corpo
 Conservação e Restauro
 Dança
 Design
 Design de Games
 Design de Interiores
 Design de Moda
 Fotografia
 História da Arte
 Jogos Digitais
 Luteria
 Música
 Produção Cênica
 Produção Fonográfica
 Teatro

Ciências Biológicas e da Terra

Agroecologia
 Agronomia
 Alimentos
 Biocombustíveis
 Biotecnologia
 Biotecnologia e Bioquímica
 Ciência e Tecnologia de Alimentos
 Ciências Agrárias
 Ciências Biológicas
 Ciências Naturais e Exatas
 Ecologia
 Geofísica
 Geologia
 Gestão Ambiental
 Medicina Veterinária
 Meteorologia
 Oceanografia
 Produção de Bebidas
 Produção Sucroalcooleira
 Zootecnia

Ciências Exatas e Informática

Análise e Desenvolvimento de Sistemas
 Astronomia
 Banco de Dados
 Ciência da Computação
 Ciência e Tecnologia
 Computação
 Estatística
 Física
 Gestão da Tecnologia da Informação
 Informática Biomédica
 Matemática
 Nanotecnologia
 Química
 Redes de Computadores
 Segurança da Informação
 Sistemas de Informação
 Sistemas para Internet

Ciências Sociais e Humanas	Comunicação e Informação
Arqueologia	Arquivologia
Ciências Humanas	Biblioteconomia
Ciências Sociais	Cinema e Audiovisual
Comunicação Assistiva	Comunicação e Mídias
Cooperativismo	Comunicação Institucional
Direito	Comunicação Organizacional
Economia Doméstica	Educomunicação
Escrita Criativa	Estudos de Mídia
Estudos de Gênero e Diversidade	Eventos
Filosofia	Gestão da Informação
Geografia	Jornalismo
Gestão de Cooperativas	Produção Audiovisual
História	Produção Cultural
Letras	Produção Editorial
Libras	Produção Multimídia
Linguística	Produção Publicitária
Museologia	Publicidade e Propaganda
Pedagogia	Rádio e TV
Psicopedagogia	Relações Públicas
Relações Internacionais	Secretariado
Serviço Social	Secretariado Executivo
Teologia	
Tradutor e Intérprete	

<p>Engenharia e Produção</p> <p>Agrimensura Aquicultura Automação Industrial Construção Civil Construção Naval Eletrônica Industrial Eletrotécnica Industrial Engenharia Acústica Engenharia Aeronáutica Engenharia Agrícola Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Biomédica Engenharia Cartográfica e de Agrimensura Engenharia Civil Engenharia da Computação Engenharia de Alimentos Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia Engenharia de Biosistemas Engenharia de Controle e Automação Engenharia de Energia Engenharia de Inovação Engenharia de Materiais Engenharia de Minas Engenharia de Pesca Engenharia de Petróleo Engenharia de Produção Engenharia de Segurança no Trabalho Engenharia de Sistemas Engenharia de Software Engenharia de Telecomunicações Engenharia de Transporte e da Mobilidade Engenharia Elétrica Engenharia Eletrônica</p>	<p>Engenharia e Produção</p> <p>Engenharia Física Engenharia Florestal Engenharia Hídrica Engenharia Industrial Madeireira Engenharia Mecânica Engenharia Mecatrônica Engenharia Metalúrgica Engenharia Naval Engenharia Nuclear Engenharia Química Engenharia Têxtil Fabricação Mecânica Geoprocessamento Gestão da Produção Industrial Gestão da Qualidade Irrigação e Drenagem Manutenção de Aeronaves Manutenção Industrial Materiais Mecatrônica Industrial Mineração Papel e Celulose Petróleo e Gás Processos Metalúrgicos Processos Químicos Produção Têxtil Saneamento Ambiental Segurança no Trabalho Silvicultura Sistemas Biomédicos Sistemas de Telecomunicações Sistemas Elétricos Sistemas Embarcados Transporte</p>
<p>Saúde e Bem-Estar</p> <p>Biomedicina Educação Física Enfermagem Esporte Estética e Cosmética Farmácia Fisioterapia Fonoaudiologia Gerontologia Gestão Desportiva e de Lazer Gestão em Saúde; Gestão Hospitalar</p>	<p>Medicina Musicoterapia Naturologia Nutrição Obstetrícia Odontologia Oftálmica Óptica e Optometria Psicologia Quiropraxia Radiologia Saúde Coletiva; Terapia Ocupacional</p>

CURSOS DE NÍVEL TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE	
<p>Administração, negócios e serviços Analista de Recursos Humanos; Técnicas administrativas; Coordenador administrativo; Legislação trabalhista; Administração de Recursos Humanos baseado em rotinas; Recrutamento e prospecção de novos colaboradores. Técnico em Administração Técnico em Qualidade</p>	<p>Artes e Design Técnico em Design de Embalagens Desenho Técnico Ciências Biológicas e da Terra Técnico em Análises Clínicas Técnico de Alimentos Técnico em Meio Ambiente Técnico em Florestas Técnico em Controle Ambiental</p>
<p>Saúde e Bem-Estar Técnico em Enfermagem; Técnico em Farmácia Técnico em Nutrição e Dietética Agente Comunitário de Saúde Agente de Combate a Endemias Agente Indígena de Saúde Técnico de Equipamentos Biomédicos (Manutenção de Equipamentos) Técnico de Segurança do Trabalho Técnico e Auxiliar em Saúde Bucal Técnico em Análises Clínicas Técnico em Citopatologia Técnico em Farmácia Técnico em Gestão em Saúde (Gerência em Saúde) Técnico em Nutrição e Dietética Técnico em Radiologia</p>	<p>Dicas de Sites Guia do Estudante Descomplica (Canal do Youtube) UFT Oficial (Página do Facebook) UNE-União Nacional dos Estudantes Mundo Educação (Página do Facebook) Prepara Enem (Página do Facebook)</p>

Elaborado pelos autores.

A primeira atividade do encontro teve como principal objetivo aproximar universidade e comunidade, além de permitir aos estudantes do ensino médio o conhecimento de relatos sobre as peculiaridades e a complexidade da Educação Física enquanto campo de estudos configurado no plano interdisciplinar. A colaboradora contou experiências de aprendizagem e falou sobre as mudanças percebidas em seus modos de relacionar-se consigo mesma e com os outros, a partir da vivência acadêmica. Por fim, citou algumas mudanças percebidas nos modos de compreender a vida, no jeito de lidar com os problemas sociais, e na forma de projetar-se para conquistar espaços no mundo do trabalho.

A presença da estudante universitária na escola fez com que os participantes levantassem questões. Alguns perguntaram sobre as possibilidades de trabalho para quem se forma em Educação Física, enquanto outros se mostraram interessados em saber como se dava a formação acadêmica, especialmente no que diz respeito às atividades, aos estágios e aos desafios mais frequentes para quem está inserido no contexto universitário.

Na segunda atividade, o moderador e a auxiliar entregaram as devolutivas relacionadas ao *Livro da Vida* (memorial), realizado a partir do terceiro encontro. As devolutivas foram acompanhadas de um roteiro para a realização de consultas e pesquisas sobre a área e a profissão

almejadas pelos participantes. As consultas deveriam ser feitas através da internet e poderiam incluir o contato direto com profissionais atuantes nas áreas e profissões de interesse.

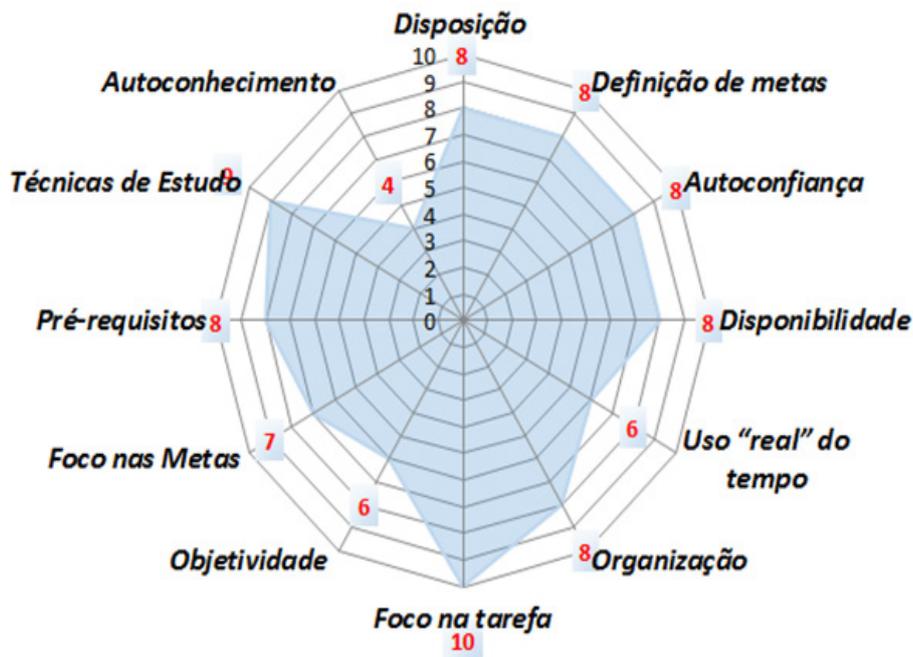
No sexto encontro o moderador comentou sobre os memoriais e ressaltou pontos das devolutivas entregues no encontro anterior. Além disso, abriu espaço para quem tivesse realizado as consultas sugeridas. A estratégia estimulou a circulação da palavra e trocas de experiências. Vale mencionar o fato de nenhum participante ter realizado a atividade sugerida. Apesar de nossa preocupação em produzir movimento e mobilização nos participantes, a tarefa sugerida não foi realizada.

Na ocasião de apresentar ao grupo um balanço das atividades, o moderador falou sobre a importância da participação e do envolvimento de todos perante a proposta de trabalho. Ele acrescentou a ressalva de que as atividades programadas no âmbito do projeto de OP tinham como finalidade criar estratégias para prepará-los para o ingresso no nível técnico e/ou superior de ensino. Deste modo, ele sugeriu que a proposta de OP não fosse confundida com as práticas pedagógicas instituídas naquela escola. Em outras palavras, evidenciou-se a necessidade de envolvimento, compromisso e engajamento de todos no processo de OP, uma vez que a finalidade do trabalho proposto sugeria participação direta e ativa de todos.

Segundo relato de alguns participantes, eles estavam em semana de provas e não haviam tido tempo para dedicar à realização da atividade. No entanto, além da alegada falta de tempo, é importante considerar que a proposta de fazê-los buscar informações relevantes e fundamentais para o próprio desenvolvimento caminhou na direção oposta à maioria dentre as práticas escolares. Em geral, não se exige dos estudantes a realização de atividades fora do ambiente escolar. Especialmente neste contexto onde a OP foi desenvolvida: ensino público, noturno, na modalidade EJA.

Ainda no sexto encontro, depois de fazer comentários sobre a importância da participação de todos no processo de OP, o moderador e a auxiliar distribuíram entre os participantes um exercício denominado *Roda da Aprendizagem* (vide imagem ilustrativa abaixo). O recurso foi utilizado para estimular o direcionamento do olhar sobre si mesmo e para oferecer os elementos necessários à criação de estratégias de preparação para o ingresso em instituições de formação técnica e/ou superior. Trata-se de um inventário composto de afirmações sobre o processo de formação escolar, incluindo temas como: (1) disposição para estudar; (2) definição de metas e objetivos; (3) confiança; (4) disponibilidade de tempo; (5) uso real do tempo; (6) organização e planejamento para os estudos; (7) foco na tarefa; (8) objetividade; (9) foco nas metas e nos objetivos; (10) domínio de pré-requisitos para a aprendizagem; (11) conhecimento sobre si mesmo.

Imagem n. 1: Roda da Aprendizagem.



Elaborado pelos autores.

Por meio da atividade, os estudantes demonstraram consideráveis dificuldades para fazer o uso real do tempo e para manter a organização necessária à realização de atividades escolares. Tais problemas não devem ser analisados como se fossem resultantes de dificuldades individuais, uma vez que os modos de se organizar no tempo e no espaço têm sofrido impactos da instantaneidade, bem como da volatilidade e efemeridade de um momento histórico mediado pela lógica do consumo (LYPOVETSKY, 2007), em que novos modos de produção de subjetividade são engendrados para produzir “novos alunos” (COSTA, 2008). Neste contexto de mudanças, adultos, jovens, mas sobretudo os chamados “adolescentes do século XXI” (RIBEIRO et al., 2016), apresentam novas demandas de orientação profissional.

Há de se ressaltar o fato de a população participante desta atividade de OP pertencer a uma classe social desfavorecida, sendo, portanto, atingida pelas mazelas produzidas pelo capitalismo baseado na desigualdade social. Neste contexto, observamos uma considerável quantidade de estudantes cansados física e mentalmente em função do trabalho e do esvaziamento de sentidos, num cenário em que o sofrimento psicossocial se faz sentir (SAWAIA, 1995).

No sétimo encontro realizou-se a devolutiva sobre a atividade *Roda da Aprendizagem*, seguida pela sugestão de estratégias para o enfrentamento dos desafios vivenciados na formação escolar, relacionados aos processos de aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao ingresso no ensino de nível técnico ou superior. A partir da identificação das dificuldades apresentadas pelos participantes, expostas anteriormente, o moderador sugeriu um roteiro para a elaboração de um plano de ação voltado para a superação dos desafios. Cada participante foi convidado a elaborar o próprio plano, a partir da aplicação de um esquema

produzido com sete questões que seriam norteadoras para o alcance de objetivos elencados após a identificação da principal demanda (vide quadro a seguir).

Quadro n. 3: Questões para elaboração de planos de ação.

- (1) O que deve ser tomado como alvo de superação?
- (2) Por que tal elemento deve ser superado?
- (3) Quando você lidará com o problema?
- (4) Em qual local o seu problema pode ser resolvido?
- (5) Como o problema será resolvido?
- (6) De quanto tempo você precisa para superar a dificuldade?
- (7) Qual será o custo para a superação do problema?

Elaborado pelos autores.

Além das atividades mencionadas no parágrafo anterior, realizou-se o chamado *Teste das Frases Incompletas* (BOHOSLAVSKY, 1998), com a finalidade de provocar nos participantes algumas reflexões sobre os modos pelos quais eles realizam escolhas, além de estimular a projeção de expectativas sobre os desenvolvimentos pessoal e profissional.

Quadro n. 3: Frases incompletas.

1. ²Sempre gostei de.....
2. Acho que, daqui uns anos, poderei.....
3. Não consigo me ver fazendo.....
4. Meus pais gostariam que eu
5. Escolher sempre me fez.....
6. Quando era criança queria.....
7. Os rapazes da minha idade preferem.....
8. O mais importante na vida é.....
9. Comecei a pensar no futuro.....
10. Nesta sociedade vale mais a pena.....do que.....
11. Os professores acham que eu.....
12. Na universidade sempre.....
13. Quanto às profissões, a diferença entre mulheres e homens é.....
14. Minha capacidade.....
15. As garotas da minha idade preferem.....
16. Quando fico em dúvida entre duas coisas.....
17. A maior mudança na minha vida foi.....
18. Quando penso na vida acadêmica.....
19. Sempre quis.....mas acredito que nunca poderei fazê-lo porque.....
20. Se eu fosse.....poderia.....
21. Minha família.....
22. Meus colegas pensam que eu.....
23. Estou certo de que.....
24. Eu.....

Elaborado pelos autores. Fonte: Bohoslavsky (1977).

Os resultados do referido teste evidenciaram uma realidade social em que a falta de recursos financeiros se soma às dificuldades de acesso aos aparelhos de cultura e lazer. Além disso, percebemos a predominância de concepções naturalizadas sobre o cotidiano socioinstitucional.

² Material adaptado a partir de BOHOSLAVSKY, R. Orientação Vocacional: a estratégia clínica. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

Destacamos a incidência de discursos em que se expressa uma concepção liberal do sujeito (OZELLA, AGUIAR, 2008). Nesta perspectiva, supõe-se que os desenvolvimentos educacional e profissional resultem de escolhas pessoais e do esforço individual. Trata-se de uma concepção de indivíduo fortemente influenciada pelos regimes de verdade sustentados pelas forças neoliberais, que buscam tirar do estado qualquer responsabilidade sobre a destinação de seus cidadãos. Esta concepção naturalizada provoca afetos e sentimentos nos indivíduos, que – sem condições de perceber a complexidade envolvida na construção social da realidade – atribuem a si mesmos a responsabilidade pela construção do próprio eu.

Nos contextos em que tais naturalizações se perpetuam, as propostas de OP levantam inúmeras resistências. Vale salientar que sentimentos de desvalia, frustração e culpa advêm com frequência nos momentos em que se discute a chamada escolha profissional; o processo de escolha pode destacar o sofrimento psicossocial (SAWAIA, 1995) de quem não encontra possibilidades de agir, pensar e sentir de modo articulado em função dos processos dessubjetivantes aos quais estão constantemente submetidos. Pensar sobre o futuro quando não se vê o quê, onde, quando, por quê, para quê, para quem e como realizar pode resultar em mal-estar.

Entretanto, as produções derivadas do *Teste das Frases Incompletas* (BOHOSLAVSKY, 1998), e de outros relatos escritos, utilizados neste processo de OP, indicaram participantes cujas escolhas teriam sido acompanhadas de sensação de bem-estar e de confiança em si mesmos. Alguns, por exemplo, revelaram preferências pessoais e puderam relacioná-las com as perspectivas para o próprio futuro profissional. Outros, por sua vez, reconheceram padrões geralmente empregados nas tomadas de decisão e os relacionaram aos objetivos de carreira, demonstrando coerência entre os modos de existência e as expectativas profissionais. Sabe-se, portanto, que, apesar da vulnerabilidade identificada, os desafios impostos cotidianamente são enfrentados pelos participantes com o uso de estratégias criativas e inventivas, capazes de romper com a lógica do controle que produz heteronomia ao invés de emancipar sujeitos carentes de empoderamento.

No oitavo encontro realizaram-se duas avaliações. A primeira abordou as práticas desempenhadas até aquele momento. Para tanto, cada participante recebeu uma folha de papel em branco, onde poderia destacar aspectos positivos e negativos do trabalho. Em um segundo momento, outra folha de papel em branco foi entregue a cada um deles. Desta vez, ponderariam sobre o próprio engajamento durante as oficinas. Ao final, o moderador e a auxiliar fizeram agradecimentos ao grupo e destacaram a importância do envolvimento de cada um durante os encontros realizados. Por fim, ambos reforçaram o convite para o encontro de encerramento, que seria realizado no campus da Universidade Federal do Tocantins, situado no município de Miracema do Tocantins.

As respostas para as avaliações e para as autoavaliações indicaram um modo quase homogêneo de pensar as práticas de OP como o caminho para a conquista de um lugar social possibilitado pelo ingresso em instituições de nível técnico ou superior, e pelo que seria uma suposta evolução natural no mundo do trabalho. É como se o alcance do sucesso estivesse garantido pela obediência de cada participante às consignas e às sugestões emitidas pelo moderador e pela auxiliar ao longo do processo de OP. Mais uma vez, as análises mostram que os participantes não estão cientes da complexidade de fatores envolvidos nos processos decisórios relacionados à inserção em instituições de formação e ao desenvolvimento profissional. Destaca-se, do mesmo modo, a quase ausência de apontamentos sobre os chamados *pontos negativos* do trabalho. Ou

seja, grande parte das avaliações foi entregue sem indicação de pontos a melhorar, a despeito do registro de inúmeros momentos de resistência, inquietação e incômodo manifestos por meio de verbalizações e atitudes dos participantes, que foram percebidas e observadas pelo moderador e pela auxiliar durante as sessões de OP. Mais uma vez, notou-se a postura obediente e sujeitada frequente nas instituições em que o modo de produção de subjetividade decorre da ênfase nas práticas de controle e docilização dos corpos (FERNANDES, 2007; FOUCAULT, 2016).

Vale salientar que, durante o processo, os participantes foram provocados pelo moderador, pela auxiliar e até mesmo pela acadêmica de Educação Física, presente no 5º encontro, no sentido de problematizarem a heteronomia instituída naquele modelo escolar, constituído a partir de uma lógica em que o poder é distribuído de modo desigual e as relações, estruturadas de modo verticalizado. Além das provocações direcionadas para a mobilização dos participantes, abordamos as influências de outros elementos cruciais nos processos de escolha profissional, tais como a família (LEVENFUS, NUNES, 2016) e a classe social (BOCK, 2014).

O nono encontro marcou o encerramento do processo de OP. Na ocasião, a sessão foi realizada no campus da Universidade Federal do Tocantins (UFT), situado no município de Miracema do Tocantins. Em um primeiro momento, os participantes conheceram as dependências do campus; visitaram a biblioteca, o auditório, a secretaria e o espaço de convivência. Em um segundo momento, todos foram para uma sala, onde receberam a devolutiva geral acerca do processo e tiveram a oportunidade de contar um pouco sobre como havia sido a experiência de participar das oficinas de OP. Em seguida, três acadêmicas e um acadêmico do curso de Psicologia, e uma acadêmica do curso de Pedagogia, falaram sobre as respectivas estratégias utilizadas na preparação para o ingresso na universidade. Eles versaram sobre as possibilidades de ingresso por cotas e mencionaram particularidades da vida acadêmica. Além disso, uma acadêmica do curso de Psicologia tocou violão e cantou músicas sobre juventude, diversidade, desenvolvimento humano e trabalho. Por fim, realizamos uma confraternização para selar o encerramento das atividades de OP.

Ao contrário do que observamos durante os encontros realizados na escola, desta vez os participantes se mostraram mais disponíveis para falar aos colegas do grupo e para contar um pouco sobre como haviam percebido e vivenciado as atividades do processo de OP. Parece-nos que o encontro promovido fora do ambiente escolar abriu possibilidades para outras formas de expressão. A resistência à exposição e a hesitação para falar em público não foram observadas. Pelo contrário, houve mobilização no grupo. Muitos relataram ressignificação de experiências em virtude de propostas desenvolvidas nos encontros. Em meio aos relatos, uma professora de Língua Portuguesa, vinculada à escola, colaboradora e parceira no projeto, considerou o trabalho relevante e necessário, principalmente naquela fase de encerramento do ciclo de formação básica. Ela recordou seus tempos de aluna e lamentou o fato de não ter tido oportunidade de pensar acerca da escolha profissional ou sobre as possibilidades de formação para o momento posterior ao término do ensino médio. Em seguida, uma orientadora pedagógica, que também colaborou e foi solícita ao nos oferecer apoio em relação à provisão de materiais impressos e à divulgação de informações sobre todo o processo, comentou acerca daquilo que havia sido abordado nos encontros, e fez agradecimentos pela oportunidade de estar presente em todos os encontros.

O fato de os participantes terem compartilhado suas vivências com o grupo, sem a mesma inibição observada em outros momentos, reforça ainda mais as nossas análises sobre a escola

como uma instituição em que o silenciamento e o assujeitamento têm sido fomentados por meio de práticas voltadas ao controle e ao disciplinamento pelo disciplinamento (NASCIMENTO, 2009).

Assim, em um ambiente mais propício para a circulação da palavra, concluímos o processo de OP aqui relatado. Vale observar que, a despeito das dificuldades enfrentadas, destacamos os alcances desta proposta de intervenção. Conseguimos mobilizar um grupo de estudantes em fase de finalização do ciclo de educação básica. Propusemos atividades que viabilizaram aos participantes um contato direto com as diferentes possibilidades de formação e de inserção no mundo do trabalho pela via da educação. Os impasses e desafios impostos a todos aqueles que pertencem às camadas populares não foram ocultados durante os encontros. Muito pelo contrário, buscamos relacionar a dificuldade de acesso à educação de nível técnico ou superior à desigualdade social produzida pelo sistema capitalista de produção. Pautamos o nosso trabalho por uma perspectiva crítica. Entretanto, além das considerações sobre os impasses e desafios, enfatizamos de modo incisivo as possibilidades de resistência para o acesso às instituições formadoras, e nos baseamos no uso de estratégias vinculadas ao conhecimento de si mesmo e ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias aos desenvolvimentos acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho potencializou o encontro entre Psicologia e Educação. Ele alcançou resultados significativos ao mobilizar o conhecimento de si e do outro em meio à finalização do ciclo de educação básica, no momento de transição para outro nível e/ou modalidade de ensino. No entanto, alguns limites identificados merecem atenção porque podem ser evitados em outras intervenções que venham a ser propostas.

As atividades realizadas ao longo deste percurso romperam a lógica disciplinar por meio da qual as práticas escolares estão assentadas. Ainda que o projeto de intervenção tenha sido percebido como mais uma atividade escolar, criaram-se, em alguns momentos, as fissuras e brechas necessárias à instauração de movimento ao cotidiano escolar. Ao invés de silêncio e obediência, a proposta demandou participação ativa e envolvimento; no lugar de reprodução, criação. Assim, pouco a pouco, os participantes se envolveram com as atividades e desenvolveram novos olhares sobre si mesmos e sobre as possibilidades acadêmicas e profissionais.

Em muitos momentos, percebemos como os convites e os estímulos para a elaboração de planejamentos produziam mal-estar e sofrimento. Afinal, pensar sobre o futuro quando não se pode vencer o presente é tarefa árdua. O presente é marcado por um contexto de privações e dificuldades recorrentes, em que a desigualdade social se mostra cada vez mais intensa. A superação desse presente carece de estratégias para o enfrentamento do controle propagado por meio de práticas, discursos e inúmeros outros dispositivos com potencial para silenciar os estudantes, que já se encontram prejudicados por um sistema baseado em uma lógica excludente e pouco afeita à participação.

Diante de inúmeras formas de silenciamento, constatou-se a criação de estilos de participação em que a exposição de si mesmo ao grupo era sempre evitada. Ainda assim, olhares e ouvidos atentos indicavam, naqueles participantes e naquela forma de participação, a prevalên-

cia de dúvidas e de incerteza quanto ao futuro; buscavam-se jeitos de participar e de resistir ao silenciamento, especialmente por meio do empenho na realização das atividades desenvolvidas durante as sessões de OP, na presença do moderador e da auxiliar. Vale lembrar que nenhum participante entregou a atividade em que havia sido solicitado um levantamento sobre áreas e profissões.

Não se pode afirmar, todavia, que tenha havido total silenciamento no grupo. Houve quem se manifestasse acerca das atividades ou dos planos para o futuro. Muitos contavam sobre as atividades realizadas no contexto da orientação, ou faziam perguntas sobre suas finalidades e seus resultados.

Acredita-se na possibilidade de avançar na luta pela transformação da realidade de jovens e adultos, por meio da realização de novas propostas de intervenção de abordagem psicossocial, na interface entre Psicologia e Educação.

Finalmente, salientamos que não há receitas ou caminhos pré-definidos para o trabalho em OP, especialmente em escolas públicas, onde se percebem inúmeros desafios demandantes de práticas inventivas e criativas, contrárias ao assujeitamento e favoráveis à potencialização da vida.

REFERÊNCIAS

- ABADE, F. L. Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.6, n.1, p.15-24, 2005.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/ recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v.34, n.2, 2011.
- ARAÚJO, A. D. R., de OLIVEIRA, M. C. Processo de orientação profissional em uma escola de ensino profissionalizante: relato de experiência. **Revista Expressão Católica Saúde**, v.1, n.1, p.127-132, 2017.
- BASTOS, J. C., ALMEIDA, B. C., LUCINDO, E. V. A orientação profissional para o aluno do ensino público: uma abordagem sócio-histórica. **Revista de Trabalhos Acadêmicos – Universo Juiz de Fora**, Juiz de Fora, v.3, n.1, 2016.
- BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. Cortez Editora, 2014.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, p.269-294, 2008.
- DUBAR, C. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

- FERNANDES, A. M. D. Rompendo com a produção de uma “doença que não dói”: a experiência de alfabetização em Nova Holanda. (Tese de Doutorado). 1983.
- FERNANDES, A. M. D., MOURA, A. A., SOUSA, D. M., PATRIOTA, G., ARAÚJO, J., FRANÇA, M. L., BARBOSA, T. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.145-166, 2007.
- FERNANDES, Â. M. G. R. Cotidiano escolar: análises de práticas. **Revista Linhas**, v.16, n.31, p.202-215, 2015.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Vozes, 2016.
- FRIGOTTO, G.. “Escola sem partido”: imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, v.5, n.9, p.11-13, 2016.
- GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v.11, n.19, p.9-55, 2003.
- GUIA DO ESTUDANTE. **Profissões 2017**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/> . Acesso em 21/8/2017.
- GUICHARD, J. Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.13, n.2, p.139-159, 2012.
- HOLLAND, J. L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. **Psychological Assessment Resources**. 1997.
- KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. Em A. Aberastury, & M. Knobel (Orgs.), **Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, p.24-62, 1981.
- LEVENFUS, S., NUNES, M. L. T. A família e a construção de projetos vocacionais em adolescentes. Em R. S. Levenfus (Ed.), **Orientação Vocacional e de Carreira em contextos clínicos e educativos**. Porto Alegre: Artmed, p.24-38, 2016.
- LIPOVETSKY, G. A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. 2007.
- MOURA, M. R. **Orientação profissional para jovens de baixa renda**. Dissertação de Mestrado. Escola de Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.
- NASCIMENTO, L. R. **Práticas escolares em tempos de turbulência**: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2009.
- NEIVA, K. M. C. **Intervenção psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. Editora: Vetor, 2010.

- OLIVEIRA, M. B. L., CHAKUR, G. S. R. A escolha profissional: necessidades e aspirações dos jovens concluintes do 2º grau. In: **Simpósio Brasileiro de Orientadores Profissionais**, 3, Canoas. Anais... Canoas: ULBRA, 1997.
- OZELLA, S., AGUIAR, W. M. J. D. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de pesquisa*, v.38, n.133, p.97-125, 2008.
- POLSTER, E. **Every person's life is worth a novel**. New York: W. W. Norton, 1987.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- 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.
- RIBEIRO, M. A., UVALDO, M. C. C., FONÇATTI, G., AUDI, D. A., AGOSTINHO, M. L., MALKI, Y. Ser adolescente no século XXI. Em R. S. Levenfus (Ed.), **Orientação Vocacional e de Carreira em contextos clínicos e educativos**. Porto Alegre: Artmed, p.13-23, 2016.
- SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, v.10, n.1, p.57-66, 2005.
- SANTOS, A. S., DE OLIVEIRA, C. T., JAGER, M. E., DIAS, A. C. G.. Oficinas de sensibilização às questões profissionais realizadas com estudantes do ensino médio de escola pública. **Psicologia Revista**. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, ISSN 1413-4063, v.25, n.1, p.151-172, 2016.
- SARRIERA, J. C., CÂMARA, S. G., BERLIM, C.S. **Formação e orientação ocupacional: manual para jovens à procura de emprego**. Sulina, 2006.
- SAWAIA, B. B. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. **Novas veredas da psicologia social**, p.157-168, 1995.
- SCHIESSL, C. S., SARRIERA, J. C. Refletindo a questão do ingresso ao ensino superior: dificuldades e expectativas dos jovens de ensino médio. **Desafios do mundo do trabalho: orientação, inserção e mudanças**, p.33-71, 2004.
- SOUZA, L. G. S., MENANDRO, M. C. S., BERTOLLO, M., ROLKE, R. K. (2009). Oficina de orientação profissional em uma escola pública: uma abordagem Psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.29, n. 2, p.416-427, 2009. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000200016>.
- SUPER, D. E., SAVICKAS, M. L., SUPER, C. M. A life-span, life-space approach to career development. Em **D. Brown, & L. Brooks (Orgs.)**, Career choice and development, p. 121-178. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.

CAPÍTULO 2

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL¹

*Ladislau Ribeiro do Nascimento
Yasmin Coelho dos Santos Parreão*

INTRODUÇÃO

As práticas de extensão universitária cumprem papel importante na realização de conexões entre universidade e comunidade, além de propiciarem oportunidades ao desenvolvimento acadêmico e científico de professores e estudantes envolvidos com ações que transcendem limites didático-pedagógicos impostos pelos modelos tradicionais de ensino.

Quando se pensa no tripé ensino, pesquisa e extensão considera-se o potencial de ações integradas como estratégias vitais para a universidade, sobretudo neste momento de crises e incertezas em que as universidades públicas são convocadas para demonstrarem força e relevância científica e social. Precisamos desempenhar nosso papel de modo significativo, sempre guiados pelo compromisso ético e político com a transformação da realidade.

Mediante este modo de compreender o valor e o alcance das ações de extensão universitária, propusemos uma ação com o objetivo de fomentar aproximações com a comunidade. De um modo mais específico, realizamos oficinas interventivas e criativas em uma escola pública. O trabalho foi articulado para promover práticas de cuidado de si (FOUCAULT, 1985; LARROSA, 2012) em meio aos conflitos e impasses cotidianos vivenciados por estudantes da educação básica.

¹ Versão ampliada do texto, intitulado, Extensão Universitária na escola pública: relato de uma intervenção psicossocial, publicado na Revista Extensão. (NASCIMENTO; PARREAO, 2020).

METODOLOGIA

A intervenção psicossocial (SARRIERA, CÂMARA, BERLIM, 2006; NEIVA, 2010) aqui relatada foi realizada em oito encontros, cada um com carga horária de duas horas. O projeto foi coordenado por um docente do curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e contou com o apoio de duas discentes.

O público-alvo foi um grupo de vinte e três estudantes de uma escola pública localizada em Miracema do Tocantins - TO. Os participantes tinham entre 18 e 30 anos e estavam matriculados em diferentes séries dos níveis de ensino fundamental II e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2018, por meio de oficinas apoiadas em atividades como: reprodução vídeo sobre o cotidiano escolar; audição de música sobre expectativas de vida; preenchimento de inventários acerca de habilidades e competências vinculadas aos processos formativos; confecção de artesanatos; vivência em palestra sobre Capoeira de Angola; leitura de versos e poesias sobre o sentido da vida; devolutiva aos participantes e aos professores.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O primeiro encontro foi destinado à apresentação do plano de oficinas. Na ocasião, membros da equipe de execução e participantes se apresentaram e compartilharam expectativas em relação ao projeto. Além disso, promovemos uma roda de conversa acerca de aspectos favoráveis e/ou desfavoráveis da vida cotidiana, dentro e fora da instituição escolar. Essa atividade foi importante para a formação do vínculo entre membros da equipe e o público-alvo.

No segundo encontro houve a reprodução parcial do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (JARDIM, 2006) e da versão integral da música *A Vida é Desafio* (RACIONAIS MC's, 1997). A partir dos trechos do documentário, abordamos impasses vivenciados pelos estudantes inseridos em escolas de diferentes contextos econômico, social e cultural. Abaixo, apresentamos um trecho de letra da música mencionada:

[...] É necessário sempre acreditar que o sonho é possível

Que o céu é o limite e você, *truta*², é imbatível

Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase

Que o sofrimento alimenta mais a sua coragem

Que a sua família precisa de você

Lado a lado se ganhar pra te apoiar se perder

Falo do amor entre homem, filho e mulher

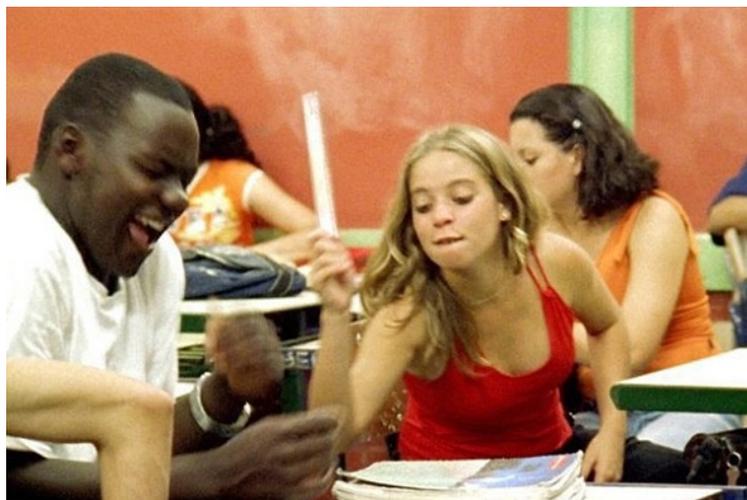
A única verdade universal que mantém a fé

2 Gíria com significado de amigo, companheiro ou colega.

Olhe as crianças que é o futuro e a esperança
Que ainda não conhece, não sente o que é ódio e ganância
Eu vejo o rico que teme perder a fortuna
Enquanto o *mano*³ desempregado, viciado, se afunda
Falo do enfermo (irmão) falo do são (então)
Falo da rua que pra esse louco mundão
Que o caminho da cura pode ser a doença
Que o caminho do perdão às vezes é a sentença
Desavença, *treta* e falsa união
A ambição é como um véu que cega os irmãos
Que nem um carro guiado na estrada da vida
Sem farol no deserto das trevas perdidas [...] (RACIONAIS MC's, 1997)

As cenas reproduzidas mostraram dilemas vivenciados por estudantes e professores das distintas escolas apresentadas no documentário. Falamos sobre impasses e desafios a serem enfrentados para a elaboração e a concretização de projetos de vida. Naquele momento, percebemos o quão difícil seria para os participantes se projetarem no tempo futuro. A maioria dos estudantes parecia estar aprisionada em um [tempo] presente (sobre)vivido.

Cena do Filme *Pro Dia Nascer Feliz*



Extraído de Jardim (2006).

Cena do Filme *Pro Dia Nascer Feliz*

Extraído de Jardim (2006).

Cena do Filme *Pro Dia Nascer Feliz*

Extraído de Jardim (2006).

Nas palavras de Zafirani (2002), o futuro “não é outra coisa que a maneira pela qual nos projetamos mentalmente em um instante – o presente – escolhido no desenvolvimento espacial do tempo” (p. 4). Sendo assim, tendo em conta a realidade social experimentada no contexto onde a prática de extensão foi realizada, a projeção no futuro implicaria em transposição de barreiras e limites impostos pela aridez e pela dureza de um tempo presente calcado na pobreza e nas restrições que dela resultam.

O terceiro encontro abriu espaço para a produção de reflexões sobre temas como diversidade, diferença e projeto de vida. Ao mesmo tempo, criamos possibilidades para os participantes identificarem preferências e habilidades relacionadas às práticas escolares. O encontro teve início com a exposição de figuras da Gestalt (figura-fundo). Em seguida, aplicamos um exercício para sondar as preferências dos participantes em relação às diferentes áreas do conhecimento. Posteriormente, solicitamos o preenchimento do Inventário das Frases Incompletas (BOHOSLAVSKY, 1993) com o objetivo de abordar conteúdos associados a interesses, valores, experiências de vida e sentimentos relacionados ao futuro.

Por meio das estratégias adotadas, os participantes falaram sobre experiências acumuladas no cotidiano. Associamos as distintas interpretações e classificações atribuídas às imagens (figura-fundo) ao fato de cada pessoa percebê-las sob a influência de motivações e necessidades individuais singulares. Aquele momento foi importante para a integração do grupo. O movimento de olhar para si e de conhecer pontos de vista de outras pessoas mostrou-se relevante ao fortalecimento do laço que se configurava desde a primeira sessão.

No quarto encontro fizemos uma breve devolutiva da sondagem acerca das preferências pelas áreas do conhecimento, entregamos uma tabela com um roteiro para o planejamento de atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências escolares, e realizamos uma oficina de artesanatos.

A oficina foi conduzida por uma acadêmica do curso de Psicologia da UFT que se disponibilizou para compartilhar uma técnica utilizada na confecção de pulseiras de lã. Durante o encontro, cada participante teve oportunidade para confeccionar a própria pulseira. Naquele momento, observamos a potência das práticas inventivas e criativas (KASTRUP, 2001) como vetores de subjetivação (DELEUZE; GUATTARI, 1996). No momento em que produziam as pulseiras, falavam sobre experiências de vida, objetivos de carreira, sonhos, medos, frustrações, dentre outros assuntos quase sempre silenciados no cotidiano escolar (EIZIRIK; COMERLATO, 2004).

O quinto encontro foi dedicado à prática de Capoeira de Angola. Esta oficina foi possível em virtude da participação voluntária de um acadêmico do Curso de Pedagogia da UFT. Trata-se de um estudante que desenvolve projetos de extensão com o objetivo de mobilizar acadêmicos e membros da comunidade externa pela prática da Capoeira de Angola, a fim de conscientizá-los acerca de suas próprias trajetórias de vida e de fortalecer a cultura afrobrasileira.

Além de compartilhar movimentos da dança com os participantes, o voluntário falou sobre a importância da capoeira no modo pelo qual ele sente, pensa e age em diferentes situações. Ele associou a dança com a oportunidade de assimilarmos valores como respeito e solidariedade. Todavia, vale salientar que, uma acadêmica da equipe de execução da prática de extensão observou o fato de nenhuma jovem do sexo feminino ter participado da atividade naquele encontro. Na ocasião, a própria acadêmica compartilhou a observação com os demais participantes. Após o comentário, aproveitamos para problematizar a reprodução do machismo e do sexismo no cotidiano escolar.

No sexto encontro houve a leitura de versos e poesias. A atividade foi mediada por duas acadêmicas do Curso de Psicologia da UFT. Uma compunha a equipe e a outra participou como voluntária naquela sessão. Os estudantes expressaram sentimentos e pensamentos apoiados no relato de experiências acumuladas na vida cotidiana, dentro e fora do espaço escolar.

No sétimo encontro realizamos uma sondagem para os participantes identificarem habilidades e preferências que poderiam ser associadas a carreiras e profissões (HOLLAND, 1997). A atividade proposta teve baixa adesão. Falas tímidas esparsas indicavam dificuldades para os participantes associarem formação escolar e elaboração de projeto de vida.

O oitavo e último encontro foi destinado para a devolutiva sobre as atividades realizadas. Em um momento de confraternização, com música ao vivo e “comes e bebe”, na presença dos participantes e de membros da equipe diretiva da escola, a intervenção foi encerrada e muitos falaram sobre como as atividades haviam sido experimentadas ao longo do projeto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir do primeiro encontro iniciou-se a formação de um vínculo consistente entre participantes e membros da equipe executora. Esta condição foi propiciada, em partes, pelo fato de os participantes terem sido envolvidos em uma relação com pessoas externas à instituição. Conseguimos preservar aquilo que Bleger (1992) denominou de “atitude clínica”. Segundo o autor, esta decorre do adequado distanciamento na relação entre interventor e alvo de intervenção. Ao mantermos a referida atitude, nos identificamos com fatos ou pessoas, todavia, sem estarmos implicados “nos acontecimentos que devem ser estudados” (BLEGER, 1992, p. 10).

Embora não tenhamos atuado exclusivamente sob o prisma da Psicologia Institucional preconizada pelo autor mencionado, buscamos preservar um enquadre favorável à atuação em nível institucional. Destacamos, neste sentido, a negociação pela ausência de professores ou membros da equipe diretiva da escola ao longo dos encontros. Este cuidado permitiu a criação de um espaço preservado para construirmos uma relação de confiança com os participantes.

As carências materiais, dentre outras limitações impostas ao cotidiano daqueles estudantes indicaram a vivência do sofrimento psicossocial (SAWAIA, 1995). O referido sentimento foi manifesto por meio de relatos sobre episódios de violência, solidão e desamparo vivenciados no cotidiano. Ele também se fez presente através de discursos fragmentados sobre expectativas de vida, dificuldades para a definição dos próprios sentimentos em relação ao presente, brincadeiras e chacotas acerca de privações materiais associadas à pobreza.

Na mesma perspectiva, o sofrimento produziu silêncios e silenciamentos. De acordo com Lane (1995), pensamos que seria ideológico o encobrimento de emoções como a tristeza e o medo. A ocultação escamotearia a realidade social e escolar vivenciada pelos estudantes naquele contexto.

A intervenção psicossocial desenvolvida ao longo dos encontros propôs, todavia, o enfrentamento coletivo daquela dura realidade. Estudantes postos à margem dos processos educacionais expressaram saberes e fazeres e perceberam o reconhecimento do grupo. Ressaltamos a sessão em que os participantes produziram artesanatos e compartilharam diferentes resultados alcançados. Experimentamos um momento de trocas de experiências e de circulação de afetos.

Do mesmo modo, destacamos a sessão em que reproduzimos uma música do gênero *rap* e alguns estudantes improvisaram, na sequência, rimas sobre conflitos vivenciados no cotidiano escolar. Naquele encontro, participantes do grupo expressaram descontentamento e inquietação mediante o que classificaram como falta de diálogo na escola.

Sublinhamos, na mesma perspectiva, o último encontro, quando um membro da equipe diretiva esteve presente e contou um pouco sobre algumas de suas vivências da época em que ele cursava o ensino fundamental. Emocionado, com lágrimas nos olhos, contou sobre as dificuldades enfrentadas para frequentar a escola em meio a privações materiais e ameaças provocadas pelas dificuldades financeiras e pela instabilidade política daquele período.

Ao longo da intervenção, espaços de criação, escuta, diálogo, interação, invenção e pertencimento romperam, portanto, o previsível e enrijecido cotidiano escolar. No mesmo espaço em que dispositivos de controle assujeitam (FOUCAULT, 1987) e produzem estudantes fragilizados e dependentes, adotamos uma tática de enfrentamento e de resistência através de forças vinculadas à potência da vida, tais como o desejo, a imaginação e a recordação (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto abriu novos espaços e tempos no cotidiano escolar. Enrijecimentos tão presentes nas práticas e nos discursos veiculados na escola foram confrontados pela força da inventividade empregada através das ações realizadas nos encontros.

A articulação envolvendo equipe gestora da escola, público-alvo das oficinas, equipe e acadêmicas/os voluntárias/os, foi crucial para o alcance dos resultados do trabalho.

Observamos sinais de fragilização da escola mediante os desafios para a promoção de desenvolvimentos pessoal e profissional. Mesmo assim, não podemos buscar culpados. Uma análise equivocada nos faria indicar supostos professores mal preparados para lidarem com as demandas dos estudantes daquele contexto.

Embora cada membro da comunidade escolar tenha responsabilidades a serem cumpridas, de acordo com seus respectivos lugares ocupados na estrutura institucional, o êxito da escola pública sofre influências de forças históricas, políticas e econômicas. Não podemos negligenciar o fato de a escola pública estar exposta às inúmeras investidas para a sua precarização.

Durante a intervenção, o coordenador do projeto foi convidado pela equipe gestora para a realização de projetos em que o público-alvo fosse o corpo docente. Os pedidos eram acompanhados de queixas sobre o que seria definido como sensação de impotência experimentada por uma parcela significativa do corpo docente.

Esta demanda pela realização de intervenções para os professores, e as produções decorrentes das ações destinadas aos participantes do projeto aqui relatado, apontam para a necessidade de disseminarmos outras práticas interventivas nos espaços escolares.

A criação de espaços para a potencialização da vida, sobretudo em tempos de sofrimento e crises no contexto escolar, mostra-se urgente e vital para honrarmos o compromisso social da psicologia com a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

- BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. trad. EO Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas; 1992.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5, 1996.
- EIZIRIK, M. F; COMERLATO, D. **A escola (in) visível: jogos de poder, saber, verdade**. UFGS, 2004.
- FOUCAULT, M. A. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**. 8 ed. São Paulo, Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GUATTARI, F., ROLNIK, S. Subjetividade e história. Félix Guattari & Suely Rolnik. **Micropolítica: cartografias do desejo**, p. 25-126, 1986.

HOLLAND, J. L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. **Psychological Assessment Resources**, 1997.

JARDIM, J. **Pro dia nascer feliz. Documentário**. Copacabana Filmes, v. 88, 2006.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. Em S. T. M. Lane & B. B. Sawaia (Orgs.), **Novas veredas da psicologia social** (pp. 55-63). São Paulo: Educ/Brasiliense, 1995.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. Em: Silva, T. T. (2012). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, pp. 35-86, 2012.

NEIVA, K. M. C. **Intervenção Psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. 1ª. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2010.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. Cosa Nostra/Zambia, CDRA 001, 1997.

SARRIERA, J. C; CÂMARA, S. G; BERLIM, C. S. **Formação e Orientação Ocupacional - Manual para jovens à procura de emprego**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

SAWAIA, B. B. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In S. T. M. Lane & B. B. Sawaia (Orgs.), **Novas veredas da psicologia social** (pp. 157-168). São Paulo: Brasiliense; EDUC, 1995.

ZAFIRIAN, P. O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo espacializado. In: **Tempo Social**. São Paulo, 2002.

CAPÍTULO 3

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DO SOFRIMENTO PSICOSSOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ladislau Ribeiro do Nascimento

Jayana Milhomem de Souza

Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem

INTRODUÇÃO

Na passagem de 2019 para 2020, autoridades chinesas alertaram a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre uma quantidade expressiva de pacientes acometidos por uma pneumonia de origem desconhecida. Pouco tempo depois, a OMS tornou pública a notícia sobre o novo coronavírus (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 - SARS-Cov2*), denominado de Covid-19. Reportado inicialmente em Wuhan, na China, o vírus se espalhou para todas as partes do mundo instaurando uma pandemia. (WANG et al., 2020; XIAO, 2020; WHO, 2020).

A OMS (2020) considerou o surto de Covid-19 como um problema de saúde pública de importância internacional ao final do mês de janeiro de 2020 (OMS, 2020). Mesma importância seria atribuída pelo governo brasileiro no mês seguinte, a partir da publicação da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), que institui medidas de proteção da coletividade, tais como: isolamento, quarentena, determinação de realização compulsória de exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, vacinação, dentre outras.

A crise gerada pela pandemia tem provocado adoecimento mental e sofrimento psicossocial em milhares de pessoas ao redor do mundo. De acordo com informações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020b), sintomas de adoecimento mental são frequentes em um terço ou até mesmo a metade de populações inseridas em contextos pandêmicos. Insônia, medo, raiva, ideações suicidas, suicídios, abuso de álcool e outras drogas são as principais sequelas do mal-estar produzido em meio à calamidade atrelada à pandemia (DUAN; ZHU, 2020).

No contexto educacional houve suspensão de atividades escolares. Esta estratégia provocou rupturas significativas no cotidiano de milhares de trabalhadores da educação, gestores, estudantes e seus respectivos familiares ou responsáveis. As medidas de proteção, incluindo a suspensão de atividades presenciais e a intensificação no uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), colocaram em relevo a desigualdade social ao evidenciar o abismo entre quem possuía condições mínimas de acesso à internet e quem estava excluído da rede. Além disso, mostrou como inúmeros pais e/ou responsáveis pela grande parte do alunado, sobretudo no contexto das escolas públicas, não encontram condições para acompanhar as atividades escolares daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Na educação pública do Estado do Tocantins, atividades escolares presenciais foram suspensas. Deste modo, professores e estudantes deixaram de frequentar os espaços institucionais e passaram a lidar com inúmeras demandas de um novo contexto. No caso dos professores, intensificou-se a quantidade de treinamentos, reuniões e cursos sobre temáticas relacionadas à educação. Os estudantes, por outro lado, não participaram de quaisquer atividades vinculadas à formação educacional.

A partir de Junho de 2020, todavia, lideranças vinculadas ao governo estadual tornaram pública a intenção de retomar as atividades de ensino. Na ocasião, representantes da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC-TO) buscaram parcerias a fim de viabilizar o retorno gradual às aulas. Naquele contexto, firmou-se um acordo de cooperação entre Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC-TO).

A parceria envolveu o desenvolvimento de uma proposta de extensão universitária, apoiada pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX), voltada para a promoção de saúde mental e bem-estar psicossocial no contexto da educação pública estadual.

De maneira específica, desenvolvemos um projeto, intitulado, Psicologia e Educação no enfrentamento do sofrimento psicossocial em tempos de pandemia. Traçamos os seguintes objetivos: (1) compartilhar informações e orientações para o enfrentamento do sofrimento psicossocial em meio às incertezas geradas pela pandemia; (2) promover bem-estar psicossocial; (3) instruir orientadores educacionais para a realização de encaminhamentos adequados em casos de agravos à saúde mental no contexto pandêmico; (4) conscientizar orientadores educacionais sobre o papel de cada um(a) para o enfrentamento do sofrimento psicossocial.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

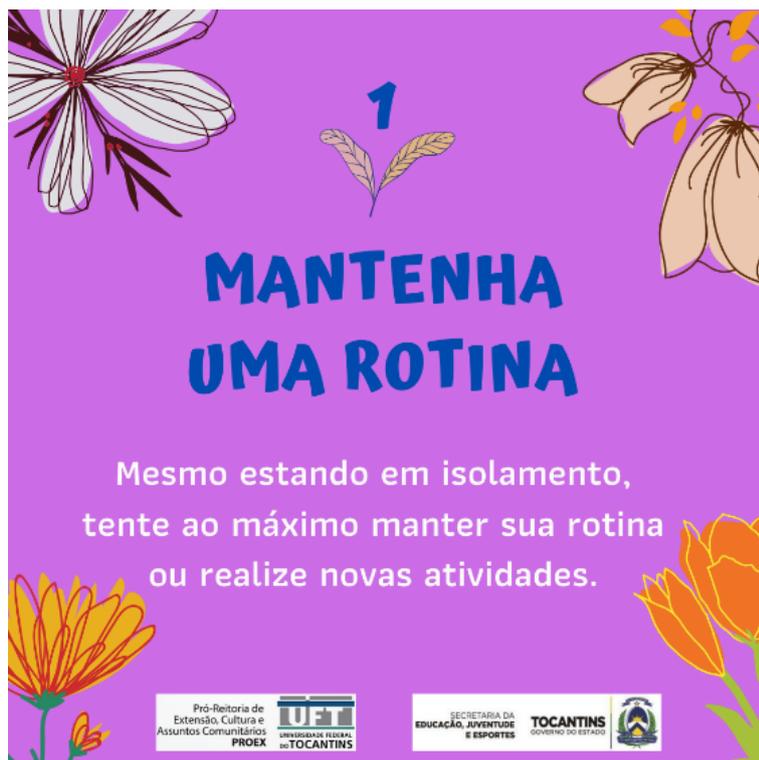
Em um primeiro momento, participamos do lançamento de um programa voltado ao apoio e ao cuidado emocional de educadores e estudantes da rede estadual do Tocantins. O evento foi realizado por meio de uma *live* transmitida pelo canal oficial da SEDUC-TO, no Youtube. Ao lado da secretária estadual de educação, e da diretora de um instituto de assessoria educacional, tivemos a oportunidade de apresentar a temática e os objetivos do projeto de extensão aqui relatado. No momento da transmissão, registrou-se a participação de mais de duas mil pessoas. Uma semana depois, o vídeo havia alcançado doze mil visualizações (AGUIAR; NASCIMENTO; BREIM, 2020).

Desde a inauguração, firmando a cooperação entre UFT e SEDUC-TO, iniciamos a confecção de materiais com instruções sobre Saúde Mental e Covid-19 (vide quadro n.1) e promovemos atividades de intervenção psicossocial.

Inicialmente elaboramos um encarte, configurado a partir de uma sequência de imagens contendo informações e dicas de como proteger a saúde mental e enfrentar o sofrimento psicossocial em tempos de pandemia. As imagens foram adaptadas para serem publicadas em qualquer meio de comunicação, assim como nas redes sociais, como *facebook* e *instagram*, e teve o objetivo de informar acerca do manejo do mal-estar psicossocial durante o período de isolamento (vide sequência de imagens a seguir).

Quadro n.1: Imagens com recomendações para a promoção de bem-estar psicossocial.





1

MANTENHA UMA ROTINA

Mesmo estando em isolamento,
tente ao máximo manter sua rotina
ou realize novas atividades.

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários PROEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES
TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO



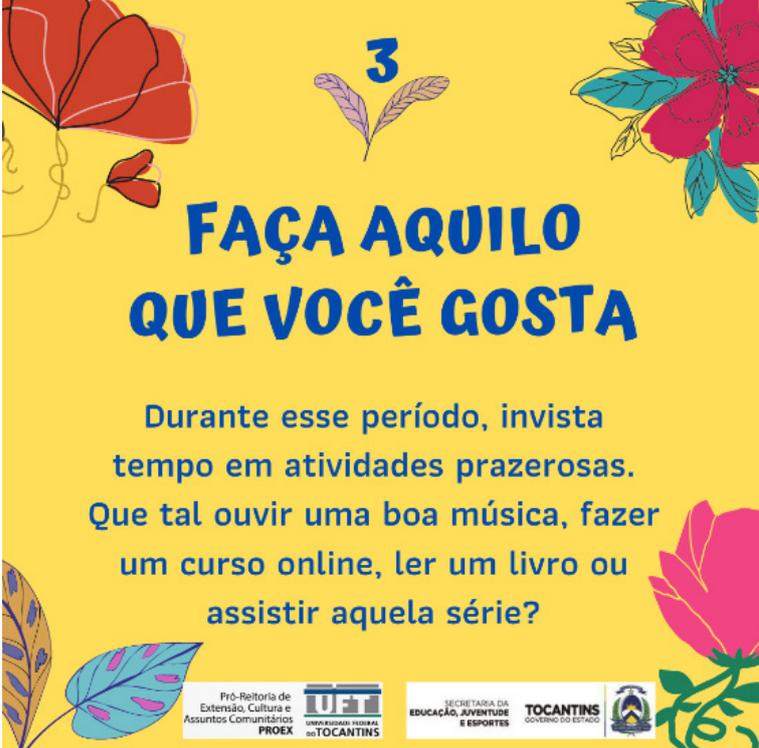
2

CONECTE-SE COM SEUS AMIGOS

Mantenha sua rede de amigos.
As autoridades de saúde recomendam
distância física, mas você pode
manter o contato virtual.

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários PROEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES
TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO



3

FAÇA AQUILO QUE VOCÊ GOSTA

Durante esse período, invista tempo em atividades prazerosas. Que tal ouvir uma boa música, fazer um curso online, ler um livro ou assistir aquela série?

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários PROEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES
TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO



4

CUIDE DO SEU CORPO

Envolva-se com atividades saudáveis e aproveite para relaxar. Exercícios constantes, sono regular e dieta balanceada ajudam bastante.

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários PROEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES
TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO

5

EVITE O EXCESSO DE NOTÍCIAS

Uma enxurrada constante de notícias sobre a pandemia pode levar você à ansiedade e ao estresse. Procure se atualizar uma ou duas vezes ao dia evitando o “bombardeio desnecessário” de informações.

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários PROEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES
TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO

6

EVITE "FAKE NEWS"

Siga as notícias confiáveis e evite as “fake news” que podem causar mais desconforto e dissabor. Busque saber das notícias em intervalos regulares. Dê preferência para as notícias divulgadas por meio de fontes oficiais como, por exemplo, o site da Organização Mundial da Saúde.

Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários PROEX
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES
TOCANTINS GOVERNO DO ESTADO

#SePuderFiqueEmCasa

Fonte: Organização Mundial da Saúde

Projeto de extensão universitária:
Psicologia e Educação no enfrentamento do sofrimento psicossocial em tempos de pandemia.

Coordenador: Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento (Psicologia/UFT).

Extensionista: Jayana Milhomem de Souza (Psicologia/UFT).

Apoio:



PROEX
Instituição de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

UFT
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação, Juventude e Esportes

Elaborado pelos autores.

Realizamos um primeiro contato com o público-alvo no mês de Junho de 2020, por meio de um encontro virtual na plataforma Google Meet, envolvendo a participação de mais de 400 pessoas, divididos em dois grupos, de acordo com as regionais de educação, sendo que o primeiro grupo contou com a participação de 209 orientadores, e do segundo momento participaram 207 profissionais.

Esta intervenção ocorreu no mesmo dia, em dois horários diferentes, contemplando os dois grupos citados. Ambos tiveram o objetivo de prestar acolhimento inicial aos orientadores educacionais, fazer as devidas apresentações dos envolvidos no evento, assim como divulgar as ações futuras do programa Olhar Atento, por meio da SEDUC-TO, a saber uma formação direcionada especialmente para Orientadores Educacionais das Unidades Escolares e Assessores das Diretorias de Ensino em Orientação Educacional do Estado do Tocantins. O momento inicial dos dois grupos foi marcado pela fala da superintendente da SEDUC-TO, posteriormente o coordenador da ação se apresentou e explanou brevemente sobre o projeto de extensão, enfatizando os objetivos e metodologia da ação; e em seguida a extensionista se apresentou.

Buscamos ser democráticos no que se refere ao tempo, destinando uma hora para cada grupo, e aos assuntos discutidos, contemplando os dois momentos com as mesmas informações. Fizemos algumas recomendações sobre a promoção do bem-estar e o manejo do sofrimento psicossocial em tempos de isolamento, de acordo com as publicações da OMS (2020); discutimos acerca das manifestações psicopatológicas e reações psicossociais esperadas e frequentes em um contexto de crise e também propomos estratégias de cuidado psíquico para enfrentar o isolamento social (BRASIL, 2020^a).

Como o espaço foi exatamente para um acolhimento inicial, abrimos ao público para que falassem suas inquietações. Uma orientadora relatou sentir saudades de abraçar, pois de acordo

com ela, a “marca” dos orientadores educacionais é a aproximação e o toque, ainda mencionou o quanto se sente aflita por não poder abraçar os alunos com o retorno das aulas. Os participantes levantaram inúmeras questões, e uma inquietação que merece destaque, foi de uma orientadora que perguntou se a pandemia realmente tem o poder de causar psicopatologias ou é apenas um momento propício para desenvolvê-las. Citando Boaventura de Sousa Santos (2020), que em seu livro *A cruel pedagogia do vírus* propõe um debate reflexivo acerca do fato de alguns coletivos sociais, como as mulheres, os chamados autônomos, trabalhadores informais, precários, pessoas em situação de rua, deficientes, idosos, moradores de periferias pobres, internados, entre outros, estarem em vulnerabilidade antes da pandemia, neste novo cenário estas fragilidades se agravaram, sendo assim o problema não é o vírus, mas a vulnerabilidade de alguns grupos (SANTOS, 2020).

O espaço por nós oferecido permitiu a manifestação de emoções e desabafos por parte dos participantes. Com a voz embargada e lágrimas nos olhos, uma orientadora mencionou o quanto está preocupada com as possibilidades de acontecimentos na vida dos alunos e familiares durante este momento de pandemia, questionando o que poderia ter acontecido com eles durante este tempo de distanciamento social. Buscamos transmitir empatia e comentamos que a resposta para esta pergunta só será possível no pós-pandemia, e que o momento é de preparação para o retorno, e o primeiro passo é fortalecer a rede de apoio e os laços de solidariedade.

Os participantes se mostraram interessados pelas discussões e reflexões apresentadas, e abertos a falar, comentar, perguntar e desabafar. Nos deixando saber das suas angústias e inquietações relacionadas ao atual contexto, dentre as quais mencionaram a preocupação quanto a vulnerabilidade social de muitos estudantes, o que inclui ausência de acesso à internet e consequentemente impossibilidade de participar das aulas online, violência doméstica que não está fora de questão neste período de distanciamento social, e vínculos familiares fragilizados, e que se desdobram na falta de apoio.

Dentre as atividades de intervenção psicossociais realizadas, destacamos quatro encontros para a formação de orientadores educacionais das unidades escolares e assessores das Diretorias Regionais de Educação (DRE).

A formação foi desenvolvida ao longo de encontros virtuais realizados por meio da plataforma *Google Meet*, tendo um alcance de aproximadamente 400 profissionais, divididos em dois grupos de acordo com as regionais de atuação. Um grupo foi composto pelas regionais de Araguaína, Araguatins, Tocantinópolis, Colinas, Pedro Afonso, Guaraí e Miracema, e o outro pelas regionais de Gurupi, Porto Nacional, Palmas, Paraíso, Dianópolis e Arraias.

Estruturamos o programa de formação em três módulos, assim denominados: (1) Conhecimento de Si, (2) (Re)conhecimento do outro e (3) Enfrentamento do sofrimento psicossocial.

MÓDULO I

O módulo denominado “Conhecimento de Si” foi desenvolvido no mês de julho de 2020. Tivemos como objetivos criar condições para os participantes dirigirem um “olhar sobre si”. A ação envolveu a participação de cerca de trezentos participantes, divididos em dois grupos. O primeiro contou com a participação de cem profissionais; e o segundo foi composto por cento e oitenta e quatro orientadores. É importante mencionar que o primeiro grupo teve adesão de apenas cem orientadores porque a plataforma disponibilizada oferecia esta quantidade máxima de participantes; no segundo momento, entretanto, o link de acesso disponibilizado permitia a presença de mais de duzentas pessoas.

A primeira atividade teve início com uma exposição de imagens Figura-Fundo, inspiradas na Gestalt. Conforme cada imagem era projetada, o moderador perguntava sobre a percepção de cada participante e abria espaço para comentários.

Houve bastante interação. Enquanto ouvíamos as respostas, falávamos sobre o fato de as pessoas perceberem as mesmas figuras de maneiras distintas em virtude de fatores como: perspectiva adotada diante da imagem, experiências construídas ao longo da vida, necessidades e motivações, dentre outros elementos que nos atravessam em processos de produção subjetiva.

Pontuamos que no contexto de pandemia, algumas pessoas podem perceber o medo como figura, e no plano de fundo estariam preocupação e incerteza como elementos importantes, porém, nem sempre percebidos e tomados pela consciência do sujeito. Por outro lado, ponderamos a possibilidades de pessoas perceberem preocupação e incerteza como figura, enquanto o medo figuraria como plano de fundo, com potencial para influenciar tomadas de decisões, sensações e pensamentos. Em suma, transmitimos a mensagem de que reagimos de maneiras distintas, conectamo-nos com a realidade de maneira diversa e singular.

Em seguida, propusemos uma atividade baseada no inventário Âncoras de Carreira (Quadro n.2), elaborado por Schein (1990) e adaptado por Dutra e Albuquerque (2002). Ao longo de sua brilhante carreira, o psicólogo norte americano Edgard Schein buscou entender como as pessoas desenvolviam suas carreiras em processos formativos e no mundo do trabalho. De acordo com o autor, existem oito bases em que as pessoas podem “ancorar” suas carreiras. Estas bases são constituídas por necessidades, valores e competências associadas com determinadas áreas de atuação profissional (SCHEIN, 1990).

O inventário Âncoras de Carreira é composto de quarenta sentenças que podem ser classificadas em uma escala de um (1) a seis (6), sendo 1, “nunca verdadeiro para mim”, e 6 “sempre verdadeiro para mim”.

Quadro n. 2: Sentenças do inventário Âncoras de Carreira.

Nunca verdadeiro [] 1	Ocasionalmente verdadeiro [] 2 ou 3	Frequentemente verdadeiro [] 4 ou 5	Sempre verdadeiro [] 6
1. Sonho em ser tão bom no que faço, de tal forma que meus conhecimentos especializados sejam constantemente procurados.			
2. Sinto-me mais realizado quando sou capaz de integrar e gerenciar o esforço dos outros.			
3. Sonho em ter uma carreira que me dê a liberdade de fazer o trabalho à minha maneira e no tempo por mim programado.			
4. Segurança e estabilidade são mais importantes para mim do que liberdade e autonomia.			
5. Estou sempre procurando ideias que me permitam iniciar meu próprio negócio.			
6. Sinto-me bem em minha carreira apenas quando tenho a sensação de ter feito uma contribuição real para o bem da sociedade.			
7. Sonho com uma carreira na qual eu possa solucionar problemas ou vencer situações extremamente desafiadoras.			
8. Preferiria deixar meu emprego do que ser colocado em um trabalho que comprometa minha capacidade de me dedicar aos assuntos pessoais e familiares.			
9. Eu me sentiria bem sucedido em minha carreira apenas se eu pudesse desenvolver minhas habilidades técnicas ou funcionais a um nível de competência muito alto.			
10. Sonho em dirigir uma organização complexa e tomar decisões que afetem muitas pessoas.			
11. Sinto-me mais realizado em meu trabalho quanto tenho total liberdade de definir minhas próprias tarefas, horários e procedimentos.			
12. Preferiria deixar meu emprego do que aceitar uma tarefa que colocasse em risco minha segurança na organização.			
13. Montar meu próprio negócio é mais importante para mim do que atingir uma alta posição gerencial como empregado.			
14. Eu me sentiria mais realizado em minha carreira se pudesse utilizar meus talentos a serviço dos outros.			
15. Eu apenas sentiria realização em minha carreira ao enfrentar e superar desafios extremamente difíceis.			
16. Sonho com uma carreira que me permita integrar minhas necessidades pessoais, familiares e de trabalho.			
17. Tornar-me um gerente técnico em minha área de especialização é mais atraente para mim do que tornar-me um gerente geral.			
18. Sentir-me-ei bem sucedido em minha carreira apenas quando me tornar um gerente geral em alguma organização.			
19. Sentir-me-ei bem sucedido em minha carreira apenas quando alcançar total autonomia e liberdade.			
20. Procuo trabalhos em organizações que me deem senso de segurança e estabilidade.			
21. Sinto-me realizado em minha carreira quando tenho a oportunidade de construir alguma coisa que seja resultado unicamente de minhas próprias ideias e esforços.			

22. Utilizar minhas habilidades para tornar o mundo um lugar melhor para se viver e trabalhar, é mais importante para mim do que alcançar uma posição gerencial de alto nível.
23. Sinto-me mais realizado quando soluciono problemas insolúveis ou venço o que aparentemente é impossível de ser vencido.
24. Sinto-me bem sucedido na vida apenas quando sou capaz de equilibrar minhas necessidades pessoais, familiares e de carreira.
25. Preferiria deixar meu emprego do que aceitar uma tarefa de rodízio que me afaste da minha área de experiência.
26. Tornar-me um gerente geral é mais atraente para mim do que tornar-me um gerente técnico em minha área de especialização.
27. Para mim, poder fazer um trabalho à minha própria maneira, sem regras e restrições, é mais importante do que segurança.
28. Eu me sentiria mais realizado em meu trabalho se percebesse total segurança financeira e estabilidade no trabalho
29. Eu me sentiria bem sucedido em meu trabalho apenas se pudesse criar ou construir alguma coisa que fosse inteiramente de minha autoria.
30. Sonho em ter uma carreira que faça uma real contribuição à humanidade e à sociedade.
31. Procuo oportunidades de trabalho que desafiem fortemente minhas habilidades para solucionar problemas.
32. Equilibrar as exigências da minha vida pessoal e profissional é mais importante do que alcançar alta posição gerencial.
33. Sinto-me plenamente realizado em meu trabalho quando sou capaz de empregar minhas habilidades e talentos especiais.
34. Preferiria deixar minha organização do que aceitar um emprego que me afastasse da trajetória de gerência geral.
35. Preferiria deixar minha organização do que aceitar um emprego que reduzisse minha autonomia e liberdade.
36. Sonho em ter uma carreira que me dê senso de segurança e estabilidade.
37. Sonho em iniciar e montar meu próprio negócio.
38. Preferiria deixar minha organização do que aceitar uma tarefa que prejudicasse minha capacidade de servir aos outros.
39. Trabalhar em problemas praticamente insolúveis para mim é mais importante do que alcançar uma posição gerencial de alto nível.
40. Sempre pensei em oportunidades de trabalho que minimizassem interferências com assuntos pessoais e familiares.

Elaborado pelos autores. Fonte: Dutra e Albuquerque (2002).

O inventário (Âncoras de Carreira) foi compartilhado por meio de um *link* disponibilizado e compartilhado no drive do coordenador do projeto. Em seguida, explicamos detalhadamente como cada participante procederia para responder às sentenças expressas no material. Destinamos quinze minutos para o preenchimento do inventário. Chamou-nos a atenção a dificuldade de grande parte dentre os participantes para a realização da atividade.

Após o tempo sugerido, abrimos espaço para ouvir aquilo que cada participante havia encontrado enquanto resultado. Sugerimos destaque para as três âncoras com maiores escores.

Conforme os participantes compartilhavam as três âncoras com valores predominantes, o coordenador explicava os significados de cada uma e da combinação envolvendo as três.

O quadro abaixo resume o significado de cada âncora:

Quadro n. 1: Âncoras de Carreira.

DESAFIO TÉCNICO
Refere-se à necessidade de indivíduos resolver problemas e/ou elaborar projetos que exijam soluções pela aplicação de competências e conhecimentos específicos. A rotina, a repetitividade e a mesmice costumam frustrar pessoas identificadas com essa âncora. A possibilidade de superar-se costuma ser uma grande mola propulsora.
PODER E COMANDO
Associa-se com o desejo e a capacidade de assumir responsabilidades associadas ao exercício da liderança no contexto de trabalho. A busca de profissionais com este perfil volta-se para o avanço na escala hierárquica das organizações.
AUTONOMIA / INDEPENDÊNCIA
Âncora comum em pessoas que buscam liberdade para atuar e desenvolver a carreira de maneira autônoma. Associa-se com atuações abrangentes que permitam o desenvolvimento de novas perspectivas e conceitos.
SEGURANÇA / ESTABILIDADE
Quem busca segurança e estabilidade costuma identificar-se com carreiras mais estáveis, que trazem uma quantidade reduzida de desafios.
DESAFIO EMPREENDEDOR
Esse motivador está presente nos indivíduos desejantes pela criação do próprio negócio. Em muitos casos, encontra-se com bastante frequência em profissionais dedicados à geração de processos, produtos, e de empreendimentos inovadores.
DEDICAÇÃO A CAUSAS
Muito comum em pessoas que reúnem características impulsoras para a criação de modelos sociais considerados mais justos. Em geral, esta âncora está na base de ações empreendidas pelos profissionais dedicados ao trabalho com pessoas, em áreas como saúde e educação.
PURO DESAFIO
Em geral, desponta em pessoas que sentem prazer pelo grau de risco superado. Pode envolver trabalhos em ambientes atípicos em termos de riscos à sobrevivência. Em outros casos, sugere o desejo de indivíduos lidarem com situações de aprendizagem cada vez mais desafiadoras.
QUALIDADE DE VIDA
Frequentemente presente em pessoas que buscam equilíbrio entre as diferentes áreas da vida: pessoal, social e laboral.

Elaborado pelos autores.

A atividade estimulou nos indivíduos um “olhar sobre si mesmo” (autoconhecimento). As respostas mais frequentes indicaram as âncoras, *Dedicação a Causas*, *Autonomia/Independência* e *Desafio Empreendedor*. Observamos, em alguns casos, a presença de âncoras como *Segurança/Estabilidade* e *Qualidade de Vida*.

Ao término do encontro, apresentamos o planejamento das atividades seguintes e abrimos espaço para ouvir comentários dos participantes, que nos deram um retorno positivo acerca da ação: “Bem próximo de meu perfil”; “Tem muito a ver comigo”; “Adorei a atividade!!”; “Perfeita a atividade. Muito bom conhecer a gente melhor. Obrigada professor”, dentre outros elogios e agradecimentos neste sentido. Aproveitamos o momento e compartilhamos um material de autoria do coordenador do projeto (NASCIMENTO, 2019), visando ampliar o olhar dos participantes acerca da potência de alianças e encontros entre psicologia e educação.

No encontro realizado com participantes do segundo grupo, disponibilizou-se um *link* para acesso a uma sala virtual com maior capacidade, a fim de ampliar a quantidade de participantes, tendo em vista o número restrito do primeiro encontro. Na ocasião, realizamos as mesmas atividades. Vale destacar, todavia, a fala do coordenador após discorrer acerca de sua formação e trajetória profissional:

[...] nós entendemos que uma parte da nossa constituição deriva do nosso pertencimento ao processo de escolarização [...] Eu sempre tive a intenção de aproximar Psicologia e Educação através de um diálogo que seja construtivo e não fragmentado [...] Então, se a psicologia escolar e educacional não fizer a diferença nos espaços educacionais, ela perderá o sentido (coordenador da ação).

MÓDULO II

O segundo encontro, realizado no mês de agosto, denominado, “(Re)conhecimento do outro”, alcançou mais de trezentos orientadores educacionais. Conforme pré-estabelecido, realizamos encontros em dois turnos para incluirmos dois grupos formados por orientadores das distintas regionais, conforme observado anteriormente. Falamos sobre as habilidades socioemocionais para o trabalho docente em tempos de mudança. Elegemos como principais objetivos: (1) promover o autoconhecimento como estratégia para desenvolver habilidades socioemocionais; (2) mobilizar participantes pela produção de análises e de reflexões sobre as relações interpessoais na contemporaneidade; (3) criar espaços para a circulação da palavra com a finalidade de promover saúde e bem-estar psicossocial.

Uma representante da SEDUC-TO fez a abertura do encontro. Na ocasião, contamos com a participação especial da Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX/UFT). Ela fez um breve comentário acerca do trabalho desenvolvido em parceria com a SEDUC-TO e enalteceu a ação realizada pelo coordenador desta ação, assim como seu profissionalismo. O coordenador agradeceu e iniciou a exposição a partir da apresentação da extensionista, autora deste texto.

De início, deparamo-nos com problemas técnicos relacionados com a conexão do coordenador. O problema foi resolvido dentro de minutos, porém, causou incômodo em alguns participantes, que manifestaram descontentamento. Naquele momento, refletimos sobre como a tecnologia traz benefícios e, ao mesmo tempo, coloca-nos em situações desafiadoras. Aproveitamos o episódio para ponderarmos acerca dos desafios impostos pelas mudanças associadas com a pandemia.

Projetamos imagens de dispositivos tecnológicos, digitais e informacionais, como tablets e smartphones. Em seguida, ilustramos as dificuldades enfrentadas pelos educadores colocados diante de estudantes integrados com as tecnologias, conectados à rede através de aplicativos dos mais variados (figura n. 2).

Figura n. 2: Nativos digitais



Fonte: Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0053.html>>. Acesso em 09 Out. 2020.

A imagem traz a ideia de uma educadora cheia de questões, diante de um aluno totalmente equipado do ponto de vista das tecnologias digitais e informacionais. A figura representa boa parte do alunado dos tempos atuais, excetuando-se aqueles que não acessam à rede como consequência dos processos de desigualdade e de exclusão digital e social.

Problematizamos este momento que tem levado inúmeros educadores às chamadas crises de identidade (DUBAR, 2006). Notamos como do ponto de vista da chamada identidade profissional (DUBAR, 2006), professores, orientadores, gestores educacionais, têm sido convocados para a realização de mudanças. Frequentemente ouvimos sobre a necessidade de os docentes modificarem as suas maneiras de ensinar. Em meio aos apelos pelas mudanças, sugere-se o desenvolvimento de habilidades e competências que integrem capacidades cognitivas e emocionais para o exercício da docência.

Sabemos que é muito difícil trabalhar com pessoas, porque somos diferentes, no entanto é impossível realizar algo significativo sem que haja colaboração e cooperação. Para que possamos colaborar, lidar com as inovações tecnológicas, com as mudanças que têm sido impostas ao fazer pedagógico é importante que desenvolvamos nossas habilidades socioemocionais. Se estamos fazendo um apelo para que os alunos desenvolvam, temos de ser os primeiros a desenvolver tais habilidades.

Durante o encontro, propusemos reflexões sobre aquilo que nos transforma em sujeitos. Discorremos sobre as categorias Identidade e Trabalho em tempos de mudança. Em seguida, tecemos considerações sobre as habilidades socioemocionais.

A identidade foi definida como categoria constitutiva do ser humano, construída nas relações “eu-outro”, atreladas às atividades desempenhadas pelos sujeitos sob a mediação de fatores históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais (CIAMPA, 1987). Estabelecemos uma diferenciação entre identidade pessoal, identidade social e identidade profissional (DUBAR, 2006) a fim de tornarmos a apresentação didática, e de oferecermos elementos para os participantes analisarem o momento de rupturas vivenciado em tempos de pandemia.

Lançamos algumas questões a fim de provocar reflexões sobre identidade profissional, a saber: (1) você já parou para pensar sobre a definição de identidade profissional?; (2) já parou para refletir sobre os aspectos que influenciam a construção de nossa identidade profissional?. Em meio às respostas às perguntas, apoiamos-nos em Dubar (2006) para definir identidade profissional como a maneira, socialmente reconhecida, pela qual os indivíduos se relacionam uns com os outros no âmbito do trabalho e do emprego.

Levamos ao conhecimento de todos, que identidade profissional possui pelo menos dois níveis. Um deles seria o nível macro, associado às instâncias regulamentadoras de nossa atuação. Este nível refere-se ao status de cada profissão. Associa-se com as normativas que balizam o exercício profissional. Em outras palavras, é a percepção pública da profissão. Em seguida, definimos o nível micro como aquele vinculado com as qualidades necessárias para uma pessoa desempenhar determinada função e garantir reconhecimento a partir de suas ações (WACKERHUASEN, 2009). Seria justamente no nível micro que as habilidades socioemocionais despontariam como elementos fundamentais para o fortalecimento ou até mesmo a transformação identitária, especialmente em face às mudanças percebidas no contexto do trabalho docente.

Em razão dos limites do tempo, passamos brevemente pelas principais habilidades socioemocionais, a saber: (1) autoconhecimento; (2) autocontrole; (3) consciência social; (4) tomada de decisão responsável; e (5) habilidades sociais (MARIN, *et al.*, 2017).

Ao término do encontro, pedimos desculpas pelo infortúnio e falamos sobre nosso compromisso em buscar melhorias para evitar a ocorrência de problemas de áudio e de conexão nos encontros futuros. Uma participante sugeriu realização do encontro seguinte no período da manhã, acreditando na possibilidade de se deparar com melhor qualidade de sinal para a conexão de internet.

No que diz respeito ao *feedback* acerca da ação realizada naquele encontro, observamos compreensão de uma parte do grupo. Houve, todavia, quem se queixasse e pedisse melhorias em termos técnicos para a realização das atividades posteriores. Ouvimos e lemos comentários como: “Obrigada, professor” Você deu o seu melhor, problemas com as tecnologias fazem parte desse momento”; “Obrigada por compartilhar este momento conosco e que contribuirá de forma significativa no nosso trabalho. Quanto às falhas tecnológicas, isso acontece mesmo... Parabéns pela sua iniciativa!”; “Sugiro remarcar esse momento. Difícil o entendimento.”; “Com todo respeito ao professor, mas se faz necessário resolver esses problemas”.

No segundo momento de formação, envolvendo o outro grupo, a ação não contou com a participação da Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários. Na ocasião, o trabalho foi iniciado por meio da fala de uma representante da SEDUC-TO. Em seguida, o coordenador do

projeto fez o *rapport* em uma interação com os participantes e se encaminhou para a realização da atividade planejada.

Iniciamos falando contando sobre os percalços do encontro realizado com o primeiro grupo. Reiteramos a importância de criarmos condições para lidar com as inovações articuladas com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Salientamos a demanda pelo desenvolvimento de habilidades e competências que viabilizem mudanças atitudinais e comportamentais para a criação de novas perspectivas de trabalho no campo educacional.

Aproveitamos para apontar para as necessárias negociações a partir da adoção do trabalho remoto no período de pandemia. O coordenador pontuou o fato de ambientes familiares terem sido abruptamente transformados em estações de trabalho. Locais socialmente construídos para oferecer abrigo e segurança passaram a operar como espaços de trabalho. A partir daquele momento iniciamos um momento de exposição e de análises apoiadas na categoria identidade.

Assim como ocorreu no encontro envolvendo o grupo anterior, apresentamos o tema proposto. Utilizamos as mesmas imagens para dialogar sobre os impactos do incremento tecnológico na atuação de profissionais da educação. Não havendo problemas de ordem técnica, tivemos desde o início uma interação caracterizada pelo acolhimento, mediada pelo respeito entre todos os participantes.

Ainda no início, uma participante perguntou:

Na verdade, não haveria o surgimento de uma outra identidade profissional? Eu penso que não se trata de “reinventar”. Parece-me que o próprio processo educativo que evidentemente está mudando para algo novo[...] (C.P.P., orientadora educacional)

A questão foi debatida e respondida, tendo como base definições da categoria identidade apoiadas nos estudos de Ciampa (1987) e Dubar (2006). Partimos da etimologia da palavra, do latim *identitas.atis*, que significa aquilo que permanece, que é igual (IDENTIDADE, 2020). Em seguida, associamos o conceito de identidade com a definição aceita no âmbito da Psicologia Social de base sócio-histórica, que define identidade com uma categoria capaz de operar como objeto de análise e, ao mesmo tempo, como categoria analítica. Identidade, de acordo com a abordagem adotada, sugere transformação, mas também sugere permanência. Igualdade e diferença, transformação e permanência.

Prosseguimos com os objetivos e conteúdos propostos para o encontro. Em comparação com o grupo envolvido no primeiro momento da formação, o segundo grupo contou com mais tempo para participar das análises e discussões sobre o valor das chamadas habilidades socioemocionais fundamentais. Naquele momento, vale ressaltar, não houve nenhum imprevisto.

Falamos sobre a importância de se investir no autoconhecimento, como condição *sine qua non* para a tomada de consciência sobre o valor do outro. Conforme apontamos ao longo do encontro, quando encontramos condições para percebermos nossas potencialidades, qualidades, fraquezas e fragilidades, encontramos possibilidades para respeitarmos no outro a sua singularidade. Assim, viabilizamos o desempenho do chamado autocontrole, a fim de que tomemos decisões de um modo mais assertivo.

Fizemos a leitura de alguns comentários deixados no chat da plataforma e abrimos um espaço para outros comentários ou eventuais dúvidas. Uma orientadora relatou o caso de uma

criança, matriculada na escola onde trabalha, que havia sido infectada pela Covid-19. Naquele momento, a referida orientadora compartilhou com o grupo a sua inquietação diante da incerteza sobre o que fazer a fim de acolher aquela criança, tendo em vista de ela ter sido proibida de tornar público o caso no grupo de *whatsapp* destinado à preservação do contato entre educadores e alunos.

Concordamos que de maneira alguma a criança poderia ser exposta. Aproveitamos para comentar acerca da frequente estigmatização de pessoas que contraíram o novo coronavírus (OMS, 2020). Sugerimos a criação de um grupo destinado ao compartilhamento de notícias positivas e de informações seguras para estudantes, professores, gestores e orientadores educacionais criando assim um ambiente de cooperação e de fortalecimento.

Aproveitamos também para falar sobre a importância de haver espaços para a fala, em que as pessoas possam narrar suas experiências neste contexto de pandemia. Citamos Byung-Chul Han (2017) que em seu livro, intitulado, *Sociedade do Cansaço*, diz estarmos em uma sociedade desprovida de condições e de oportunidades para a produção de narrativas. Segundo o pensador, estamos influenciados sobremaneira pelos dados numéricos em detrimento de processos de narrativa, fundamentais para as pessoas produzirem sentidos a partir de suas experiências. .

Ao término daquele encontro, compartilhamos recomendações gerais sobre cuidados com a saúde física e mental neste momento de crise. Apontamos para a necessidade de todas e todos investirem na preservação e no fortalecimento de laços sociais, tendo como base o respeito e a empatia como mediadores das relações interpessoais.

MÓDULO III

O terceiro módulo desta formação, denominado, “Enfrentamento do sofrimento psicossocial”, foi elaborado com vistas à criação coletiva de estratégias de promoção de bem-estar e de enfrentamento do sofrimento psicossocial. O encontro ocorreu no mês de setembro e teve como tema “Saúde Mental e a Covid-19”.

Tendo em vista a relevância do tema e o interesse de uma quantidade expressiva de pessoas pelo conteúdo da formação, a equipe responsável pela gestão e formação de orientadores da SEDUC-TO propôs que a ação fosse transmitida pelo canal do YouTube TV SEDUC-TO. Vale observar que, o evento foi acompanhado por mais de setecentas pessoas. Em menos de vinte e quatro horas após o evento, registravam-se mais de mil visualizações (NASCIMENTO; SOUZA, 2020).

O evento teve como principais objetivos: (1) analisar as relações entre as mudanças provocadas pela Covid-19 e a Saúde Mental da população em geral; (2) conhecer os principais efeitos psicossociais da pandemia; (3) desenvolver estratégias para o enfrentamento do sofrimento psicossocial predominante no contexto pandêmico.

O encontro foi mediado por uma representante da SEDUC-TO. O coordenador apresentou-se e concedeu oportunidade para a extensionista apresentar-se. Em seguida, iniciamos a exposição dos conteúdos programados.

Na ocasião, mencionamos a pandemia como um problema de saúde pública de importância internacional (OMS, 2020). Falamos sobre as fases da pandemia, a saber: Pré-crise, Intracrise e Pós-crise (FARO, *et al.* 2020). E destacamos as principais manifestações do mal-estar neste momento de calamidade, tais como: medo, ansiedade, depressão, estresse, transtorno de pânico, ideias suicidas, suicídio, insônia, e abuso de álcool e outras drogas (DUAN; ZHU, 2020).

Demos importância às questões relacionadas ao medo, a fim de estabelecermos relações com a ansiedade, uma vez que, muitos casos de ansiedade estão sendo identificados como respostas ao medo persistente provocado pelo risco de infecção pela Covid-19 (BRASIL, 2020c; WHO, 2020). Discorreremos sobre os principais indícios de ansiedade (Quadro n.2). Além disso, sugerimos alternativas sobre como lidar com a ansiedade de maneira assertiva (Quadro n.3).

Quadro n. 2: Principais indícios de ansiedade

- (1). **Agitação corporal, tensão muscular intensa e alterações do sono:**
A agitação corporal e o tensionamento dos músculos, associados com a exacerbada preocupação em relação àquilo que pode acontecer no futuro indicam, muitas vezes, a necessidade de cuidados com a saúde mental.
- (2). **Problemas digestivos:**
Os problemas digestivos ocorrem frequentemente nos casos de ansiedade. Muitas pessoas em estado de ansiedade sofrem com má digestão, dores no abdômen, azia e diarreia. Isto acontece porque o nosso sistema gastrointestinal é afetado quando estamos ansiosos.
- (3). **Alterações do sono:**
As alterações do sono também ocorrem como consequência da ansiedade associada com a pandemia.

Elaborado pelos autores. Fonte: Nascimento (2020)

Quadro n. 3: Recomendações para o enfrentamento da ansiedade (BRASIL, 2020c; IASC, 2020).

- (1). **Adote um ritmo diferente neste período:**
Este momento sugere a adoção de novas maneiras de se relacionar com a vida cotidiana. Portanto, durante a realização de tarefas ligadas ao trabalho, aos estudos ou aos cuidados com a própria casa, estabeleça um ritmo de acordo com as atuais condições. Deste modo, é possível evitar a **ansiedade**. Planeje as atividades e conceda pequenas recompensas a si próprio após a realização de cada uma delas.
- (2). **Evite o uso abusivo de álcool e outras drogas:**
Não tente amenizar a ansiedade a partir do uso abusivo de álcool e outras drogas. Se assim o fizer, a situação pode se tornar ainda mais difícil para você e para as outras pessoas à sua volta.
- (3). **Evite as Fake News:**
Tendo em vista a quantidade de informações disseminadas durante todo o dia, seja pela televisão ou pelas diversas mídias sociais veiculadas pela internet, é de fundamental importância evitar o contato com informações falsas e a propagação de informações falsas. As chamadas **Fake News** estão sendo espalhadas pela internet de um modo que a desinformação tem se tornado um grande perigo para a saúde mental e para a vida das pessoas de maneira geral.
- (4). **Escolha fontes de informação confiáveis:**
Procure uma fonte de comunicação confiável para se informar sobre os dados relacionados com a pandemia. O site da Organização Mundial da Saúde (OMS) e o portal da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), por exemplo, divulgam informações sérias, baseadas em fatos. A propósito, apegue-se aos fatos relacionados com a COVID-19, ao invés de se deixar influenciar pelos rumores. Evite espalhar rumores sobre o problema.
- (5). **Busque equilíbrio:**
Exercícios de respiração, assim como o uso de outras estratégias para o relaxamento, incluindo leituras, músicas, filmes e séries costumam produzir efeitos importantes no que diz respeito ao cuidado de si (autocuidado).
- (6). **Faça atividades físicas regulares:**
A prática de atividades físicas regulares mostra-se potente para a preservação da saúde física e mental. Lembre-se de não se expor ao risco de contaminação pelo COVID-19. Descubra maneiras de se exercitar em locais seguros, de preferência dentro da própria casa.
- (7). **Invista na qualidade do sono:**
O sono é fundamental para o organismo exercer as funções restauradoras do corpo. Enquanto dormimos, repomos as energias necessárias para preservarmos a nossa saúde. Uma boa noite de sono colabora para a imunidade necessária à preservação do organismo. (BRASIL, 2020d; IASC, 2020).

Elaborado pelos autores. Fonte: Nascimento (2020, p. 34 - 36)

Cada recomendação foi acompanhada de exemplos, ilustrações e ponderações mediadas pela equipe composta pelos autores deste relato.

Discorreremos também sobre as características dos chamados episódios depressivos. De maneira interativa e dialogada, oferecemos sugestões para o enfrentamento do problema. Recomendamos manutenção do tratamento no caso de pessoas acometidas pela depressão - ou por qualquer outro agravo à saúde mental - antes da pandemia. Além disso, sugerimos estratégias como manutenção do contato com os grupos de pertencimento; preservação de laços afetivos; identificação e nomeação de sentimentos, acompanhadas de verbalizações e partilhas em espaços e relações mediadas pela confiança e pelo respeito.

Aproveitamos para reiterar o valor do autocuidado, entendido como estratégia fundamental para a promoção de bem-estar. Mencionamos recursos estratégicos para o cuidado de si e do outro, como por exemplo: música, dança, escrita e pintura. Além disso, valorizamos a adoção de posturas e de condutas influenciadas pelo altruísmo e pela empatia.

Em seguida, apresentamos os seguintes critérios para os participantes identificarem se as manifestações de ordem psicossocial ocorrem dentro do esperado: (1) sintomas persistentes; (2) sofrimento intenso; (3) complicações associadas (por exemplo, conduta suicida); (4) comprometimento significativo do funcionamento social e cotidiano; (5) dificuldades profundas na vida familiar, social ou no trabalho; (6) risco de complicações, em especial o suicídio; (7) problemas coexistentes, como alcoolismo ou outras dependências; e, por fim, (8) depressão.

Ao término da exposição, sugerimos locais e instituições a serem acessadas nos casos de agravos à saúde mental. Mencionamos o Centro de Valorização da Vida (CVV), bem como, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Em seguida, abrimos espaço para comentários e questões. Os participantes demonstraram envolvimento e participação. Registramos muitas indagações, comentários e elogios. Contudo, em razão dos limites do tempo, a mediadora selecionou quatro perguntas, as quais foram muito bem debatidas e respondidas pelo coordenador e pela extensionista da ação.

Por fim, fizemos as considerações finais e direcionamos uma fala de amparo e acolhimento aos educadores. Assim, após um pouco mais de duas horas de *live*, concluímos a atividade.

O evento repercutiu tanto nas redes sociais - como *WhatsApp* e *Instagram* - quanto no portal de notícias do estado do Tocantins (PORTAL TOCANTINS, 2020) que divulgou informações acerca desta ação, com ênfase na *live* realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incerteza e as mudanças geradas neste contexto de pandemia recaem sobre as pessoas de diferentes maneiras. A variação na resposta diante das modificações impostas pela Covid-19 associa-se a fatores como: desigualdade social, faixa etária, escolaridade, crenças, gênero, origem étnico-racial, dentre outros marcadores de diferença.

No âmbito educacional, alterações experimentadas no cotidiano de professores, gestores, orientadores e estudantes, incluindo seus respectivos pais e/ou responsáveis, evidenciaram as adversidades impostas às camadas empobrecidas, situadas à margem do acesso aos recursos tecnológicos, digitais e informacionais (SANTOS, 2020).

Em meio aos desafios do contexto pandêmico, o projeto aqui relatado opera como tecnologia social (TS). Dedicada ao fortalecimento subjetivo do público-alvo (RODRIGUES; BARBIERI, 2008), cria espaços para expressão de sentimentos, dúvidas e angústias. Além disso, viabiliza aos participantes o acesso a uma quantidade expressiva de informações importantes para a promoção de bem-estar psicossocial em tempos de pandemia.

Vale observar que, ao invés de visar exclusivamente o lucro e de “[...] provocar a exclusão social” (DAGNINO, 2013, p. 253), a TS difere-se de tecnologia convencional ao promover inclusão social, engajamento e emancipação social.

O êxito desse trabalho está diretamente associado com a formação de alianças de cooperação envolvendo as áreas de Saúde e Educação (MACHADO, 2015), por meio de uma prática em Psicologia Escolar e Educacional norteada pelo compromisso ético e político com a transformação da realidade social (ANTUNES, 2008).

Seguimos no intuito de avançar cada vez mais através das práticas de intervenção psicossocial dedicadas ao fortalecimento subjetivo de profissionais e de estudantes inseridos no contexto da educação pública.

Esta prática interventiva, elaborada exclusivamente para atender às demandas emergentes nesse contexto de mudanças e de crise, reitera o potencial das ações colaborativas potencializadas pelo encontro entre Psicologia e Educação.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, A., NASCIMENTO, L.R., BREIM, M. LIVE- OLHAR ATENTO. **TvSeduc** Tocantins. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3aCYBkrXXpY>>. Acesso em: 08 de Outubro de 2020. 01:36:15.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BRASILa. Lei, nº. 13.979, de 6 de Fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de, 2019.**

BRASILb. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES/Fiocruz). **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19. Recomendações Gerais.** Brasília, 2020. Disponível em < <https://www.fiocruzbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>> Acesso em 18 de Junho de 2020.

BRASILc. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (CEPEDES/Fiocruz). **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: Recomendações para Gestores.** Brasília, 2020. Disponível em < <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41030>> Acesso em 20 de Junho de 2020.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina.** Editora Brasiliense, 1987.

DAGNINO, R. O envolvimento da FBB com políticas públicas em tecnologia social: mais um momento de viragem. **Tecnologia Social e Políticas Públicas.** São Paulo: Instituto Pólis, 2013.

DUAN, L.; ZHU, G. Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. **The Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 4, p. 300-302, 2020. Disponível em <[http://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](http://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0)> Acesso em 15 de Maio de 2020.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.

DUTRA, Joel S.; ALBUQUERQUE, Lindolfo G. Âncoras de carreira. **Texto adaptado do livro de Edgar Schein–Career Anchor–em formato de apostila para uso em aula**. USP, 2002.

FARO, A. et al. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.

IASC. Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings Interim Briefing Note: **ADDRESSING MENTAL HEALTH AND PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF COVID-19 OUTBREAK** Version 1.5 February 2020 Disponível em <https://interagency-standingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS_0.pdf> Acesso em 14 de Junho de 2020.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas: Modelos, Processos, Tendências e Perspectivas**. São Paulo, Atlas, 2002.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IDENTIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/identidade/>>. Acesso em: 25/09/2020.

LUZ, A. Educação realizada III módulo da Formação para Orientadores Educacionais das unidades escolares e assessores das DREs. **PORTAL TOCANTINS**. Palmas, 30 set 2020. Disponível em: <<https://portal.to.gov.br/noticia/2020/9/30/educacao-realizada-iii-modulo-da-formacao-para-orientadores-educacionais-das-unidades-escolares-e-assessores-das-dres/>>. Acesso em: 08 out 2020.

MACHADO, Adriana Marcondes; AZEVEDO, Laura Albuquerque. A atividade de extensão universitária, o Jardim São Remo e uma instituição educacional: desafios na criação de um campo comum de trabalho. **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 13, p. 85-95, 2015.

MARIN, A. H. et al . Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014> .

NASCIMENTO, L. R. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** [online]. 2019, vol.71, n.1, pp. 6-18. ISSN 1809-5267. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i1p.6-18>.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672019000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25/09/2020.

NASCIMENTO, L. R.; SOUZA, J. M. Saúde Mental e Covid-19. **Youtube**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=iwhalRY8XVw>> Acesso em: 01/10/2020.

NASCIMENTO, L. Saúde Mental e Covid-19. In: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Caderno Integrado Covid-19**. Palmas, TO: UFT-PROEX, 2020.

NEIVA, K. M. C. **Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. Editora: Vetor, 2010.

RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 6, p. 1069-1094, 2008.

SANTOS, B.S. A cruel pedagogia do vírus. Ed. Almedina. 2020. Disponível em: <<https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>>. Acesso em: 30 de Jun. de 2020.

SCHEIN, E.H. **Career Anchors and Job Planning: The Links Between Career Pathing and Career Development**. Cambridge, MIT Review, 1990.

WANG, C et al. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. **International journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 5, p. 1729, 2020. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32155789>> Acesso em 22 de Abril de 2020.

WACKERHAUSEN, S. Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. **Journal of interprofessional care**, v. 23, n. 5, p. 455-473, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak, 18 March 2020**. World Health Organization, 2020.

XIAO, C. A novel approach of consultation on 2019 novel coronavirus (COVID-19)-related psychological and mental problems: structured letter therapy. **Psychiatry Investigation**, v. 17, n. 2, p. 175, 2020. Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32093461>> Acesso em: 28 de Maio de 2020.

CAPÍTULO 4

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES CRÍTICAS EM PSICOLOGIA

Emilly Kelem Sousa Silva

Raimara Pereira Lourenço Duarte

Ladislau Ribeiro do Nascimento

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivos analisar concepções de problemas de aprendizagem, segundo a perspectiva de professoras de uma escola pública da rede estadual situada em Miracema do Tocantins. Além disso, buscamos refletir sobre as implicações derivadas das referidas concepções para o engendramento de práticas escolares e para a produção de queixas naquele contexto.

Segundo Antunes (2008), a escola pode ser considerada como uma instituição gerada pelas necessidades produzidas em uma sociedade que passou a demandar de seus membros a preparação para o mundo do trabalho. Durante muito tempo, os espaços escolares foram ocupados por uma pequena parcela da população. Todavia, sobretudo na consolidação do capitalismo, na virada do século XIX para o século XX, houve o reconhecimento da necessidade de ampliação do acesso aos bancos escolares para a formação de uma quantidade expressiva de indivíduos convocados para atuarem nas fábricas que se espalhavam pelos países europeus (PATTO, 2007).

Na atualidade, o acesso à escola tem sido fundamental para o exercício de cidadania e para a defesa da democracia. A formação educacional é fundamental para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Dessa forma, a escola teria como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando, assim, condições para aprendizagem e desenvolvimento humano (ANTUNES, 2008).

Diante de inúmeros impasses verificados a partir da expansão do acesso à educação pública, a psicologia fez suas primeiras experiências práticas nos espaços escolares para

atender demandas supostamente vinculadas à dimensão individual dos sujeitos. Deste modo, fenômenos como violência escolar, dificuldades de aprendizagem e indisciplina, apenas para mencionar alguns exemplos, foram abordados a partir de um enfoque individualista, a despeito de receberem influências de forças operadas em níveis sociais, políticos, econômicos, culturais e institucionais.

Este modo de compreensão se coaduna com práticas patologizantes e reducionistas engendradas em um campo tão complexo como o educacional (MACHADO, 1996), que mereceria a produção de análises ampliadas, apoiadas em referenciais críticos, capazes de problematizar diversas forças convergentes na produção dos chamados problemas de aprendizagem. A propósito deste tema, Souza (2002) questiona a existência dos chamados problemas de aprendizagem ao sugerir um olhar para aquilo que seria denominado de “problemas de escolarização”. A autora identifica problemas relacionados às inúmeras crises do sistema educacional, que tornam a escola mais fragilizada diante do desafio de emancipar sujeitos pela educação.

Dentre as fraturas da escola encontram-se a fragmentação pedagógica (NASCIMENTO, 2009), a intensificação do trabalho (ROCHA, 2008), e a recorrência de práticas de exclusão (MACHADO, 2006). Assim sendo, análises e discussões sobre o “fracasso escolar” (PATTO, 2007) requerem a adoção de uma perspectiva crítica, capaz de considerar as inúmeras variáveis envolvidas na produção daquilo que muitas vezes recebe a alcunha de problemas de aprendizagem. Em decorrência de análises reducionistas, fenômenos complexos, construídos sob a influência de forças históricas, políticas, econômicas, institucionais e sociais, têm sido equivocadamente localizados nos “corpos dos sujeitos” (MACHADO, 2004) que apresentam baixo desempenho na realização de atividades pedagógicas.

O que está em discussão não é a existência ou inexistência dos problemas de aprendizagem. De fato, eles são produzidos e dificultam, ou até mesmo impedem, a progressão de crianças, jovens e adultos inseridos nos aparelhos escolares. A questão que se coloca diz respeito ao modo pelo qual tais problemas têm sido abordados, analisados e definidos.

Segundo Souza (1997), as primeiras análises e práticas psicológicas concretizadas no âmbito educacional foram predominantemente orientadas para a realização de laudos psicológicos. Esta influência decorreu da forte presença da medicina na gênese da psicologia escolar instituída no Brasil, muito antes da regulamentação da psicologia enquanto ciência e profissão. Para Del Prette (1993), a psicologia que viria a se debruçar sobre as temáticas da educação recebeu, desde o século XVIII, fortes influências do pensamento europeu colonialista disseminado nos campos da saúde e da educação do Brasil. Mais adiante, com a criação das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, aquela psicologia ampliaria suas práticas na interface entre saúde e educação.

No final do século XIX e início do século XX, a psicologia associou-se à pedagogia e passou a promover experimentos voltados aos chamados exames mentais e às avaliações de prontidão para a aprendizagem, sempre em associação com as práticas médicas (DEL PRETTE, 1993). Deste modo, o olhar psicológico sobre o cotidiano escolar esteve conectado à perspectiva médica que fomentou uma série de discursos patologizantes sobre a vida de estudantes que não se adequavam às normativas escolares. Assim, os chamados problemas de aprendizagem passariam a ser tratados como resultados de dificuldades associadas à dimensão individual dos sujeitos que não aprendiam.

As influências de discursos patologizantes persistiram no tempo e até hoje são alvos de contestação e de enfrentamentos no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Tais heranças fomentam estratégias como a utilização exacerbada de testes de avaliação psicológica e a produção de laudos, podendo provocar estigmatização, exclusão, dentre outros efeitos de métodos classificatórios e segregacionistas amparados pela “razão psicométrica” (PATTO, 1997).

Giusta (2013), por exemplo, expõe diferentes concepções de aprendizagem que subsidiam inúmeras ações pedagógicas e intervenções psicológicas nos mais diversos espaços escolares. A referida autora aponta em primeiro lugar a concepção proveniente do behaviorismo. Nesta perspectiva, a aprendizagem implicaria em mudanças comportamentais duradouras operadas de fora para dentro. O princípio básico desta perspectiva sugere que o comportamento pode ser aprendido.

Outra concepção apresentada provém da Gestalt, abordagem que pressupõe o conhecimento como fenômeno anterior à experiência. Sob este referencial, a aprendizagem resultaria do exercício de estruturas racionais pré-constituídas no sujeito. No polo oposto da objetividade preconizada pela abordagem comportamental, a influência das experiências na percepção e no comportamento dos sujeitos ganha relevo pelo olhar da Gestalt (GIUSTA, 2013). Nas palavras da autora,

[...] se a unilateralidade do positivismo consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o objeto, a do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito. Ambas as posições, portanto, cindem os dois pólos do conhecimento de modo irremediável (p.24).

Além das abordagens mencionadas, Giusta (2013) aponta a tão conhecida epistemologia genética de Jean Piaget. Por meio deste referencial, entende-se a aprendizagem como a resultante do processo de equilíbrio estabelecido após os processos de assimilação/acomodação de conceitos e experiências. O conhecimento procederia de elaborações e formações de novas estruturas cognitivas. Esta abordagem valoriza a ação dos indivíduos em contato e interação com o mundo.

De acordo com Varela (1996), as ideias de Piaget ganharam repercussão nos campos da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento a partir das primeiras décadas do século XX. Os pressupostos piagetianos contribuíram para o surgimento de práticas pedagógicas centradas no sujeito, em contraposição às práticas disciplinares operadas para o controle de alunos no âmbito das chamadas “pedagogias disciplinares” (VARELA, 1996).

Kohl (2010), por sua vez, concebe aprendizagem de acordo com a perspectiva do conhecido psicólogo bielorusso, Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). De acordo com Vygotsky, principal fundador da chamada psicologia sócio-cultural, o homem não se define como um ser passivo, vulnerável aos estímulos e às relações sociais. Ao contrário, ele atua sobre a natureza, transformando-a e se transformando em um processo dialético e dialógico. Sendo assim, a aprendizagem implicaria no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que ela seria responsável pelo desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores, incluindo a atenção voluntária, a memória e o pensamento.

As concepções de aprendizagem mencionadas acima marcam presença nos processos de formação de grande parte de professoras e professores de todos os níveis de ensino. Elas podem

ser materializadas por meio de práticas e discursos produzidos e reproduzidos constantemente nas instituições educacionais. Além disso, interferem no modo pelo qual professoras e professores concebem os chamados problemas de aprendizagem.

Com objetivo de ampliar a produção de análises e de colaborar no processo de fortalecimento da psicologia operada na interface com a educação, este trabalho foi apoiado no referencial da Psicologia Escolar Crítica (ANTUNES; MEIRA, 2003). Assim, valorizamos categorias fundamentais para a compreensão da humanização dos indivíduos em processos sociais e históricos. Tal concepção, segundo Tanamachi e Meira (2003), opõe-se à redução do pensamento e da ação humana às determinações do psiquismo individual.

Consideramos, portanto, a escola como lócus privilegiado para a produção de análises acerca das definições de professoras e professores sobre os chamados problemas de aprendizagem. Saber como tais problemas são concebidos é fundamental para criarmos estratégias de interlocução na interface com educadores, a fim de avançarmos na luta contra a perpetuação de práticas excludentes e assujeitadoras nas instituições escolares.

METODOLOGIA

O trabalho derivou de uma articulação ensino-pesquisa-extensão, no âmbito das práticas pedagógicas e avaliativas de uma disciplina, denominada, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, ofertada no terceiro período do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Miracema, no primeiro semestre de 2018.

Com a finalidade de compreender o modo pelo qual professoras e professores da Educação Básica definiam os chamados problemas de aprendizagem, e a partir daí estabelecer relações com as práticas pedagógicas observadas e com eventuais queixas escolares, baseamo-nos na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) articulada com reflexões e análises críticas em Psicologia Escolar e Educacional.

Os dados foram coletados em uma escola estadual, situada no município de Miracema do Tocantins. A estratégia incluiu observação, questionário e entrevista semiestruturada. Na etapa de observação, o grupo acompanhou o cotidiano de professoras, professores, e de alunos do quarto e do quinto ano do Ensino Fundamental. A aplicação do questionário foi direcionada a um grupo de oito professoras.

Vale mencionar que, o instrumento incluiu cinco questões relativas à percepção de professoras e professores acerca das necessidades psicossociais identificadas naquele contexto (vide quadro n. 1). Uma única questão, todavia, destinou-se à consulta sobre a definição de problemas de aprendizagem segundo a perspectiva dos participantes do estudo. Esta peculiaridade ocorreu porque o grupo de discentes responsável pela coleta de dados aproveitou a mesma entrada na instituição para realizar atividades de estudos vinculadas a duas disciplinas diferentes, ambas situadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Isto é, além da atividade de estudo aqui relatada, houve o desenvolvimento de um trabalho no âmbito de uma disciplina denominada Psicologia Escolar e Práticas Institucionais, cujo objetivo foi identificar necessidades psicossociais em uma instituição escolar.

Em virtude desta estratégia adotada pelo grupo a fim de articular duas atividades de pesquisa, tomamos o cuidado de ponderarmos e problematizarmos as respostas entregues pelos participantes mediante a questão sobre a definição de problemas de aprendizagem, utilizada como fonte de dados para o presente trabalho. Conforme se observa no quadro a seguir, o questionário incluiu um total de seis questões, sendo as cinco primeiras destinadas à investigação sobre prováveis necessidades psicossociais no contexto escolar. Enquanto apenas a última destinou-se à consulta sobre definições de dificuldades de aprendizagem entre as participantes.

Quadro n. 1: Questionário aplicado na coleta de dados.

Questões:

- 1) O que tem causado sofrimento no ambiente escolar?
- 2) As causas do sofrimento comprometem os serviços oferecidos pela instituição?
- 3) Como a instituição lida para resolver necessidades psicossociais de seus técnicos e funcionários?
- 4) O que provoca sofrimento aos alunos?
- 5) Quais são as necessidades mais urgentes a serem atendidas no presente momento, com a finalidade de oferecer melhorias às condições de aprendizagem dos alunos?
- 6) Quais seriam os fatores causadores dos problemas de aprendizagem? Como os problemas de aprendizagem são identificados? Quais são os encaminhamentos feitos a partir da identificação dos problemas de aprendizagem?

Elaborado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do emprego das estratégias metodológicas escolhidas, foi possível identificar a presença de três categorias de respostas, as quais definiram os problemas de aprendizagem como um fenômeno supostamente associado a (1) falta de estrutura familiar, (2) pobreza e (3) carência afetiva.

Em primeiro lugar, identificamos associações diretas entre família e desempenho escolar. De acordo com os participantes, os problemas de aprendizagem decorreriam da negligência dos pais em relação ao acompanhamento de atividades escolares dos filhos. Esta postura proviria de “falta de estrutura familiar” e dos frequentes atos de violência doméstica envolvendo crianças e adolescentes matriculados na escola.

Estas considerações sobre a relação família-escola são frequentes e quase sempre revelam uma lógica de culpabilização presente nos espaços escolares (MACHADO, 2006). Por meio de explicações causais sobre aquela que seria a fonte dos problemas de aprendizagem, observam-se eleições de culpados pelos problemas que, na realidade, são construídos social e historicamente em uma sociedade estruturada sob a lógica da exclusão e da opressão.

Professoras e professores muitas vezes não percebem o fato de a escola pública reproduzir a mesma lógica de dominação operada em outros espaços sociais. Deste modo, produzem explicações reducionistas a fim de lidar com os inúmeros desafios relacionados aos processos de ensino-aprendizagem. A fragilidade da instituição escolar é, por vezes, associada ao baixo desempenho de alunos que, invariavelmente, despontam como o grupo mais frágil deste sistema

perverso que produz regimes de verdade e localiza o que seria a fonte do fracasso escolar nos sujeitos ou, no máximo, em seus familiares e responsáveis.

Além disso, os recorrentes discursos sobre “família desestruturada” (SEQUEIRA, 2007) indicam a imposição de um modelo familiar tradicional, que nega a existência de configurações familiares distantes do modelo patriarcal, baseado nas noções de família, propriedade e progresso instauradas, sobretudo, na consolidação do capitalismo. Estas noções não colaboram para o avanço na produção de análises críticas em relação aos problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Algumas respostas, entretanto, revelaram consciência crítica de participantes. Muitos associaram problemas de aprendizagem à pobreza. Por um lado, esta compreensão aponta para a ampliação do enfoque sobre a definição e sobre as causas dos problemas de aprendizagem. Ela evita discursos que totalizam e centralizam nos sujeitos aqueles fenômenos marcados pelas dimensões históricas e sociais. O problema passa a ser entendido de modo crítico. Por outro lado, todavia, vale frisar, discursos que associam pobreza às dificuldades escolares podem reproduzir preconceitos e estigmas que vem sendo perpetuados desde as primeiras versões das escolas destinadas às camadas empobrecidas (PATTO, 2007).

Por fim, em um terceiro grupo de respostas, localizamos discursos em que os problemas de aprendizagem são associados à suposta carência afetiva dos alunos. Não podemos negar o fato de as adversidades enfrentadas pelas famílias empobrecidas interferir na construção e na preservação de laços afetivos. Os problemas relacionados à falta de acesso aos bens e serviços, e a negligência do estado em garantir direitos básicos à grande parte da população que acessa as escolas públicas, interferem nas condições de existência de milhares de pessoas que sofrem as consequências de injustiças sociais dos pontos de vista biológico, psicológico e social. Em outras palavras, não deixamos de associar pobreza à fragilização, ao sofrimento e à vulnerabilidade.

Entretanto, não se pode atrelar tal condição social à carência afetiva por meio de visões acríticas, preconceituosas e simplistas. Esta associação é um tanto quanto perigosa. Baixo poder aquisitivo não implica diretamente em carência afetiva. Não se atentar ao fato de que pessoas em condição de pobreza podem construir laços e experimentar afetos importantes ao desenvolvimento humano é arriscado, especialmente porque tal equívoco pode levar pessoas a negarem a condição humana das camadas empobrecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário considerar o fato de as respostas indicarem culpabilizações muito frequentes nos contextos escolares. Conforme observamos, a família surgiu, segundo a perspectiva dos participantes, como fonte principal dos problemas de aprendizagem no contexto escolar. Problematizar discursos desta ordem é fundamental para ampliarmos o entendimento acerca das dificuldades enfrentadas nas instituições escolares.

Provavelmente, se elegêssemos familiares como participantes de pesquisa, discursos apontariam professoras e professores como os principais “culpados” pelos mesmos problemas.

Deste modo, sobriariam culpados e não teríamos saídas para o fracasso escolar do qual os problemas de aprendizagem despontam como um dentre inúmeras outras dificuldades.

Cabe a nós psicólogos, psicólogas, educadoras, educadores e estudantes envolvidos com o campo educacional considerarmos a complexidade implicada na produção dos problemas de aprendizagem. Conforme temos ponderado, eles não derivam como respostas simples e imediatas de sujeitos em relação ao modelo e às práticas de ensino, tampouco são originados no que chamam de “famílias desestruturadas”.

Embora não desconsideremos o esfacelamento das instituições escolares, tampouco a fragilidade de algumas estruturas familiares, o que está sendo posto em questão é a incessante busca pelo suposto culpado nos casos em que processos de ensino-aprendizagem não suprem expectativas levantadas no cotidiano educacional.

Não cabe a nós produzirmos a crítica pela crítica, como se pudéssemos ocupar lugar privilegiado nesse campo de relações. Nosso papel sugere construção e disseminação do conhecimento de modo coletivo, ético e compromissado. Deste modo, seguiremos firmes na luta contra as incontáveis práticas opressoras operadas no campo educacional. Assim, cumpriremos nosso compromisso enquanto sujeitos dedicados à promoção da vida.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, M. A. M., & MEIRA, M. E. **Psicologia Escolar Teorias Críticas**. Casa do Psicólogo, 2003.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re) construção. **Estudos em Psicologia** (Campinas), 125-138, 1993.

GIUSTA, A. da. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31, 1985.

KOHL, M. O. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica** (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). 1996.

_____; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em: A. M, Machado; & M. P. R, Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2006.

NASCIMENTO, L. R.. **Práticas escolares em tempos de turbulência: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado: Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica**. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

_____. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**, 21(61), 243-266. 2007.

ROCHA, M. L. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, 13, 477. 2008.

SEQUEIRA, V. C. Família: uma crítica ao discurso técnico sobre a família desestruturada. In: **Introdução à psicologia do cotidiano**, 37-65. 2007.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. (Orgs.), **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In **Psicologia, educação e as tendências da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

TANAMACHI, E.R. & MEIRA, M..M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: Meira, M.E.M & Antunes, M.A.M. (Orgs.), **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.11-62. 2003.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. **Escola Básica na virada do século**. Porto Alegre: UFRGS, 37-56. 1996.

SOBRE OS AUTORES:

ORGANIZADORES:

MARIA SANTANA FERREIRA DOS SANTOS MILHOMEM

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora adjunta II e Pró reitora de Extensão Cultura e Assuntos Comunitários da Universidade Federal do Tocantins. Coordenadora do FORPROEX região Norte. Tem experiência com comunidades tradicionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Saberes, decolonialidade, etnia/raça, educação intercultural e currículo.

LADISLAU RIBEIRO DO NASCIMENTO

Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Professor do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Coordena o projeto de extensão Oficinas de Orientação Profissional para Jovens Estudantes da Rede Pública de Ensino.

COLABORADORAS:

EMILLY KELEM SOUSA SILVA

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFT).

IZABELLA NOVAIS DE SOUZA MACHADO

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Foi bolsista PIBEX no segundo semestre de 2017, quando estava matriculada no Curso de Psicologia da UFT.

IZABELLA NOVAIS DE SOUZA MACHADO

Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Foi bolsista PIBEX no segundo semestre de 2017, quando estava matriculada no Curso de Psicologia da UFT.

JAYANA MILHOMEM DE SOUZA

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX - UFT).

RAIMARA PEREIRA LOURENÇO DUARTE

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFT).

YASMIN COELHO DOS SANTOS PARREÃO

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX - UFT).

