ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

PSICOLOGIA

Agenda Educacional

EDITORA
2023

PSICOLOGIA

Agenda Educacional

PSICOLOGIA

Agenda Educacional

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se147 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Psicologia: Agenda Educacional. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 353 p.

Serie: Psicologia. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-16-8
https://doi.org/10.5281/zenodo.7734477

1 - Educação. 2 - Ensino. 3 - Escola. 4 - Psicologia.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Psicologia. IV - Série

CDD–150

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 9

CAPÍTULO 1 |
Psicologia Escolar e Gestão de Conflitos no Ensino Básico 13

CAPÍTULO 2 |
A Importancia da Psicologia
Educacional como Instrumento de Inclusão 41

CAPÍTULO 3 |
O Psicólogo Educacional e a Criança Institucionalizada em Angola 49

CAPÍTULO 4 |
O Psicólogo Educacional na Orientação da Família Com Filho Surdo em Angola 69

CAPÍTULO 5 |
Reflexões Sobre a Prática do Psicólogo Escolar no Ensino Superior 89

CAPÍTULO 6 |
Estágio Básico em Psicologia Escolar: Um Relato de Experiência 117

CAPÍTULO 7 |
Estágio em Psicologia: Integração entre
Aulas Teóricas e o Spa no *Campus* João Uchôa 147

SUMÁRIO

CAPÍTULO 8 |
Psicologia Escolar na Perspectiva Decolonial:
Reflexões a partir do Estágio Profissionalizante 173

CAPÍTULO 9 |
Depressão, Ansiedade e Uso de
Medicamentos em Acadêmicos de Psicologia 207

CAPÍTULO 10 |
O Impacto da Personalidade e das Competências no
Desenvolvimento de Carreira dos Estudantes do Ensino Superior 221

CAPÍTULO 11 |
Currículo de Formação em Psicologia:
Cultura, Identidade e Política sob Rasura 279

CAPÍTULO 12 |
Furando os Bolsos da Psicologia Social:
Experimentações Transgressoras na Docência 295

CAPÍTULO 13
Psicologia: Genograma de Teses de
Doutoramento na Área da Carreira em Portugal 319

SOBRE OS AUTORES | 339

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O evolutivo processo de construção do campo de estudos em Psicologia tem passado por uma crescente produção incremental de pesquisas sobre distintos temas e em diferentes partes do mundo em razão das rápidas transformações da realidade humana, possibilitando assim uma oportunidade ímpar para se refletir o indivíduo e sua relação social.

Partindo do olhar analítico-reflexivo da Psicologia, o presente livro tem o objetivo de apresentar a riqueza deste campo epistemológico para realiar uma imersão nos estudos de Psicologia educacional e escolar com a preocupação de apresentar uma linguagem atraente, simples e acessível a um potencial amplo público de leitores.

A Psicologia e a Educação se encontram no palco temático deste livro por meio de um conjunto de estudos que valoriza uma agenda diversificada de estudos sedimentados no pluralismo metodológico e no ecletismo teórico-conceitual da Psicologia para analisar a realidade empírica de estudantes e professores no contexto do ambiente educacional.

Esta obra foi intencionalmente intitulada como “Psicologia: Agenda Educacional” com a finalidade de promover relevantes discussões e reflexões sobre o contexto educacional e sobre os seus atores à luz do pensamento cientifico da Psicologia em diferentes realidades empíricas de países de língua portuguesa, subsidiando assim uma visão panorâmica da temática.

As discussões e resultados apresentados ao longo deste livro somente foram possíveis de desenvolvimento em razão de um trabalho coletivo arquitetado em uma rede internacional composta pela presença de trinta e quatro pesquisadoras e pesquisadores no

campo epistêmico da Psicologia, sendo estes oriundos de Angola, Brasil e Portugal.

Alicerçado em estudos empíricos e teóricos, o livro trata-se de uma obra indicada para estimular o leitor a reflexões e ao debate sobre a Psicologia educacional e escolar, possuindo ressonância, tanto descritiva, quanto prescritiva, que é endereçada para leitores leigos ou mesmo para acadêmicos, especialistas e profissionais interessados pela temática.

Conclui-se que as discussões apresentadas ao longo de treze capítulos trazem consigo uma abordagem exploratória e descritiva sobre o ambiente educacional e seu campo de poder relacional a partir do prisma analítico da Psicologia, corroborando para a produção de novas e conhecimentos a partir da troca de experiências de diferentes pesquisadores em distintas realidades.

Ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

Psicologia Escolar e Gestão de Conflitos no Ensino Básico

PSICOLOGIA ESCOLAR E GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO BÁSICO

Antônio José Tavares Lima

As escolas que se espalharam ao redor do mundo ocidental entre os séculos XVIII e XIX, nos cenários das sociedades industriais emergentes, não faziam parte de um projeto democrático, visando a todos os jovens de forma indistinta. Muito pelo contrário, a escola moderna era altamente excludente e elitista. Segundo Manacorda (2006), a segregação educacional, ou seja, impedir que determinados grupos tenham acesso à educação e, ao mesmo tempo, privilegiar outros segmentos, é uma constante na história dos povos. No Brasil do final do século XIX, por exemplo, crianças negras, mesmo quando livres, eram proibidas de frequentar uma escola. Durante 327 anos – de 1500 a 1827, a educação brasileira era permitida somente aos homens. Mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar (RIBEIRO, 2000).

Nos cenários contemporâneos, surge uma nova dinâmica, que torna a escolarização um projeto de massa, visando contemplar a todos os jovens, inclusive com deficiências físicas, cognitivas ou em conflito com a lei. Possibilitar uma educação universal, que acolha a diversidade, implica em considerar uma dinâmica bastante complexa e turbulenta, que caracteriza os ambientes marcados pela heterogeneidade. Em relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação, defende-se que aprender a conviver e administrar conflitos constitui um dos pilares da educação no século XXI (DELORS, 2001).

Tognetat e Vinha (2011) chamam a atenção para um estudo realizado na região metropolitana de Campinas/SP, entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobre as maiores dificuldades que eles encontravam no cotidiano escolar. De acordo com as autoras supracitadas, as respostas encontradas não diferem de muitas investigações feitas pelo mundo:

> [...] o problema maior da escola está na qualidade das relações que se estabelecem nesta instituição entre as pessoas que ali convivem. São os conflitos (TOGNETAT; VINHA, 2011, p. 11).

Consta no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) que, entre as 10 competências consideradas fundamentais a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Básico, está a capacidade de resolver conflitos através do diálogo.

Em diferentes países, como Argentina, EUA, Portugal, Espanha, França, Nova Zelândia, Chile, dentre outros, existem políticas orientadas para regular as relações em contexto escolar. Pinto (2019) reforça a importância da mediação de conflitos como dispositivo amplamente utilizado, sendo capaz de potencializar a empatia e a colaboração. No Brasil, essa prática, em contexto escolar, ainda é incipiente, predominando uma cultura punitiva, o que contribui para agravar os conflitos (AQUINO, 2006; CHRISPINO, 2007; LIMA, 2015; NEVES, 2009).

A necessidade de uma proposta dialógica para gerenciar o convívio em ambiente escolar relaciona-se também com a proliferação da violência, tanto física como simbólica, em todo o tecido social. Segundo Cerqueira *et al*. (2018), em números absolutos, o Brasil é o país que mais produz assassinatos no mundo, com médias anuais, há mais de dez anos, superando a casa das 55

mil mortes. A necessidade de se pacificar a sociedade, portanto, é urgente. A escola vem a ser um ambiente privilegiado para tal fim (AQUINO, 2006; CHRISPINO, 2017; NEVES, 2009; PINTO, 2019).

O presente texto resultou de uma pesquisa teórica produzida não só a partir da literatura especializada na área, como também de uma trajetória de 10 anos de envolvimento com o tema, tanto no nível acadêmico como no profissional. Parte-se do princípio de que o convívio coletivo constitui um dos problemas centrais da educação no mundo contemporâneo. Assim, torna-se mister a substituição dos tradicionais métodos punitivos de resolução de conflitos, por métodos dialógicos, que ensinem as pessoas a conviver de forma pacífica com suas diferenças. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), a Psicologia Escolar volta-se para o convívio cotidiano, tendo em vista o fortalecimento de práticas que valorizem o diálogo, o respeito às diferenças e a colaboração. Nessa perspectiva, apresenta-se a concepção de que o principal objetivo da Psicologia Escolar, no contexto da educação básica, é contribuir para administrar os conflitos através do diálogo. A mediação é situada como um método de intervenção fundamental para a realização de tal objetivo.

A DIMENSÃO CONFLITIVA DO CONVÍVIO NA ESCOLA

As escolas são instituições sociais e, como tais, não podem ser vistas sem se considerar o contexto maior do qual são parte. Não se pode falar de escolarização no Brasil, portanto, sem se considerar determinadas contradições, como a desigualdade extrema e o atraso na implementação de políticas públicas voltadas para as questões sociais. Por outro lado, as escolas não são apenas reflexos das políticas públicas ou das macroestruturas sociais, mas também

produtos da ação dos sujeitos na trama social que as constitui, como instituição (DAYRELL, 2001). Assim, a direção que os conflitos assumem na escola se relacionam, em grande medida, com uma dinâmica local, que pode contribuir para que os mesmos se agravem ou sejam resolvidos pacificamente. O presente texto pretende enfatizar essa dimensão local do convívio cotidiano, sem perder de vista o contexto social maior da qual a escola é parte.

A origem etimológica da palavra conflito vem do latim *conflictu* (choque, embate, antagonismo, oposição) e do verbo confligere, que significa lutar. No Dicio (2020), conflito é definido como: embate, choque, luta, oposição, disputa. Carvalhal, Neto e Andrade (2006) consideram que o conflito pode ser intrapessoal, quando acontece dentro do indivíduo, interpessoal, entre dois ou mais indivíduos ou intergrupal, quando acontece entre organizações, departamentos, setores ou grupos.

Segundo o Manual de Mediação Judicial do Tribunal de Justiça da Bahia, o conflito interpessoal:

> [...] pode ser definido como um processo ou estado em que duas ou mais pessoas divergem em razão de metas, interesses ou objetivos individuais percebidos como mutuamente incompatíveis (CNJ, 2016, p. 43).

Adizes (2002) e Quinn *et al*. (2003) afirmam que as diferenças constituem a principal causa dos conflitos. Para Adizes (2002), a diferença de estilos e culturas produz conflitos, posto que leva as pessoas a perceberem um mesmo problema de formas diferentes. Quinn *et al*. (2003) acreditam que os erros de percepção decorrem das diferentes visões de mundo, provindas de grupos culturais diversos. Ainda de acordo com os autores supracitados, os conflitos podem se apresentar de forma explícita ou latente, ou seja,

quando o potencial para o conflito existe, mas não é percebido. Guetzkow e Gyr (1994) subdividem os conflitos organizacionais em afetivos e substantivos. Os afetivos se relacionam com questões interpessoais, como desacordos ou disputas. Os substantivos envolvem as rotinas ou as atividades relacionadas a alguma função.

Na perspectiva de Moore (2002), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e de dados. Os estruturais se relacionam com os padrões de organização da sociedade, envolvendo a distribuição desigual de recursos, modelos de poder e autoridade, fatores geográficos, físicos ou ambientais. Conflitos de valor decorrem de aspectos ideológicos, visão de mundo, religião, modos de vida. Os conflitos de relacionamento envolvem percepções equivocadas ou estereótipos do outro, comunicação inadequada ou deficiente. Os conflitos de interesse são produzidos pelo choque de interesses e a competição que dele decorre. Por fim, os conflitos de dados decorrem da falta de informação, informação errada ou interpretações diferentes dos dados.

Brett (2001) considera que os conflitos organizacionais provêm de condições internas ou externas aos envolvidos. No primeiro caso, advêm das diferenças entre as pessoas e, no segundo, dos padrões de organização e das regras de convívio. Carvalho (1998) e Carvalhal, André Neto e Andrade (2006) consideram que a maioria dos conflitos organizacionais surge das relações de poder, determinadas por relações de desigualdade, de dependência ou de controle, encobertas por razões superficiais, pois nem sempre o objeto do conflito é o que os indivíduos explicitam como tal.

No que tange aos conflitos em contextos escolar, Nebot (2000) define quatro categorias: organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Os organizacionais resultam da forma como o trabalho é organizado na escola, relacionando-se com as hierarquias, com as rotinas, com as funções, com os salários etc. Os

conflitos culturais subdividem-se em: comunitários, que emanam das redes sócias dos diferentes atores em que a escola está situada; e identitários, relacionados com os processos de pertencimento, envolvendo questões como etnicidade, gênero e sexualidade. Os conflitos pedagógicos derivam dos modelos de ensino, da avaliação e de relacionamentos estabelecidos nas relações entre professores e estudantes. Por fim, temos os conflitos de atores, que derivam das diferenças entre as pessoas.

Na perspectiva de Viñas (2004), os conflitos no âmbito escolar dividem-se também em quatro categorias: relacionamento, rendimento, poder e identidade. Os conflitos de relacionamento emergem no cotidiano das relações entre professores, estudantes e familiares. Os conflitos de rendimento relacionam-se com a relação ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos, como os modelos pedagógicos, a motivação e o empenho. Nos conflitos de poder, existem problemas na relação autoridade e obediência. Por fim, há os conflitos de identidade, relacionados com as expectativas dos jovens, no que se refere ao reconhecimento e à aceitação.

Os conflitos interpessoais são fenômenos intrínsecos a qualquer ambiente de convívio humano, não podendo ser extintos. São as formas de resolvê-los que variam, podendo envolver diferentes níveis de negociações ou de violências. Entende-se violência aqui como um tipo de relação social caracterizada pela negação do outro, ou seja, pela "[...] imposição das necessidades, expectativas e vontades de um ator social sobre as necessidades, expectativas e vontades de outro ator" (GUIMARÃES; CAMPOS, 2008, p. 903). Para Elias (2001), a evolução dos códigos de conduta e do Estado de Direito se relaciona com a tentativa de controlar o uso da violência e de regular as relações humanas.

A escola é uma instituição que, ao longo de sua história, tradicionalmente recorreu a modelos unilaterais e punitivos de resolução de conflitos, tendo, inclusive, utilizado amplamente

castigos físicos (ARIÈS, 1991). Nos cenários contemporâneos, a escola é desafiada a deixar de ser uma instituição excludente, para se tornar um espaço democrático, aberto a todos os jovens. Assim, os velhos métodos punitivos de controle começam a se mostrar descontextualizados com essa nova demanda. Por outro lado, Bauman (2005) afirma que, com a crescente valorização da liberdade de escolha, os modelos tradicionais de autoridade perdem muito seu poder de regular as relações. Desse modo, urge desenvolver-se novas estratégias de controle, mais flexíveis e dialógicas, tanto na escola como na família.

A valorização da liberdade de escolha individual possibilitou muitos avanços na sociedade, principalmente no que tange aos direitos humanos, ao passo que criou um problema complexo para o convívio coletivo. Se por um lado, a liberdade de escolha tende a aumentar as diferenças entre os indivíduos, por outro, com o enfraquecimento do poder tradicional, existe uma sensação de mais liberdade para agir, sem maiores freios morais (BAUMAN, 2005). Resultado, os conflitos tendem a se agravar, exigindo que a sociedade fortaleça uma perspectiva construtiva na forma de resolvê-los, sob pena de as violências proliferarem.

No caso específico do Brasil, o individualismo se desenvolveu em uma sociedade que nunca fortaleceu práticas democráticas, alimentando uma desigualdade social extrema, na qual a justiça não é a mesma para todos e a descrença no diálogo é generalizada (DAMATTA, 1982; VELHO, 2000; ZALUAR, 1999; MACHADO; NORONHA, 2008). Temos, assim, um ambiente ideal para que a violência se torne uma opção bastante valorizada na forma de se resolver os conflitos.

Atualmente, o Brasil é o país que, em números absolutos, produz a maior estatística de homicídios do mundo. Em 2017, 65.602 pessoas foram assassinadas (CERQUEIRA *et al*., 2018). Segundo pesquisa realizada pelo Conselho Nacional do Ministério

Público (2013), cerca de 50% dos assassinatos que foram elucidados em 2012 tiveram como causas conflitos considerados fúteis, como ciúmes, problemas entre vizinhos, desavenças, discussões, violência doméstica, desentendimento no trânsito, dentre outras. Esses números confirmam que a violência fatal no Brasil decorre, principalmente, de uma cultura em que o desrespeito pelo outro é regra e matar tornou-se uma possibilidade banal.

Nas escolas brasileiras, não é frequente a ocorrência da violência extrema resultando em morte, mas existem as microviolências, como humilhações, xingamentos, homofobia, racismo, dentre outros preconceitos (ABRAMOVAY *et al*., 2016). Desse modo, as escolas não deveriam fechar os olhos diante da dificuldade enfrentada pela sociedade para resolver seus conflitos de forma pacífica. Muito pelo contrário, as instituições de ensino deveriam ter como prioridade básica desenvolver práticas que fossem capazes de mediar as relações estabelecidas no seu interior, tendo em vista o fortalecimento do diálogo, o respeito e a colaboração.

Diferentes estudos (ABRAMOVAY *et al*., 2016; CHRISPINO, 2007; LIMA, 2015; NEVES, 2009) apontam que as escolas brasileiras continuam desprezando a importância do diálogo, seja na construção de suas regras de convívio, desconsiderando a opinião dos estudantes, seja na forma de resolver os conflitos, optando pela utilização de estratégias punitivas. Segundo os autores citados, essa condição contribui, ao mesmo tempo, para o descumprimento das regras da instituição e para o agravamento dos conflitos. Dessa forma, as escolas brasileiras, que deveriam ter como prioridade, em função dos cenários de barbárie que a sociedade produz, desenvolver estratégias que promovessem a pacificação das relações, terminam contribuindo para agravar um quadro que já é crítico.

A MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação de conflitos faz parte dos chamados Meios Apropriados de Resolução de Disputas, que surgiram na década de 70 nos Estados Unidos da América e se espalharam rapidamente pelo mundo ocidental. Na Justiça brasileira, não existe ainda consolidada uma cultura que valorize esses métodos, senão crenças que estimulam a resolução das querelas por meio de processos nos tribunais. Um passo relevante para mudar essa realidade foi a aprovação da Lei 13.140, que dispõe sobre a mediação judicial e extrajudicial na resolução de conflitos, publicada no Diário Oficial da União, no dia 26 de junho de 2015, e passando a vigorar a partir de janeiro de 2016.

Os meios Apropriados de Resolução de Disputas englobam, principalmente, mediação, negociação, arbitragem e conciliação. Na mediação, existe uma terceira pessoa que visa restabelecer o diálogo entre as partes; na negociação, não existe a terceira pessoa: as partes resolvem o problema diretamente; na conciliação, a terceira pessoa interfere ativamente, visando possibilitar um acordo; na arbitragem, uma terceira pessoa é eleita para tentar resolver o conflito.

Uma importante contribuição para entender como a mediação funciona foi fornecida por John Nash (1928-2015) e seu conceito de "equilíbrio". Segundo o autor citado: "[...] é possível que jogadores em disputa obtenham ambos vitórias sem que, para tanto, haja a anulação das pretensões de um pelo outro" (*apud* LUCENA, 2012). John Nash introduziu o elemento cooperativo na teoria dos jogos. Para o matemático norte-americano, a cooperação traz a noção de que é possível maximizar ganhos individuais, cooperando com o adversário. Nessa perspectiva, a lógica da mediação consiste em possibilitar romper a perspectiva competitiva do vencer ou perder, pela perspectiva colaborativa, quando todos ganham.

Morgado e Oliveira (2009) propõem que a mediação constitui uma negociação com a intervenção de uma terceira pessoa, o que acontece a partir da livre decisão das partes, seguindo os princípios de neutralidade e imparcialidade do mediador e de confidencialidade do processo. Não visa necessariamente ao acordo, mas à possibilidade de que as partes consigam dialogar. Neves (2009) considera que mais do que um método de resolução de conflitos, a mediação constitui uma prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais. Mesmo que os mediados não cheguem a um acordo, o processo tende a diluir as hostilidades, potencializando um modelo de interação cooperativo, que pode tanto ser útil em diferentes situações de disputa quanto ajudar a pacificar a sociedade.

Importante lembrar que as pessoas não nascem tolerantes, solidárias e respeitosas; elas precisam ser educadas para que possam internalizar tais práticas. Para Pinto (2019), a convivência é uma arte e ensiná-la constitui um dos objetivos fundamentais da educação. Nesse sentido, a mediação representa uma ferramenta pedagógica, que possibilita ensinar o respeito pelas diferenças e a importância da colaboração no convívio coletivo.

A formação do mediador de conflitos, segundo a Lei 13.140, envolve duas dimensões. No caso da mediação extrajudicial, não é exigida uma formação específica na área, sendo de livre escolha das partes quem atuará como mediador. Em contexto judicial, é exigido que a pessoa tenha dois anos de formação superior e curso de capacitação em instituição reconhecida pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) ou pelos tribunais, observados os requisitos mínimos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Justiça, em conjunto com o Ministério da Justiça.

Atualmente existem três grandes formulações teóricas da mediação: o modelo tradicional-linear, desenvolvido em Harvard, o

modelo transformativo e o circular-narrativo. O objetivo central do modelo de Harvard é resolver de forma conciliatória o conflito, não havendo maiores ênfases no contexto que produziu a querela. Esse modelo é mais utilizado em questões comerciais, que não envolvam vínculo entre as partes.

O modelo transformativo, segundo Folger e Baruch (2001), tem como foco as relações interpessoais e não necessariamente o acordo, que passa a ser entendido como uma possibilidade e não como um objetivo. O modelo circular-narrativo, desenvolvido por Sara Cobb (1991), segue uma direção semelhante, tendo como principal objetivo restaurar o diálogo. Contudo, volta-se também para a obtenção do acordo. Ambas as abordagens se desenvolvem a partir da psicologia sistêmica e sintonizam-se bastante com os princípios e objetivos da Psicologia Escolar.

As primeiras experiências de mediação escolar aconteceram nos Estados Unidos, mais precisamente em 1982, no Community Boards of San Francisco. Progressivamente, os programas de administração de conflitos no contexto escolar estendem-se por todo o mundo. Na Europa podemos encontrar experiências dessa natureza em países como Portugal, França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Alemanha e Espanha. Na América Latina, temos o exemplo da Argentina, onde existe um Plano Nacional de Mediação Escolar, sendo uma prática amplamente disseminada no país.

Nas escolas brasileiras, a mediação de conflitos ainda está começando a se desenvolver, não existindo nada na legislação no âmbito nacional. A experiência considerada pioneira foi a do Projeto Escola de Mediadores, desenvolvido no Rio de Janeiro em 2000, por uma parceria entre o Instituto NOOS, o Viva Rio/Balcão de Direitos, a Mediare e a Secretaria Municipal de Educação. A iniciativa teve o apoio do Ministério da Justiça por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, responsável pelo Programa Escolas de Paz. Os resultados desse projeto foram considerados muito positivos, tendo

gerado a Cartilha de Mediadores (VIVA RIO/BALCÃO DE DIREITOS; MEDIARE; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002), que fornece informações sobre os processos de mediação, bem como de implementação da mediação escolar.

O primeiro exemplo de mediação escolar, no nível de políticas públicas no Brasil, vem do Estado de São Paulo. No ano de 2010, foi criado o Sistema de Proteção Escolar, com o objetivo de coordenar, planejar e executar ações, destinadas à prevenção, à mediação e à resolução de conflitos no ambiente escolar. Desse modo, foi criado o cargo de Professor Mediador Educacional e Comunitário. No ano de 2018, através da Resolução SE 08, de 31/01/2018, foi instituído o Projeto de Mediação Escolar e Comunitária na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Temos também o Programa de Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar (MESC), criado em 2011 pela Defensoria de Direitos Humanos, Coletivos e Socioambientais (DPDH) do Estado de Minas Gerais. O programa fornece os instrumentos e os mecanismos para que a escola construa o seu próprio processo de mediação. Um dos princípios básicos do projeto consiste em trabalhar a mediação de conflitos com os próprios alunos. Atualmente está sendo desenvolvido em doze escolas de Belo Horizonte e região metropolitana.

No Ceará, existe o Projeto de Mediação Escolar do Ministério Público do Estado (MPCE), criado em 2016, que tem como principal objetivo ser uma política, nos níveis municipal e estadual, de redução da violência urbana no ambiente escolar. O referido projeto pretende abranger todas as práticas de colaboração pacíficas, como, por exemplo, mediação e processos circulares. Assim, visa desenvolver um modelo administrativo padronizado (Célula de Mediação). Por fim, pode-se mencionar o programa Estudar em Paz, criado em 2009, que tem como objetivo levar a cultura da mediação para as escolas públicas do Distrito Federal. O

programa já atingiu mais de 40 escolas em 3 cidades-satélites e os resultados são considerados muito positivos.

A realidade da maioria das cidades brasileiras, entretanto, é bem diferente. Tanto na esfera privada como na pública, a utilização de estratégias não punitivas como forma de resolução de conflitos em ambiente escolar ainda é incipiente (AQUINO, 2006; CHRISPINO, 2007; LIMA, 2015; NEVES, 2009). Borges (2009) lembra que as políticas públicas brasileiras para a educação básica são muito frágeis; em particular, para a formação de professores, tanto no nível inicial como na continuada. Criam-se, assim, amplas condições para que práticas autoritárias e descontextualizadas continuem existindo. Os resultados são trágicos e as escolas, que poderiam ajudar a promover inclusão e pacificar a sociedade, terminam contribuindo para reproduzir as desigualdades e agravar as violências.

PSICOLOGIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A Psicologia Escolar constitui um dos campos de pesquisas e intervenções mais antigos da Psicologia, resultando de uma intersecção com a área da educação. Em função dessa relação, o termo Psicologia Escolar, frequentemente, é confundido com Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. Para Oliveira e Martinho-Araújo (2009), essa confusão decorre de uma concepção dicotômica entre prática e teoria. A Psicologia da Educação seria a dimensão da construção de conhecimentos e a Psicologia Escolar, a aplicação desses conhecimentos.

Apresenta-se, neste estudo, a Psicologia Escolar como um campo específico de intervenções e produção de conhecimentos da Psicologia, voltado para contextos educacionais. Por outro lado,

apesar de sua relevância social, a regulamentação da Psicologia Escolar caminha lentamente no Brasil. O projeto de lei 3.688/2000, que dispõe sobre a prestação de serviços da Psicologia em contexto de educação básica, tramitou na Câmara dos Deputados por 19 anos. No dia 11 de dezembro de 2019, apesar do veto do Presidente Bolsonaro, o projeto foi transformado na Lei ordinária n. 13.935/2019. Atualmente, aguarda sua regulamentação.

A Psicologia Escolar, que se desenvolveu no Brasil até a década de 80 do século XX, voltava-se, fundamentalmente, para realizar avaliações psicométricas e desenvolver ações para ajustar os estudantes às demandas educacionais (PATO, 1981). Esse modelo, além de segregacionista, conforme assevera Andaló (1984), traz implícita uma vinculação com a área de saúde mental, numa fórmula que reduz de modo simplório a problemática a termos de saúde e doença. Na escola, tal perspectiva pode ser colocada como problemas de ajustamento e de adaptação. Andaló (1984) afirma ainda, que falta uma compreensão crítica da escola, sendo esta tomada como uma instituição adequada para cumprir seus objetivos:

> Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas, das técnicas de ensino-aprendizagem empregados, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida (ANDALÓ, 1984, p. 43).

A partir da Constituição de 1988, que definiu a educação básica como direito universal, surge o desafio de as escolas aprenderem a conviver com a diversidade. Dentro desse contexto, a Psicologia Escolar desenvolveu uma postura mais crítica, desfocando seu olhar dos estudantes e voltando-se para os modelos de organização, de poder, de ensino, de rotinas e de tarefas da escola. Assim, sem negar a existência de fatores individuais ou familiares

envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem, os contextos educacionais começam também a ser considerados. Em especial, os modelos de interação produzidos a partir desses contextos. A escola deixa de ser percebida como um ambiente neutro e passa a ser colocada como coautora dos fenômenos que acontecem no seu interior.

Martinez (2010) afirma que existem duas direções básicas de intervenção em Psicologia Escolar: as tradicionais e as emergentes. As tradicionais focam mais sua atenção em intervenções curativas, principalmente junto aos estudantes, através de diagnósticos, de orientações e de encaminhamentos. Os modelos emergentes assumem uma direção mais crítica e preventiva, visando transformar as práticas existentes. Assim, voltam seu olhar para o diagnóstico, a análise e a intervenção no nível institucional.

No ano de 2013, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. O texto subdivide-se em quatro eixos, que apresentam os princípios norteadores dessa área de atuação. No eixo 1 (Dimensão ético-política da atuação), figura a importância da luta por uma escola democrática, que respeite os direitos humanos, opondo-se à lógica da medicalização e comprometendo-se com a transformação social. No eixo 2 (A Psicologia e a Escola), o cotidiano escolar é apresentado como espaço multicultural, atravessado por contradições, por conflitos e por paradoxos. Caberia à Psicologia Escolar ajudar a ultrapassar a perspectiva homogeneizante e reducionista de educação, potencializando um olhar complexo, construtivo e positivo.

Segundo a orientação do CFP (2013), a Psicologia Escolar deveria, portanto, voltar-se para os desafios contemporâneos de contribuir para a construção de uma escola democrática, que respeite os direitos humanos e a diversidade. Dito de outra forma, uma escola que seja capaz de mediar o desenvolvimento humano, considerando

sua diversidade e singularidade. Na lei n. 13. 935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas da Educação Básica, consta que as psicólogas devem atuar em equipes multiprofissionais, visando desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Em outro documento, a Carta de Brasília (CFP, 2009), menciona-se que as psicólogas devem atuar como mediadoras dos conflitos produzidos entre os diferentes atores da escola.

Como já foi comentado anteriormente, as instituições de ensino que se desenvolveram no mundo moderno eram abertamente excludentes. Os jovens que, por algum motivo, não se adaptavam aos seus padrões, eram obliterados. Nos cenários contemporâneos, as escolas são convocadas a promoverem uma educação para todos os jovens, inclusive deficientes físicos e cognitivos, além dos jovens em conflito com a lei. Nesse sentido, são desafiadas a desenvolver novos mecanismos de controle, mais dialógicos e flexíveis.

O desafio de transformar as máquinas de vigiar, punir e excluir, em escolas democráticas, torna mister a construção de um novo olhar sobre o convívio humano. Na escola tradicional, os conflitos são percebidos como fenômenos negativos, que precisam ser combatidos através de punições (NEVES, 2009; PINTO, 2019). O maior problema das punições é que estas podem agravar os desentendimentos, alimentando o que se denomina como espirais do conflito. Dessarte, as desavenças tenderiam a gerar um ciclo vicioso de ações e reações.

Ao criar um clima favorável para os conflitos se agravarem, as chances de as violências serem produzidas também aumentam. Um ambiente violento produz angústia, medo, tristeza, humilhação, raiva, contribuindo para a deterioração das relações e a destruição dos vínculos. Diferentes autores da psicologia consideram o aprendizado e o desenvolvimento como processos que acontecem

nas interações sociais (VIGOTSKI, 1998; MEAD, 1982; BRUNER, 2001; WALLON, 2007). Nessa perspectiva, criar ambientes de convívio deteriorados nas escolas constitui uma variável bastante negativa para a relação ensino-aprendizagem, além de contribuir para produzir danos no desenvolvimento psíquico dos jovens (PINTO, 2019). Por outro lado, como já foi mencionado, o Brasil é um dos países mais violentos do mundo e a escola é percebida como um lugar privilegiado para contribuir no processo de pacificação social.

Considerando-se o exposto acima, torna-se imperioso construir um novo olhar sobre os conflitos e percebê-los não como perturbações da ordem, mas como oportunidades de crescimento, que, a depender de como sejam resolvidos, podem nos ensinar como melhorar a qualidade das nossas relações interpessoais (NEVES, 2006; PINTO, 2019). Portanto, substituir as estratégias punitivas por estratégias dialógicas nos modelos de gestão do convívio é percebido como uma necessidade básica das escolas contemporâneas. A Psicologia Escolar figura como relevante aliada nesse processo. Suas práticas têm como princípio ético norteador o respeito pela diversidade e pela singularidade (CFP, 2013). Assim, visam criar espaços de interlocução nos quais seja possível o fortalecimento de uma cultura que valorize o diálogo, o respeito e a colaboração (ARAÚJO, 2003). Dentro dessa perspectiva, admitindo-se a importância fulcral de que as escolas produzam ambientes de convívio pacificados, podemos afirmar que o objetivo principal da Psicologia Escolar, no contexto da Educação Básica, é contribuir para administrar os conflitos interpessoais através do diálogo. A mediação de conflitos é considerada uma ferramenta fundamental para a consecução desse objetivo.

Fortalecer práticas dialógicas nas escolas, contudo, envolve um desafio que não se relaciona somente com questões pedagógicas, mas também culturais. No Brasil, a crença nas punições é muito

disseminada pela sociedade, não apenas no âmbito educacional, como também no jurídico. O Brasil possui a quarta maior população carcerária do mundo, com cerca de 698.618 detentos, ficando atrás apenas dos EUA, da China e da Rússia (DANIN, 2019). Mudar essa cultura punitiva e fortalecer práticas dialógicas, portanto, tornam-se tarefas, ao mesmo tempo, prementes e bastante desafiadoras.

Além da cultura punitiva, existe também uma tendência em contexto escolar de individualizar as problemáticas existentes, situando os estudantes como os únicos responsáveis. Nesse sentido, a Psicologia Escolar deve ter um alcance institucional e considerar também os conflitos, envolvendo rotinas, tarefas, professores e gestores. Segundo Jares (2002), os conflitos, quando resolvidos de forma construtiva, potencializam o desenvolvimento organizacional das escolas, posto que favorecem análise e reflexão das práticas docentes, como também possibilitam maior participação dos seus membros. Essa dimensão é particularmente relevante, considerando-se o desafio de construir uma escola para todos, já que a necessidade de atender diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento exige constantes ajustes e adaptações. A escola torna-se um projeto em constante construção e a capacidade de dialogar constitui uma estratégia contextualizada com essa nova realidade.

Ao fortalecer práticas dialógicas em contexto escolar, potencializa-se um olhar mais empático e colaborativo entre os diferentes atores. Na mediação, as partes envolvidas nos conflitos são convidadas a conhecer o ponto de vista do outro e a se colocarem no seu lugar. Trata-se de uma ação educativa, que melhora a capacidade de escutar e de se expressar, contribuindo para a construção de um convívio pacífico na escola e na sociedade.

Por fim, cabe ressaltar que os conflitos interpessoais são fenômenos complexos, multideterminados, que envolvem uma dimensão emocional, podendo produzir experiências de muita raiva, muito medo ou muita tristeza. Mediar conflitos em contexto escolar

coloca o mediador em contato direto com o contexto no qual a disputa emergiu, exigindo conhecimentos específicos de como intervir em situações marcadas por fortes reações emocionais. Uma competência que cabe, em particular, ao profissional de psicologia desenvolver. Portanto, a mediação de conflitos representa uma ferramenta fundamental para a Psicologia Escolar e encontra, nos profissionais dessa área, competências necessárias para que possa ser utilizada de forma responsável e adequada.

CONCLUSÃO

Tradicionalmente as escolas no Brasil e no mundo utilizaram mecanismos punitivos e excludentes como estratégia de controle dos estudantes. Nos cenários contemporâneos, considerando-se a necessidade de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no seu interior, tornam-se imprescindíveis mecanismos de controle mais flexíveis. Por outro lado, com a valorização crescente da liberdade de escolha, o poder absoluto que as escolas detinham sobre os estudantes enfraquece bastante. Assim, surge o desafio de lançar um olhar complexo sobre o convívio e desenvolver estratégias dialógicas de resolução dos conflitos. No caso específico do Brasil, esse desafio é particularmente relevante em função da proliferação da violência fatal em todo o tecido social.

Considerando-se a necessidade de as escolas produzirem ambientes de convívio pacificados, onde os conflitos sejam resolvidos de forma construtiva, a Psicologia Escolar, em função da valorização do diálogo e do respeito pela diversidade, é considerada um importante aliado neste processo. Podemos afirmar que o objetivo central da Psicologia Escolar, no contexto do Ensino Básico, consiste em ajudar na gestão dos conflitos interpessoais.

Encontra-se na mediação uma ferramenta fundamental para realizar tal objetivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al*. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas**: Falam os jovens. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

ADIZES, I. **Gerenciando mudanças**: o poder da confiança e do respeito mútuos na vida pessoal, familiar, nos negócios e na sociedade. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDALÓ, C. S. "O papel do psicólogo escolar". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 4, n. 1, 1984.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor aluno. São Paulo: Editora Summus, 2006.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. "Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional". *In*: ALMEIDA, S. F. C. *et al*. (orgs.). **Psicologia Escolar**: Ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Editora Alínea, 2003.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1991.

BARUCH, B.; ROBERT, A.; FOLGER, J. **La promesa de la mediación**. Buenos Aires: Granica, 2006.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

BORGES, M. C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRETT, J. M.; GOLDBERG, S. B. "Grievance mediation in the coal industry: A field experiment". **Industrial and Labor Relations Review**, vol. 37, n. 1, 2001.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CARVALHAL, E.; ANDRÉ NETO, A.; ANDRADE, G. **Negociação e administração de conflitos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CARVALHO, C. A. **Poder, conflito e controle nas organizações modernas**. Maceió: Editora da UFAL, 1998.

CERQUEIRA, D. *et al*. "Atlas da Violência 2018. **Anais do Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. Brasília: IPEA, 2018.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para a atuação de psicólogas (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <www.cfp.org.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CHRISPINO, A. "Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 8, 2007.

CNJ - Conselho Nacional de Justiça. **Comitê Gestor Nacional da Conciliação**. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <www.cnj.jus.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CNMP - Conselho Nacional dDo Ministério Público. **Conte até 10 nas escolas**. Brasília: CNMP, 2013. Disponível em: <www.cnmp.mp.br>. Acesso em: 23/09/2022.

COBB, S. "Una perspectiva narrativa en mediación". *In*: FOLGER, J.; JONES, T. S. (coords.). **Nuevas direcciones en mediación**. Buenos Aires: Paidos, 1991.

CUNHA, P.; MONTEIRO, A. P. **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Editora Pactor, 2018.

DAMATTA, R. "As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social". *In*: DAMATTA, R. *et al*. (orgs.). **A violência brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

DANIN, R. (2019). "Encarceramento em massa como política social nos Estados Unidos e no Brasil". **Altre Modernità**, n. 1, 2019.

DAYRELL, J. "A escola como espaço sociocultural". *In*: DAYRELL, J. *et al*. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 2001.

DICIO. "Dicionário de Português online". **Dicio** [2020]. Disponível em: <www.dicio.com.br>. Acesso em: 23/09/2022.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

FOLGER, J. P.; BUSH, R. A. B. **La Promesa de Mediación**. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2001.

GUETZKOW, H.; GYR, J. "An analysis of conflict in decision making groups". **Human Relations**, vol. 7, 1994.

GUIMARÃES, S. P.; CAMPOS, P. H. "Sociabilidade violenta: Contemporaneidade e novos processos sociais". **Estudos**, vol. 35, n. 5, 2008.

JARES, X. **Educação e conflito**: Guia de educação para a convivência. Porto: Edições Asa, 2002.

LIMA, A. J. T. **Violência e Mediação de Conflitos na Escola**. Feira de Santana: Editora Modelo, 2015.

LUCENA, H. L. F. "As teorias do Conflito: Uma aplicação prática à cultura da consensualidade". **Direitos Culturais**, vol. 7, n. 12, 2012.

MACHADO, E. P.; NORONHA, C. V. "A legitimidade ambivalente da violência oficial". *In*: TAPARELLI, G. *et al*. **Vidas em Risco**: Quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e privado. Salvador: Editora Arcádia, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARTINEZ, A. M. "O que pode fazer o psicólogo na escola?" **Em Aberto**, vol. 23, n. 83, 2010.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**: desde el punto de vista del condutismo social. Barcelona: Paidos, 1982.

MOORE, C. W. **O processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. "Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade". **Enxedra: Revista Científica**, n. 1, 2009.

NEBOT, J. R. "Violencia y conflito en los ámbitos educativos". **Ensayos y Experiencias**, vol. 7, n. 35, 2000.

NEVES, S. "Programa de Mediação de Conflitos Escolares". **Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade de Minho, 2009.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARTINHO-ARAÚJO, C. M. "Psicologia escolar: cenários atuais". **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 9, n. 3, 2009.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1987.

PINTO, C. E. "A escola como entidade promotora de melhoria na convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação". **Dialogia**, vol. 32, 2019.

POSSATO, B. C. *et al*. "O mediador de conflitos escolares: a experiência da América do Sul". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 20, n. 2, 2016.

QUINN, R. E. *et al*. **Competências Gerenciais**: princípios e aplicações. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2003.

RIBEIRO, A. I. M. “Mulheres Educadas na Colônia”. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

TANAMACHI, E. R. “Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar”. *In*: TANAMACHI, E. R. *et al*. (orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2000.

VIÑAS, J. C. **Conflictos em los centros escolares**: Cultura organizativa y mediación para la convivencia. Barcelona: Editora Graó, 2004.

VIVA RIO/ BALCÃO DE DIREITOS. **Escola de Mediadores**. Brasília: Viva Rio, 2002. Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ZALUAR, A. “Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização”. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 13, n. 3, 1999.

CAPÍTULO 2

A Importância da Psicologia Educacional Como Instrumento de Inclusão

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO[1]

Kássil Flamel Nunes Gonçalves Silva

O presente trabalho surgiu com o objetivo geral de mostrar a importância e necessidade da psicologia educacional para promover o processo de inclusão na educação. Seus objetivos específicos busca apresentar a relevância histórica da psicologia educacional, promovendo discursões acerca das práticas pedagógicas no campo de atuação para a promoção da inclusão, indagando de que maneira o psicólogo educacional trabalha nesse campo de atuação, compreendendo os fenômenos que o cerca e observando as mudanças significativas para que o processo inclusivo aconteça. A metodologia utilizada no desenvolvimento desse trabalho foram as seguintes: quanto a sua abordagem foi exploratória qualitativa, cujos meios foram os estudos bibliográficos por meio de artigos e publicações já existentes. O estudo trás as relevâncias do processo educacional no que se refere ao seu funcionamento e suas práticas, fortalecendo a necessidade de alinhamentos entre profissionais que componham esse ambiente, para que assim possamos contribuir cada vez mais para o processo de educação inclusiva.

Em meio as mudanças e transformações que o senário educacional vem sofrendo durante o passar do tempo, observou-se a necessidade de um olhar mais abrangente no que se refere ao processo educacional, processo esse que está passando por mudanças significativas para se adequar a diversidade que

[1] Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: SILVA, K. F. N. G. "A importância da Psicologia Educacional como instrumento de inclusão". *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, vol. 8, n. 9, 2022.

atendemos, e para que possamos ter um olhar mais amplo, discutimos sobre a importância do olhar psicológico nas diretrizes para conseguir atingir o objetivo da educação para todo.

O tema abordado nesse trabalho traz uma visão sobre a importância da psicologia educacional como instrumento de inclusão, onde discorre sobre aspectos históricos da educação e aprendizagem, proporcionando um questionamento amplo sobre as metodologias de ensino e aprendizagem levando ao leitor um olhar questionador, dando ênfase no processo inclusivo através das práticas pedagógicas.

Esse estudo tem como objetivo geral trazer um olhar mais apurado para a importância da psicologia educacional no processo de inclusão. Seus objetivos específicos buscam levar informações e questionamentos acerca do processo histórico da educação, proporcionando uma visão sobrea psicologia educacional e psicologia escolar, levando um olhar amplo como o conjunto de profissionais modificam e melhoram o processo de aprendizagem, onde em sua justificativa expõe a necessidade de um psicólogo para compor o quadro de profissionais que atuam no campo educacional, para que assim consigamos melhorar cada vez mais o processo de inclusão, levando o conhecimento e a educação para todos.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A psicologia educacional é um campo muito discutido nos dias atuais, não apenas por sua importância, mas também para que assim seja possível acompanha todas das mudanças que acontecem no nosso contexto educacional atualmente. Antunes (2008) discorre que o fenômeno psicológico trazido na educação e na pedagogia é

algo observado desde os tempos coloniais onde já se trazia o entendimento sobre a psicologia educacional.

Antunes (2008) abrange que a educação é um instrumento humanizado dentro de uma perspectiva social, onde sua função é propagar o que conhecemos sobre a humanidade através da sabedoria, e no contato com o meio externo que lê traz as informações sobre o que é humanidade, assim em contato com o meio e com as informações que é perpassada ocorre a entrega do conhecimento sobre o mundo.

Segundo Franco (2019) a escola é uma instituição que promove a inclusão quando ela consegue compreender a diversidade no âmbito educacional e promovendo praticas pedagógicas que consiga abranger as múltiplas inteligências que existem no meio educacional e acadêmico, e que para que essa inclusão seja efetivada é necessária uma releitura de atuação dos educadores. O que por sua vez irá promover de fato uma mudança na maneira de aprender e de ensinar, promovendo equidade dentro desse senário.

Para que a inclusão na prática educacional aconteça é necessário está aberto a mudanças que possam contribuir de forma significativa para a efetivação desse processo Kranz (2020) ressalta que deve-se enxergar o sujeito com um olhar mais humanizado, retirando o olhar patológico que acaba individualizando e retrocedendo nos avanços que a educação trás nos dias atuais. É dentro dessa perspectiva de mudança no quadro pedagógico educacional que Kranz (2020) explana a prática no Brasil de efetivar políticas educacionais contraditórias, colocando o sujeito que precisa de uma educação através de meios renovais para a aprendizagem como incapacitado ou limitado dentro do seu desenvolvimento.

Antunes (2008) explica que a relação que a psicologia educacional tem com a psicologia escolar são diferentes, pois a psicologia educacional tem seu interesse pratico educativo e a

psicologia escolar está alinhada aos processos fora da instituição escolar focando nas dificuldades do sujeito. É através dessa leitura que podemos entender a importância da psicologia educacional no campo da aprendizagem e da educação pedagógica.

A psicologia dentro do campo educacional age como instrumento para o entendimento do fenômeno da educação, e passa a ser presente em diversos campos educacionais, entre eles o ensino de crianças, adolescentes, como instrumento de planejamentos inclusivos na dimensão social buscando intervenções para que a pratica se faça presente, seja na escola ou em outros meios de práticas educativas (SOUZA, 2009).

Quando o educando é visto apenas por sua deficiência ou mesmo através de um laudo que coloque sua condição afrente do que se espera o setor pedagógico acaba trabalhando de forma falha, diminuindo assim a possibilidade de aprendizagem, logo irar atrapalhar seu desenvolvimento, aumentando assim o estigma de inferioridade e preconceito encima do sujeito (KRANZ, 2020).

No campo da psicologia entendemos e percebemos que ainda existem novas maneiras de tentar entender o seu fazer no campo educacional, mas devemos lembrar das mudanças significativas que estão transformando a maneira de se fazer psicologia dentro do espaço educacional, com novas políticas de atuação, visando avaliar novas práticas de ensino e planejamento frente as dificuldades e necessidades especiais (MALUF, 2008).

É visto a necessidades da psicologia no campo educacional, onde, segundo Antunes (2008), a psicologia busca entender a metodologia a ser desenvolvida diante dos métodos do ensino e diante da aprendizagem, trazendo seu saber para complementar as terias desenvolvimento do sujeito no âmbito pedagógico, deixando claro os processos psicológicos que estabelecem o desenvolvimento do mesmo dentro do campo educacional.

Através dessa compreensão pode-se perceber que o conjunto de profissionais dentro do ambiente educacional promovera uma educação inclusiva, através de planejamentos estratégicos para elaboração de projetos pedagógicos com matérias que facilitem a compreensão de todos os alunos levando em consideração o desenvolvimento do mesmo no processo da aquisição do conhecimento, que se dará mediante a capacitação dos profissionais inseridos nesse âmbito levando em conta melhorar o atendimento para alunos com necessidades especiais e debatendo sobre as diferenças e aceitação dento da sala de aula, proporcionando assim a inclusão dentro dessa instituição e mudando a visão de mundo para com o outro (FRANCO, 2019).

CONCLUSÃO

Como podemos observar para que as mudanças necessárias aconteçam dentro do campo educacional, é necessário estarmos cientes de que esse é um campo vasto e que está todo momento sofrendo diversos tipos de mutação, para incluir, para melhorar a maneira de passar conhecimento e fazer com que o processo da aprendizagem aconteça. É necessário que as instituições pedagógicas estejam mais abertas as possibilidades de mudanças, e perceba o psicólogo não apenas como um componente e sim como um instrumento de questionamento, de práticas e conhecimento acerca das transformações que o campo oferece, é necessário que a equipe profissional esteja preparada para lidar com as mudanças no senário e busque novos meios de atuação e enfrentamento das dificuldades.

É notório a necessidade de políticas educacionais mais eficientes e que busquem mudar o senário educacional, promovendo o debate acerca das práticas pedagógicas e de sua eficiência no que

se refere a inclusão, trazendo um pensamento voltado as políticas efetivas que visam práticas de ensino que estejam sempre englobando todos os alunos, a partir dessa visão podemos compreender esse campo e atuar de forma efetiva com a equipe pedagógica buscando sempre estratégias de capacitações e planejamento para que possamos melhorar a maneira de atuação, tentando entender as necessidades, as diferenças no processo de aprendizagem e promovendo melhorias para que aconteça a inclusão desejada, levando a educação para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. "Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas". **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 12, n. 2, 2008.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. "Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado". **Saúde Debate**, vol. 43, n. 4, 2019.

KRANZ, C. R.; CAMPOS, H. R. "Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 24, 2020.

SOUZA, M. P. R. "Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas". **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 13, n 1, 2009.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. "Psicologia educacional na contemporaneidade". **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, n. 1, 2018.

CAPÍTULO 3

O Psicólogo Educacional e a Criança Institucionalizada em Angola

O PSICÓLOGO EDUCACIONAL E A CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA EM ANGOLA

João Dele

Uma instituição de acolhimento para crianças é definida como um arranjo de moradia em grupo para mais de dez crianças, sem pais ou substitutos, em que os cuidados são prestados por um número muito menor de cuidadores adultos pagos e que implica uma estrutura organizada, rotineira e impessoal para as crianças (dormir ao mesmo tempo, comer ao mesmo tempo, tomar banho ao mesmo tempo) e uma relação profissional, ao invés de uma relação parental, entre os adultos e as crianças (BROWNE, 2009 *apud* BROWNE, 2017, p. 01).

A Declaração dos Direitos da Criança (NAÇÕES UNIDAS, 1959) defende o princípio de se respeitar o interesse supremo da criança, a sua proteção especial, beneficiando de oportunidades e serviços dispensados pela lei e outros meios, para o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (princípio 2º).

A Convenção sobre os direitos da criança (ONU, 1989) afirma que todas as decisões para a institucionalização devem ter como prioridade o interesse superior da criança (art. 3º, §1), atribuindo aos Estados o dever de garante do funcionamento das instituições, serviços e estabelecimentos que têm crianças a seu cargo conforme às normas fixadas pelas autoridades competentes, nos domínios da segurança, saúde, número e qualificação do seu pessoal (art. 3º, §3).

As Diretrizes de Cuidados Alternativos à Criança (ONU, 2009), baseando-se nos princípios de necessidade e adequação,

apelam aos Estados-membros, entre os quais Angola, a trabalharem numa estratégia de desativação das instituições de acolhimento de crianças, estabelecendo parâmetros de atendimento para garantir a sua qualidade e condições adequadas ao desenvolvimento da criança, tais como a atenção individualizada e em pequenos grupos, devendo avaliar tais instituições por esses padrões (n. 22); incentivam à promoção da vinculação dos bebés e crianças pequenas com uma determinada pessoa prestadora de cuidados (n. 86; n. 125), que tenha qualificação profissional e bem treinada (n. 70).

A Constituição da República de Angola, aprovada em 2010, coloca os direitos e o desenvolvimento da criança como uma das prioridades dos investimentos do Estado, por meio de investimentos estratégicos, massivos e permanentes para o seu desenvolvimento integral (art. 21º, alínea i), para a proteção dos seus direitos, educação integral e harmoniosa, saúde, condições de vida (art. 35º, §6), atenção especial e proteção contra todas as formas de abandono, discriminação, opressão, exploração e exercício abusivo de autoridade, na família e nas demais instituições (art. 80º, §1) e garantir o seu desenvolvimento físico, psíquico e cultural (art. 80º, §2). É reservada particular atenção à criança órfã, com deficiência, abandonada ou privada de um ambiente familiar normal (art. 80, §3), regulando a sua adoção e promovendo a sua integração em ambiente familiar sadio (art. 80º, §4).

O discurso sobre a infância em Angola é bastante sensível, dado o peso estatístico e, consequentemente, futurológico que representa: dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) indicam que 13.791,482 (53,5%) da população angolana tem idade compreendida entre 0-17 anos (INE, 2016). Uma vez que as bases da arquitetura do cérebro são estabelecidas cedo na vida por meio de interações dinâmicas de influências genéticas, biológicas e psicossociais e do comportamento infantil (WALKER *et al*., 2011), o presente artigo tem como objetivo, a partir de uma revisão da

literatura, incluindo documentos oficiais do Estado angolano, apresentar o contributo que o Psicólogo Educacional pode dar na orientação de crianças institucionalizadas e seus cuidadores, levando a que a instituição de acolhimento se torne uma alternativa positiva no seu desenvolvimento. Desta forma, o psicólogo educacional pode contribuir para mitigar os fatores de risco, investindo nos fatores de proteção para o desenvolvimento das crianças institucionalizadas, num contexto onde é difícil e lento o processo de (re)inserção das crianças institucionalizadas em ambientes familiares de origem ou de adoção.

FATORES DE RISCO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS

As instituições de acolhimento de crianças são vistas, nos vários países em que existem, como uma alternativa de vida para as crianças cujas famílias não existem ou, por vários motivos, não são capazes de as criar. Alguns países africanos constituíram diretrizes para a institucionalização de crianças, a fim de garantir que tal processo seja feito por real necessidade, a curto prazo e sempre para o maior bem da criança e após esgotar todas as outras opções. O Ministério Federal da Mulher e Desenvolvimento Social da Nigéria publicou, em 2007, o documento National Guidelines and Standards of Practice on Orphans and Vulnerable Children, no qual afirma que os cuidados institucionais geralmente não atendem às necessidades de desenvolvimento das crianças e, muitas vezes, negligenciam as suas necessidades psicológicas e emocionais. Esses cuidados são, muitas vezes, caros e não são sustentáveis para um grande número de crianças por longos períodos de tempo. Além disso, a disponibilidade de tais instituições pode encorajar famílias que enfrentam dificuldades a colocar ali os seus filhos, na esperança de

que tenham uma vida melhor (p. 31). Para o Ministério da Mulher da Etiópia (2009, p. 48), no documento Alternative childcare guidelines on Community-Based Childcare, Reunification and Reintegration Program, Foster Care, Adoption and Institutional Care Service, a colocação de uma criança em instituição de acolhimento deve ter como objetivo geral contribuir para a melhoria do bem-estar físico, social e psicológico e garantir a sua autossuficiência na instituição, criando acesso ao cumprimento dos seus direitos por serviços básicos e psicossociais e buscando qualquer outra colocação alternativa possível para a sua educação permanente. Entre os objetivos específicos, o mesmo documento sublinha o atendimento das necessidades básicas e psicossociais das crianças para o seu crescimento e desenvolvimento saudável e capacitar as crianças a desenvolverem as suas habilidades e potencialidades para se tornarem indivíduos autossuficientes e valorizados pela comunidade.

Não obstante sejam positivas as razões para tal, a institucionalização de crianças tem efeitos prejudiciais na sua vida, do ponto de vista do bem-estar físico, social, psicológico, intelectual e espiritual (LIMBANI *et al*., 2020; SCHOENMAKER *et al*., 2014), repercutindo-se sobre o próprio sujeito e sobre a comunidade a médio ou longo prazo. Estudos feitos sustentam que as crianças institucionalizadas têm, em média, mais de 1 desvio padrão abaixo dos níveis esperados de crianças não institucionalizadas no que toca ao seu crescimento físico, cognitivo e desenvolvimento comportamental geral, estando desorganizados e atrasados o seu desenvolvimento socio-emocional e o seu apego (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*., 2012; JOHNSON *et al*., 2006; SCHOENMAKER *et al*., 2014).

Vários estudos (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*., 2012; BROWNE, 2017; HAMILTON-GIACHRITSIS; BROWNE, 2012; HERMENAU *et al*., 2014; MCCALL; GROARK, 2015;

SCHOENMAKER *et al*., 2014; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010; THE ST. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM, 2008; WALAKIRA *et al*., 2014; WALKER *et al*., 2011; WRIGHT et al., 2014) defendem a necessidade de a criança crescer num ambiente familiar e referem várias situações da institucionalização que constituem fatores de risco, mormente em instituições cujas condições, de acomodação e atendimento humano, estão abaixo do nível ideal para o acolhimento de crianças:

a) A precocidade na institucionalização: as crianças institucionalizadas nos primeiros anos de vida tendem a desenvolver mais problemas de longo prazo (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*., 2012; HERMENAU *et al*., 2014; WALKER *et al*., 2011);

b) O alto ratio criança/cuidador, com cerca de 6 a 8 crianças por cuidador, que trabalham rotineiramente por longas horas e depois se ausentam por vários dias para descanso (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*., 2012), o que impede uma parentalidade estável e contínua, pois se interrompe a continuidade da relação cuidador-criança (SCHOENMAKER *et al*., 2014; The St. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM, 2008). Esse alto ratio tem limitado as interações socio-emocionais entre cuidador e criança, necessárias para desenvolver o apego, um modelo interno de confiança e de ter o adulto-cuidador como uma base segura para explorar o mundo social e físico, sem as quais o desenvolvimento de longo prazo da criança pode resultar comprometido (HAMILTON-GIACHRITSIS; BROWNE, 2012; THE ST. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM, 2008);

c) Os maus tratos por parte de cuidadores sem a devida preparação profissional, usando castigos corporais por motivos disciplinares, sobretudo na África

Subsahariana (HERMENAU *et al*., 2011; HERMENAU *et al*., 2014);

d) O agrupamento homogêneo das crianças por idade e por deficiência e a instabilidade das crianças na instituição, uma vez que, a uma certa idade, elas passam para outras instituições (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*. 2012);

e) Nas crianças até aos 3 anos, a negligência e a pouca estimulação ambiental e afetiva afetam negativamente o desenvolvimento neurobiológico, resultando em menos atividade metabólica, fisiológica e neuroquímica nos seus cérebros, bem como um desenvolvimento anormal do córtex pré-frontal e da amígdala, regiões tipicamente associadas com funções cognitivas, memória e emoção superiores, provocando comprometimentos leves no controlo do impulso, na atenção, nas relações sociais e no desenvolvimento comportamental geral (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*., 2012; HAMILTON-GIACHRITSIS; BROWNE, 2012; JOHNSON *et al*., 2006; THE ST. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM, 2008; WALKER *et al*., 2011);

f) O baixo crescimento físico, que não é necessariamente resultado de desnutrição, mas fruto da inibição das hormonas ligadas ao crescimento em crianças expostas à negligência socio-emocional, algumas vezes já desde o seu ambiente inicial, antes da institucionalização (THE ST. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM, 2008; WALKER *et al*., 2011);

g) Comportamentos atípicos, consubstanciados em autoestimulação estereotipada, mudança de passividade a comportamentos agressivos, distração, incapacidade de desenvolver apegos profundos ou genuínos, amizades indiscriminadas e dificuldades em estabelecer relacionamentos com pares apropriados e baixa auto-estima (JOHNSON *et al*.,

2006; MCCALL; GROARK, 2015; THE ST. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM, 2008; WALAKIRA *et al*., 2014);

h) O início precoce do consumo de álcool e de outras drogas, o alto índice de repetência, a baixa escolaridade e o baixo desempenho escolar (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010), que fazem com que a institucionalização, no geral, se converta em fator de exclusão social e de marginalização;

i) As crianças e adolescentes institucionalizados tendem a investir menos nas relações interpessoais, dada a constante rotatividade tanto de crianças como de funcionários, desenvolvendo, assim, uma couraça, como maneira de se protegerem do sofrimento devido à separação e resultando daqui um apego inseguro e desorganizado (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*., 2012; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010);

j) Por sua vez, o apego desorganizado e desinibido, associado à vulnerabilidade emocional demonstrados pelas crianças institucionalizadas, coloca-as em risco de abuso físico e sexual, pois o seu desejo por atenção indiscriminada pode resultar numa prontidão para confiar em estranhos e torná-los alvos óbvios para o uso indevido de substâncias e exploração sexual por predadores, nacionais ou estrangeiros, em vestes de voluntários nos lares de acolhimento, cujo objetivo é ter acesso às crianças (BROWNE, 2017).

Com os fatores de risco crescem as desigualdades, que podem durar por toda a vida, entre crianças institucionalizadas e crianças crescidas em ambiente familiar. Por sua vez, o tempo de duração na instituição leva a efeitos cumulativos dos fatores de risco, elevando as desigualdades (WALKER *et al*., 2011).

A CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO EM ANGOLA

As precárias condições sociais, a pobreza das famílias, alguma deficiência, a ideia induzida nos pais de um futuro melhor (BROWNE, 2017), o vazio normativo relativamente a diretrizes locais para a criação e funcionamento de lares de acolhimento de crianças e a ausência de políticas relativas à reintegração familiar ou adoção, têm levado ao aumento de lares de acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade em Angola, dos quais vários resultam na condição de informalidade. Alguns desses lares têm subjacente uma ideia comercial. Dependendo de doações e voluntários internacionais, as crianças são, nesses lares, usadas como uma entidade comercial para atrair fundos, mantidas em condições precárias ou insalubres para atrair doadores e voluntários (BROWNE, 2017). Outros lares, promovidos por entidades religiosas, visam tirar as crianças da rua, algumas das quais acusadas de feitiçaria, sobretudo nas províncias do Zaire, Uíge, Cabinda e Luanda (SOARES, 2015). Dos 124 centros de acolhimento registados pelo Instituto Nacional da Criança (INAC), entidade governamental que gere as políticas para a infância em Angola, apenas 16% estão licenciados e legalmente autorizados a funcionar (ANGOP, 16/10/2019). Ainda assim, trata-se de um número estimado por defeito, uma vez que, de acordo com o INAC, os centros operam fundamentalmente na informalidade. Estes dados coincidem com a realidade do Uganda, onde, dos cerca de 500 a 800 instituições de cuidado infantil estimados, apenas 40 são licenciados (WALAKIRA *et al*., 2014). Consequentemente, o INAC não (re)conhece o número real das crianças institucionalizadas em Angola, algumas das quais não possuem sequer o registo de nascimento. A informalidade presente na criação dos lares e recrutamento de crianças continua no que toca à educação e

acompanhamento dessas mesmas crianças, o que agrava potencialmente os fatores de risco.

Não existem estudos relativos aos centros de acolhimento em Angola. Os que existem são relativos às crianças em geral. A publicação conjunta do INE e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (DE NEUBOURG *et al*., 2018) sobre análise multidimensional da pobreza infantil em Angola, que consistiu numa análise detalhada da vulnerabilidade infantil em Angola, assenta numa estrutura de 8 (oito) dimensões, sobre as quais avaliou a pobreza infantil:

a) Nutrição;
b) saúde;
c) proteção infantil;
d) prevenção da malária;
e) educação;
f) exposição aos meios de comunicação social;
g) habitação;
h) água e saneamento.

No estudo, a dimensão de educação foi considerada apenas para crianças a partir dos 5 anos, ao passo que as outras 7 dimensões foram avaliadas em todas as crianças. O referido estudo, feito com crianças de 0 a 17 anos, utilizou como metodologia o sistema MODA (Multiple Overlapping Deprivation Analysis - Análise de Privações Múltiplas Sobrepostas), desenvolvido pelo UNICEF e que, aplicado ao contexto específico de Angola, permitiu compreender quem são as crianças carenciadas e quais as privações que enfrentam, dentro do conjunto de dimensões identificadas ao nível nacional, como

ameaça à sua sobrevivência e desenvolvimento. O estudo concluiu que, praticamente 3 em cada 4 crianças são desfavorecidas, em média, em 4,6 das 7 dimensões […] as menores de 5 anos geralmente são desfavorecidas em cinco dimensões, enquanto as mais velhas são desfavorecidas em três dimensões em simultâneo" (p. 62), o que confirma uma maior vulnerabilidade das crianças mais pequenas. Dois são os pontos fracos do referido estudo: primeiro, refere-se às crianças que vivem em família, não fazendo menção explícita às crianças institucionalizadas. Segundo, não contemplou as privações psicossociais (emocionais, afetivas e cognitivas), significando que esse aspeto não constituiu dimensão relevante que possa impactar a sobrevivência e o desenvolvimento das crianças, sobretudo as institucionalizadas, cujo número, apesar de desconhecido, é, certamente, relevante. Este é um aspeto contraditório, latente ao estudo, feito a pedido do Governo de Angola: por um lado, faz tábua rasa à existência de crianças institucionalizadas e, por outro, não tem tido políticas de (re)inserção ou adoção das mesmas crianças, cujo número em instituições de acolhimento tem vindo a crescer.

O CONTRIBUTO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL: FATORES DE PROTEÇÃO

Foi referenciado que a maior parte das instituições de acolhimento em Angola não são reconhecidas pelas autoridades competentes e, por isso, embora cuidem de muitas crianças, vivem na informalidade, escapando ao cumprimento das regras locais e, consequentemente, de uma estrutura funcional que contemple os vários serviços básicos para o bem-estar da criança. Uma intervenção precoce e holística dos vários serviços necessários à vida da criança num contexto institucional é fundamental.

Entre as várias teorias do desenvolvimento, a teoria psicanalítica de Freud, 1940, a teoria do apego de Bowlby, 1958, a teoria sócio-cultural de Vygotsky, 1978 e a teoria da aprendizagem social de Bandura, 1977, enfatizam a importância da experiência socio-emocional precoce e a oportunidade de experienciar as relações humanas para um desenvolvimento social e mental típicos (THE ST. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM, 2008). O desenvolvimento ocorre a partir da interação entre o meio e o indivíduo, entendendo que o contexto ambiental sofre múltiplas influências das ações que estão sendo executadas, das perceções da pessoa, das atividades realizadas e das interações estabelecidas com o meio, influenciando e sendo influenciado pelo indivíduo. Esse contexto ambiental é construído a partir da influência de inúmeros aspetos (como o cultural, o social, o psicológico, o histórico, dentre outros), indo além da situação imediata estabelecida (ROSA *et al*., 2010).

A informalidade dos centros de acolhimento, os espaços físicos, a alimentação, o tipo de cuidador, o ratio e as relações entre cuidador e criança são realidades que podem ser melhoradas para o bem das crianças. Mesmo que o ideal para a criança seja dar prioridade às alternativas familiares de qualidade e, portanto, as instituições sejam vistas como espaços de transição temporária, é ainda oportuno melhorar as instituições e monitorar continuamente a sua qualidade (MCCALL; GROARK, 2015), pois não se vislumbra para tão breve a desativação das instituições em Angola a favor da (re)inserção familiar ou adoção e, por isso, cada dia da criança na instituição deve ser considerado importante para o seu desenvolvimento pleno. Para tal, a proposta da intervenção do psicólogo educacional, em contexto holístico e multidisciplinar, visa o fortalecimento dos fatores de proteção e criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento psicossocial das crianças, para que o ambiente institucional possa tornar-se numa valiosa alternativa à

família, embora nunca venha a ser a solução ideal e definitiva, orientando os cuidadores e as crianças nos seguintes aspetos:

a) Treinamento dos cuidadores, visando a sua melhor preparação em temas de desenvolvimento infantil, cuidado da criança e monitorização dos progressos de cada criança (BROWNE, 2017; WRIGHT *et al*., 2014);

b) Estimulação social e cognitiva precoce das crianças (SCHOENMAKER *et al*., 2014; WALKER *et al*., 2011), visando a socialização e o respeito pelo outro, por meio de jogos, brincadeiras e cuidados emocionais;

c) Promoção de interações constantes entre o cuidador e a criança, incluindo a emocionalidade positiva do cuidador, a sensibilidade e a capacidade de resposta personalizada em relação à criança, para facilitar o desenvolvimento socio-emocional precoce (WALKER *et al*., 2011), pois, segundo Siqueira e Dell'Aglio (2006, p. 74), a "segurança emocional, derivada da existência de relações estáveis na vida da criança, pode contribuir para o funcionamento intelectual adequado";

d) Promoção de interações constantes entre os cuidadores, tanto a nível intra como inter-institucional, levando-os a compartilhar as suas ideias e experiências e perceberem o seu papel vital no desenvolvimento holístico das crianças sob seus cuidados (WRIGHT *et al*., 2014; SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010);

e) Foi constatada uma relação entre a exposição à violência na instituição e o comportamento agressivo em crianças (HERMENAU, 2011). O psicólogo educacional pode ajudar os cuidadores a desenvolver um estilo parental, baseado no afeto e na prevenção

da violência e de castigos físicos (WALKER *et al*., 2011);

f) Envolvimento dos gestores e/ou proprietários das instituições de acolhimento no sentido de conhecerem as dinâmicas necessárias ao desenvolvimento das crianças e valorizarem os recursos humanos envolvidos. É importante para as crianças que os intervenientes na sua vida e todos os que as cuidam sejam estáveis e não pessoas com funções temporárias e rotativas e se evite rompimentos de vínculos laborais de forma constante (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição a fatores de risco biológicos e psicossociais, no período pré-natal e durante a primeira infância, afeta a estrutura e função do cérebro e compromete o desenvolvimento infantil e a trajetória de desenvolvimento subsequente (WALKER *et al*., 2011). Geralmente, o processo de institucionalização é precedido de situações familiares negativas, as quais dão lugar à entrega do bebé ou criança a um lar de acolhimento, a fim de mitigar os riscos ao seu desenvolvimento. Nessa altura, é esperado que a instituição acolhedora, embora não seja o contexto ideal, seja, entretanto, uma digna alternativa para o desenvolvimento da criança. Para tal, é preciso que a instituição seja de pequeno porte, assegure a individualidade dos seus integrantes e possua uma estrutura material e de funcionários adequada e estável (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006).

As consequências da institucionalização precoce (recém-nascidos e bebés), consubstanciadas em atrasos no desenvolvimento, problemas comportamentais, transtornos de apego, falta de

habilidades para a vida e dificuldade em formar e manter relacionamentos saudáveis (BROWNE, 2017) podem ser perturbadoras e caras para o sujeito em desenvolvimento e para a sociedade (BAKERMANS-KRANENBURG *et al*., 2012). O discurso sobre adoções não tem vindo a ganhar a devida importância em Angola por, a meu ver, 2 motivos: o desejo, caro ao africano, de gerar e criar o próprio filho e o vazio normativo, dando vazão à proliferação de lares de acolhimento, cuja criação resulta mais simples do que adotar uma criança. Trabalhar na prevenção, no que toca aos aspetos psicossociais, vislumbra-se como uma opção importante para o sujeito em desenvolvimento e para a sociedade. As instituições de acolhimento são o espaço de vida para as crianças que nelas residem e, por isso, é necessário investir nos processos vitais de socialização e bem-estar psico-emocional, buscando transformar as concepções socialmente estabelecidas, de forma a desestigmatizá-las (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010). O psicólogo educacional, cuja presença vai crescendo na sociedade angolana, pode ser um grande aliado nesse desafio, trabalhando com os cuidadores e as crianças para o desenvolvimento da criança, olhando para os aspetos positivos que o contexto institucional pode oferecer às crianças e promovê-los, mais do que continuar a salientar as consequências negativas da institucionalização das crianças, comparando-as com as crescidas em família. Futuras investigações devem explorar esta perspetiva.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Constituinte, 2010.

ANGOP - Agência de Notícias oficial do Estado Angolano**.** "INAC controla 124 centros de acolhimento no país". **Portal ANGOP** [2019]. Disponível em: <www.portalangop.co.ao>. Acesso em: 23/09/2022.

BAKERMANS-KRANENBURG, M. "The Development and Care of Institutionally Reared Children". **Child Development Perspectives**, vol. 6, n. 2, 2012.

BROWNE, E. **Children in care institutions**. Brighton: Institute of Development Studies, 2017.

DE NEUBOURG, C.; SAFOJAN, R.; DANGEOT, A. "A criança em Angola - Uma análise multidimensional da pobreza infantil". **UNICEF** [2018]. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 23/09/2022.

ETHIOPIA. **Alternative Childcare Guidelines on Community-Based Childcare, Reunification and Reintegration Program, Foster Care, Adoption and Institutional Care Service**. Addis Ababa: Ministry of Women's Affairs, 2009.

FEDERAL MINISTRY OF WOMEN AFFAIRS AND SOCIAL DEVELOPMENT. **National Guidelines and Standards of Practice on Orphans and Vulnerable Children**. Guarki: Child Development Department, 2007.

HAMILTON-GIACHRITSIS, C. E.; BROWNE, K. D. "Forgotten children? An update on young children in institutions across Europe". **Early Human Development**, vol. 88, n. 12, 2012.

HERMENAU, K. *et al*. "Childhood adversity, mental ill-health and aggressive behavior in an African orphanage: Changes in response to trauma-focused therapy and the implementation of a new

instructional system". **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, vol. 5, n. 29, 2011.

HERMENAU, K. *et al*. "Maltreatment and mental health in institutional care – comparing early and late institutionalized children in Tanzania". **Infant Mental Health Journal**, vol. 35, n. 2, 2014.

INE – Instituto Nacional de Estatística. **Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola – 2014**. Luanda: INE, 2016.

JOHNSON, R.; BROWNE, K.; HAMILTON-GIACHRITSIS, C. "Young Children in Institutional Care at Risk of Harm". **Trauma, Violence and Abuse**, vol. 7, 2006.

LIMBANI, T. R.; SHARMA, H.; NAZ, S. "Life after Child Care Institution: Emotional Intelligence and Achievement Motivation among Reintegrated Children in Malawi, Africa". **International Journal of Psychosocial Rehabilitation**, vol. 24, n. 4, 2020.

MCCALL, R. B.; GROARK, C. J. "Research on institutionalized children: Implications for international child welfare practitioners and policymakers". **International Perspectives in Psychology: Research, Practice**, vol. 4, n. 2, 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. "Convenção Sobre os Direitos da Criança". **ONU** [1989]. Disponível em: <www.onu.org>. Acesso em: 23/09/2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. "Declaração dos Direitos da Criança". **ONU** [1959]. Disponível em: <www.onu.org>. Acesso em: 23/09/2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. “Diretrizes de Cuidados Alternativos à Criança”. **ONU** [2009]. Disponível em: <www.onu.org>. Acesso em: 23/09/2022.

ROSA, E. M. *et al*. “Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças”. **Estudos de Psicologia**, vol. 15, n. 3, 2010.

SCHOENMAKER, C. *et al*. “Does Family Matter? The Well-Being of Children Growing Up in Institutions, Foster Care and Adoption”. *In*: BEN-ARIEH, A. *et al*. (eds.). **Handbook of child well-being**. Amsterdã: Springer, 2014.

SIQUEIRA, A. C.; DELL’AGLIO, D.D. “Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social”. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. 3, 2010.

SIQUEIRA, A. C.; DELL’AGLIO, D.D. “O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura”. **Psicologia e Sociedade**, vol. 18, n. 1, 2006.

SOARES, P. N. P. **Um estudo etnográfico sobre o acolhimento e reintegração social de crianças acusadas de feitiçaria em Angola** (Dissertação de Mestrado em Antropologia). Lisboa: ISCTE, 2015.

THE ST. PETERSBURG – USA ORPHANAGE RESEARCH TEAM. “The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children”. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, vol. 73, n. 3, 2008.

WALAKIRA, E. J. *et al*. “Residential care for abandoned children and their integration into a family-based setting in Uganda: lessons

for policy and programming". **Infant Mental Health Journal**, vol. 35, n. 2, 2014.

WALKER, S. P. *et al*. "Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development". **Lancet**, vol. 378, 2011.

WRIGHT, A. C. *et al*. (2014). "From maid to mother: transforming facilities, staff training, and caregiver dignity in an institutional facility for young children in Nepal". **Infant Mental Health Journal**, vol. 35, n. 2, 2014.

CAPÍTULO 4

O Psicólogo Educacional na Orientação da Família Com Filho Surdo em Angola

O PSICÓLOGO EDUCACIONAL NA ORIENTAÇÃO DA FAMÍLIA COM FILHO SURDO EM ANGOLA

João Dele

É no seio familiar que são dados os primeiros passos para o desenvolvimento do ser humano, pelo simples, mas fundamental, motivo de ser este o primeiro e natural grupo social (NEGRELLI; MARCON, 2006). As primeiras interações dos pais com o filho recém-nascido são importantes para o desenvolvimento dos padrões de comunicação, incidindo nas vias neuro-emocionais do bebé (LAM-CASSETTARI *et al*., 2015).

O nascimento de um filho surdo constitui uma dificuldade enorme para os pais (sobretudo quando estes são ouvintes), pois, para além da morte do filho idealizado (BORBOREMA; AGUILLERA, 2017; MONTEIRO *et al*., 2016), surgem dificuldades enormes na construção e estabelecimento de relações afetivas por via do diálogo, para as quais os pais não estão preparados. No geral, os serviços de intervenção precoce que têm sido realizados visam diretamente a criança, deixando de parte a sua família (JACKSON; TURNBULL, 2004), o que fragiliza o sistema familiar e retroalimenta os preconceitos em relação à criança surda. Já os programas de intervenção precoce bem-sucedidos têm em conta as necessidades do sistema familiar, contexto vital da criança (ELEWEKE *et al*., 2008). É inegável a importância da audição na vida de uma pessoa, bem como a sua relação com os outros sentidos, como, por exemplo, a visão. Enquanto esta tem por função o rastreamento do espaço para permitir o organismo colocar-se e navegar adequadamente nele, a audição tem por função o processamento da sequência temporal dos eventos, advertindo a

visão para os fenómenos que acontecem fora do arco visual (DELE *et al*., 2020). O diagnóstico da surdez não só não é um certificado de incapacidade, como se constitui num ponto de partida para a exploração de imensas potencialidades e habilidades do surdo, tendo em conta o seu contexto de vida.

A escolha do psicólogo educacional para a orientação da família surda em Angola é alimentada por 3 motivos: primeiro, pela existência de várias instituições de ensino superior que formam psicólogos educacionais, o que nos permite colocar esses profissionais ao alcance da comunidade; segundo, porque o psicólogo educacional não está contaminado com o preconceito de deficit/terapia tradicionalmente relacionado com a surdez, podendo, dessa forma, evitar o rótulo de pacientes às crianças surdas; terceiro, porque o psicólogo educacional pode mediar a transição da criança surda para a escola. A intervenção do psicólogo educacional, que consiste na orientação da família e do filho surdo, integra-se num processo multidisciplinar, tendo em conta outros profissionais envolvidos na intervenção precoce (LÓPEZ-GONZÁLEZ; LLORENT, 2013).

Metodologicamente, a investigação consistiu num levantamento bibliográfico, privilegiando a consulta de artigos com base nas palavras-chave. Foi também feita uma análise documental, em chave crítica, tendo por fontes documentos oficiais do Estado angolano, relativos à surdez. Em todo o caso, foram tidos em consideração resultados desde o ano 2000.

A DESCOBERTA DA SURDEZ DO FILHO

O nascimento de uma criança surda no seio de uma família ouvinte pode ter um impacto drástico na vida familiar (JACKSON;

TURNBULL, 2004), que aumenta se a família for deixada sozinha na busca de compreensão e seguimento da surdez e do filho surdo. A descoberta da surdez de um filho condiciona uma série de comportamentos dos pais, anula outros, conduzindo a determinados ajustamentos, mudanças e adaptações de toda a dinâmica familiar (RODRIGUES; PIRES, 2002). No entanto, a forma como os pais ouvintes são informados sobre a surdez do filho, como são ajudados a compreender a surdez, as escolhas de comunicação e o apoio emocional que recebem podem influenciar a vida do seu filho surdo, a sua saúde e a de toda a sua família (FLAHERTY, 2015). A surdez não impede a livre circulação da pessoa no contexto social, mas dificulta sobremaneira a integração sociofamiliar do surdo, pelo fato de as relações sociais serem fundamentalmente dependentes da comunicação verbal e, portanto, estabelecidas primariamente por sons (MONTEIRO *et al*., 2016). Tratando-se de uma família ouvinte, a descoberta da surdez do filho afeta a dinâmica familiar, tornando a relação mais problemática (LAM-CASSETTARI *et al*., 2015). Os pais, na dificuldade em lidar com a experiência de uma criança que é diferente do que esperavam, demonstram reações como negação, tristeza, depressão e pensamentos de morte (YAMAZAKI; MASINI, 2008 apud MONTEIRO *et al*., 2016), pois o filho idealizado morreu (BORBOREMA; AGUILLERA, 2017; MONTEIRO *et al*., 2016). Assim, o processo de socialização da criança surda com pais ouvintes resulta, muitas vezes, pleno de conflitos desde o início (SILVA *et al*., 2007).

Para Rodrigues e Pires (2002), o comportamento dos pais da criança surda é caraterizado por preocupações com a comunicação recíproca com o filho, uma preocupação constante e pervasiva. É normal e, portanto, expetável, após o diagnóstico da surdez do filho, que os pais tenham reações de desespero. No entanto, e após a fase mais crítica, os pais terão que enfrentar questões como investir tempo, construir confiança, reajustar as expetativas e gerar tolerância

e aceitação para com o filho diferente (YOUNG, 2010 *apud* FLAHERTY, 2015).

A FAMÍLIA, A COMUNIDADE E O (FILHO) SURDO

Cerca de 90 a 95% das crianças surdas nascem em famílias onde os pais são ouvintes e não têm conhecimento prévio sobre surdez (ELEWEKE *et al*., 2008; WALLIS *et al*., 2004). Essa realidade traz implicações de longo alcance para muitos aspetos do desenvolvimento do surdo, incluindo as relações familiares e sociais, bem como o acesso à informação e à educação, o que coloca as crianças e adolescentes surdos numa situação de maior risco de desajuste psicossocial, se confrontados com os seus pares ouvintes (WALLIS *et al*., 2004).

A surdez é um fenómeno complexo em si, mas o contexto de vida de uma criança surda é também um fator a ter em conta na sua compreensão. Apoiar e orientar a família de uma forma holística é um pressuposto importante, uma vez que a surdez não pertence apenas à criança, mas a toda a família como sistema (JACKSON; TURNBULL, 2004). Munoz-Baell e Ruiz (2000) referem que a população surda é bastante heterogénea e defendem uma distinção entre (a) crianças surdas nascidas de pais surdos, que adquirem a língua de sinais como primeira língua, (b) crianças surdas nascidas de pais ouvintes, que ignoram a existência ou rejeitam a língua de sinais e (c) filhos surdos de famílias nas quais um dos membros é surdo.

No passado, ter filho surdo levava os pais (ouvintes) a uma situação de impotência e vergonha social, pugnando por comportamentos e atos de negação da realidade, tais como esconder o filho surdo e evitar comunicar-se com ele por sinais

(BORBOREMA; AGUILLERA, 2017; NEGRELLI; MARCON, 2006). Os surdos eram considerados deficientes e a surdez uma patologia incurável (SANTANA; BERGAMO, 2005), pois procurava-se compreender a surdez a partir do que os surdos não tinham: a fala.

VISÕES CLÍNICO-TERAPÊUTICA *VS* SOCIOANTROPOLOGICA DA SURDEZ

A conceitualização da surdez assenta num mecanismo de poder, dado que o surdo vive num mundo predominantemente ouvinte, cujas regras de jogo são ditadas pelos ouvintes. Ao longo dos tempos, os surdos têm sido vistos como sujeitos que se desviaram de uma norma ou de um modelo universal. Com a institucionalização da norma, ou seja, da curva normal, surge igualmente o desvio, onde são inseridos todos aqueles que estão nas extremidades da curva normal (BISOL; SPERB, 2010). Uma vez que as pessoas ouvintes, que utilizam a fala, são consideradas 'a norma', as surdas passaram a ser vistas como desviadas da norma e, portanto, pessoas com deficiência. Desta forma, a representação que se faz das pessoas surdas fica ancorada na visão do *deficit*, na falta da audição, tendo em conta que a ideia de deficiência está associada a lacunas na cognição e pensamento (GESSER, 2008). Considerar a surdez como uma deficiência tornou-se o óbvio ponto de partida nessas relações de poder, buscando, por vias terapêuticas, uma normalização, que significa trazer o surdo ao mundo dos ouvintes, encorajando a oralidade e a leitura labial, um esforço conservador mascarando atitudes paternalistas (PATROCÍNIO, 2018), com base no pressuposto de que a competência numa língua falada é a única via para o desenvolvimento cognitivo da criança (MUNOZ-BAELL; RUIZ, 2000). Esta visão torna os familiares da criança surda altamente dependentes de profissionais da audição para obter

informações sobre a melhor forma de apoiar o seu filho (GILLIVER et al., 2013), impedindo-os de tomar iniciativas e decisões, pois estas são da competência dos especialistas.

A partir da década de 1970, começou a ganhar força, graças à luta pelos direitos civis dos anos 1960 nos Estados Unidos da América, o modelo socioantropológico, que propõe uma visão da surdez como uma diferença cultural basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas (BISOL; SPERB, 2010). A medicalização da surdez e as consequentes ações terapêuticas com vista à oralização dão lugar à defesa da diferença linguística e cultural dos surdos (PATROCÍNIO, 2018). Hoje, um número considerável de surdos não aceita o rótulo da deficiência, imposto pela visão médico-terapêutica. Eles consideram-se um grupo cultural distinto, com suas próprias crenças, necessidades, opiniões, costumes e língua, e consideram a surdez como um termo cultural e não audiológico (MUNOZ-BAELL; RUIZ, 2000). A partir daí, vários estudiosos defendem uma postura diferente diante do surdo, vendo-o como diferente e não como deficiente, deixando de olhar para a surdez como uma deficiência de audição, passando a olhar para a diferença na língua falada pelo surdo (OBASI, 2008).

A SURDEZ EM ANGOLA

Em Angola, a surdez foi e continua sendo considerada uma deficiência, fazendo habitualmente parte das estatísticas indiscriminadas com as pessoas que apresentam problemas mentais, cegos, pessoas com amputação de membros superiores ou inferiores, paraplégicos e tetraplégicos. Os dados do Censo populacional de Angola, realizado em 2014, apontam para a existência de 656.258 pessoas com deficiência em Angola (2,54% da população), das quais

164.111 (25%) são menores de 14 anos (INE, 2014). Estes dados incluem as pessoas surdas.

Do ponto de vista escolar, a partir do conceito de pessoas com deficiência, são geralmente incluídos em números brutos os alunos com deficiência, de forma indiscriminada, sendo que uma grande parte é encaminhada às escolas do ensino especial, que mantêm Angola na fase segregativa, longe ainda da tão almejada inclusão. A surdez é, segundo o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), a primeira das três deficiências que maior número de alunos tem matriculado na Educação Especial, seguida das deficiências mental e visual (INEE, 2006).

Do ponto de vista legislativo, a Lei das Acessibilidades (Lei 10/16 de 27 de julho), instrumento que regula as acessibilidades para as pessoas com deficiência, dedica o capítulo IV à Língua Gestual Angolana (LGA), que obriga todos os órgãos públicos e privados, no atendimento público, a ter um intérprete de LGA. Este dado não passou do papel, uma vez que a própria Lei considera os usuários da LGA como pessoas com deficiência auditiva (art. 25º), o que os coloca numa condição de dependência dos ouvintes e, implicitamente, considera a língua falada como "o normal". Desta forma, a LGA, mesmo se reconhecida como "meio legal de comunicação e expressão" (art. 24º), ela é "um meio de comunicação objectiva e de utilização corrente com as comunidades de pessoas com deficiência auditiva" (art. 25º, §3). A Lei reconhece aos surdos uma língua, mas nega-lhes a normalidade. Ora, "conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda" (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

O CONTRIBUTO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL

Os primeiros anos da vida da criança são fundamentais na sua relação com os familiares e, consequentemente, com o mundo, pois a relação da criança "com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito" (GESUELI, 2006, p. 281). A surdez, sobretudo num contexto de parentes ouvintes, por constituir um obstáculo à comunicação entre a família e a criança surda, pode criar prejuízos sociais e psíquicos à criança, pois este é o período em que o mundo lhe está sendo apresentado e há a possibilidade de que ela não consiga compreendê-lo (BORBOREMA; AGUILLERA, 2017).

Numa sociedade concebida e dominada pelos e para os ouvintes, não raro a criança surda encontra dificuldades de vária ordem, que podem minar o seu desenvolvimento emocional e social. A referência para a surdez tem sido feita predominantemente no âmbito médico/terapêutico e não propriamente preventivo e psicoeducativo. Ora, a intervenção médica está mais preocupada com a origem, o grau, o tipo de surdez ou perda auditiva, o início e a patologia estrutural da surdez do que com a componente de comunicação interpessoal do surdo, a sua auto-estima ou o seu desenvolvimento global (MUNOZ-BAELL; RUIZ, 2000). O interesse da Psicologia na orientação de famílias com filhos surdos ou com deficiência auditiva é recente (BORBOREMA; AGUILLERA, 2017), dada a tradicional preocupação com a componente médica, voltada para a recuperação do *déficit*. Por isso, é exatamente o lado esquecido do surdo que constitui, a meu ver, o ponto de partida do trabalho do psicólogo educacional, baseado no empoderamento psicológico e comunitário (MUNOZ-BAELL; RUIZ, 2000).

Os receios da família nuclear e ampla estendem-se à sociedade. O psicólogo educacional, num contexto interdisciplinar, pode orientar a criança surda e sua família na promoção de habilidades pessoais e sociais, tais como o autocontrolo, a expressividade emocional, a civilidade, a empatia, a assertividade, a solução de problemas e a habilidade de fazer amizades (BORBOREMA; AGUILLERA, 2017). Diante das dificuldades interpostas pela surdez de uma criança, o Psicólogo Educacional é convidado a antecipar-se ao estabelecimento de relações negativas, resultantes da morte do filho idealizado (BORBOREMA; AGUILLERA, 2017; MONTEIRO *et al*., 2016), evitando, assim, que a criança surda não consiga ocupar o lugar que os seus pais imaginavam que ela ocupasse (BISOL; SPERB, 2010). Sass-Lehrer e Bodner-Johnson (2003) ressaltaram a importância da intervenção em contexto ecológico. Segundo os autores, é durante os três primeiros anos de vida da criança (surda) que a intervenção, em contexto ecológico, resulta mais consistente. Tal intervenção começa com a família e estende-se aos ambientes imediatos com os quais a criança interage ou pode interagir, tais como parentes e amigos, igrejas e grupos cívicos, associações culturais/étnicas, programas de cuidados infantis e bibliotecas. A referida intervenção, centrada na família, é sensível à complexidade familiar, responde às prioridades da família e apoia o comportamento de cuidado que promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (SASS-LEHRER; BODNER-JOHNSON, 2003).

Poon e Zaidman-Zait (2013) identificaram duas áreas em que é inserido o apoio à família da criança surda:

a) a proteção e amortecimento do stress, desenvolvendo estratégias de enfrentamento e suporte emocional, visando o bem-estar dos pais e;

b) os cuidados centrados na família, visando promover o envolvimento dos pais e a autoeficácia.

No que toca ao empoderamento dos surdos, Munoz-Baell e Ruiz (2000) apresentam 3 opções, direcionadas às pessoas surdas e às respetivas famílias:

a) *power-for*, que consiste no aumento das habilidades de tomada de decisão, por via da capacitação;

b) *power-with*, que consiste em despertar as pessoas a trabalharem em rede, a formarem alianças e fortalecer tais organizações;

c) *power-inside*, que consiste no aumento da auto-estima, auto-aceitação e auto-respeito dos surdos.

A formação da identidade da criança surda

A identidade de uma pessoa tem a ver com crenças, premissas, valores, ações e formas de se perceber a si mesmo e ao mundo (BUKOR, 2014 *apud* DELE, 2020).

O processo de formação da identidade pessoal inicia muito cedo e depende do contexto sociofamiliar que se cria à volta do sujeito surdo. A visão da surdez como deficiência (clínico-terapêutica) ou como diferença (socioantropológica) é fundamental na construção da identidade, na medida em que a influencia. Desenvolver uma identidade de *deficiente* e desenvolver uma identidade de *diferente* não são a mesma coisa. Construir uma identidade baseada na deficiência leva a pessoa (a criança) a um sentido de dependência e à busca por uma realidade nunca alcançada, resultando num investimento penoso e frustrante. Daqui a existência

de um interjogo entre a condição individual do sujeito surdo e a comunidade cultural, ou seja, entre o que a comunidade surda pode oferecer, a participação da família no seu desenvolvimento enquanto sujeito e os aspetos comuns com outras crianças (OHNA, 2004, p. 32 *apud* BISOL; SPERB, 2010, p. 11), resultando no desenvolvimento da própria identidade como um sujeito diferente, completo, autónomo, membro de uma comunidade e cultura que enriquece a própria família e a sociedade.

A identidade pessoal do surdo desenvolve-se em sintonia com uma comunidade com a qual o surdo se identifique. Essa mesma comunidade pode ser de suporte ao conceito de diferença e sem ela prevalece o conceito de deficiência, dada a prevalência da comunidade ouvinte e as consequentes regras de jogo por ela ditadas. Para a construção da identidade surda, é fundamental o encontro surdo-surdo, porque o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo (GESUELI, 2006). Por isso, conhecer e interagir com outras pessoas com as quais a criança surda se identifique são passos cruciais na formação e desenvolvimento da identidade da criança surda. Também nesse aspeto, o psicólogo educacional pode ser um válido intermediário entre o *eu e o nós* da comunidade surda, levando a que o sujeito surdo não se sinta isolado. Por sua vez, os pais da criança surda precisam ter contatos com adultos surdos, de preferência pais de crianças surdas, para se confrontarem e fortalecerem o seu papel. O intercâmbio entre pais incentiva-os e fornece modelos de comportamento (JACKSON; TURNBULL, 2004), fortalecendo o sentido de comunidade e de família surda.

A família do surdo é um contexto fundamental em todo esse processo, pois, tendo em conta o modelo progressivo de choque, raiva, culpa, realização e aceitação, os pais vão percebendo que não estão apenas diante de um desafio que têm de suportar com espírito de sacrifício e abnegação, mas diante de um processo de aprendizagem constante de novas habilidades, um processo com

impacto positivo, significativo e possivelmente transformativo na identidade dos pais e em todo o sistema familiar (SZARKOWSKI; BRICE, 2016). Tal impacto e resultados positivos da experiência de cuidar de uma criança surda podem trazer novos *insights* aos pais sobre as prioridades da família (POON; ZAIDMAN-ZAIT, 2013). A família é um suporte necessário na compreensão da criança surda, para que esta não seja deixada a caminhar só. Portanto, não se trata de um acompanhamento ou orientação à criança surda, mas à família surda, que sai beneficiada em todo o processo de orientação e acompanhamento. Pais entrevistados por Szarkowski e Brice (2016) relataram situações positivas na criação do filho surdo, tais como conhecer a criança surda, apreciar os aspetos positivos todos os dias, aumentar o envolvimento com ela, saborear os altos, baixar as expetativas, deixar ir, aprender, advogar e experimentar um crescimento pessoal.

A transição para a escola

Vistas exclusivamente na perspetiva clínico-terapêutica (pessoas com deficiência), e porque esta perspetiva parece beneficiar a todos (para os ouvintes, o poder sobre os outros e, para os surdos, a comiseração da família e da sociedade), as crianças surdas são projetadas para frequentarem o ensino especial, cujo enquadramento em Angola é ainda segregativo, pois é feito em escolas para pessoas com deficiências, para as quais continuam a ser feitos investimentos, tanto públicos como privados. Assim, a inserção das crianças surdas na escola do ensino especial acentua ainda mais o aspeto do *deficit*, pois a palavra "especial", que funciona como um rótulo, "conota essencialmente o discurso do desvio da normalidade, porque acaba entrincheirando indivíduos surdos e todos os ditos deficientes em um mesmo bloco de localização" (GESSER, 2008, p. 230), a chamada

Escola do Ensino Especial, onde indivíduos diferentes são misturados e tratados como iguais nas suas necessidades.

A transição para a escola faz parte dos receios e inseguranças alimentados pelos pais em relação ao filho surdo e envolve um processo de mudanças profundas, tanto nos pais como nos filhos, exigindo, por isso, tanto para a família como para a escola, um esforço de adaptação (SANTOS, 2011).

Daí que o envolvimento precoce do psicólogo educacional é muito importante para orientar e acompanhar os pais, fortalecendo as suas opções e amenizando o impacto da transição para a escola. Não se trata de substituir a família nas suas opções, mas ajudá-la a desempenhar de forma positiva o seu papel em favor do filho surdo. A própria escolha da escola que frequentará o filho é da responsabilidade dos pais, continuando, de forma constante, o seu envolvimento em todo o processo de formação do filho que, segundo Eleweke *et al*. (2008), inclui:

a) a identificação dos pontos fortes e as necessidades educacionais do filho, antes mesmo da colocação na escola ou num programa;

b) o envolvimento na aprendizagem do filho, em casa e nas atividades depois da escola e;

c) a participação nas atividades extracurriculares ao lado do filho. As dificuldades na transição e frequência da escola por parte da criança surda são várias, mas um trabalho prévio e estruturado com a família pode amenizar o impacto de tais dificuldades. As vivências que ocorrem diariamente no ambiente familiar são a base para a interação da criança surda no contexto escolar (SANTOS, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças surdas nascidas de pais ouvintes, por causa de preconceitos, ainda presentes na sociedade angolana, bem como do desconhecimento da maior parte dos pais em relação à surdez, enfrentam inúmeras barreiras (WALLIS *et al*., 2004). O caráter transversal dessas barreiras prejudica o seu desenvolvimento e pode comprometer o seu equilíbrio emocional e social. Agir de forma atempada para lançar bases transversais no relacionamento precoce nos contextos familiar e social da criança surda é uma tarefa árdua, mas poderosa para lançar bases sólidas no seu desenvolvimento. Dada a sua presença significativa no contexto angolano, e porque as suas competências lhe dão margem de diálogo com outros profissionais implicados na intervenção precoce, o psicólogo educacional é o escolhido para orientar, promover e acompanhar desde cedo o desenvolvimento da criança surda e da sua família, na perspetiva de família surda, sem descurar a relação com os outros surdos e a comunidade surda.

A ênfase ao aspeto cultural do surdo, baseada no conceito de diferença (e não de deficiência) apresenta, a nosso ver, inúmeras vantagens, para o desenvolvimento do sujeito surdo e para a sua família. No entanto, em contexto angolano, é um processo que deve contar com o envolvimento de todos e, por isso, constitui um desafio para mais estudos no futuro. As políticas nacionais concebidas à medida e altura dos ouvintes, incluindo a (des)proteção das pessoas com deficiência, em que estão (ainda) incluídos os surdos, precisam ir descobrindo as potencialidades inexploradas, ao invés de continuar a olhar os surdos como sujeitos incapazes e, por isso, destinatários da caridade social. Isso passa pela promoção precoce da sua autonomia, habilidades e capacidades, ou seja, olhar para o que podem fazer e desenvolvê-lo mais do que olhar para as dificuldades que enfrentam diante da comunidade ouvinte.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Lei 10, de 27 de julho de 2016**. Luanda: Assembleia Nacional, 2016.

BISOL, C.; SPERB, T. M. "Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido". **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. 1, 2010.

BORBOREMA, C. S.; AGUILLERA, F. "Criança com deficiência auditiva e família: desafios e contribuições da psicologia". **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, vol. 6, n.2, 2017.

DELE, J. "Ser professor ou dar aulas? Contributos psicopedagógicos para a identidade profissional". *In*: ALVES, P. (coord.). **Psicologia's**: saber e intervir. Lisboa: Edições Piaget, 2020.

DELE, J. *et al*. "Contributos da atenção visual na promoção da saúde de crianças surdas". **Research Gate** [2020]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/09/2022.

ELEWEKE, J. *et al*. "Information about Support Services for Families of Young Children with Hearing Loss: A Review of Some Useful Outcomes and Challenges". **Deafness and Education International**, vol. 10, n. 4, 2008.

FLAHERTY, M. "What We Can Learn from Hearing Parents of Deaf Children". **Australasian Journal of Special Education**, vol. 39, n. 1, 2015.

GESSER, A. "Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas". **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 47, n. 1, 2008.

GESUELI, Z. M. “Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão”. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, 2006.

GILLIVER, M.; CHING, T. Y. C.; SJAHALAM-KING, J. “When expectation meets experience: parents’ recollections of and experiences with a child diagnosed with hearing loss soon after birth”. **International Journal of Audiology**, vol. 52, n. 2, 2013.

INE – Instituto Nacional de Estatítica. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015**. Luanda: INE, 2006.

INE – Instituto Nacional de Estatítica. **Resultados definitivos recenseamento geral da população e da habitação de Angola – 2014**. Luanda: INE, 2016.

JACKSON, C. W.; TURNBULL, A. “Impact of Deafness on Family Life: A Review of the Literature”. **Topics in Early Childhood Special Education**, vol. 24, n. 1, 2004.

LAM-CASSETTARI, C.; WADNERKAR-KAMBLE, M. B.; JAMES, D. M. “Enhancing Parent–Child Communication and Parental Self-Esteem With a Video-Feedback Intervention: Outcomes With Prelingual Deaf and Hard-of-Hearing Children”. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol. 20, n. 3, 2015.

LÓPEZ-GONZÁLEZ, M.; LLORENT, V. J. “Illness, disability or cultural identity? Interpretation of deafness and answers from the spanish educational system”. **Revista CEFAC**, vol. 15, n. 6, 2013.

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. “Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos”. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 32, 2016.

MUNOZ-BAELL, I. M.; RUIZ, M. T. "Empowering the deaf. Let the deaf be deaf". **Journal of Epidemiology and Community Health**, vol. 54, 2000.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. "Família e criança surda". **Ciência, Cuidado e Saúde**, vol. 5, n. 1, 2006.

OBASI, C. "Seeing the Deaf in "Deafness". **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol. 13, n. 4, 2008.

PATROCÍNIO, P. R. T. "A surdez enquanto diferença étnico-linguística: os legados teóricos dos Estudos Culturais para os Estudos Surdos". **Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos**, vol. 11, 2018.

POON, B. T.; ZAIDMAN-ZAIT, A. "Social Support for Parents of Deaf Children: Moving Toward Contextualized Understanding". **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol. 19, n. 2, 2013.

RODRIGUES, A. F.; PIRES, A. "Surdez infantil e comportamento parental". **Análise Psicológica**, vol. 3, n. 20, 2002.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. "Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas". **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, 2005.

SANTOS, C. M. S. M. "Entering school: The drama of families with deaf children". **Social and Behavioral Sciences**, vol. 29, 2011.

SASS-LEHRER, M.; BODNER-JOHNSON, B. "Early Intervention. Current Approaches to Family-Centered Programming". *In*: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (eds.). **Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. "Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem". **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 23, n. 3, 2007.

SZARKOWSKI, A.; BRICE, P. J. "Hearing Parents' Appraisals of Parenting a Deaf or Hard-of-Hearing Child: Application of a Positive Psychology Framework". **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol. 21, n. 3, 2016.

WALLIS, D.; MUSSELMAN, C.; MACKAY, S. "Hearing Mothers and Their Deaf Children: The Relationship between Early, Ongoing Mode Match and Subsequent Mental Health Functioning in Adolescence". **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, vol. 9, n. 1, 2004.

CAPÍTULO 5

Reflexões sobre a Prática do Psicólogo Escolar no Ensino Superior

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

Gabriel de Nascimento e Silva

Deyse Cristina Valença Guedes

Erickaline Bezerra de Lima

Maria da Apresentação Barreto

Refletir sobre as inserções e práticas dos psicólogos na atualidade é um esforço cada vez mais necessário, visto que, nos últimos anos observa-se a emergência de novos campos de atuação para a Psicologia e com eles novos desafios. Na seara da Psicologia Escolar e Educacional, a participação nos diferentes níveis de ensino e contextos sociais exige o desenvolvimento de propostas interventivas atentas à diversidade do campo e coerentes com as necessidades que continuamente permeiam os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Assim, constitui um desafio para o profissional desenvolver ações não só no sentido de aperfeiçoar as existentes, mas, principalmente, reconhecer as limitações e as incongruências destas para ceder lugar às novas práticas.

Dentre os novos espaços que requisitam a atuação do psicólogo escolar, destacamos o âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) que, nos últimos anos, tem-se demostrado uma área emergente para prática profissional no Brasil (BISINOTO; MARINHO-ARAUJO, 2015; LIBÂNEO; PULINO, 2021; MARINHO-ARAUJO, 2016; MOURA; FACCI, 2016; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014; SAMPAIO, 2010; SILVA; SILVA, 2019). Os novos espaços trazem consigo novas

possibilidades e desafios aos profissionais, que devem ser conhecidos e discutidos, a fim de que as práticas possam responder as demandas que se entrelaçam e determinam os avanços e retrocessos nos processos de ensino-aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, este artigo tem como objetivo discutir a atuação do psicólogo nos serviços de atendimento ao estudante universitário, partindo da experiência de estagiários de Psicologia de uma Universidade pública do nordeste brasileiro em atuação na própria instituição.

Foram utilizados os diários de campo e os relatórios finais como base para a construção desse estudo. Os aportes teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural foram adotados como referência para discutir acerca das ações que foram propostas e desenvolvidas em parceria com os psicólogos da IES com foco nos processos de ensino-aprendizagem desse público, bem como, sobre as necessidades emergentes do campo, com vistas a construir novas estratégias interventivas.

A fim de elucidar o caminho percorrido neste estudo, o presente trabalho está organizado em 3 seções, seguida das considerações finais. Na primeira, abordamos alguns aspectos teórico-conceituais da Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para atuação do psicológico nos contextos escolares, sobretudo no Ensino Superior.

Na seção seguinte, apresentamos brevemente a reestruturação do Ensino Superior brasileiro ocorrida após os anos 90, que possibilitou a expansão das IES e o ingresso de um novo perfil de discentes. Sinalizamos, ainda, que nesse contexto de transformações o psicólogo é chamado para contribuir com a otimização dos índices de sucesso escolar.

Na terceira seção, apresentamos a caracterização dos campos de estágios nos quais atuamos, bem como as ações desenvolvidas nesses serviços.

Na próxima parte, retornamos à literatura para discutir as atividades desenvolvidas. Essa leitura suscitou novas reflexões que culminou na proposição de uma atividade junto ao movimento estudantil.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO SUPERIOR

A Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente teórica que emergiu na União Soviética nas primeiras décadas do Século XX, no contexto pós-revolucionário. Essa teoria, embasada no método materialista histórico-dialético, se propõe a ultrapassar os aspectos sintomatológicos e aparentes nos fenômenos acerca do psiquismo humano, buscando a gênese, o desenvolvimento e os condicionantes de diferentes processos psicológicos. Nesse sentido, na realização de qualquer investigação ou discussão sobre um dado fenômeno, Vigotski (1999) assinalava o quão importante era conhecer as condições concretas, historicamente construídas, impostas pelo contexto social.

Para tal perspectiva, que pretende possibilitar uma leitura ampliada da realidade, faz-se necessário entender a constituição do sujeito através da mediação entre a história social e a experiência singular e concreta de cada indivíduo. O psiquismo do sujeito é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa no tecido social. Tal perspectiva descortina as múltiplas determinações da constituição humana articuladas às

contradições do momento histórico e às condições objetivas de vida na conexão com a totalidade social. O ser humano, então, tem papel ativo e por meio de suas ações mediadas por signos e instrumentos historicamente produzidos advém a transformação de si e da sociedade (VIGOTSKI, 1999; LEONTIEV, 2004).

Tendo em vista as transformações que os seres humanos operam na natureza, através de seu trabalho, Leontiev (2004) elucida que a atividade social possibilitou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções tipicamente humanas, as quais tornam o sujeito capaz de no transcurso histórico se afirmar em ações cada vez mais conscientes e direcionadas. No processo de desenvolvimento dessas funções é requerida progressivamente uma maior capacidade de compreender e lidar com a realidade.

Dito isso, fica evidente que as instituições de ensino podem contribuir para o desenvolvimento ontogenético do indivíduo, bem como, para a edificação do gênero humano. A escola, conforme Saviani (2019), tem a função social de socialização dos conhecimentos científicos historicamente produzidos pelos homens, oferecendo aos alunos os instrumentos necessários para uma compreensão mais ampla da realidade.

Nessa linha de pensamento, Leontiev (2004) entende a escola como lócus privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, sendo este espaço de suma importância para o processo de humanização em que o homem se apropria do mundo circundante, seus signos e instrumentos, e internaliza a cultura. São esses conhecimentos que irão mediar a relação do sujeito com a sociedade na direção da autonomia e da consciência.

Em tal percurso é necessário situar a aprendizagem escolar enquanto a atividade que pode promover saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao tensionar os processos psicológicos que estão formados, favorecendo o avanço

das capacidades atuais, indo além do que era apenas potencial. Nesse movimento, o aprendizado ocorre através do diálogo, da prática mediada, estabelecendo transformações e ressignificação em um conhecimento prévio. Dessa forma, essa atividade requer dos professores uma organização intencional que vise encaminhar o sujeito na direção de desenvolver o que lhe falta atualmente, pois, "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2005, p. 38).

Frente a tais questões, defendemos que a Psicologia Escolar, ancorada nessas bases teóricas, deve contribuir para qualificar os processos de ensino-aprendizagem e, consequentemente, favorecer o pleno desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Contudo, o contexto exige dos psicólogos, cada vez mais, uma conexão com a realidade concreta, que transpareça na práxis uma postura ético-política que considere a pluralidade e historicidade das experiências dos estudantes e dos educadores.

Essa prática, situada neste artigo, desvela aspectos de consciência e sentidos sobre a profissão, pois na medida em que se percebe e relata sobre a experiência vivenciada, tornamo-nos mais conscientes dela e é possível desenvolver novas ferramentas para viver outras experiências - nesse caso, certamente não mais como estagiários, mas como profissionais da Psicologia.

Diante disso, convém conhecer que realidade é essa que subjaz no entorno da prática do psicólogo no Ensino Superior e que, de certa forma, reflete na formação e na atuação profissional nos diferentes contextos. A partir de tudo que foi dito até aqui, ressaltamos que é conhecendo como se constitui o lugar que habitamos e como são tecidas as práticas sociais que é possível transformá-las.

O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO ENQUANTO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

As universidades têm por funções principais na sociedade a produção de conhecimentos e a formação de profissionais, constituindo-se locais dinâmicos, influenciados diretamente por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos. Esses espaços, enquanto instituições de ensino, pesquisa, extensão são lócus privilegiados para socialização de conhecimentos historicamente produzidos, promovendo, assim, maior qualificação nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Contudo, o acesso às instituições, no Brasil, ainda é seleto. A permanência e conclusão de um curso de nível superior constitui-se um privilégio para poucos.

No país, a partir da década de 1990, observa-se transformações e reformulações nas políticas educacionais do Ensino Superior. Ocorre o crescimento do número de IES, junto a um processo de ampliação do acesso e do número de vagas nas universidades. Todavia, lembram Moura e Facci (2016), tal abertura acontece tendo como plano de fundo a precarização e privatização do ensino, para responder às demandas de qualificação do mercado, conforme exige a agenda neoliberal. Acontece, nesse momento, uma intensificação dos princípios do mercado na educação superior brasileira, resultando em um mercado da própria educação no qual os alunos são consumidores de conhecimento e o adquirem para a inserção em uma lógica competitiva de trabalho.

No bojo das referidas políticas educacionais, destacamos o Plano Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo Decreto nº 6096/2007, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) promulgado através do Decreto nº 7234/2010. Tais políticas visam contribuir

com a expansão das universidades públicas e a ampliação das condições de acesso, permanência e conclusão no Ensino Superior. Através das políticas de assistência estudantil são materializadas ações de auxílio aos estudantes para diversas necessidades, podendo ser de moradia, alimentação, saúde, apoio acadêmico, dentre outras (BRASIL, 2007; 2010).

Com a institucionalização dessas políticas foi possibilitada a criação e reformulação de diversos Núcleos e Programas de Apoio aos discentes em diferentes instituições por todo o país, bem como, fomentou a criação de editais para contratação de novos profissionais, dentre eles o psicólogo (MOURA; FACCI, 2016). A partir desse momento, tem-se um aumento significativo no número de profissionais da Psicologia que adentram nas IES da rede pública com a finalidade de promover o desempenho dos alunos e reduzir as taxas de evasão e reprovação.

A ampliação das vagas possibilitou a entrada nas universidades de um público que vem historicamente sendo alijado desse espaço, tais como negros, pobres, indígenas, pessoas com deficiências e residentes do meio rural (SANTOS *et al*., 2015). No entanto, observa-se que as condições de vida desses sujeitos - dentre elas situações de pobreza, discriminações etárias, étnico-raciais, de gênero, sexualidade ou por necessidades educativas especiais - apresentam-se como impeditivo à efetivação da garantia de seu acesso e permanência na universidade. Dessa forma, apesar dos avanços proporcionados por essas normativas federas, o desafio de operacionalizá-las na prática segue presente, sobretudo num contexto de desmonte e contrarreformas na Educação Superior, como do atual Governo Bolsonaro.

Frente a esse estado de coisas não é de estranhar que o fracasso escolar continue se expressando recorrentemente. Como forma de responder ou minimizar essa situação, o psicólogo é chamado para atuar junto às dificuldades acadêmicas que passam a

acompanhar a trajetória de uns tantos alunos universitários. Tendo isso em perspectiva, convém resgatar como tem se dado a atuação da Psicologia no âmbito das IES do país.

A prática do psicólogo nesse contexto de ensino ainda é alvo de questionamentos. As primeiras atividades desenvolvidas por esses profissionais no Ensino Superior no Brasil datam por volta da década de 1990 e tinham como prerrogativa o foco na intervenção individual, na avaliação psicológica e demasiada importância no desempenho do estudante (MOURA; FACCI, 2016). Tais ações, de acordo com Sampaio (2010), eram cópia do que até então se realizava com os estudantes em outros níveis de ensino, por exemplo na educação básica. O modelo assistencial foi apenas transplantado para atender demandas diferentes com práticas retrógradas e deslocada de contexto. Para além disso, a atuação profissional tem sido voltada ao acompanhamento dos alunos no que diz respeito a:

> [...] adaptação à vida universitária e às novas relações sociais; à insatisfação com a escolha do curso e da profissão; e a questões ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem relatados como distúrbios de concentração, falta de motivação, desorganização, não adaptação às metodologias de ensino (MOURA; FACCI, 2016, p. 505).

Essa situação, contudo, não ficou no passado. Este modelo ainda hoje é recorrente no contexto brasileiro e vem sendo alvo de críticas em diversos estudos (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; LIBÂNEO; PULINO, 2021; MARINHO-ARAÚJO, 2016; MOURA; FACCI, 2016; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES 2014; SANTOS *et al*., 2015; SILVA; SILVA, 2019). Tal modelo remonta aos moldes tradicionais de atuação em Psicologia Escolar que desconsideram os processos educativos e o contexto social.

Embora localizado nas universidades, que são espaços formativos e tem como objetivo primeiro a produção de conhecimentos, essa prática interventiva legitima uma postura individualista, pautada no molde clínico-terapêutico, direcionado a resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos, déficits cognitivos ou questões emocionais, negligenciando os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Operada de tal modo, a atuação dos psicólogos acaba por se distanciar dos processos pedagógicos que ocorrem nesses espaços e reforçam a culpabilização do aluno pelo sucesso ou fracasso escolar.

Cabe ressaltar que a questão do fracasso escolar vem sendo discutida por Patto (1993) desde o final do século passado, quando já era apontada a inconsistência de explicações naturalizantes, psicologizantes e centradas no aluno para explicar as dificuldades de aprendizagem. Tal perspectiva se mostra equivocada quando desconsidera as influências sociais, culturais, históricas e políticas implícitas na produção desses insucessos. A autora, porém, instiga a um outro movimento, a partir de uma lente analítica crítica para investigar esse fenômeno. Patto retoma os condicionantes históricos e sociais do processo educativo como sendo responsáveis pelo estigma da dificuldade, reprovação ou abandono dos estudos. O fracasso escolar, em sua concepção, tem raízes nas dinâmicas do sistema capitalista e repercute nos espaços intra e extraescolares produzindo uma experiência educacional excludente e restritiva para determinados perfis de alunos, sobretudo, aos de classes mais pobres.

Na esteira do que propõe Patto, Moura e Facci (2016, p. 504), ao situar o fracasso escolar no Ensino Superior, o entendem como sendo:

> [...] a não apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados por alunos na sala de

> aula, em uma instituição ou em um sistema educacional. Neste nível de ensino, o fracasso escolar revela-se da seguinte forma: índices altos de reprovação, evasão e desistência; vagas insuficientes no setor público para atender a população; e formação massificada destinada a atender as demandas do mercado de trabalho e não buscando a utilização do conhecimento para uma sociedade justa.

Aos psicólogos que lidam com as múltiplas expressões do fenômeno, cabe pensar a atuação enquanto mediadores, num esforço de investigação e conscientização sobre o que está na essência da problemática, e não na sua aparência imediata. Conforme comentam Tanamachi e Meira (2003) não se deve dirigir a atenção para indivíduos ou situações isoladas, já que isso tem efeito paralisador, mas sim às circunstâncias que podem ser transformadas. Esta mudança de perspectiva pode provocar um movimento de ruptura do instituído no desenvolvimento de um arcabouço teórico-metodológico da Psicologia como instrumento de transformação, conscientização e empoderamento, favorecendo uma compreensão crítica de si mesmo, da realidade social e sobre o agir no mundo.

Bisinoto e Marinho-Araujo (2015), contudo, comentam que ocorrem mudanças a passos lentos na forma de atuação do psicólogo, de uma postura clínico interventiva a uma abordagem institucional e preventiva. O desafio está na definição de propor uma prática ancorada em fundamentos teóricos que reforcem tais aspectos e tenham objetivos coerentemente articulados. Aspectos que de certa forma foram propostas na experiência de estágio, onde vislumbrou-se possibilidades outras em meio ao que estava posto, conforme relatado em seguida.

Na mesma linha do que propõem Santos e colaboradores (2015), defendemos que é tempo de rever as práticas consolidadas dos psicólogos no campo da educação e integrar novas

possibilidades na compreensão acerca do cotidiano escolar e os atores envolvidos. O momento atual demanda esforços para que se conheça o novo perfil de alunos que estão ingressando na universidade pública, considerando que suas condições econômicas e socioculturais exercem influência no seu processo formativo. Nesse contexto, entendemos que a Psicologia Escolar pode contribuir para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes de nível superior.

Adiante, é apresentado um caminho de problematizações desde a caracterização de um estágio em serviços de atendimento a universitários e, a partir do visto e vivenciado, apontamos novas perspectivas para prática, algo que só foi possível por meio de uma atuação ancorada em pressupostos teóricos críticos e compromissados. Com isso, almejamos contribuir com a afirmação da área da Psicologia Escolar no Ensino Superior, e que este compartilhamento sirva também de inspiração para estagiários e profissionais em intervenções nos respectivos contextos universitários.

CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE ESTÁGIO E AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Como respaldo a esta discussão, apresentamos uma breve caracterização de dois núcleos de apoio ao estudante nos quais estivemos inseridos, bem como, algumas das ações desenvolvidas por psicólogos nesses serviços de uma Universidade pública do nordeste brasileiro. Para a construção desse relato, foram utilizados os diários de campo produzidos no dia a dia da prática e aos relatórios finais elaborados no término da experiência, que ocorreu no ano de 2019. A partir da inserção como estagiários em Psicologia

Escolar, podemos perceber *in loco* algumas minúcias dos serviços oferecidos e os desafios postos aos profissionais. Implicando numa discordância inicial e convocando a uma postura crítica sobre a experiência vivenciada, apresentamos outras possibilidades de atuação, para além do proposto como prática de estágio.

A instituição em questão conta com diversos serviços voltados ao apoio psicopedagógico aos alunos, dos quais alguns possuem a atuação de um ou mais psicólogos. No recorte desse artigo, são analisados um serviço desenvolvido em uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e outro vinculado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Considerando as especificidades de cada campo, convém destacar algumas questões.

O primeiro serviço estava localizado no setor de Psicologia da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Este setor contava com a participação de 6 psicólogos que desenvolviam ações direcionadas ao atendimento de graduandos e pós-graduandos de todos os cursos da instituição. Dentre as ações mais recorrentes desenvolvidas estavam: o plantão psicológico, a psicoterapia individual e a realização de grupos de apoio terapêuticos. Contudo, havia um projeto, coordenado por um desses psicólogos, visando atender especificamente as queixas escolares dos estudantes universitários.

O projeto em questão era composto por estagiários e voluntários dos cursos de Psicologia e Pedagogia e buscava desenvolver habilidades acadêmicas e de estudo em estudantes universitários. Esse projeto tinha como principal atividade o plantão de orientação de estudo onde, ao longo de 6 a 8 encontros semanais, com duração de 30 minutos cada atendimento, são acolhidas e discutidas as questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, tais como: dificuldades de estudo, relação professor-aluno, insatisfação com o curso, gestão do tempo, trabalho de conclusão do curso, ansiedade frente às provas e demais atividades, entre outras.

Além dessa atividade, ocorriam ações pontuais de caráter coletivo como rodas de conversa, oficinas temáticas e palestras para os alunos dos mais diversos cursos. Essas ações tinham como norte colaborar para a formação do hábito de estudar, contribuir com o planejamento e organização da rotina acadêmica. Os principais temas abordados nessas atividades eram: ansiedade e estresse, procrastinação, motivação para o estudo, saúde mental na universidade e planejamento de carreira.

O segundo serviço em questão estava localizado no Centro de Ciências Sociais Aplicadas da referida instituição. Diferentemente do anterior, este núcleo direcionava suas atividades apenas para os alunos do Centro. O serviço era composto por um psicólogo, um pedagogo e estagiários de Psicologia e tinha como objetivo contribuir com o desenvolvimento de competências necessárias para otimizar o desempenho acadêmico e profissional. No que se refere as ações desenvolvidas, o núcleo realizava cotidianamente: o planejamento individual de estudo, o acompanhamento dos índices de rendimento acadêmico dos estudantes e o plantão psicológico.

Dentre as atividades coletivas, o núcleo conseguia avançar na sua atuação para além do aluno. Os profissionais se inseriam, embora apenas esporadicamente, nas ações direcionadas à acessibilidade de alunos com necessidades educativas especiais, envolvendo o contato com autoridades dos departamentos e demais docentes, com o intuito de capacitá-los e auxiliá-los nos processos de aprendizagem, adaptação de material didático e avaliação. Além disso, foi possível observar a participação do psicólogo em semanas pedagógicas, refletindo junto aos docentes sobre os desafios e possibilidades no cotidiano da universidade, bem como, em ações das semanas de integração dos alunos nos diversos cursos do Centro, com vistas a recepção dos calouros e apoio nesta etapa de transição.

Durante a experiência de estágio, desenvolvendo algumas das ações já mencionadas, observamos que as demandas dos alunos chegavam com queixas bastante semelhantes, embora trazidas individualmente. Extrapolavam as questões de estudo e materializavam-se em sintomas de ansiedade, problemas emocionais ou familiares, relação professor-aluno, relação com colegas, incertezas sobre permanência no curso, timidez, dentre outros. Causou incomodo o fato de que esse modelo de atendimento se dava sem nenhuma sistematização ou encaminhamento dessas queixas, priorizando apenas oferecer orientações para que o aluno fizesse um planejamento de estudos, orientação sobre o trabalho de conclusão de curso, escuta e acolhimento psicológico e ações metodológicas destinadas a ensinar como estudar.

Esse incômodo desvelou a necessidade de refletir sobre os limites e possibilidades desse modo de atuação. O retorno à Psicologia Histórico-Cultural suscitou novas problematizações acerca do papel do psicólogo escolar no Ensino Superior e culminou com a proposição de uma nova atividade, a qual será abordada a seguir.

NOVAS PROBLEMATIZAÇÕES, NOVAS POSSIBILIDADES

Em que pese as diferenças entre os serviços, sobretudo por conta da sua abrangência, ambos visavam oferecer condições que auxiliassem a permanência bem-sucedida dos estudantes de graduação, especialmente aos alunos novatos. Tinham como meta principal o combate às dificuldades que emergiam no decorrer do percurso acadêmico. Para tanto, propunham-se a desenvolver competências para atividades acadêmicas e de estudo, oferecer assistência frente a questões emocionais que decorrem ou impactam

nos processos de ensino-aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento de autoconhecimento.

Todavia, as práticas tanto individuais quanto grupais ganhavam contornos semelhantes ao modelo clínico-interventivo, focalizados na escuta, no acolhimento e no desenvolvimento de habilidades e competências individuais como forma de evitar e combater o fracasso escolar. A atuação frente a queixa escolar no formato de plantão psicológico ou de orientação de estudo foi revelando os limites da escuta individualizada. A recorrência de alunos dos mais diversos cursos com queixas bastante semelhantes sinalizavam que a gênese de tais questões não residiam na individualidade de cada um, mas sim em suas condições concretas de existência. Isso implicava que, embora essas ações pudessem ter caráter terapêutico e até transformador para alguns desses alunos, efetivamente não alteravam o contexto de onde emergiam e logo mais novos estudantes viriam com as mesmas demandas. Dito de outro modo, essa atuação tinha um caráter paliativo e não efetivamente transformador.

A escolha por essa perspectiva de atuação não se dava ao acaso, pois esse modelo foi e ainda é o mais difundido nos cursos de formação em Psicologia e, possivelmente, o mais conhecido e cômodo para os profissionais. Historicamente, o modelo de atuação clínico exerceu e ainda exerce influência no modo de atuação do psicólogo escolar. Apegando-se a essa perspectiva, o profissional afasta-se da possibilidade de fomentar ações pautadas num modelo que possa considerar as diversas determinações que interagem nos processos de ensino-aprendizagem e que podem resultar em sucesso ou fracasso escolar. Santos e colaboradores (2015) dizem que essa massiva influência da clínica na formação levou a uma carência de conhecimentos acerca de outros campos e, especificamente, no campo educacional esse déficit resulta em práticas descontextualizadas e incongruentes. Isto pois, diluir as questões de

ensino-aprendizagem que o aluno carrega a um processo individualizante seria depositar nas mãos do sujeito a responsabilidade pela sua condição, ou seja, a culpabilização do individuo, de que tratava Patto (1993).

Importa assinalar que as inquietações apontadas não se restringiram às práticas individuais. Ao confrontar as ações desenvolvidas com os autores que discutem a prática do psicólogo escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural ficou evidente que, mesmo as intervenções de caráter grupal, faziam-se sob uma lógica individualizante. Mesmo os psicólogos propondo grupos de apoio acadêmico, rodas de conversas, oficinas, dentre outras, as atividades eram estruturadas de tal modo que tendiam a se fechar nos próprios estudantes para estabelecimento de estratégias ou diálogos, desenvolvimento de habilidades e competências, sempre com um fim em si mesmo, carecendo de uma reflexão mais ampla e concreta sobre como a realidade tem contribuído na produção das queixas compartilhadas. Assim, a coletividade do grupo se dissipava nas bases individualizantes deslocadas de um contexto social que é constitutivo do indivíduo, como defendem Vigotski (1999) e Leontiev (2004).

Sobre isso, Martins (2007) comenta que muitos dos modelos teóricos utilizados na prática grupal se baseiam na parcialidade paradigmática, em uma perspectiva individualista e na visão a-histórica. Todavia, convida a adotar uma perspectiva psicossocial e histórico-dialética de análise da realidade objetiva, devendo, portanto, considerar que a realidade grupal não diz respeito somente às particularidades de um grupo, mas são resultado de uma totalidade de singularidades. O grupo é, portanto, uma experiência histórica, pois está circunscrito num determinado tempo e espaço, e cotidianamente reflete aspectos gerais da sociedade, suas múltiplas determinações e contradições. É uma estrutura social que está para

além da soma de seus membros, pois contém relações entre pessoas com necessidades individuais e/ou interesses coletivos.

Diante dessa constatação, formou-se o entendimento de que grupo exerce uma função política de manter ou transformar as relações sociais na medida em que reproduz uma ideologia ou atua no sentido de desmantelá-la (MARTINS, 2007). Neste caso, o psicólogo que trabalha seja com grupos ou em atividades individuais, a partir do referencial que norteia suas ações, pode ser cúmplice ou opositor a um projeto de sociedade que está assentado em desigualdades e injustiças sociais. Deve, portanto, ter claro as implicações ético-políticas de seu saber-fazer.

Foi comentado anteriormente que é papel da escola organizar e proporcionar tarefas cada vez mais complexas que exijam dos alunos a superação de suas atuais capacidades, com vistas a promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2005). Esse princípio deve orientar os vários níveis de ensino, incluindo o Ensino Superior. No que se refere a prática do psicólogo nesse contexto, faz-se necessário ponderar acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, entendendo que somente uma aprendizagem significativa, fruto de um ensino intencionalmente mediado, pode conduzir ao pleno desenvolvimento. Desse modo, o psicólogo não deve estar à margem desse processo, senão contribuir ativamente com ele.

Tendo em vista essas problematizações e observando que era crescente a demanda dos estudantes que buscavam os serviços de apoio psicológico, entendemos que para além das intervenções já existentes, os estagiários poderiam dar um passo à frente. E assim foi proposto desenvolver uma intervenção que permitisse a identificação e sistematização das principais questões e impasses que engendravam o cotidiano acadêmico desse público e que se configuravam como obstáculos a uma aprendizagem que conferisse sentido. Com isso, deflagramos um processo investigativo visando,

num primeiro momento, mapear e refletir junto aos representantes estudantis dos diversos Centros Acadêmicos (CAs) da instituição as principais queixas escolares elencadas pelos estudantes. Após esse levantamento, buscamos construir coletivamente planos de ação para enfrentamento de algumas destas queixas e contribuir com o fortalecimento dos programas de assistência aos estudantes.

Os CAs forma escolhidos como principais parceiros por serem formados por representantes discentes eleitos dos diversos cursos. São grupos que se propõem representar a multiplicidade dos estudantes dos mais variados cursos. Além disso, possuem contato direto com docentes nas reuniões de departamento ou nas coordenações de curso. Esses coletivos, ao longo de seus processos de mobilização política, acabam por se deparar com as mais variadas queixas vividas no cotidiano da universidade, expressões das desigualdades sociais e educacionais. A partir disso, constroem estratégias de enfrentamento, sob a forma de eventos, rodas de conversas, atividades formativas, dentre outras ações.

O contato com esses grupos se deu através das mídias sociais, onde foi exposto os objetivos anteriormente mencionados. 24 CAs de diferentes cursos aceitaram participar e estiveram ativamente nos dois momentos do projeto, ao longo do ano de 2019. Como dito anteriormente, o primeiro deles se constituiu na elaboração e aplicação de um instrumento para mapear as principais queixas escolares dos alunos, bem como nas reuniões de planejamento para iniciar a investigação. Dado os limites deste texto, não convém esmiuçar os resultados desse mapeamento. Contudo, será apresentado alguns dados gerais de modo a dimensionar o diferencial desse projeto. Uma análise mais detalhada desses dados pode ser encontrada em Guedes *et al*. (2020).

Com o apoio do sistema informacional da universidade, foi aplicado um questionário destinado aos alunos de graduação dos diferentes cursos da instituição. O instrumento buscou identificar

informações acerca da realidade socioeconômica dos estudantes, dados sobre as dificuldades de aprendizagem, organização da rotina na universidade, condições de permanência, acesso às políticas de assistência estudantil, dentre outros. O estudo obteve um total de 2012 respostas válidas.

Em um recorte global desse estudo, identificamos uma maior presença de alunos negros e pardos e de origem popular na maioria dos cursos. Mais da metade dos respondentes afirmaram possuir renda familiar de até 2 salários-mínimos (GUEDES *et al*., 2020). Tal perfil ratifica o apontado por Santos *et al*. (2015) e outros estudos, onde mostram que o Ensino Superior público no Brasil, nos últimos anos, está mais acessível, popular e inclusivo. Essa nova configuração demanda investimentos em políticas de assistência estudantil, como também, de fomento à pesquisa, ensino e extensão como forma de garantir as condições de permanência bem-sucedida e combater o fracasso escolar.

No que se refere as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no seu dia a dia na universidade, são apontadas como mais recorrentes a questões sobre organização e planejamento do estudo, a gestão do tempo e os problemas emocionais, ambos assinalados em mais da metade dos questionários. Já aspectos externos ao sujeito, tais como as dificuldades econômicas, o excesso de atividades, a organização do curso, dentre outras opções, aparecem com menos incidência em relação aos fatores individuais (GUEDES *et al*., 2020). Isso pode significar que os alunos se responsabilizam demasiadamente pelos impasses no processo de ensino-aprendizagem, ao ponto de desconsiderar os agentes externos.

São justamente essas dificuldades individuais apontadas no questionário que chegam aos serviços de psicologia da universidade. No entanto, quando a prática do psicólogo é conduzida sob uma perspectiva individualista e patologizante, que deposita nas mãos

dos alunos a causa de seu sucesso ou fracasso escolar e reforça esse imaginário, é passível de questionamento a efetividade dessas intervenções tradicionalmente instituídas. Com o intuito de ir na contramão dessas práticas, será apresentada a segunda etapa da intervenção.

Após a etapa de coleta de dados, estes foram apresentados e discutidos novamente com os representantes dos Centros, a fim de produzir encaminhamentos com vistas à resolução de algumas queixas mapeadas, tais como: aperfeiçoar a recepção dos calouros, divulgar mais amplamente as políticas de assistência disponíveis, ampliar a comunicação com as coordenações de curso e com o corpo docente, dentre outras.

Além dos CAs, outras esferas da instituição tiveram acesso aos dados e firmaram um compromisso verbal de planejar encaminhamentos em resposta aos problemas levantados. O agrupamento dos dados foi discutido junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a Pró-Reitoria de Graduação, à Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e à Câmara de Graduação. Esses órgãos possuem autonomia para realizar encaminhamentos de proposições ligadas diretamente às atividades de ensino e às políticas de assistência estudantil.

O principal resultado dessa iniciativa foi de garantir que outras instâncias da universidade participassem ativamente da construção de futuras intervenções, pois a etapa de mapeamento e, posteriormente, as diversas reuniões abriram margem para que esta ação não tivesse um fim em si mesma e propagasse possibilidades dos estudantes e os vários setores da instituição se manterem em permanente diálogo. Assim, os serviços de Psicologia conjuntamente com os representantes discentes puderam mapear as demandas concretas e, a partir de então, construir estratégias coletivas para buscar melhorias.

Por outro lado, convém destacar uma dificuldade percebida na atuação junto aos coletivos estudantis. Percebemos que estes são instâncias tanto potentes quanto frágeis. Ao longo da intervenção, foi possível observar o enfraquecimento de alguns CAs devido a descontinuidade da gestão vigente, uma vez que é composto por alunos e, estes, precisam ceder lugar a outros colegas, via comum de um processo político democrático.

Caso não haja apoio necessário nos processos de renovação desses grupos, eles podem ficar inativos por longos períodos, comprometendo a relação de mediação entre alunos e instituição. Em face disto, reiteramos a importância destes coletivos na representação estudantil e no diálogo com as várias instâncias da universidade.

Ao fim, foi proposto desenvolver um projeto que ultrapassasse as práticas instituídas, marcadamente individualistas, em prol de uma perspectiva institucional e preventiva. Apostamos que, com o mapeamento das queixas escolares e a ação intersetorial, o psicólogo escolar pode contribuir com a avalição e reformulação das políticas de assistência estudantil e, consequentemente, com a análise crítica acerca dos serviços oferecidos.

Concordamos com Marinho-Araujo (2016) quando diz que a atuação psicólogo no Ensino Superior deve estar comprometida em mediar com intencionalidade o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos – sejam alunos, professores e outros atores institucionais. E para que haja a qualificação desse processo de desenvolvimento, deve-se levar em consideração as condições concretas historicamente determinadas para traçar os melhores caminhos que permitam aos alunos acessar os conhecimentos sistematizados, incluindo todos os aspectos que dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o exposto e vivenciado, identificamos que o conhecimento sobre as práticas do psicólogo no Ensino Superior ainda são restritas. Entendemos que o lugar da Psicologia Escolar nas IES ainda está em construção e carece de movimentos e novas proposições que respondam aos desafios do campo. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo contribuir com o debate acerca das práticas dos psicólogos nos serviços de apoio ao estudante universitário, a partir da atuação de estagiários de Psicologia em dois núcleos de apoio aos discentes de uma universidade pública do nordeste brasileiro.

Em face ao grande número de estudantes que demandam atenção do psicólogo na universidade, o modo de intervenção frequentemente utilizado pelos profissionais, o plantão psicológico ou de orientação de estudo, corrobora com o que a literatura vem apontando desde o início do século. Ou seja, parte-se de uma perspectiva clínica para dar conta de questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem, o qual nem sempre vai abarcar a realidade do aluno e suas necessidades. Como resultado, tem-se um número cada vez maior de alunos com queixas escolares similares sendo atendidos de modo individualizado e mecânico. Percebe-se que um serviço de Psicologia localizado em uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, por exemplo, com abrangência ampla e sistêmica, não pode continuar pautando suas ações por uma atuação clínico-individualista.

Todavia, os profissionais, dada suas formações e condições de trabalho, ainda têm dificuldades em compreender os alunos como sujeitos constituídos social e historicamente e, em decorrência disso, suas práticas se restringem ao estudante isolado do meio circundante. Tal perspectiva se mostra equivocada ao situar as questões como um

problema do indivíduo, seja de ordem intelectual ou emocional, deslocadas do processo de escolarização e de suas múltiplas determinações sociais. Centra-se na aparência da problemática e não apreende o que está na essência da questão.

O comprometimento desses serviços, contudo, é congruente com a lógica de mercado que exige a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas econômicas, voltadas à produção. Tira-se do centro o papel das instituições de ensino enquanto fomentadoras do conhecimento humano, bem como do educador enquanto principal mediador desse processo, transformando-os em engrenagem do maquinário capitalista. Nesse contexto, não importa discutir o que e como se ensina, sua finalidade e comprometimento com a melhora das condições materiais e simbólicas da população brasileira, mas sim a quantidade de formados que suprirão as necessidades de produção e inovação do mercado.

Concordamos com Bisinoto e Marinho-Araujo (2015, p. 42) quando dizem que o grande desafio posto no campo "é o da definição de um modelo de atuação que esteja pautado em fundamentos, objetivos e atividades coerentemente articulados". Faz-se imprescindível uma sólida postura teórico-conceitual que entenda da relação entre Psicologia e Educação para promover um serviço engajado e socialmente relevante. Reafirmamos, pois, que o papel da Psicologia nos diversos espaços escolares deve ser favorecer a promoção de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Na tentativa de trilhar um caminho diferente do que vinha sendo feito nos serviços, buscamos romper com as práticas individualizantes e promover ações multidirecionadas, considerando outros agentes que compõem a universidade, implicando ação mútua, como também, refletir sobre as várias influências dos condicionantes socioeconômicos na produção das queixas escolares. Nesse processo, argumentamos ainda acerca da possibilidade de

atuação do psicólogo escolar junto ao movimento estudantil na universidade. Essa trata-se de uma discussão oportuna por expressar o caráter inventivo da atividade formativa do estágio em uma perspectiva de investigação. Este modelo visa superar a dicotomia entre teoria e prática ao integrar reflexão e intervenção. Ensino e pesquisa em constante diálogo auxiliando na avaliação das práticas e contribuindo com novas alternativas para a atuação no Ensino Superior.

Por fim, os desafios no contexto universitário mostram ainda a urgência de lutar por melhorias em todos os níveis de escolarização, sobretudo da rede pública, pois são as bases que sustentam as universidades e sem as quais não poderá se expandir. A provocação segue posta em busca de novas tessituras e ações da Psicologia no Ensino Superior compromissadas com uma educação pública e de qualidade para todos, pois como lembram Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) muito mais do que promover mudanças no jeito de intervir, o grande desafio é firmarmos processos de atuação que resultem em igualdade de oportunidades, respeito ao potencial de cada um e melhoria do desenvolvimento humano de todos os atores envolvidos nesses processos.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. “Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil”. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 67, n. 2, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/08/2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. (Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/08/2022.

GUEDES, D. C. V. *et al*. "Mapeamento das queixas escolares no Ensino Superior: um estudo norteado pela psicologia histórico-cultural". *In*: LEONARDO, N. S. T. *et al* (orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural**: da educação infantil ao ensino superior. Curitiba: Editora CRV, 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

LIBÂNEO, L. C.; PULINO, L. H. C. Z. "Atuação da Psicologia Escolar em Universidade: Diálogos com a Psicologia Comunitária". **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 21, n. 1, 2021.

MARINHO-ARAUJO, C. M. "Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior". **Estudos de Psicologia**, vol. 33, n. 2, 2016.

MARTINS, S. T. F. "Psicologia social e processo grupal: a coerência entre fazer, pensar sentir em Sílvia Lane". **Psicologia e Sociedade**, vol. 19, n. 2, 2007.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. "A atuação do psicólogo escolar no ensino superior? configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 20, n. 3, 2016.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1993.

SAMPAIO, S. M. “A Psicologia na educação superior: ausências e percalços”. **Em Aberto**, vol. 23, n. 83, 2010.

SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. “Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional”. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 18, n. 2, 2014.

SANTOS, A. S. D. *et al*. “Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas”. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 19, n. 3, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Editora Autores Associados, 2011.

SILVA, A. M.; SILVA, S. M. C. “Psicologia Escolar na Assistência Estudantil: estudo de caso no Cefet-MG Araxá”. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 23, 2019.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. 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: Editora Casa do Psicólogo, 2003.

VYGOTSKY, L. S. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. *In*: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (orgs.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO 6

Estágio Básico em Psicologia Escolar:
Um Relato de Experiência

ESTÁGIO BÁSICO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA[2]

João Gabriel Bertim Rabasco

Raphael Vinicius Carvalho da Silva

Thaís Wounnsoscky de Campos

O trabalho do Psicólogo Escolar é um desafio recorrente; é vital ser aceito no meio escolar, sem ser limitado a pequenas interações, efetuar atividades preventivas com o intuito de explorar as nuances de aprendizado dos alunos, ajudando-os na evolução das áreas cognitivas, afetivas e sociais. O Psicólogo apresenta um mundo novo de possibilidades, o objetivo desse estudo foi analisar, observar e relatar a experiência vivida durante a realização do Estágio Básico II de Psicologia em uma escola municipal de Tangará da Serra- MT. Durante a realização do estágio foi possível notar a realidade social dos alunos dentro e fora da escola, conhecer o comportamento de diferentes turmas e suas reações, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e por seus pais, assim como o desafio diário dos professores e da instituição e as formas de atuação do Psicólogo Escolar neste meio. O Estágio Escolar proporcionou aos acadêmicos vivências fidedignas, valiosas e gratificantes, mostrando o exemplo de teoria e prática e como isso se aplica na realidade, assim como a compreensão sobre as engrenagens que fazem uma instituição de ensino o que ela é. O Estágio possibilitou uma abrangência acerca da parte social, institucional e profissional, a escola é um ambiente

[2] Uma versão prévia deste capitulo foi publicada em: RABASCO, J. G. B.; SILVA, R. V. C.; CAMPOS, T. W. "Estágio Básico em Psicologia Escolar: um relato de Experiência". *Revista Enfermagem e Saúde Coletiva-REVESC*, vol. 7, n. 1, 2022.

repleto de desafios, conhecimento, criações, inovações e oportunidades.

Este trabalho tem o intuito de trazer de maneira clara as experiências vividas pelos acadêmicos no âmbito escolar frente ao Estágio Básico de Observação II, tendo sido realizado em uma unidade escolar pública, no município de Tangará da Serra, Mato Grosso. O presente relatório traz ao conhecimento do leitor, as áreas que este estudo abrangeu até seu término, como: as políticas públicas dentro do contexto escolar, assim como toda análise feita e sua proposta de intervenção frente a demanda daquela instituição. O principal objetivo do estágio para o lecionando é proporcionar a integração da teoria e da pratica psicológica no meio escolástico por meio da observação crítica.

Doravante de todas as observações e construção do relato de experiência final, incluindo a investigação teórica científica em artigos em periódicos, muitas das reflexões vieram à luz da pesquisa, as quais são de grande importância ressaltar, como:

1. A presença, acompanhamento e olhar atento do estagiário de psicologia dentro do meio escolar, como ressaltam os objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil;
2. A real problematização da conduta ética neste caso do estagiário dentro deste cenário. Ademais, percebeu-se a importância do papel da psicologia escolar na instituição, mesmo que dentro da realidade daquela instituição, a responsável que faça tal papel seja uma profissional Psicopedagoga que exerce tal função para uma posição ativa e acolhedora, contribuindo de forma efetiva para o auxílio do bem-estar mental e colegial dos sujeitos desta pesquisa.

A Psicologia Escolar é uma área advinda da Psicologia Aplicada que existe desde 1940, mas que só permeou as salas de aulas a partir de 1960, e naquele momento sabe-se que alguns de seus primeiros estudiosos como, Stanley Hall, tiveram enfoque no desenvolvimento de crianças que estavam inseridas na educação. Naquela época deu-se vida a um termo conhecido como "fracasso escolar", este termo se deu origem a partir da interpretação dos profissionais que diziam que os insucessos das crianças no âmbito escolar eram atribuídos ligeiramente ao próprio aluno ou sua família, ou seja, os determinantes sociais, culturais e econômicos não eram analisados. Se tornou então urgente buscar novas formas de análises que tornassem possível gerar avanços nas interpretações teóricas que estavam ultrapassadas naquela época.

Nos anos 90 começaram a surgir outros estudos, que mostravam, por uma parte, os modelos dominantes na Psicologia Educacional e por outro o sistema educacional brasileiro com seus mecanismos de exclusão e de reprovação presentes principalmente na rede pública de ensino que acolhe, sobretudo as crianças dos extratos mais pobres da população, hoje designados por muitos como populações em situação de risco por pobreza (CRUCES; MALUF, 2008).

Hoje o estágio escolar é de suma importância para o aprimoramento da observação e principalmente a análise crítica que o estudante desenvolve estando inserido neste meio escolar, convivendo com quaisquer áreas econômicas, culturais e sociais, vendo também como as Tecnologia da Informação e Comunicação - TICs são utilizadas dentro do cenário atual.

O aprimoramento do estudante de psicologia frente ao estágio é de suma importância no cenário atual, pois são os mesmos que no dia de amanhã estarão assumindo a responsabilidade não só ética, mas também intelectual de conduzir as pessoas que assim o procurarem para uma orientação.

OBJETIVO DA PESQUISA

Proporcionar a integração da teoria e da pratica psicológica no âmbito escolar por meio da observação crítica, apontar as demandas da instituição, identificar as políticas públicas que regem a instituição e destacar a importância do trabalho dos psicólogos no meio educacional.

CONTEXTO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

Os primeiros momentos da psicologia escolar no mundo estão ligados de maneira direta aos trabalhos de Stanley Hall, nos Estados Unidos. Stanley, teve grande destaque em um de seus artigos publicados no ano de 1882 sob o título: "O conteúdo da mente das crianças quando ingressam na escola", isto resultou no surgimento de clínicas e revistas de divulgação de pesquisas ligadas a este meio.

Dentro do cenário europeu, sobressaltava então a psicologia escolar a qual era desenvolvida na França, que tinha como característica principal a intervenção psicoterápica frente aos alunos com necessidades especiais, sabido que naquela época a psicologia inserida no contexto educacional se configurou como principal fonte de influência no mundo, inclusive no Brasil (GOMES, 2004) "se aprimorou pelos trabalhos desenvolvidos por Alfred Binet, que focalizava, dentre outros objetivos, o desenvolvimento de instrumentos psicométricos capazes de avaliar a inteligência humana" (*apud* BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 394).

O Brasil, assim como todo o mundo, no âmbito educacional, teve como suas fontes de influência principais, a psicologia escolar norte americana e a francesa; a Psicologia escolar no Brasil, se

qualifica menos como ciência experimental, voltada para a pesquisa básica, produção de conhecimentos e mais como um campo de aplicação na medicina e na educação (CAMPOS; JUCÁ, 2006), voltava-se para o trabalho técnico, para efetivação das teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e em países da Europa. Cruces (2006) ressaltou que, a psicologia foi desenvolvida no Brasil para solucionar problemas na educação, porém não como área especifica de atuação na psicologia escolar, neste sentido, foram criados laboratórios de psicologia, onde pesquisas eram desenvolvidas para e com alunos que dispunham de necessidades especiais e dificuldades na aprendizagem.

No período da republica velha, de 1889 a 1930, começaram a ser utilizados em grande escala instrumentos psicológicos em instituições medicas e educacionais, onde é evidente a influência da psicologia norte americana, principalmente a respeito da atuação do psicólogo junto a instituições escolares.

No início do século XX também, Quaglio efetuou pesquisas a respeito da deficiência mental em estudantes escolares, baseado em instrumentos de medição da inteligência, elaborado por Binet e Simon. Laboratórios de psicologia, também realizaram pesquisas focadas em medir o desenvolvimento mental, para leitura e escrita por intermédio de testes (GOMES, 2004).

Contudo, apesar da predominância da concepção clinica no tratamento e classificação dos problemas na aprendizagem, outras concepções que buscavam compreender as relações sociais do indivíduo também foram evidentes. Dentre os principais representantes destas ideias, estão Helena Antipoff, Manoel Bomfim e Anibal Teixeira (BOCK, 1999; CRUCES, 2006).

Assim sendo, a principal atuação da psicologia escolar na primeira metade do Século XX, foi com o perfil remediativo, que usavam para tratamento dos problemas com o desenvolvimento e

aprendizagem, tal fato se deu pela forte influência da medicina e da atuação clinica no trabalho do psicólogo escolar no âmbito educacional. No Brasil, durante os anos de 1960 e 1970, vinha acontecendo alguns movimentos políticos sociais, e paralelo a estes movimentos a construção e consolidação da psicologia no país, onde foram feitas reinvindicações pela ressignificação da relação da psicologia com a sociedade, onde surgiram novas áreas de atuação e formação ligadas principalmente a área da saúde e educação (CAMPOS; JUCÁ, 2006).

A Psicologia Escolar e Educacional tem se mostrado presente no Brasil desde os tempos coloniais, identificadas em diversas obras produzidas nessa época, tendo como principais: aprendizagem, formação da personalidade, entre outros. Estes temas, mais tarde foram transformados em exemplos de estudo de diversos campos dentro da psicologia. As opiniões à frente dessas obras foram controversas, com destaque nos interesses metropolitanos e que exibiam o estigma da sociedade diante da pirâmide social. A pirâmide social, que dentro deste contexto se baseava em seu poder socioeconômico, o qual mudava de acordo com o nível de intimidade de um indivíduo para com o outro. Ao mesmo tempo, algumas dessas obras, expunham a defesa dos diretos das mulheres, principalmente na área da educação e o seu direito ao conhecimento.

A partir do século XIX, diferentes áreas de estudo, adaptaram ideias psicológicas no âmbito da educação, uma delas foi a Pedagogia, as escolas se tornaram lugares de debate, ainda que introdutórios sobre o processo de didática das crianças, focando em sua educação, seguimento, instrução. Essa apreensão se torna presente em meados do século XX, quando é nítido à junção de questões pertinentes à Psicologia Educacional que então, foram consideradas modelos da mesma.

É interessante ressaltar então que a educação continuou servindo como base para os estudos em psicologia, isto resultou em

o principal fundamento para o ensino-aprendizagem, sobretudo dentro do ambiente pedagógico, isso gera uma base de sustentação metodológica bem organizada e eficaz em seu objetivo, que traz como consequência uma didática bem apoiada dentro de seu contexto. Assim, é perceptível a interdependência gerada entre psicologia e educação, a partir da relação entre conceitos e práticas no âmbito pedagógico. No cenário brasileiro a psicologia educacional se consolidou a partir do século XX, incrementando o debate para formulação ainda maior da psique, e este momento ficou marcado pela consolidação deste panorama psicológico dentro das escolas se mostrando pareô ao que já acontecia na América do Norte e na Europa.

> Nessa perspectiva de inserção do psicólogo no contexto escolar, a atuação contempla uma intervenção que permite conhecer substancialmente o contexto educativo por meio da compreensão dos aspectos intersubjetivos presentes na escola (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 398).

O contexto atual, no que se refere a relação entre psicologia com a educação, configura-se como um novo momento da psicologia escolar. Após uma intensa fase de crise, novas opções de atuação surgiram e o papel do psicólogo no âmbito educacional é compreendido dissociado do papel do psicólogo clinico, onde tem sua identidade particular sendo construída.

A até então a busca pela ressignificação das idealizações que estão ligadas a práticas e intervenções do psicólogo escolar que deve buscar não apenas as mediações entre dificuldades que o sujeito tem ou terá em sala, mas também na reflexão quanto a esta situação para que contribua de maneira direta com o ambiente escolar, transformando-o em um local onde o ser humano é valorizado, que

consiga a responder questionamentos e alenta os incômodos. Entretanto, consegue abrir espaços a desafios novos e pode ser capaz de dar sequência ao desenvolvimento da psicologia escolar.

Definir o papel do psicólogo educacional e estabelecer seu campo de atuação como um todo é uma tarefa um tanto quanto complexa, visto que se torna de suma importância, pois existem posicionamentos distintos quando se referido a psicologia escolar. Martinez (2003) diz que a principal diferença encontrada neste caso acaba que por se descobrir em suas raízes que tem relação a fragmentação da psicologia, do conhecimento e, consequentemente, do indivíduo, em áreas ou partes segmentadas. Esta fragmentação se dá como discussão quando se trata da Psicologia Escolar e quais as características que a distingue dos outros campos de atuação da psicologia.

É interessante ressaltar que a Psicologia Escolar, se refere de forma solene à Psicologia dentro da escola, que traz todas as possibilidades e encadeamentos no que diz respeito ao processo educativo. Martinez (2003) aponta que a psicologia escolar nada mais é do que de fato a verdadeira expressão da psicologia (na sua dupla condição de produção cientifica e de trabalho profissional) no contexto escolar.

Dentro desta realidade do Psicólogo dentro do recinto escolar passa agora a ser entendida como um campo de atuação profissional do psicólogo, que pode conduzir a elaboração cientifica inserida dentro deste mesmo contexto. Tem então como principal objetivo a mediação de processos ligados ao desenvolvimento humano e de conhecimento que acabam por contribuir para sua própria promoção.

POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ESCOLAS

Indubitavelmente, é correto afirmar que há cada vez mais, um aumento dos grupos marginalizados e excluídos socialmente na

educação. Em teoria, a educação deveria ser inclusiva para todos, entretanto, a realidade é bem diferente. É necessário, pensar em políticas públicas que visem implementar projetos que facilitem o acesso e a inserção desse grupo social, seja pela baixa renda, pobreza, raça, etnia, orientação sexual entre outros. É preciso reconhecer a exclusão inerentemente dentro da sociedade e como tanto a inclusão quanto a exclusão são os lados de uma mesma moeda, que precisa ser modificada.

A Secretaria de Estado da Educação tem um papel de destaque evidenciado no desenvolvimento social, usando a tecnologia para beneficiar na construção institucional e de administração. Afinal, é imprescindível garantir o direito à uma educação de qualidade para todos, principalmente para os que precisam de um atendimento educacional especial.

Segundo Matiskei (2004):

> Para cumprir esse papel com eficiência, objetivando um impacto social efetivo nos injustificáveis processos de exclusão social a que têm sido submetidos diversos grupos da sociedade civil, há necessidade de uma releitura das políticas públicas em andamento (MATISKEI, 2004, p. 188).

Faz se *mister* salientar, que as políticas públicas não são elaboradas apenas de acordo com determinações jurídicas, em que o Estado aparece como um mero executor, desprovido de seus valores morais onde se baseiam suas ações. Nas políticas públicas, mesmo sendo definida pelo bem-estar comum de todos os segmentos da sociedade, é notável o conflito dos diferentes interesses e influências no tecido social. Os valores que foram criados na sociedade moderna do neoliberalismo denotam a ênfase no indivíduo, na

competitividade e na adequação as competências exigidas para o mundo do trabalho. Mesmo estando sob pressão, as instituições sociais buscam espaço para a contestação da ordem dominante, propondo a superação da mesma. A escola, sendo uma instituição social dentro deste contexto, "é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social" (BONETI, 2000, p. 213), visto que em seu cotidiano, permeiam as mesmas praticas, conflitos e teses existentes na sociedade em geral, é nela onde se materializam as políticas e projetos governamentais.

Embora as limitações e as possibilidades que as políticas neoliberais atribuem a escola, ela segue se destacando, no contexto da inclusão social, devendo a gestão, estar comprometida com a formação do sujeito social. Inclusa no projeto neoliberal, cabe a escola lidar com duas realidades contraditórias, ao mesmo tempo em que deve formar o sujeito social, correspondendo as novas demandas do mercado, lhe é incumbida também, responder ao grande número de 'desqualificados' que, por vários motivos, não tiveram acesso ao conhecimento técnico exigido pelo mercado e não se encaixam no projeto do capitalismo mundial.

Contende com a educação e a escola, sendo um meio de objeção da ordem influente, o que gera supressão do processo capitalista de produção, que decorre na problematização do mesmo, para superar essa problemática, as escolas visam uma transformação. E é nessa circunstância, que o Departamento de Educação Especial dispõe seu engajamento em implementar políticas públicas, tendo em mente à promoção dos direitos humanos e mostrando que há respeito nas diversidades.

A inclusão escolar é o papel principal da Educação Especial, então é dever da Secretaria de Educação de cada estado, que procurem consolidar o programa de formação continuada de professores tanto do ensino regular quanto do ensino especial,

especificamente do Departamento de Educação Especial, que tem como principais pilares que os norteiam, propostas conforme levam a temas que se organizem para atender a demanda das especificidades do processo educacional.

No decorrer da década de 90, o projeto Educação para todos, criado na Tailândia, serviu de base para a elaboração e execução de políticas no âmbito educacional no mundo inteiro, e se tornou um dos principais conceitos nas diferentes agendas governamentais, para garantir o acesso e a permanência na Educação Básica, através da satisfação das necessidades de aprendizagem em todas as faixas etárias em variados e distintos grupos culturais (O tema da inclusão social e o papel da Educação especial deve ser analisado de forma a entender os sujeitos que foram qualificados como excepcionais).

De fato, a inclusão escolar para alunos com necessidades voltadas a áreas como a da educação especial, socioeconômica, cultural dentre outras, deve levar além dos limites do muro de uma escola assim como deve demandar uma visão de vários setores de políticas de apoio, na integração de áreas como a saúde, trabalho e ação social, na intenção de melhorar as condições que atuam sobre o aprendizado dos alunos, garantindo assim as condições necessárias que os alunos precisam para aprender. Diante deste cenário, é de suma importância o fortalecimento das interfaces entre outros setores governamentais, e parcerias com /áreas da sociedade civil para estabelecer ações com o intuito de efetivar o andamento da inclusão escolar e seguir direcionado a realizar conquistas que são indispensáveis à consolidação da ideia de inclusão educacional, como é entendida de fato.

ESTÁGIO ESCOLAR

O objetivo do Estágio Escolar é promover ponderações sobre os direitos e deveres no curso de Psicologia, em circunstâncias

educacionais; é preciso entender o funcionamento e a situação em que são introduzidas diversas instituições que trabalham na área educativa e, discernir as modalidades de atuação e os motivos que envolvem o psicólogo em conjunto com a educação.

Por essa razão, sendo um estágio básico, as contribuições criadas pelos estagiários juntamente com a instituição se basearam, essencialmente, em observações críticas. Os acadêmicos neste contexto, devem adotar a observação participante, a qual possibilita que os objetivos e os questionamentos do observador sejam significados a partir da convivência com os sujeitos e com o contexto investigado (VASCONCELOS, 1997).

Dessa maneira, o observador é presente no procedimento de observação. No decorrer desse processo, há uma conjectura do estagiário com a atuação do psicólogo, assim como com a instituição e todos os envolvidos e atendidos.

Contextualização do estágio

O estágio foi realizado em uma unidade publica escolar do município de Tangara da Serra fundada em 1982 com o nome de Nova Tangara, a princípio para atender a comunidade rural e transferida no ano de 1999 para o endereço atual, para atender a demanda dos bairros Jardim Califórnia, Tangara I e Tangara II, região da escola e oferta o ensino escolar do 1º ao 9º ano e se estende em dois períodos sendo Matutino das 07:00 às 11:00 e Vespertino das 13:00 às 17:00.

Iniciou suas atividades especificamente como instituição de ensino escolar no dia 28 de março de 1999. Iniciou com 4 salas de aulas, uma cozinha e banheiros. Em seu quadro de funcionários tinha 06, professores e um coordenador pedagógico.

Em sua estrutura física para atender melhor a comunidade a escola teve ampliações e modificações, assim como nas atividades pedagógicas.

> Ano 2000: foi construído o segundo pavilhão, com 4 salas de aula e uma cozinha externa.
>
> 2002 foram construídas mais 3 salas de aula e dois banheiros com 3 boxes;
>
> 2004 construiu-se a quadra esportiva e foi coberta no ano de 2006;
>
> 2007/2008 a sala de informática foi ampliada, também a sala professores com banheiro, a sala para direção e coordenação uma sala de aula e uma reforma de maneira geral na escola. Esta ampliação possibilitou então, ter uma sala de biblioteca e informática que funcionam até hoje no mesmo espaço.

A gestão executiva da escola (Direção e coordenação) é eleita a cada dois anos, tendo a permanência pelo mesmo período e o PPP (Projeto Político Pedagógico) é renovado de quatro em quatro anos, o que está em vigor atualmente é valido somente até o fim de 2022.

A evolução de matrículas no colégio de 1999 a 2018 (ano do último PPP que está em vigor) teve acentuado crescimento em seus primeiros anos de funcionamento que logo em seguida é marcada por uma maior estabilidade no número de matrículas como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Matrículas entre anos de 1999 a 2018

ANO	MATRÍCULAS
1999	180
2000	230
2001	859
2002	840
2003	957
2004	723
2005	1.070
2006	922
2007	818
2008	1.070

ANO	MATRICULAS
2009	704
2010	730
2011	832
2012	744
2013	724
2014	786
2015	738
2016	703
2017	680
2018	660

Fonte: Elaboração própria.

A escola conta atualmente com 615 alunos matriculados e frequentando.

- Total de turmas: 20, sendo estas:
- Ensino fundamental I (1º ao 5º ano) 12 turmas. (três turmas de 1º e 2º ano, 2 turmas de 3º, 4∟ e 5º anos).
- Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) 8 turmas. (Duas turmas de cada ano).

CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE E PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

- 1 Diretor;
- 2 Coordenadoras pedagógicas;
- 1 Orientadora educacional;

- 31 Professores (20 efetivos/concursados e 11 interinos/contratados): responsáveis por lecionar as aulas de suas respectivas matérias, e atividades correlatas a função;
- 3 Merendeiras: responsáveis pela alimentação servida aos alunos no intervalo de recreação, e atividades correlatas a função;
- 3 Auxiliares de limpeza: responsáveis pela limpeza e higienização da escola e outras atividades correlatas a função;
- 2 Porteiros: cuidam e controlam a entrada e saída dos alunos e atividades correlatas a função;
- 1 Multimeios ;
- 1 Apoio de sala de leitura: responsável pela organização da biblioteca e atividades correlatas a função;
- 1 Secretária;
- 1 Auxiliar de secretaria;
- 2 Auxiliares de educação especial.

Estrutura do prédio e características da escola

Pátio da entrada conta com diversos bancos, do lado direito do prédio principal, fica a quadra poliesportiva, uma caixa d'água vertical, um bebedouro e uma casa de força para a energia solar gerada na escola, também conta com duas mesas adequadas para jogar Ping-Pong.

O Prédio principal conta com uma sala da secretaria, sala da coordenação, uma sala da direção, uma sala dos professores, uma biblioteca com 18 computadores e sete prateleiras nas quais se

organizam os diversos livros disponíveis em vários gêneros para os alunos, um banheiro feminino e masculino para o uso dos alunos, duas salas de aula, uma sala de Planejamento multifuncional/computadores.

No lado esquerdo do prédio principal se localiza o refeitório, com um púlpito para apresentações, o refeitório dá acesso a duas salas de aula, do lado de fora do mesmo, fica localizado o bebedouro e um corredor que dá acesso a frente da escola e várias salas de aula, um banheiro feminino e masculino para uso dos alunos, seguindo o corredor fica um ambiente fechado onde os alunos podem guardar as bicicletas no interior do pátio da escola.

A Escola é monitorada por câmeras em todos os ambientes e todas as salas de aula são climatizadas, contando também com um televisor em cada sala, contém vários frascos com álcool em gel espalhados por toda a escola geralmente na entrada das salas de aula e do refeitório.

Missão

Oferecer ensino formal qualificado, gratuito e democrático com compromisso de promover valores como a comunicação, o pensamento crítico, a criatividade, a honestidade, a colaboração e o respeito.

Objetivo

Auxiliar o aluno a construir valores, habilidades competências necessárias a integração de seu projeto individual a um projeto de sociedade, através da oferta de um ensino orgânico,

sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado Brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir o acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças na escola.

Filosofia

Dialogar com os Valores, assumindo o compromisso da promoção do desenvolvimento humano e escolar com aplicabilidade na vida cidadã. A filosofia dialoga com o pressuposto de uma formação que capacite o Aluno para que ele compreenda o ensino, cultive a curiosidade, fortaleça a autoconfiança, a independência e a autonomia para desenvolver a capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, de habilidades, de competências e a formação de atitudes e valores humanos, como materialização de uma educação voltada a excelência.

Proposta Metodológica

A proposta da metodologia da CME é formulada a partir de uma pergunta: que tipo de educação a escola poderá construir, de forma, solidária, com os Sujeitos sociais que a constitui? No Contexto de intenções e limitações, começa-se a desenhar a educação pretendida.

No ato de planejar a ação educativa pela pesquisa, perguntas do tipo "para que", "por que", "onde", "quando", "quem", "como" surgirá com naturalidade, essas interrogações, na concepção de Pretti, podem ser elaboradas da seguinte maneira e oferece também as implicações pedagógicas.

A primeira pergunta para que pesquisar, a resposta está no entendimento da função social exercida pelo conhecimento. Está consideração aponta para a superação do conceito que dissocia o ensino da pesquisa, e dissocia também a capacidade de crítica do ensino e da pesquisa.

A segunda pergunta para quem pesquisar, tem por finalidade mostrar que o ato de pesquisar é uma decisão política que se toma diante do mundo, dos homens e da sociedade.

A terceira pergunta o que pesquisar aponta para a decisão política que orienta a escolha do Objeto da prática da educação para a pesquisa e a relevância da mesma, tendo como referência os fatores internos e externos ao pesquisador.

PROJETOS DESENVOLVIDOS

Projeto Lendo Eu Aprendo

O projeto Lendo eu aprendo na escola teve início no ano 2012 tem o objetivo o desenvolvimento da leitura. A escola possui uma sala de Leitura, Conhecida como a sala "Mãe da Escola" com espaço bem organizado e muito utilizado. O acervo bibliográfico disponível aos alunos é bastante amplo, conta com obras de vários gêneros: Aventura, Comédia, Terror, Literatura brasileira, Contos, poemas, Gibis. Grande parte do acervo tem origem dos Programas Federais

PNLB para aluno e professor. Nos anos de 2014, 2015 e 2016, a escola recebeu da SEMEC acervo de leitura infantil, infanto-juvenil. Para uso do professor, existem livros de fundamentos para todas as áreas, enciclopédias e a Mapoteca com mapas de Geografia, História e Ciências. Para as pesquisas virtuais dentro da biblioteca tem 18 computadores para uso de alunos e professores, conforme agendamento prévio.

A partir de 2017, a escola tem investido na aquisição de livros, com recursos próprios, para atender o interesse dos alunos; fazendo sempre um levantamento do que gostariam de ler. A Coleção "Diário de um Banana" é mais lida, chegando a ter fila de espera. A Escola viabilizou junto aos pais a aquisição de 8 coleções (12 títulos) para a escola todos os alunos foram cadastrados na plataforma de gestão de acervo bibliográfico, o que possibilita acompanhar o fluxo de empréstimo de livros por pessoa, título, data, autor e a geração de relatórios, realizar empréstimo do acervo. As ações para a utilização da sala de leitura estão interligadas ao trabalho dos professores, quando da indicação de leitura dirigida e ou deleite e coordenação pedagógica que faz a gestão através de cronograma e de horário para que todas as turmas, semanalmente, realizem leitura na sala de leitura.

Além das atividades realizadas na sala de leitura, são preparadas caixas com títulos e gêneros diversos e o professor leva para a sala de aula, podendo fazer uso durante a aula ou o empréstimo para leitura em casa com a família. O professor fica responsável pela retirada e entrega na caixa a sala de leitura quando sentir necessidade. Também sendo de responsabilidade do professor as atividades a serem desenvolvidas a partir dos livros escolhidos para completar a caixa.

Projeto Quem Conta e Canta, O Mundo Encanta

O projeto Quem conta e Canta, o mundo encanta, iniciou em 2015 com o objetivo de incentivar a contação de história e o encantamento pelo mundo mágico das narrativas, através da oralidade. As turmas dos Anos Iniciais são reunidas no refeitório, uma vez por mês, para ouvir histórias contadas pelas professoras e/ou pessoas convidadas. Em 2018, o projeto ganhou novas atividades e a escola organizou duas semanas de a contação de histórias, sendo uma em casa semestre, com a participação de alunos, professores e funcionários para contar histórias. As músicas folclóricas e populares são ensinadas em sala de aula e depois cantadas em conjunto.

Projeto de Apoio à Pesquisa e a Leitura

A sala de leitura é um ambiente de uso coletivo onde guarda os registros dos saberes e pulsa como se fosse o coração da escola, pois parte do conhecimento e a busca pela aprendizagem citada constantemente neste Projeto Político Pedagógico está neste local. A biblioteca deste Centro Municipal de Ensino está organizada, com mobiliários, equipamentos e acervo e o espaço adequado para atender os alunos, professores e demais profissionais da educação.

Atende nos períodos matutino e vespertino, com condições para leitura e pesquisa informatizada para que isso seja possível ficam estabelecidas as seguintes normas: O uso da sala de leitura para pesquisa estará liberado para todos os alunos e professores do Centro Municipal de Ensino e para outros, com a devida autorização da direção escolar, o prazo de empréstimo de livros é de até cinco dias, a partir da data de retirada, podendo ser renovado por mais três

dias, o cuidado e zelo pelos livros são de responsabilidade do leitor que os retira e em caso de extravio ou danos, deverá substitui-los ou pagar pelos danos; Somente serão emprestados livros de leitura; livros de pesquisa enciclopédias, dicionários, revistas, serão de uso exclusivo da escola; Para o uso em sala de aula, o próprio professor deve responsabilizar-se pelo material retirado na Biblioteca; A Biblioteca atende nos períodos de funcionamento, em horário de aula, inclusive no recreio; Manter-se em silêncio no ambiente da biblioteca, considerando que o local está destinado ao estudo, à leitura e à pesquisa.

Projeto Estudante Destaque

O Projeto Estudante Destaque iniciou em 2017, tem o objetivo de motivar o aluno a ter comportamento de excelência e bom rendimento em notas e avaliações. A ideia partiu da consideração de que a escola primasse pela qualidade de seu ensino, organizaram as ações necessárias para a prática do projeto. Os requisitos para ser estudante destaque perpassam por ter convivência social harmoniosa, respeito aos direitos dos colegas, respeito aos professores e demais colaboradores da escola e bom desempenho acadêmico.

Os professores e equipe pedagógica em Conselho de Classe, observando os critérios utilizados apresentam os estudantes destaque de cada turma. Após a triagem cada aluno recebe um simbólico certificado em evento a ser organizado para este fim com palestras e participação dos familiares. Além da atividade realizada na escola o grupo de aluno realiza uma atividade recreativa externa em pontos turísticos do município.

Projeto Socializando Saberes

A Mostra de Trabalhos Escolares tem como objetivo desenvolver no aluno a oralidade, uso da norma padrão ou culta no momento de apresentação e a fluidez na fala em público; a expressão corporal: postura, esportes, dança; criação; criatividade, expressão artística (dança, música, pintura, desenhos, teatro, etc.), literária (contos, poemas, crônicas, casos, contação de histórias, cultura e saberes populares etc.) e entretenimento; conhecimentos, experimentos e ou jogos matemáticos, físicos, químicos e biológicos; conhecimentos históricos e geográficos vinculados ou não aos trabalhos escolares desenvolvidos ao longo do ano e ou pesquisas e experimentos em andamento. Constitui parte do programa família na escola. Todos os trabalhos serão orientados e acompanhados por professores e estarão em conformidade com o currículo. Esta é uma ação que está vinculada à relação da escola-comunidade comunidade-escola, pois mobiliza pais, familiares e amigos em momentos de visitações para conhecer e conversar com os expositores e ou assistir apresentações esportivas, recreativas e culturais.

Além dos projetos supracitados, a escola ainda realiza várias atividades/projetos periódicos como em datas comemorativas (dia do estudante, dia da criança, dia dos pais e das mães), bem como participa ainda em parcerias dos projetos/concursos realizados por outras secretarias e/ou instituições (campanha do trânsito – concurso de arte, aniversário da cidade, entre outros).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho teve como procedimentos metodológicos, pesquisa a artigos científicos, tendo como conteúdo

principal áreas que discorram quanto a psicologia inserida no âmbito escolar, como: contexto histórico da psicologia no Brasil, políticas públicas na área da educação e sobre a observação crítica do estagiário neste meio.

Por meio dos encontros feitos pelos acadêmicos, foi coletado, discutido e analisado todas as informações coerentes para a elaboração deste relatório de experiência. Portanto, a arrecadação de dados foi feita principalmente por meio da observação crítica, que conteve conversas individuais com a equipe da coordenação e direção do local e professores que ali atuam. A estrutura do local e como isto facilita e ajuda no processo de ensino-aprendizagem do aluno também foi levado em consideração. Segundo Fagundes (1999):

> a observação comportamental é importante para psicólogos, modificadores do comportamento e pesquisadores, servindo-lhes como um instrumento de trabalho para obtenção de dados que, entre outras coisas, aumentem sua compreensão a respeito do comportamento sob investigação (*apud* CANO; SAMPAIO, 2007, p. 200).

Ao fim da coleta e análise de dados uma intervenção aconteceu com alunos do 8º e 9ºano do Ensino Fundamental II. Os meios utilizados na intervenção se basearam em uma dinâmica aplicada ao início e uma roda de conversa para conscientização logo após.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA EXPERIENCIA VIVENCIADA

Durante a realização do estágio na instituição, foi possível ter a experiência de um ambiente com extrema colaboração mutua e

prazerosa convivência entre a instituição e os estagiários que ali estavam atuando. Ademais é surpreendente de maneira positiva a agradável recepção ao atendimento da psicopedagoga pela escola, pois a mesma motiva e quer que a profissional esteja realmente engajada com seus discentes em sua função no auxílio ao desenvolvimento humano que demanda uma grande atenção.

É perceptível o quanto a escola é bem-dotada em relação a sua estrutura que é voltada para a facilitação do ensino-aprendizagem dos colegiais, pois espalhados pelo prédio da instituição existem salas de apoio pedagógico, laboratório de informática, biblioteca, dentre outros. Tudo isso quando levado em consideração mostra o empenho e o compromisso daquela entidade escolar frente a auxiliar o aluno a construir valores, habilidades e competências necessárias para enfrentar de maneira capacitada o mercado de trabalho, assim como os demais objetivos e possivelmente dificuldades que venham a aparecer na caminhada dos mesmos.

Os acadêmicos que ali estagiavam conseguiram assumir a real responsabilidade crítica de observação do estágio, visto que o colégio e seu corpo docente os dava total liberdade de participar de aulas, analisar e expor as demandas, para que as informações fossem necessárias para sanar não só as dúvidas, mas também a sede de conhecimento e aprendizagem dos estagiários para que afim fossem apresentadas com o intuito de que se pudesse chegar ao melhor resultado quanto a intervenção final com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do Estágio Escolar Básico foi fidedigna, gratificante e inovadora. O Estágio Escolar, trouxe uma bagagem de

conhecimento que abriu nossos olhos, através das orientações, da supervisão orientada, do desenvolvimento da observação crítica e da parte teórica. Assim como a compreensão sobre as diferentes engrenagens que fazem uma instituição de ensino o que ela é, suas vivências, seus imprevistos e de qual maneira os mesmos são solucionados.

A partir do instante que adentramos a instituição até o último dia, houve um momento de troca, de transferência dos víveres, tanto por parte da escola quanto por nossa parte. Os estagiários puderam sair de lá mudados pela a experiência vivenciada. A escola, a coordenação e os professores os abraçaram de uma maneira extremamente gentil, sabendo das adversidades que os acadêmicos teriam também os alentando ao longo da jornada.

Psicologia e Educação andam lado a lado e podem trabalhar em perfeita harmonia. Uma tirando conhecimento da outra e repassando algo novo. Só faz sentido o trabalho do psicólogo na escola se ele tiver consciência de que vai colaborar na função da escola, que é levar o aluno a se apropriar do conhecimento científico produzido na humanidade (FACCI, 2008).

Contudo, é possível notar, que até os dias de hoje, as instituições possuem um equívoco em relação ao papel do psicólogo escolar e da falha de comunicação existente entre ambos. Usando do mesmo como um ajuste ao meio, muitas escolas são arredias e temerosas em relação aos psicólogos, por pensarem que irão tomar ou tirar a autoridade dos professores. Não são todas as instituições que recebem o apoio do psicólogo da maneira desejada, isso faz refletir a necessidade de repensar a organização especial comumente adotada entre nós, inspirada em um único tipo de escola/sala de aula, da casa e do hospital, que, muitas vezes, não abrange todas as dimensões humanas e nem atende todos os quesitos imprescindíveis para a educação e o cuidado das crianças pequenas em espaço coletivo (FARIA; PALHARES, 2005).

Indubitavelmente, a realização do estágio em Psicologia Escolar, possibilitou uma abrangência acerca da parte social, institucional e profissional, a escola é um ambiente repleto de desafios, conhecimento, criações, inovações e oportunidades, que nos evidencia que sempre é possível contribuir e acrescentar de forma qualitativa no dia a dia dessas crianças e desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. "Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 12, 2008.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. "Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas". **Estudos de Psicologia**, vol. 27, 2010.

BARRETO, M. "Estágios em Psicologia Escolar: proposições teórico-práticas". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 21, n. 3, 2017.

BOCK, A. M. B. "A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social". **Estudos Psicologia**, vol. 4, n. 2, 1999.

BONETI, L.W. "As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social". *In*: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. "O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado". *In*:

ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar**: ética e competências na formação e atuação do profissional. Campinas: Editora Alínea, 2006.

CANO, D. S.; SAMPAIO, I. T. A. "O método de observação na Psicologia: considerações sobre a produção científica". **Interação em Psicologia**, vol. 11, n. 2, 2007.

CRUCES, A. V. V. "Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade". *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar**: ética e competências na formação e atuação do profissional. Campinas: Editora Alínea, 2006.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. "Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões". **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 18, n. 1, 2014.

FACCI, M. G. D. **Notas sobre o I Encontro Regional de Psicologia Escolar e Educacional**. Campo Grande: Conselho Regional de Psicologia, 2008.

Faria, A. L. G.; PALHARES, M. S. (eds.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

GOMES, W. B. "Avaliação psicológica no Brasil: tests de Medeiros e Albuquerque". **Avaliação Psicológica**, vol. 3, n. 1, 2004.

LIMA, M. D. F. E. M. "Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 29, 2009.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. “Psicologia educacional na contemporaneidade”. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, vol. 28, n. 1, 2008.

MATISKEI, A. C. R. M. “Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas”. **Educar em Revista**, n. 23, 2004.

VASCONCELOS, T. M. S. **Ao Redor da Mesa Grande**: a prática educativa de Ana. Porto: Editora Porto, 1997.

CAPÍTULO 7

Estágio em Psicologia: Integração entre Aulas Teóricas e o Spa no Campus João Uchôa

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA: INTEGRAÇÃO ENTRE AULAS TEÓRICAS E O SPA NO CAMPUS JOÃO UCHÔA

Cristiane de Carvalho Guimarães
Ana Maria Celestina da Silva da Fonseca
Gabriela Pontes Benvindo da Silva
Janaina Cavalcanti
Roberta Murta da Silva
Stephany Carvalho La Torre

Dentre os critérios requeridos para a consolidação da formação do psicólogo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, conforme disposto na Resolução nº 5, de 15 de mar. de 2011 (BRASIL, 2011), têm-se a realização de estágios estruturados em dois níveis: básico e específico. O estágio curricular em Psicologia é regulamentado também pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Atendendo às determinações das diretrizes supracitadas, a Universidade Estácio de Sá (UNESA) oferece aos alunos duas disciplinas de Estágio Supervisionado Básico e três ou quatro disciplinas eletivas obrigatórias de Estágio Supervisionado Específico, segundo estrutura dos currículos 118 e 220 (UNESA, 2018, 2020).

O *campus* João Uchôa tem o primeiro Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade, surgido em 1991, em decorrência dessa obrigatoriedade legal e atendendo também as premissas da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo no

Brasil: a existência dos serviços-escola ou clínicas-escola (ou Serviço de Psicologia Aplicada) é prevista no processo formativo dos profissionais (BRASIL, 1962). As clínicas-escola desempenham um espaço que permite ao aluno estagiário a integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, possibilitando-o ainda uma reflexão ético-profissional (PEIXOTO *et al*., 2014) e compõem uma etapa importante da graduação, propiciando, geralmente, o primeiro contato com a prática profissional e a visualização de projetos de trabalho (GUAY *et al*., 2015). O SPA tem também um importante papel social ao promover à comunidade do entorno o acesso ao atendimento psicológico gratuito realizado mediante supervisão de docentes, trazendo, principalmente, o público de baixa renda para que estes possam usufruir de cuidados em saúde mental de uma profissão que foi construída inicialmente direcionada aos interesses da elite (BOCK, 2015; RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015). Como dizem Amaral *et al*. (2012), os serviços-escola atendem duas demandas concomitantemente: a dos alunos, com seus próprios objetivos, habilidades e competências e às da comunidade que usufruem deste serviço. Apesar de sua importância para alunos e para a comunidade, e ainda considerando que o SPA do campus João Uchôa tem mais de 30 anos e é o primeiro da Universidade, há pouco publicado sobre o mesmo. A primeira pesquisa que envolve o SPA João Uchôa foi finalizada sob a orientação da pesquisadora, a saber, (RE) Conhecer para cuidar: caracterização do público do serviço de Psicologia Aplicada do Campus João Uchôa (GUIMARÃES; PONTES; CAVALCANTI, 2022) e trata da caracterização do público atendido no mesmo. Não há dados/pesquisas sobre como os (as) alunos (as) estagiários do SPA João Uchôa percebem a proposta de integração dos conhecimentos do curso no estágio supervisionado.

Assim sendo esta pesquisa teve o objetivo de analisar a percepção dos (as) alunos (as) estagiários do SPA sobre a integração dos conhecimentos do curso com a prática seu estágio

supervisionado. Acredita-se que conhecer a percepção dos (as) estagiários (as) vai agregar conhecimento e informação a proposta de trabalho do SPA, proporcionando melhorias em seu serviço e proporcionando reflexões sobre a adequação da proposta pedagógica do curso e a aprimoramento da formação acadêmica. Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, de abordagem quali-quantitativa.

A pesquisa foi realizada dentro do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estácio de Sá e submetida ao Comitê de Ética da mesma Universidade (CAAE: 45383821.5.0000.5284). Ela foi autorizada pela gestão do campus João Uchôa, atual Maracanã, e também pela coordenação do curso de graduação em Psicologia. A condução da pesquisa segue os preceitos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde N o 466/2012 (CNS, 2012), garantindo a autonomia, a não-maleficência, a beneficência e a justiça bem como o disposto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde No 510/2016 (CNS, 2016).

Foi utilizado o procedimento técnico de aplicação de questionário a noventa e dois estagiários do SPA, de qualquer equipe de supervisão e realizados 04 grupos focais em diferentes supervisões.

O artigo se subdivide em 04 seções: Na primeira delas, reafirma-se a importância do estágio supervisionado em Psicologia. Em seguida, os procedimentos metodológicos são detalhados e na sequência os resultados obtidos a partir das respostas dos questionários e das falas dos grupos focais são apresentados e articulados com a literatura sobre o tema. Nesta seção são elencadas 03 questões que se sobressaem, sobretudo nos grupos focais e que também se articulam com os dados obtidos através do questionário, a saber: A importância das disciplinas de ênfase para o estágio obrigatório no SPA; Estágio básico supervisionado 1 e 2: *settings* de preparo para o estágio supervisionado; Necessidade de realizar terapia. Por fim, chega-se a conclusão, onde é indicada a importância

de maiores pesquisas sobre a temática e a sugestão de possíveis estratégias a serem implementadas pela Instituição para que a vivência no estágio no SPA alcance seu propósito.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA

O estágio supervisionado em Psicologia é uma exigência legal para o estabelecimento do curso de graduação em Psicologia por uma Instituição de Ensino Superior. Mas, para além de exigência, ele é um momento único no curso, quando o (a) aluno(a) pode (ou deveria poder) reconhecer e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Um dos momentos mais ricos e desafiantes no percurso do aluno do curso de graduação em Psicologia. Na literatura, entretanto, verifica-se, em uma breve procura por artigos científicos, que várias pesquisas estão voltadas para a caracterização do público dos serviços, como é a própria pesquisa de Guimarães, Pontes e Cavalcanti (2022) ou os estudos de Campezatto (2007), Maravieski (2011) ou Catani (2019). Ou então para os processos de supervisão, como os trabalhos de Barreto; Barletta (2010) ou Oliveira-Monteiro *et al* (2014). E, ainda que os autores mencionem que estes objetos de pesquisa ainda precisem de muita investigação, observa-se que um ator fundamental neste processo, o (a) aluno(a), tem ainda menos lugar como objeto de pesquisa. O objetivo do estágio, segundo o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Psicologia (UNESA, 2016) é propiciar oportunidade de reflexão crítica da realidade e de efetiva relação entre a teoria aprendida e a prática vivenciada da Psicologia. Mas afinal, o(a) aluno(a) estagiário reconhece e consegue aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula durante o estágio supervisionado? Considerando que o SPA João Uchôa tem mais de 30 anos e é o primeiro da Universidade Estácio de Sá, acredita-se

que é fundamental a procura por esta resposta, com o intuito de refletir sobre a adequação das práticas do SPA à proposta pedagógica do curso e assim contribuir para a formação de tantos profissionais da Psicologia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada pesquisa qualitativa com utilização de procedimentos técnicos de levantamento de dados por questionário e 04 grupos focais com alunos(as) estagiários(as): um grupo focal com alunos(as) da supervisão de Psicologia Organizacional, um grupo focal com alunos da supervisão de Gestalt Terapia, um grupo focal com alunos da supervisão de Terapia Cognitivo comportamental e um grupo focal com alunos que realizam atendimentos na Clínica da Família, dentro do estágio em Prevenção e promoção de saúde em unidade básica de saúde. Importante ressaltar que originalmente o projeto de pesquisa tinha o intuito de realizar os grupos focais organizados da seguinte forma: um grupo focal com alunos que estivessem realizando seu primeiro estágio; um grupo focal com alunos (as) que estivessem em seu segundo estágio, um grupo focal com alunos em seu terceiro estágio e um grupo focal em seu quarto estágio. A proposta, entretanto, não pode ser viabilizada, tendo em vista que, ainda vivenciando a pandemia da Covid-19, as supervisões mantiveram-se, durante o período da pesquisa, de forma remota e encontrar e organizar os alunos seria praticamente inviável.

Os grupos focais foram realizados da seguinte forma: dois integrantes da equipe de pesquisa ingressaram, via Microsoft Teams, em turma de supervisão, em dia e hora previamente combinados com o professor/supervisor. Ao ingressarem na supervisão, os professores voluntariamente se retiravam de sala de aula para que os

alunos se sentissem mais à vontade para trazerem contribuições ao grupo. Passada a palavra às pesquisadoras, as mesmas se apresentavam à turma e iniciavam uma série de perguntas aos alunos presentes, que poderiam responder livremente. Nestes grupos focais, as perguntas disparadoras das discussões versaram sobre aspectos Didático-Pedagógicos, comportamentais e profissionais, tais quais:

1. Aproximação do ensino teórico com a prática;
2. Relação com o supervisor dedicado ao grupo de estagiários;
3. Melhoria na assimilação de conteúdos teóricos;
4. Relacionamento interpessoal/trabalho com equipe de estagiários;
5. Preparação, a partir do estágio, para a prática futura, fora da Universidade.

O tempo da atividade variou entre 40 minutos e 1 hora nos quatro grupos focais e participaram em média 6 estagiários por grupo.

A aplicação de questionários foi realizada via google forms, e estes foram respondidos por alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano do estágio. Os questionários foram enviados aos alunos entre os meses de setembro e novembro de 2021, e foram elaborados da seguinte forma:

1. Questões fechadas (com opções de respostas já pré-determinadas) – Exemplo: dados pessoais do aluno como gênero, idade, abordagem de atendimento que está vinculado, se está em processo terapêutico etc;

2. Questões abertas (respostas discursivas) – Exemplo: por que escolheu determinada abordagem, se mudou a abordagem durante o estágio e por quê, apontar aspectos negativos e positivos do estágio, dentre outras. Os dados foram coletados das 92 respostas recebidas.

RESULTADOS

Sobre as respostas dos questionários

Dentre os 92 questionários enviados e retornados, 98, 9% dos alunos concordaram em responder;

Quando perguntado se era a sua primeira graduação, 56,8 % dos alunos responderam que sim e 43,2% respondeu que não.

Quanto ao gênero, a diferença no percentual causou bastante impacto no grupo e deu margem a vários debates sobre o protagonismo da mulher no curso de Psicologia: 76, 1% se apresentou como pertencente ao gênero feminino e 23,9% ao masculino. Isto corrobora os dados do Conselho Federal de Psicologia (2014) que informa que as mulheres representam quase a totalidade dos profissionais da área (89%).

A idade informada variou entre 21 e 57 anos, ou seja, um público com faixa etária bastante variada;

Quanto à ocupação atual, 38,6% respondeu que possui emprego formal, 40,9% é estudante, 9,1% são profissionais liberais e os demais correspondem as categorias que possuem emprego informal, estão desempregados ou aposentados;

Quando perguntados se estariam em processo terapêutico no momento, 56,8% respondeu que sim, 40,9% que não e alguns responderam que pararam a terapia durante a pandemia em 2020 por falta de plano de saúde e que estariam aguardando o plano de saúde voltar. Sobre este ponto, causou-nos certa preocupação o percentual considerável de alunos que não estão em processo terapêutico (quase metade dos participantes) e a discussão foi aprofundada no intuito de buscarmos soluções e mecanismos para minimizar esse quadro;

Quando perguntados a qual currículo do curso de Psicologia estariam vinculados, 48,9% respondeu que estariam vinculados ao currículo 116, 45,5% ao currículo 118 e os demais aos currículos 220, 108 ou não sabiam informar. Cabe aqui uma reflexão sobre a existência de alunos que mesmo estando já em fase avançada do curso, uma vez que já estão estagiando, ainda não tinham conhecimento do currículo ao qual estariam vinculados e sobre a importância de se ter tal conhecimento logo no início da graduação, a fim de melhor planejar as matérias a serem cursadas.

Quanto ao estágio que estariam realizando no momento da pesquisa, 36,4% no primeiro estágio, 31,8% estaria no 3º estágio, 28,4% no 2º estágio e os demais no 4º estágio. Importante mencionar novamente que os alunos da Estácio de Sá precisam cursar 3 ou 4 estágios obrigatórios específicos no SPA, dependendo do currículo ao qual está vinculado.

Quanto à abordagem/equipe, 22,7% optou pela Psicanálise, 15,9% Humanista, 14,8% Terapia Cognitivo Comportamental, 13,6%, Gestalt, 11,4% Jung; 13.6% atuam na Clínica da Família (a Clínica da Família Estácio de Sá tem um parceria com o campus e os alunos de Psicologia podem realizar seus atendimentos em suas dependências) e os demais Saúde do trabalhador – Organizacional. Quando perguntados por que escolheram essa abordagem ou equipe, informaram:

i. afinidade com a abordagem;

ii. identificação com o professor;

iii. único estágio oferecido no horário disponível do aluno e;

iv. falta de vagas na abordagem de preferência.

Quando perguntados por que mudaram de abordagem (alguns alunos já haviam cursado outras abordagens e já estiveram em outras equipes), a maioria respondeu que durante o estágio não mudou a abordagem ou equipe e aqueles que mudaram, apresentaram as seguintes justificativas:

I. interesse em conhecer outras abordagens;

II. não houve identificação com a abordagem inicialmente escolhida;

III. falta de vaga na clínica da família,

IV. único estágio disponível;

V. a faculdade não disponibilizou vagas para o estágio em Organizacional.

Também foi pedido que indicassem aspectos positivos do estágio que estariam realizando no momento no SPA e dentre as respostas obtidas, os participantes destacaram: a integração com equipe multidisciplinar; a supervisão em grupo, compartilhamento dos casos entre os estagiários; participação em projetos da Clínica da Família; Orientação sobre como fazer o atendimento, aprimorar a escuta, como agir, o que dizer ao paciente; técnicas para aplicação da abordagem na prática; oportunidade de contato real com o paciente; atendimento *on line* na prática.

Dentre os aspectos negativos do estágio foram citados: a pandemia e suas restrições; não ter horário compatível para atendimento presencial na Clínica da Família; ausência de espaço físico destinado aos estagiários de Psicologia nesta mesma Clínica; realizar o estágio sem antes ter feito a disciplina de ênfase relacionada à abordagem; pouco tempo para que todos os estagiários apresentassem seus casos; longa interrupção do tratamento do paciente no período de férias; muitos documentos para assinar e burocracia; falta de contato presencial com o público; dificuldade no preenchimento da planilha por parte dos médicos da Clínica da Família que acaba deixando alguns campos importantes sem preenchimento; poucas opções de horários; falta de estágios voltados para áreas como: escolar, esportes, jurídico, etc.

Quando perguntados sobre a importância da supervisão do estágio na sua formação, 100% dos participantes descreveu a supervisão como fundamental e de extrema importância durante o estágio e muitos elogios foram dirigidos a todos os professores supervisores envolvidos no trabalho, o que também é confirmado na pesquisa de Sei e Franco (2017).

Também foi solicitado que, considerando a ideia de "estágio ideal", indicassem quais elementos os participantes consideram mais importantes em um estágio e dentre as respostas obtidas, as principais foram: a necessidade de uma boa supervisão, a possibilidade de vivenciar diversas abordagens, horário compatível, estudo de caso, indicação de leitura, escrita detalhada de cada atendimento, ter cursado disciplinadas eletivas relacionadas com a abordagem/ conhecimento da teoria da abordagem; facilidade para entrega da documentação; atendimento e contato com o usuário; tempo para abordar questões e dúvidas; possibilidade de acompanhamento mesmo fora da supervisão; acesso às fichas antigas caso o paciente já tenho feito processo terapêutico; obrigatoriedade de aulas teóricas sobre a abordagem.

Quando perguntados sobre o que faltou na sua preparação durante as aulas teóricas, alguns dos participantes destacaram: disciplina de ênfase antes do estágio; ênfase a entrevista e escuta; orientações sobre a dinâmica dos estágios no SPA; simulação de terapia; mais disciplinas/ matérias sobre Jung e Humanista.

Dentre as sugestões para adequação da prática do estágio com as propostas das aulas teóricas, os participantes sugeriram: ter um dia além da supervisão para fazer grupos de estudos; aumento da carga horária do estágio; maior ênfase à escuta; trazer mais informações sobre o SPA nos estágios básicos 1 e 2; disciplina eletiva de ênfase como obrigatória; associar a escolha das disciplinas eletivas ao estágio; disponibilidade de mais matérias relacionadas à abordagem; simulações de casos concretos nas aulas teóricas; tempo mínimo de terapia como obrigatória; implementação de estágios em outras áreas como jurídica, escolar, esportiva etc.

Ao fim do questionário foi perguntado se eles acham que as aulas teóricas preparam para o estágio no SPA e o resultado foi: 61,8% responderam que sim, que as aulas teóricas preparam para o estágio no SPA, 16,2% respondeu que não e as demais apontaram algum tipo de questionamento ou dúvida.

A análise dos grupos focais realizados trouxe questões bastante semelhantes àquelas já obtidas através dos questionários. Algumas questões articuladas são tão relevantes que precisam ser destacadas.

A importância das disciplinas de ênfase para o estágio obrigatório no SPA

Os estágios obrigatórios específicos compõem a grade curricular do curso de graduação em Psicologia e são um dos

momentos mais aguardados pelos discentes, uma vez que propõe ao estudante um contato inicial com o exercício da profissão, reduzindo a distância entre o campo de atuação do psicólogo e sala de aula.

Atualmente, no curso de graduação de Psicologia da Universidade Estácio de Sá existem três currículos vigentes (116, 118 e 220), cada um deles vinculado a uma determinada grade de disciplinas e a depender do currículo ao qual o aluno esteja vinculado, os estágios obrigatórios deverão ser cursados em três ou quatro semestres.

Além disso, no referido curso, os Estágios Básicos 1 e 2 são ofertados nos terceiro e quinto períodos, respectivamente. Já o Estágio Específico é ofertado, em regra, a partir do sétimo período, ocasião em que o aluno poderá escolher entre as seguintes abordagens/equipes atualmente oferecidas: Psicanálise, Gestalt, Humanista, TCC, Prevenção e Promoção da saúde em unidade básica (Clínica da Família), saúde do trabalhador (Organizacional) e Jung.

Inicialmente, a partir da análise dos dados levantados através das respostas dadas aos formulários enviados aos participantes via google Forms, verificou-se que percentual considerável dos participantes (39,13%), mencionou a importância de se cursar as disciplinas de ênfase relativas à abordagem escolhida para o estágio obrigatório, anteriormente ao ingresso no estágio, de forma a potencializar a experiência. Em seguida, quando da realização dos grupos focais, o assunto novamente apareceu e os alunos relataram, de forma mais detalhada, as dificuldades que tiveram ao longo do curso que impossibilitaram que as disciplinas de ênfase fossem cursadas antes do início do Estágio obrigatório no SPA.

Dentre as dificuldades apresentadas, foi mencionada a falta de regularidade por parte da instituição, no oferecimento das disciplinas de ênfase. Segundo relatado pelos alunos, determinada

disciplina de ênfase oferecida em um semestre poderia não ser oferecida no semestre seguinte, inviabilizando, com isso, um planejamento acadêmico por parte do aluno. Além disso, mesmo quando a disciplina era disponibilizada pela instituição, havia certa dificuldade para conseguir vaga, pois o número de turmas abertas era reduzido e em horários limitados, o que acabava gerando grande disputa por parte dos discentes.

Os alunos mencionaram ainda o interesse por disciplinas não ofertadas pela instituição, contudo, especificamente quanto a este ponto foi possível notar certa confusão quanto ao que seriam "áreas da Psicologia" e o que seriam as abordagens, conforme trecho abaixo transcrito:

> Estagiária A:
>
> [...] eu acho que a gente precisa ter mais ofertas de disciplinas de ênfase para a gente chegar no estágio com o máximo de ênfase. Esse semestre eu quis fazer e eu não consegui fazer porque não tinha disciplina disponível e eu também acho que a Universidade não propõe nenhum assunto sobre raça. Não tem como a gente pensar a sociedade sem a gente passar pelo conceito de raça, que afeta a todo mundo negros e não negros [...] (g.n).
>
> Estagiária B:
>
> [...], mas a gente não tem matéria de psicofármaco, cara e isso faz uma falta absurda [...].

Alguns alunos também questionaram se as disciplinas de ênfase não deveriam ser obrigatórias para o ingresso no estágio específico, pois seria uma forma de exigir do aluno maior

comprometimento com o seu planejamento acadêmico, uma vez que teria que se organizar previamente para conseguir a "liberação" do acesso ao estágio obrigatório, sob pena de atrasar a conclusão do curso e, por outro, a instituição teria que oferecer as disciplinas de ênfase de forma regular e com maior número de turmas, por se tratar de matéria obrigatória.

Houve ainda relato de participantes que só tiveram noção da importância das disciplinas de ênfase ao iniciarem o primeiro estágio obrigatório, conforme trecho abaixo:

> Estagiária C:
>
> [...] quando eu cheguei acho que no quinto período mais ou menos foi quando eu tomei é…noção realmente de que eu tinha que pegar ênfase e eram sete ênfases a minha, não sei se ainda continua para os outros currículos, se são sete também, isso já não me recordo, o meu currículo é o 116 e eu só fui tomar dimensão mesmo de que eram sete mais três G1. Para você ter uma noção, eu fui tomar dimensão, foi quando eu comecei ter aula com você [...] e com a [...], aí vocês começaram a montar aquele grupo e tudo mais que foi montado a psicologia do grupo, é…começaram a divulgar um monte de coisa, então aquilo ali ajudou bastante, então assim, é como eu estava dizendo, acho que certas coisas poderiam facilitar até mesmo se a estácio divulgasse isso, não ficasse essa responsabilidade até para os representantes de turma (interrompida por outra aluna);
>
> Estagiária D:
>
> [...] isso aconteceu comigo, quando eu tava no terceiro período eu tava grávida, meu bebê nasceu quando eu tava no terceiro período, eu queria fazer as

> matérias on line, eu fui lá na faculdade, eles me matricularam em um monte de matéria que eu não precisava ter feito. Tem umas das ênfases lá que eu não vou saber o nome, não é específica, é um outro nome, que eu tipo tenho trezentas horas a mais do que eu precisava, sendo que eu poderia ter puxado matérias que eu precisava e não me orientaram da maneira correta.

Por outro lado, os alunos que relataram ter conseguido cursar as disciplinas de ênfase anteriormente ao início do estágio, afirmaram que foi de grande proveito, pois sentiram que não chegaram tão "crus" no estágio e conseguiram assimilar com maior facilidade os conteúdos apresentados pelo professor durante as supervisões.

Estágio básico supervisionado 1 e 2: *settings* de preparo para o estágio supervisionado

Durante os grupos focais, as (os) estagiárias (os) abordaram alguns tópicos envolvendo o tema "Estágio Básico Supervisionado I e II", sendo duas matérias cursadas pelas (os) alunas (os) para a preparação do Estágio supervisionado específico e consequentemente orientação aos atendimentos que serão realizados por elas (es) nesse processo. Os tópicos abordados foram:

- Muita teoria e falta de prática (vivência) durante as aulas dessa matéria, propiciando medos sobre o período dos estágios;
- Necessidade de um estudo mais estendido sobre o Código de Ética Profissional do Psicólogo, podendo

trabalhar em outros pontos para além dos que são abordados;

- Falta de contato com o espaço físico do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), não havendo conhecimento do funcionamento dos estágios e explicações sobre os documentos (fichas de triagem, anamnese, relatórios, entre outros) elaborados durante esse processo;
- Interesse numa carga horária curricular com mais ofertas e tempo de estágios;
- Nenhum contato com as turmas de Estágio supervisionado específico, ocorrendo um distanciamento, além dos períodos de realização entre as duas turmas serem afastados em alguns currículos. As alunas (os) relatam que fazem confusão com Estágio Básico Supervisionado (I e II) e Estágio Supervisionado Especializado;
- Falta de comunicação da Universidade, disponibilidade da gestão (parte administrativa) para possíveis esclarecimentos sobre o estágio, como explicação das inscrições para as turmas de Estágio Supervisionado Especializado;
- Aprender a ouvir e ter uma escuta mais elaborada para a prática profissional.

A maioria dos tópicos abordados atravessam solicitações e pedidos de mudanças dos (as) alunas (os), como: mais oportunidades de simulações e estudos de casos; estudos mais abrangentes sobre Psicopatologia (conhecimento dos transtornos); realização de triagens no próprio Estágio Básico Supervisionado (I e II); preparação maior em termos de abordagens na área da Psicologia Clínica; instituírem algumas disciplinas como pré-requisito antes da realização do estágio e mais disponibilidades das matérias de ênfase, onde acreditam que sejam fundamentais para o contato nos estágios.

Para haver um entendimento mais nítido sobre os grupos focais, onde os participantes foram deixados à vontade para relatar o que quisessem, a seguir temos o exemplo da fala de uma estagiária (estagiária D) sobre sua experiência no Estágio Básico Supervisionado:

> Então assim, [...] eu não gostei muito do ensino, da professora. Ela faltava muito e ficou uma coisa assim muito rasa. Ela falou algumas coisas sobre ética, mas assim, eu achei que faltou uma preparação pro estágio, até a nível prático mesmo, porque na época que eu fiz essas duas disciplinas, elas eram presenciais, ainda não estava na pandemia. Então, eu acho que a gente estava em plenas condições ali de ter feito uma coisa mais vivencial, sabe? [...] eu tive [...] dificuldades no período passado. Dificuldades a nível bem prático.

A mesma continua falando sobre como foi esse período e o que poderia ser feito para obtermos possíveis melhoras às (aos) próximas (os) estagiárias (os):

> O máximo que a gente fez foi visitar o SPA, tipo assim: "Oi SPA, é você. Tá bom, beijo, tchau". Foi isso. Então assim, eu acho que fica uma coisa muito tensa quando a gente começa, não precisava ser dessa forma, eu acho que a gente poderia [...], vou até dá uma ideia aqui. Colocar (as pessoas em Estágio Básico Supervisionado II) para fazer a triagem, para fazer a entrevista de triagem, que é uma entrevista que eu acho que o SPA faz antes de passar os casos para as equipes. Poderia ser feita até como uma forma de você começar a ter contato com os pacientes, porque eu acho que as pessoas estão chegando com muito medo.

Também existem controvérsias, outra estagiária (estagiária E) relata o seguinte:

> A gente tem dois estágios antes que são uma preparação, [...] preparação muito grande pra gente entender como seria a realidade, principalmente no primeiro que a gente trabalhou muito em cima do roteiro de perguntas, de uma anamnese, de como funciona. Acho que isso evitou que a realidade do primeiro atendimento clínico fosse um choque. Em geral, acho que pode assustar principalmente no caso do presencial né, aí é um pouco a dinâmica é um pouco diferente. O fato de ter dois estágios antes de você entrar na prática, acho que fez bastante diferença.

A maioria das (os) participantes levantam as questões apresentadas nos tópicos e dizem que as matérias de Estágio Básico Supervisionado (I e II) poderiam apresentar algumas melhoras. Apenas a estagiária do último exemplo disse que essas matérias fizeram diferença em seu contato com a clínica, sendo que essa fala foi dita durante um grupo focal que estava sendo ministrado pela professora e coordenadora da pesquisa e da Universidade em pauta, podendo haver interferência das falas por conta de sua presença).

Necessidade de realizar terapia

Uma questão que merece ser destacada nesta seção é sobre a necessidade de realização de terapia pessoal pelos estagiários. Ainda que esta questão não tenha aparecido nos grupos focais, os pesquisadores entendem que a questão é crucial na formação dos

futuros profissionais e que é necessária uma pesquisa específica sobre o tema.

Os resultados da pesquisa apontam que 40,9% dos alunos não estavam em processo de psicoterapia durante o período que estavam realizando seus estágios. Considerando a importância da psicoterapia individual e seu propósito de possibilitar o autoconhecimento, a solução de conflitos e a melhora da saúde mental, um aluno de Psicologia na sua formação deveria estar em processo terapêutico. Assim como diz Lima (2016), um psicoterapeuta deve atentar a três pilares para um bom preparo profissional: estudo teórico/técnico, supervisão e psicoterapia pessoal. Apesar de não ser obrigatório, consideramos como Freud (1926) ao falar da profissão de psicanalista: "O psicanalista deve constantemente analisar a si mesmo. Analisando a nós mesmos, ficamos mais capacitados a analisar os outros". Além da supervisão, é importante que o aluno de Psicologia tenha recursos para lidar com seus próprios conflitos e evitar que eles interfiram negativamente em seu trabalho. A expectativa e a idealização desse momento do atendimento na clínica do SPA podem gerar sentimentos como angústia, receio, relutância, ansiedade, incapacidade, curiosidade. A psicoterapia se faz necessária para os estagiários vivenciam aspectos envolvidos nesse processo e durante a vivência prática na atuação da clínica.

Segundo Anjos *et al*. (2017) o estudante precisa aprender a lidar com as suas próprias questões, para depois saber trabalhar com as problemáticas do outro. A psicoterapia pessoal deveria ser algo comum e visto como condição prioritária na vida do estudante de Psicologia. Essa prática consolida o conhecimento teórico e prático e permite uma vivência única da psicologia clínica, aplicada a si mesmo.

Na pesquisa não foi levantada uma hipótese do porquê o estagiário não está em terapia ou se saber da importância de estar

vivenciando esse processo na sua formação como profissional psicólogo. Não era o objetivo da pesquisa mas chamou atenção este dado. Pode-se refletir que por não estar explicito nas grades curriculares ou no Conselho Federal de Psicologia como obrigatória para a formação acadêmica não seja vista como parte da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio deve buscar a coerência e continuidade no que se passa em sala de aula e nas atividades desenvolvidas e que a prática do (a) aluno (a) propicie condições para a passagem do papel de estudante para o de profissional, ou, como dizem Barbosa, Laurenti e Silva (2013, p. 50), "o estágio é um rito de passagem rumo a identidade profissional". Além disso, há expectativa quanto a integração no mercado de trabalho, a participação dos alunos em atividades científicas e comunitárias e a escolha e aplicação dos diversos saberes nos diversos campos de atuação psicológica (PEIXOTO *et al*, 2014).

No estágio o (a) aluno (a) deve construir a sua autonomia no campo psi, a partir da apropriação e articulação da prática com a teoria já conhecida e ainda mais aprofundada neste momento. Mas o (a) aluno (a) estagiário (a) percebe esta articulação? Segundo os resultados encontrados nesta pesquisa, o estágio exerce um papel relevante por oportunizar experiências que contribuem para a formação em Psicologia e para permitir aproximações com a prática profissional. Os estagiários indicam, em sua maioria, que houve articulação da teoria com a prática, e das discussões em sala de aula, com a realidade encontrada em seus atendimentos. Eles relatam também a fundamental importância da supervisão de estágio e neste ponto são unânimes ao relatar a fundamental importância da supervisão e do supervisor. Considerando que: o estágio é o

momento de encontrar com a prática e é essencial no processo formativo do (a) aluno (a) e como tal, deve ser problematizado a fim de que se tenha um espaço para atividades significativas e com oportunidades concretas de aprendizagens; que o estágio deve possibilitar uma formação articulada que leve os (as) alunos (as) a se conscientizarem da realidade e trabalhar de forma contextualizada e comprometida; podemos concluir que a fala deste ator, o estagiário(a) foi fundamental para a construção de uma reflexão sobre o Projeto Pedagógico deste curso em específico A realidade destacada sobre as possíveis falhas nos Estágios Básicos já estão sendo consideradas pela coordenação e gestão do curso. Além disso os dados aqui elencados podem colaborar para elaboração de políticas de estágio coerentes com a realidade e as demandas locais. Considerando que o SPA funciona neste campus específico há mais de 30 anos, os dados podem servir de reflexão sobre vários aspectos para outros SPAs.

Importante ressaltar, entretanto, que muitas pesquisas precisam ser realizadas ainda. O SPA do campus João Uchôa é um dos muitos SPA/Clínicas escola que existem pelo Brasil. As demandas regionais, da comunidade onde todos os SPA funcionam devem ser levantadas e levadas em consideração. Vislumbra-se também a elaboração de pesquisa sobre a necessidade de realização de terapia pessoal por parte dos estagiários. Estes estagiários, como pode ser visto nos resultados, em boa parte não realizam terapia pessoal. Ou seja, estão atendendo pacientes/clientes/sujeitos sem o suporte terapêutico para si mesmo.

Por fim, compreendemos que para superar a situações relatadas, o primeiro passo seria cientificar a coordenação acadêmica acerca dos dados produzidos na pesquisa, a fim de que, a partir deles, possam ser implementados aprimoramentos quanto ao oferecimento das disciplinas de ênfase aos alunos. Além disso, pensou-se na possibilidade de se confeccionar uma cartilha informativa, a ser

distribuída aos alunos nos períodos iniciais, contendo uma apresentação do SPA e das abordagens de estágio oferecidas pela instituição, bem como trazendo orientações acerca das disciplinas de ênfase, diferença entre estágio básico e obrigatório, tipos de currículos e dicas sobre planejamento acadêmico. Visando esse mesmo fim, foi sugerida a realização de palestras institucionais, desde o primeiro período do curso, tratando acerca do assunto. A ideia é que, desde o início do curso, o aluno possa receber orientações que o auxiliem a fazer escolhas mais assertivas no momento da montagem da grade, de forma a tirar o maior proveito possível da sua jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANJOS, L. *et al*. "A importância da psicoterapia pessoal para estudantes de psicologia". **Anais da XI Mostra Científica do Cesuca**. Porto Alegre: Cesuca, 2017.

BARBOSA, F. D.; LAURENTI, M. A.; SILVA, M. M. "Significados do estágio em Psicologia Clínica – percepções do aluno". **Encontro: Revista de Psicologia**, vol. 16, n. 25, 2013.

BOCK, A. M. B. "Perspectivas para a formação em psicologia". **Psicologia: Ensino e Formação**, vol. 6, n. 2, 2015.

BRASIL. **Decreto n. 95.741, de 19 de fevereiro de 1988**. Brasília: Ministério da Educação, 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 24/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Brasília: Planalto, 1962. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília: planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/09/2022.

BRASIL. **Resolução CNE n. 5, de 15 de março de 2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 24/09/2022.

CAMPEZATTO, P. M.; NUNES, M. L. T. "Caracterização da clientela das clínicas-escola de Cursos de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre". **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 20, n. 3, 2007.

CATANI, F. *et al*. "Caracterização do perfil da clientela que busca o serviço escola de Psicologia do Centro Integrado de Saúde Uniamérica". **Pleiade**, vol. 13, n. 27, 2019.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **As mulheres, a Psicologia e os Direitos Humanos – Celebrando os 52 anos de profissão e os 8 anos da Lei Maria da Penha**. Brasília: CFP, 2014. Disponível em: <www.cfp.org.br>. Acesso em: 24/09/2022.

FREUD, S. "O valor da vida: entrevista a George Sylvester Viereck". *In*: ALTMAN, F. (org.). **A arte da entrevista**: uma antologia de 1823 aos nossos dias. São Paulo: Editora Scritta, 1926.

GUIMARÃES, C. C.; PONTES, G. B. S.; CAVALCANTI, J. (Re)conhecer para cuidar: caracterização do público do spa do Campus João Uchôa. **Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza**, vol. 2, 2022.

LIMA, L. P. “Psicoterapia para psicoterapeutas: luxo, obrigação ou necessidade?”. **IGT Rede**, vol. 13, n. 24, 2016.

MARAVIESKI, S.; SERRALTA, F. B. “Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de Psicologia”. **Temas em Psicologia**, vol. 19, n. 2, 2011.

PEIXOTO, A. C. A. *et al*. “A Percepção de Estagiários em Diferentes IES do Brasil sobre a Supervisão”. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 34, n. 3, 2014.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; DE ALMEIDA FILHO, N. “Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004)”. **Memorandum**: **Memória e História em Psicologia**, vol. 29, 2015.

SEI, M. B.; FRANCO, R. S. “Supervisão Grupal de Estágio em Psicologia Clínica: Revisão da Literatura”. **Psicologia: Ensino e Formação**, vol. 8 n. 2, 2017.

UNESA - Universidade Estácio de Sá. “Matrizes Curriculares do curso de Psicologia, currículos 118 e 220 (2018, 2020)”. **Portal Eletrônico da UNESA** [2020]. Disponível em: <www.unesa.br>. Acesso em: 23/09/2022.

UNESA - Universidade Estácio de Sá. “Projeto Pedagógico do curso de Psicologia”. **Portal Eletrônico da UNESA** [2020]. Disponível em: <www.estacio.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CAPÍTULO 8

Psicologia Escolar na Perspectiva Decolonial: Reflexões a partir do Estágio Profissionalizante

PSICOLOGIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE

Douglas Antoni de Jesus Sousa

Atualmente percebe-se a necessidade de novos direcionamentos para a educação, advindos de perspectivas atualizadas nos campos pedagógico, psicológico e decolonial, que sirvam como base para as práticas de des/construção e reconstrução do conhecimento e atuação dos atores educacionais e de profissionais psicólogos na educação. Nosso enfoque visa principalmente a prática do psicólogo inserido nos âmbitos educacionais, e a sua integração no coletivo multiprofissional, fomentando a reflexão sobre a necessidade das constantes atualizações dessas práticas e estratégias na efetivação de políticas interventivas mais assertivas e transformativas, na construção de uma educação que ultrapasse a fronteiras limítrofes da racialização e segregação nos espaços escolares, ainda, sobre a importância de buscar atualizações e adaptações que favoreçam os processos de aprendizagens e de ensino.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a observação dos fenômenos, escuta ativa de relatos de professores, gestores, alunos e família, utilizando-se também das análises dos discursos ditos por indivíduos inseridos em uma escola pública municipal na cidade de Pimenta Bueno/Ro, atreladas às leituras e estudos bibliográficos, pesquisas

em livros, Google Acadêmico e Scielo, que tratam acerca da educação inclusiva, práticas pedagógicas durante a pandemia, psicologia educacional/escolar e estudos decoloniais, desse modo, a duração do estágio foi de doze semanas, com duração de quatro horas cada, onde cinco encontros foram direcionados as observações, um encontro para preparar os materiais que seriam utilizados nas intervenções, corte em cartolina, lápis, fantoches, folhas sulfite e organização do local, dois encontros foram para realizar a terapia comunitária com professores e cuidadores, outros quatro foram utilizados para realização da roda de conversa e utilização dos fantoches de maneira interativa e dramatizada, no final de cada encontro era realizado o momento de *feedbacks* com os envolvidos ao final de cada ação, o estagio foi orientado por uma docente e psicóloga da universidade, responsável pelas orientações do referido estágio, contou também com a participação de outra acadêmica do curso.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Existem diversos fenômenos psíquicos no âmbito educacional que vão além dos pressupostos metodológicos e pedagógicos, como os da ordem psicossocial, nas diferentes abordagens: sentimentos, emoções, atitudes, práticas, discursos extraídos das falas, dinâmicas relacionais, resistência as diferenças, *bullying*, racismo, preconceito, violências, dificuldades de aprendizagem, conflitos familiares e as influências dos marcadores e determinantes sociais evidentes nesses contextos.

Nos últimos tempos ocorreram diversas mudanças no perceber do processo de aprendizagem/ensino educacional, assim como os modelos de abordagem e de atuação do psicólogo nesse contexto, sendo assim a presença do psicólogo (a) na escola está

prevista na Lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, ficando explícito o papel atuante do psicólogo educacional/escolar na compreensão dos aspectos psicossociais, cognitivos, aprendizagem e de como esses fatores se interseccionam e influenciam nos processos de desenvolvimento educacional e aprendizagem, individual e coletivamente, considerando o que se expressa na Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, "Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o termo biopsicossocial, apontado nas diretrizes educacionais do Ministério da Educação (MEC), descreve uma constelação de necessidades educacionais, físicas, sociais, emocionais e de saúde, bem como a constante busca por estratégias que sejam cada vez mais assertivas e direcionada para atendê-las, relacionando portanto, a um conceito mais amplo da psicologia no que tange a qualidade de ensino e aprendizagem na perspectiva da psicologia Educacional/Escolar/Psicossocial, pois inclui também a experiência subjetiva frente a realidade social materializada e vivenciada por sujeitos escolares, diante das influências e intersecções dos marcadores sociais na constituição de sua realidade subjetiva e percepção de mundo, não apenas a aplicabilidade metodológica e pedagogia educacional.

Conforme postula (VYGOTSKY, 2006), cabe a psicologia compreender a constituição ontológica do sujeito a partir de uma visão sócio-histórica, com o intuito de analisar o sujeito no seu processo histórico de desenvolvimento e de relações com outros indivíduos e o mundo, preconizando como unidades de análise os fenômenos psicológicos que emergem nas relações sociais e a

capacidade humana de sentir e significar essas experiências, cabendo nesse sentido a inserção de epistemologias que estejam atentas aos invólucros sócio-históricos que marcam, determinam e segregam populações, espaços, saberes e existências.

O psicólogo Escolar/educacional tem um grande desafio, o de criar estratégias preventivas e interventivas aos fenômenos sociais, psíquicos, cognitivos e de aprendizagem de modo multi/transdisciplinar, orientadas a contribuir para a superação de necessidades educativas, dificuldades de aprendizagem, comportamentais, familiares, sociais e emocionais, atuando de forma que potencialize o desenvolvimento intelectual, acadêmico, cultural, identitário, emocional, sócio afetivo e a inclusão, incentivando e promovendo ao educando um pensamento autônomo e crítico, frente às suas potencialidades e percalços que serão enfrentados no decorrer de suas experiências educacional, social e existencial, conforme destaca (SOUZA, 2009), a literatura sobre Sociologia e Psicologia da educação nos mostram que a escola se constituiu historicamente em um espaço hegemônico destinado a silenciar os estudantes, um espaço de hierarquização e de adestramento, portanto, cabe a esses profissionais inseridos da educação de base antes de tudo, a desconstrução e dinamização dessas estruturas colonizantes dentro do âmbito escolar, para (VYGOTSKY, 2006), a constituição psíquica é atravessada pelo social, em sua visão isso é reproduzido pelas funções psicológicas, portanto a autopercepção de "ser humano" é gerada e fortalecida pelo contato cultural e a mediação social, no entanto, as mesmas relações que fundam o psiquismo, é o que impulsiona a transformação e construção da própria história.

Os psicólogos no âmbito educacional se interessam em saber como as dinâmicas educacionais, relacionais, familiares, políticas e sociais influenciam e constituem o contexto escolar e social, entender as atitudes, como o preconceito se forma, buscar os

entendimentos dos comportamentos individuais e de grupo, assim como entender quais fatores psíquicos se interseccionam com a realidade vivenciada por cada sujeito e de como isso pode gerar conflitos existenciais na construção do Ser no mundo e consequentemente os percalços que podem obliterar o pleno desenvolvimento educacional e psiquico, na proposta de (ROCHA, 2020), é de que a experiência das vivências podem possibilitar a construção de um conhecimento sobre si e o outro, cujos protagonistas sejam as pessoas em situação de opressão, emponderando-os, ressignificando e combatendo as relações de subalternidade, ou como reforça (FREIRE, 1984), a constante busca pela restauração da intersubjetividade, onde o sujeito vai desvelando o mundo da opressão e direciona sua atuação na práxis transformativa, porém só se consegue esse feito por meio da autoconscientização das intersecções sociais e do lugar ocupado nas camadas estratificantes do sistema-mundo.

Desse modo faz-se necessário refletir sobre as práticas referentes à atuação do profissional da Psicologia nas escolas, espaço social de aprendizagem. Pois a integração e participação ativa do psicólogo(a) junto aos demais atores da escola pode favorecer as práticas interdisciplinares, troca de experiências entre educadores e educandos, contribuir para uma melhor prática pedagógica, direcionada para uma abordagem educativa transformadora, na qual potencialize o desenvolvimento e a autonomia escolar dos sujeitos, bem como contribuir para a formação de sujeitos pensantes, críticos e livres das amarras da colonialidade opressora, dado que, até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, vivem imersos em seu estado de explorados, por uma autodesvalia introjetada em sua autopercepção (FREIRE, 1984).

PSICOLOGIA EDUCACIONAL / ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES

Através de pesquisas bibliográficas percebe-se que o papel do Psicólogo educacional/escolar, muitas vezes as teorias da sua funcionalidade por vezes é centrada na conjuntura formada pelas dificuldade de aprendizagem do indivíduo, no entanto o objetivo desta psicologia é de articular explicações a nível do indivíduo e da ordem social, possibilitando o entendimento de como o indivíduo dispõe de processos que alicerçam seu funcionamento físico, social, cognitivo, psicológico, posicionais ou de valores e de crenças gerais no balizamento de sua constituição subjetiva e de seus reflexos no âmbito escolar (DOISE, 2002). Contudo, os aspectos, étnicos, raciais, identitários, econômicos, interacionais e suas conexões entre determinantes sociais e fenômenos psíquicos, por vezes são postos de lado, o que acaba acarretando incompletude nas investigações dos fenômenos biopsicossociais, para uma compreensão mais abrangente da realidade subjetiva escolar, concernente a isso objetiva-se a psicologia educacional criar estratégias através de:

Treinamento: Desenvolver treinamentos de habilidades nos âmbitos sociais, liderança, emocionais e relacionais para gestores escolares, professores, alunos, família, de forma que ressalte a importância da atuação do psicólogo em conjunto com profissionais da pedagogia, saúde, educação física e assistência social, a proposta do trabalho interdisciplinar e seus benefícios.

Palestras: Expor a importância das práticas colaborativas em suas diversidades epistemológicas e científicas, demonstrando a relevância do profissional de Psicologia na escola, que faça a mediação e conexão entre professores, gestores escolares,

estudantes e família, a fim de aculturar e criar possibilidades de melhorias, integração e parceria entre os diferentes atores escolar, familiar e social, cabe também direcionar eventos que promovam o empoderamento pessoal e profissional.

Reuniões: Apresentação de *slides* e vídeos com temas motivacionais para os professores e família, criar momentos de acolhimento e escuta, onde possam ser trocadas experiências vivenciais e saberes empíricos diversos, para potencializar o engajamento transformativo.

Oficinas: Criar cronogramas para treinamento de sensibilização e formação de habilidades, como medidas de prevenção do suicídio, depressão, ansiedade, vícios, planejamento de vida, orientações vocacional e profissional e o bem-estar no âmbito escolar, ao longo do ano letivo.

Percebe-se então que, a atuação do psicólogo nos contextos educacionais é essencial, em razão de sua atuação tanto em ações de prevenção dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, quanto na elaboração e desenvolvimento de projetos e estratégias para conscientização e fomentação de melhorias focadas no bem estar biopsicossocial, ações formativas para atores educacionais, diálogos sobre a sexualidade, relacionamento interpessoal, políticas de inclusão, promover melhorias metodológicas e curriculares, a autonomia do indivíduo na sociedade e na desconstrução dos estigmas e preconceitos muito evidentes na realidade do sujeito subalternizado inserido na escola, principalmente as populações em expressiva invisibilidade, ou aquilo que (GOFFMAN, 2000; 2012) denomina “presença ignorada”, nos quais os sujeitos em vulnerabilidade são os que mais padecem e enfrentam o estigma racial, social e econômico nesses contextos.

A subjetividade é constituída na relação do indivíduo com o espaço social, e de sua percepção do mundo por meio das experiências, é assim que as particularidades do sujeito passa por um processo de significação que permite experienciar esse transcurso como aquele(a) identificável (BRAH, 2006), ou seja, é necessário o reconhecimento desses atravessamentos, para que ocorra a desconstrução das violência institucionalizadas, de forma que gerem elementos fundamentais para o desenvolvimento dos ambientes escolares e atividades que gerem autonomia e empoderamento, minimizando o sofrimento produzido pelos estigmas, gerando possibilidades para o indivíduo transformar as experiências negativas em subsídios propulsores de resistência e engajamento nas lutas coloniais e garantia dos direitos (ROCHA, 2020).

O retorno dos estudantes as aulas de forma presencial após o longo período de distanciamento social escolar e dos novos paradigmas de ser escola e dar aula exigiram mudanças, quebra de paradigmas, nas quais a psicologia tem produzido contribuições para formação e preparação dos indivíduos para essa nova normalidade, conforme (SOUSA, 2022), a educação pública ainda enfrenta muitas dificuldades diante da ineficiência das políticas públicas, no que concerne a falta de profissionais, capacitações relacionadas aos eventos atuais pandêmico, o alto índice de defasagem educacional refletida nas dificuldades de aprendizagem, crises comportamentais, dificuldades sócio afetivas e emocionais, que acabam reforçando as dificuldades no gerenciamento emocional e sofrimento mental em profissionais da educação, alunos e família, frente a esse novo cenário vivenciado pós-pandemia. Portanto surge o questionamento, como o Psicólogo pode contribuir para essa nova realidade, colaborando para novas perspectivas em sua atuação, diante do caos pulverizado pelos efeitos da pandemia e das fragilidades notórias nos profissionais da educação, dos alunos e famílias?

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL / ESCOLAR

Segundo (ARAÚJO *et al*., 2013) a psicologia enquanto ciência vem se inserindo nas políticas públicas com importantes contribuições, vindo a passar por um amplo processo de amadurecimento como profissão, principalmente nas áreas da assistência social e saúde, contudo, o âmbito educacional ainda é deficitária a presença da psicologia e que embora seja promulgada essa necessidade através da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, pouco se observa na prática essa realidade, no entanto, frente às dificuldades de aprendizagem potencializadas pelo período pandêmico, torna-se pulsante a urgência de atenção a esses fatores e as intersecções que atravessam os processos educacionais na atualidade.

O atual contexto pós pandemia, trouxe à tona o grande desafio de implementar estratégias mais eficazes para que sejam concretizadas as políticas de uma educação reconhecidamente inclusiva, na diminuição dos transtornos/dificuldades de aprendizagens e dificuldades adaptativas ao novo cenário escolar e social que é vivenciado por professores e alunos, diante das inseguranças e dificuldades que se potencializaram por conta da pandemia, após as voltas das aulas presenciais. Diante disso vislumbramos possibilidades de melhorias para as questões de ensino/aprendizagem e o bem-estar biopsicossocial, melhorias essas que poderão acarretar uma condição de ensino/aprendizagem mais positiva e satisfatória para os alunos, na construção de um saber autônomo e crítico, portanto, o psicólogo nesse contexto, se vê munido dos saberes da Psicologia escolar na mediação das ações nos âmbitos escolares, atores educacionais, família e alunos.

Sua atuação é pautada na implementação e realização de diálogos entre a comunidade educacional, alunos, família e redes de

apoio, que visem promover a quebra de paradigmas e dificuldades dialéticas nos aspectos que envolvem sexualidade, orientação para prevenção de fatores de risco, conflitos familiares, prevenção ao suicídio, *bullying*, *cyberbullying*, violência psicológica, física e sexual, uso de substâncias psicoativas, dentre tantas outras possibilidades que um profissional da psicologia pode implementar na escola em conjunto com os atores educacionais, levando em consideração o que se expressa na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, "Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013).

Nota-se um crescimento das demandas de problemas que estão surgindo na escola, problemas estes que já existiam, porém com a pandemia ficaram ainda mais evidentes: dificuldades de aprendizagem, possíveis transtornos de aprendizagem, conflitos interpessoais, o aumento da ansiedade, alterações de humor no âmbito escolar, estresse, vulnerabilidades socioeconômicas, familiares etc. Daí então a importância de sanar as dificuldades de aprendizagens, emocionais, familiares, transtornos de aprendizagens e globais, neste momento entra em cena a atuação do psicólogo, com o apoio e orientações às famílias, acompanhamentos de alunos in-loco, orientação e apoio para a aprendizagem qualitativa dos alunos, orientação e atividades formativas para gestores administrativos e pedagógicos, professores, auxiliares de sala, cuidadores, orientadores, no acolhimento a alunos em crises emocionais e toda equipe de suporte escolar. Frente a isso pode-se destacar algumas ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo educacional/escolar:

Formas de atuação “tradicionais”

- Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares;
- Orientação a alunos e pais;
- Orientação profissional;
- Orientação sexual;
- Formação e orientação de professores;
- Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Formas de atuação “emergentes”

- Diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional;
- Participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola;
- Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho;
- Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica;
- Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos;
- Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado;
- Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo;

- Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas;
- Potencializar as discussões sobre direitos humanos, pluralidades e diversidades, romper as estruturas segregacionistas.

ANÁLISE DOS FENÔMENOS OBSERVADOS NO ESTÁGIO:

Frente às observações que foram realizadas na Escola no período de estágio e nas análises das interseccionalidades subjacentes ao sujeito, notou-se os efeitos negativos, principalmente relacionados aos despojos da pandemia, em profissionais, alunos e família, que fizeram emergir sensações de incertezas, ansiedade, conflitos internos dentre outros fatores, bem como o resultado de outras intersecções na vida desse indivíduo, no qual refletem em suas atitudes e expressões comportamentais e psicológicas, condição de viver, restrições sociais e posteriormente possíveis dificuldades no desenvolvimento educacional em sujeitos escolares, situação visível na escola, frente a grande quantidade de alunos com defasagem educacional.

O avanço desenfreado da pandemia, colocou em relevo as vulnerabilidades, tanto na saúde mental, quanto nas questões de ensino/aprendizagem, foi verificado também em nossas observações, que tanto profissionais da escola, quanto alunos e família estão mais sensíveis e vulneráveis ao sofrimento psíquico, crises de ansiedade e depressão, ademais, este estágio possibilitou o relacionamento entre as análises das dificuldades que a educação pública ainda enfrenta diante da ineficiência das políticas públicas, concernente a falta de profissionais, capacitações relacionadas aos eventos atuais pandêmicos e as dificuldades de gerenciamento emocional, ocasionados aos profissionais da educação e alunos

frente a esse novo cenário vivenciado, da mesma forma, nota-se também algumas dificuldades principalmente em alunos, no que tange sobre o respeito às diferenças, identitárias, gênero, etnia e raça, visualizados através de atitudes preconceituosas e na prática de bullying com colegas.

A partir das ideias expostas, buscou-se entender quais as relações poderiam ser compreendidas entre os sofrimentos psíquicos nos quais foram observados e relatados por alguns profissionais educadores, pois observou-se que alguns profissionais traziam em suas narrativas, sentimento de tristeza, insegurança, desesperança e frustração, causando nesses profissionais grande sofrimento emocional, acarretando em dificuldades na execução de sua profissão muitas vezes, ou até em seu afastamento do trabalho por razões emocionais, já nos alunos, seu sofrimentos emocionais, foram notados em seus comportamentos de restrição social, agressividade e tristeza, relacionados às dificuldades de assertividade no gerenciamento emocional, elemento que corrobora na reprodução das violências e na dificuldade de aceitação às diferenças, sendo muitas vezes mascarados pelos comportamentos e atitudes defensivas, por meio de preconceito e *bullying* na escola.

Portanto compreende-se a partir das teorias estudadas que, a constituição da subjetividade e modos de vida dos indivíduos que são reconhecidos como atores educacionais, sendo eles, alunos, gestores, professores e todo o corpo escolar são atravessados por questões que envolvem gênero, raça, classe social, política, direitos, religião, originando desta forma um corpo concreto, histórico, assim configurado, não desconsiderando que, atualmente os efeitos negativos da pandemia reforçam as dificuldades de forma ampla. Diante disso entende-se que um indivíduo ao decorrer de sua construção ontológica perpassa por diversos marcadores e determinações sociais que vão delineando a concretude de sua existência, experiências e oportunidades, bem como o resultado de

todas essas intersecções na vida desse indivíduo em suas atitudes e expressões comportamentais e psicológicas, condição de viver e restrições sociais.

A partir das ideias expostas, buscou-se entender quais as relações poderiam ser compreendidas entre os sofrimentos psíquicos que foram observados e relatados por alguns profissionais do Atendimento Educacional especializado (AEE), professores de sala regular e alunos, observou-se que alguns profissionais traziam em suas narrativas, sentimento de tristeza, mágoas, desesperança, diante disso foi observado que não havia nenhuma ação na escola que proporcionasse o entendimento dos aspectos emocionais e nem a partilha de experiências subjetivas como estratégias que pudessem ajudar essas pessoas a lidar com essas demandas psíquicas, e nem ações que tratassem de respeito às diversidades e habilidades emocionais pois entende-se que cada sujeito demonstra modos diferentes de lidar com o próprio corpo, corpo esse muitas vezes indicado como problemático, tendo sua efetividade comprometida em consequência disso ocorrem fragilidades em sua saúde física e mental.

INTERVENÇÃO SUGERIDA

Desde a legislação do SUS, preconiza-se a realização de atividades coletivas que resultem em bem-estar físico e psicológico como forma de atenção coletiva e de fortalecimento dos vínculos sociais, atividades que visem a promoção da saúde, (SEMINOTTI, 2016). Ou seja, não se trata de executar a atuação clínica nos âmbitos educacionais, pois fugiriam das atribuições e perspectivas do psicólogo educacional/escolar, e sim a utilização de métodos e teorias psicológicas que potencializam o bem-estar nesse ambiente e consequentemente gerar resultados positivos para profissionais,

alunos e família. Nesse sentido, os grupos de acolhida também se mostram como uma forma de fortalecer as capacidades individuais e coletivas. Objetiva-se o fortalecimento dos aparatos pessoais e grupais para o enfrentamento das dificuldades escolares e o reconhecimento dos determinantes de saúde e doença, atingindo mais do que apenas o conhecimento sobre os fatores de risco e proteção de determinados quadros de adoecimento (CZERESNIA, 2003). De acordo com o site Uol, em uma pesquisa realizada em meados de 2022 pelo Datafolha, encomendada por Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e divulgada em julho deste ano, indica que 34% dos estudantes estão com dificuldade de controlar suas emoções desde que voltaram a ter aulas presenciais, 24% dos alunos estão se sentindo sobrecarregados e 18% estão tristes ou deprimidos, no entanto, os mesmos percalços estão sendo vivenciados também pelos profissionais da educação.

Portanto torna-se necessário cada vez mais, implementar ações que desloquem a ideia de atuação do psicólogo na educação no que corresponde a um eixo higienista, biomedicista, tecnicista e patologizante da correção de "disfuncionalidades" biomecânicas, erroneamente atribuídas ao psicólogo educacional/escolar pelo senso comum, para uma atuação voltada ao fortalecimento da autoestima, da autonomia identitária e cultural, dos espaços afetivos, da autonomia do desenvolvimento escolar e da vida saudável dentro dos espaços escolares, do acolhimento e na dinamização das estruturas segregacionistas e estigmatizantes que ainda forçam em resistir nos lugares escolares.

TERAPIA COMUNITÁRIA

A Terapia tem sua origem semântica do grego *therapeia*, que significa acolher, ser caloroso, servir, atender. O terapeuta é aquele

que direciona cuidados aos outros de maneira calorosa. Por outro lado, comunidade é um ajuntamento de dois aspectos: comum e unidade, significando o que une as pessoas, a partir de características em comum (BARRETO, 2008). Diante da importância que o meio social exerce na vida de um indivíduo e nos processos de saúde e doença, surge os modelos com enfoques comunitários voltados para atenção coletiva, tem sido uma ferramenta que cada vez mais vem sendo utilizadas como meios de promoção de saúde mental primária, pois esse modelo tem como seus fundamentos básicos a promoção de saúde a partir do meio social e atitudes da vida moderna, um espaço de fala dos sofrimentos e possibilidades de prevenção das consequências do estresse vivenciado, buscando garantir o resgate da autoestima necessária para a prática de mudanças em suas vidas e melhores condições psíquicas (LUTTERBACH, 2013).

A terapia comunitária pode ser considerada uma resposta a um contexto de grande vulnerabilidade social, marcado por precariedade nos aspectos de infraestrutura, segurança pública, acesso ao emprego e renda, bens e serviços, com elevado estigma social e uma estratégia que pode ser utilizada no acolhimento a sujeitos que enfrentam dificuldades emocionais que foram potencializadas na pandemia. Nesse viés surgiu um cenário de fragilidade emocional que tem acometido profissionais e estudantes inseridos no contexto educacional, em consonância a inefetividade das políticas públicas e graves problemas sociais (GIFFONI, 2008). Quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia com outra, tanto acontece das duas relações se aconchegarem para formar um todo mais potente, quanto à de que um decompõe o outro e destroem a coesão das suas partes, para que dessa forma seja criado novas percepções de si e do mundo (DELEUZE, 2002).

Conforme (LUTTERBACH; SILVA, 2013), desse modo foi se delineando os processos de cuidado e valorização dos conceitos como acolhimento e humanização, que apontam a solução dos

problemas por meios não convencionais até então, mas pelo diálogo, espiritualidade, grupos de apoio e outras formas de promover o bem-estar de forma coletiva. Sendo assim, faz com que o processo saúde-doença receba atenção primordial também dentro dos âmbitos escolares, criando vínculos de responsabilidade entre os sujeitos participantes da TC, o que contribui para o fortalecimento da saúde mental e consequentemente o bem-estar e melhores resultados dentro do âmbito educacional.

A Terapia Comunitária, surge como uma estratégia de apoio à saúde mental, pode também servir como um espaço de acolhimento, para a partilha de sofrimentos e sabedoria de vida, e pode ser direcionada a profissionais da educação e família, ou seja a partir de conhecimentos empíricos, de maneira circular e horizontal, constituindo nesse sentido um espaço de escuta, reflexão e troca de experiências, criando uma teia relacional social entre os participantes, na busca de ideias para soluções de conflitos pessoais e familiares apresentados no encontro, assim como demandas psíquicas que podem emergir durante as reuniões do grupo. Esses indivíduos necessitam de uma prática de saúde mais humanizada, uma vez que se vislumbram, no referido campo, vivências de atendimento mais integral a favor da democratização das relações humanas e bem-estar coletivo e individual (LUTTERBACH; SILVA, 2013).

Considerando a relevância da Terapia Comunitária para a promoção de saúde mental e da importância dessa tecnologia do cuidado dentro do contexto escolar, atuando consequentemente como ferramenta potencializadora de resultados positivos nos processos educativos, é evidente as respostas satisfatórias geradas por essa ferramenta, beneficiando de maneira significativa a vida de pessoas no enfrentamento de situações de sofrimento advindas do cotidiano seja escolar ou social, através da terapia as pessoas da comunidade envolvida podem compreender melhor a origem de seus

problemas e desenvolver estratégias que permitam um direcionamento de ações para a promoção da saúde e o favorecimento do empoderamento, gerenciamento emocional e autonomia dos sujeitos participantes. Dessa forma, valorizam-se e compartilham-se saberes, experiências e reflexões, a favor da melhoria do cuidado em todos os aspectos biopsicossociais (CECCIM FEUERWERKER, 2004).

O sofrimento e adoecimento mental tem se mostrado cada vez mais notório nos contextos educativos, sendo responsável por uma grande parte dos males que afligem a comunidade escolar contemporânea, principalmente os relacionados ao estilo de vida urbano e as populações mais vulneráveis, essa questão reside principalmente na relação entre adoecimento ou sofrimento psíquico e os determinantes sociais, nos quais tem potencializado as dificuldades psicológicas como confusão, perda do senso de humor, ansiedade, nervosismo, depressão, raiva, frustração, preocupação, medo, irritabilidade e impaciência, e não se detém somente nestes aspectos, pois esses fatores refletem e se concretizam nas dificuldades de aprendizagem e déficits educacionais em acadêmicos, e sofrimento psíquico e laboral dos profissionais inseridos na escola, desta forma é cada vez mais importante o desenvolvimento de materiais científicos nas perspectivas de atuação do psicólogo educacional/escolar e saúde mental coletiva (BARRETO, 2008) ressalta a importância da TC, para enfrentar os desafios contemporâneos, abrangendo os elementos psico-sociocultural, nesse sentido, serve como estratégia atenuante dos efeitos negativos da pandemia atuante na individuação e subjetivação no mundo contemporâneo, onde os laços afetivos estão cada vez menores. A Terapia Comunitária na visão de Barreto (2008) é acostada teoricamente em cinco pilares conceituais: teoria da comunicação, antropologia cultural, resiliência, teoria sistêmica e a pedagogia de Paulo Freire.

De acordo com Barreto (2008), a Terapia Comunitária pode acontecer em contextos e espaços físicos diversos, como: locais públicos, parques, clubes, salas de espera, ambulatórios, ginásios desportivos, salas de aula, igrejas, presídios, anfiteatros ou em qualquer local onde as pessoas vivem e frequentam. Não é necessário um contexto físico das salas de terapia tradicionais. É importante a regularidade semanal ou quinzenal para a realização das rodas de Terapia Comunitária de acordo com a combinação com os participantes. Os encontros podem ter duração normalmente de duas horas.

Para a realização de um encontro de Terapia Comunitária, deve-se formar um círculo em que os participantes se sentam lado a lado, possibilitando a visualização mútua e um sentimento de igualdade e inclusão que não se sabe qual é o primeiro nem o último integrante da roda. Já a função de facilitador da terapia comunitária, pode ser qualquer profissional, formado ou não, que busca ajudar outras pessoas por meio de métodos e técnicas, pessoas estas nas quais podem estar passando por dificuldades ou sofrimento psíquico, pode ser uma liderança comunitária, um assistente social ou um educador, por exemplo.

Conforme Barreto (2008), os principais objetivos da TC são:

- Reforçar a dinâmica interna de cada indivíduo para descobrir seus valores, potencialidades e tornar-se mais autônomo;
- Reforçar a auto-estima individual e coletiva;
- Redescobrir a confiança em cada indivíduo, diante de sua capacidade de evoluir e de se desenvolver como sujeito;
- Valorizar o papel da família e da rede de relações em que vive;

- Acender em cada indivíduo, família e grupo social, o sentimento de união e identificação com seus valores culturais;
- Proporcionar o desenvolvimento comunitário por meio da restauração e fortalecimento de laços sociais;
- Promover e valorizar as instituições sociais e práticas culturais tradicionais locais;
- Favorecer a comunicação entre as diferentes formas do "saber popular" e "saber científico";
- Estimular a participação das pessoas no grupo como requisito fundamental para dinamizar as relações sociais, a partir do diálogo e da reflexão para que possa ser sujeito de sua própria transformação.

A metodologia utilizada para a realização da Terapia Comunitária é desenvolvida em seis momentos, são eles:

Acolhimento: Na etapa inicial ocorre a ambientação das pessoas ao grupo, deixando os participantes à vontade e contribuindo para que os mesmos sintam-se acomodados de maneira confortável, pode ser realizado dinâmicas grupais que fomentem a integração e engajamento dos participantes, em seguida ocorrem as boas vindas e apresentações, nas quais podem ser incluídas a celebração de data do aniversário como forma de suscitar a valorização da fala e de histórias de vida, no final desse momento o facilitador apresenta as regras para um bom funcionamento do encontro, como por exemplo:

- O silêncio, enquanto um participante estiver falando, os outros silenciam com atenção ao sujeito que está expondo sua história de vida;

- Falar sempre na primeira pessoa do singular - eu - sobre a própria experiência e sentimentos;
- Respeitar a história de cada pessoa, não dando conselhos ou sermões e não julgar o outro;
- Entre uma fala e outra, pode ser sugerida uma música, um provérbio, um poema ou uma frase que ilustre a situação que está sendo narrada.

Escolha do tema: Nessa etapa, o facilitador estimula o grupo a falar acerca daquilo que está incomodando, conforme Barreto (2008), sugere-se o uso de ditados populares neste momento, como: "quando a boca cala, os órgãos falam, adoecendo. Quando a boca fala, os órgãos saram". Após surgirem os relatos das demandas, o facilitador promove uma votação entre o grupo para definir qual assunto irá ser abordado no dia como tema de trabalho.

Contextualização: Contextualização é o momento em que a pessoa, apropriando-se do tema que foi eleito pela maioria dos integrantes, explica melhor a sua dificuldade. Nessa ocasião os participantes podem fazer perguntas no sentido de compreender melhor o problema abordado e o protagonista fica à vontade para só responder aquilo que quiser. O objetivo dessa fase é proporcionar uma reflexão à pessoa escolhida sobre sua própria vida, valorizando o potencial que o sujeito tem para resolver suas questões (CARICIO, 2010).

Problematização: O facilitador comunitário apresenta uma pergunta-chave, a qual define a situação-problema, para promover a reflexão coletiva sobre a situação apresentada, de modo que possibilite a identificação dos participantes com o problema apresentado, que é: "quem já viveu uma situação parecida e o que fez para superá-la?". Com isso os participantes irão propor sugestões de resolução

através das experiências e compartilhamentos de superações.

Encerramento: Caracteriza-se pela conotação positiva que o facilitador comunitário deve dar ao tema trabalhado naquele dia. Deve-se valorizar e agradecer o esforço, coragem, determinação e sensibilidade com que cada pessoa apresenta suas dificuldades para o grupo. Não se trata de valorizar o sofrimento, mas de reconhecer o esforço e a vontade de superar as dificuldades por cada um, pode também ser perguntado aos integrantes, "o que aprendemos hoje nessa terapia? O que estamos levando de aprendizagem?". É um momento de reflexão sobre tudo o que foi vivenciado e que pode ser celebrado com músicas, poesias e expressões culturais.

Avaliação: Este passo é reservado à equipe que conduz a terapia. São preenchidas fichas para o acompanhamento dos encontros de Terapia Comunitária, avaliando o impacto nas pessoas a partir da participação de cada uma, os temas escolhidos e como foram superadas as dificuldades apresentadas. É também avaliada a condução da terapia pela equipe de terapeutas comunitários (CARICIO, 2010).

Roda de Conversa Sobre Respeito às Diversidades e Habilidades Socioemocionais com Alunos

O ambiente escolar atual ainda enfrenta o atravessamento dos projetos da colonialidade moderna, onde muitas vezes é reproduzido comportamentos, atitudes e discursos estigmatizantes e preconceituosos, sedimentados no racismo estrutural enraizado no sistema-mundo contemporâneo, portanto, acaba sendo re/produzido tanto por profissionais, quanto por alunos nesses locais de construção do aprendizado. Nesse sentido surge como

enfrentamento, a desconstrução dessas engrenagens colonizantes, por meio dos projetos decoloniais, um pensamento que se desprende da lógica de um único mundo possível/normativista, uma normatividade, imposta de forma coercitiva e objetificante (MISSIATO, 2021), onde os sujeitos divergentes dos moldes eurocêntricos são alocados nas vielas e sarjetas da estratificação e da inumanidade (FANON, 1979).

O projeto decolonial proposto por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo e Abdias Nascimento atua portanto, na dinamitação e rupturas das estruturas da colonizantes, por seu potencial crítico para a discussão das relações entre interculturalidade, politicas, direitos humanos, relações étnico-raciais, aceitação das diferenças, sexualidades, identidades e educação no Brasil, provocando a implosão das ideias hegemônicas, abrindo caminho para uma pluralidade de vozes e caminhos e uma busca pelo direito e aceitação às diferenças plurais, porquanto a abertura para um pensamento-outro, e na dissolução dessa mentalidade retrógrada imposta pelo eurocentrismo (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018). É no ambiente escolar que os alunos podem construir suas identidades individuais e de grupo, onde eles podem praticar o direito e o respeito, favorecendo que estudantes e educadores respeitem os valores e as diferenças, diminuindo preconceitos e discriminação de grupos sociais, com base em sua origem étnico-racial, suas crenças religiosas, suas práticas culturais, seu modo de viver a sexualidade (CASTRO, 2005).

A partir dessa ideia, propõe-se a realização das rodas diálogos sobre temáticas de grande relevância social, por se tratar de instrumentos que possibilita a compreensão do sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado, nesse viés, o diálogo que acontece entre os participantes é enriquecedor e pode ser executado também no campo educacional, sendo este um momento singular de

partilha, onde os sujeitos tendem a externar de forma verbal e/ou corporal suas emoções, dúvidas, medos, necessidades, conflitos etc. Portanto, para execução dessa ferramenta dialética no ambiente educacional é necessário a adaptação das atividades que serão propostas, de maneira lúdica e participativa, conforme a faixa etária dos educandos, lugares políticos, econômicos e sociais. Entende-se que a aplicabilidade dos diálogos pode gerar ótimos resultados dentro dos espaços escolares, pois é possível tratar de assuntos como preconceitos, *bullying*, racismo, sexualidade, dificuldades socioafetivas, de maneira a qual todos sujeitos se sintam participantes e envolvidos na ação, nesse sentido pode ser utilizado fantoches, desenhos, brinquedos, pinturas, artesanato, histórias, teatro, músicas, dentre tantas outras possibilidades.

Outros elementos que podem ser abordados na roda de conversa é a exposição lúdica das pluralidades culturais afro-indígenas encontrados nos saberes não ocidentais, que foram silenciados ou apagados da historiografia pedagógica escolar, pois se pensarmos que o preconceito e o racismo é gerado na negação e aceitação da diversidade e que os projetos neocoloniais atuam na estratificação da heterogeneidade não normativa, logo entende-se a importância de que os sujeitos escolares aprendam a desconstruir essas ideologias estigmatizantes e passem a entender a multiculturalidade/pluralidades como algo necessário em uma sociedade livre e pensante, gerando a aceitação das diversidades encontradas em todos os ambientes escolares, familiares e sociais.

Frente ao que enfatiza (FREIRE, 1984), para que se tenha uma pedagogia humanitária, é preciso que o opressor se reconheça nesse lugar e que se solidarize com o oprimido, se engajando conjuntamente na transformação da realidade opressora, somente dessa forma, a pedagogia do oprimido passa a ser uma pedagogia de libertação e se eleva na busca pelo ser mais, da mesma forma que o oprimido se desprende das malhas opressivas e passa atuar no

resgate de sua própria ontologia, que foi subvertida pelo opressor em sua assoberbada, presunçosa e pretensiosa ideia de superioridade, a partir da diferença ontológica entre humanos e inumanos (MISSIATTO, 2021), portanto é preciso romper os silenciamentos e esquecimentos intencionais inerentes as engrenagens dos poderes neocoloniais, que implementam a objetificação e contenção das pluralidades distantes dos moldes hegemônicos eurocêntricos e o aniquilamento de sujeitos subalternizados (TEIXEIRA, 2021).

Trata-se portanto de uma re/construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização, quanto em suas imposições, religiosas, epistêmicas e monoculturalistas dentro dos âmbitos escolares, sendo assim a execução dessa proposta, pode se dar no formato de rodas de conversas, nas quais serão utilizadas para exposições culturais diversas, fomentando e valorizando as culturas, histórias de vida e saberes epistemológicos afro-indígenas e as pluri-diversidades étnicas e culturais, através de músicas, poemas, apresentações teatrais, culinária, literaturas, desenhos, dentre tantas outras formas de expressões culturais e epistemológicas, ou como propõe Nascimento (2019) “Aquilombamento”, um termo popular entre grupos negros engajados na ideia de resistência da cultura negra brasileira, pois para a resistência negra, “quilombo” é uma importante ferramenta social de resistência que promove o “estar junto” para ampliar e potencializar saberes, cultura, identidade e histórias ancestrais (BATISTA, 2019).

Em sua didática a roda de conversa facilita na produção de dados e elementos que podem ser investigados, analisados, discutidos e modificados, tanto nos aspectos comportamentais, quanto na percepção e participação das realidades subjetivas de cada participante, em seu papel de sujeito transformador. Dessa forma, é importante que o indivíduo se sinta acolhido em suas necessidades, para que possa expor seus sentimentos de forma livre, e se sentir

confortável para expor suas dores, dificuldades e dúvidas, e que ao partilhar esses diálogos entende que será escutado e da relevância de suas opiniões e contribuições para o grupo, ou conforme Creswell (2010), é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.

O ambiente escolar faz parte do desenvolvimento social do indivíduo, nesse sentido é necessário uma perspectiva holística para todas as variações e formas de violações e dificuldades presentes nesse meio, locais onde infelizmente ainda é comum a prática do *bullying*, racismo, preconceito e manifestação da inabilidade emocional, observados através de comportamentos violentos, muito reincidentes no dia a dia escolar, que carecem de posicionamentos e práticas interventivas assertivas para que essas problemáticas sejam minimizadas e surjam novos paradigmas e modelos de pensar e fazer educação, dessa forma, a Psicologia brasileira ainda precisa percorrer um longo caminho de reflexão crítica acerca do fazer psicológico e de suas contribuições na educação, isso significa que a área como um todo precisa repensar seus pressupostos teóricos, evidenciando e questionando criticamente os paradigmas eurocêntricos que a envolve (ROCHA, 2020).

Dessa forma, assim como no meio social, o *bullying* no ambiente escolar se configura na violência que descaracteriza o sujeito, isso pode ocorrer de variadas formas, verbal, física, material, psicológica, moral, sexual, virtual, de forma intencional e repetida, ou pelo aprendizado vicariante no caso de crianças em idades iniciais, mas que vão se sedimentando em sua personalidade em sua constituição, todavia para que essas práticas e comportamentos sejam mitigados nos ambientes escolares é importante que os atores e coadjuvantes escolares, validem e promovam diálogos sobre os princípios de respeito às diversidades e pluralidades, a partir da desconstrução dos estereótipos, e dos diálogos reflexivos sobre

corpo, gênero, sexualidade, raça, etnia e de seus significados nos ambientes sociais e escolares, agregando a essas análises o papel representativo desses significados na construção da identidade dos sujeitos, ou seja, é uma problemática que precisa ser enfrentada não apenas por quem sofre a discriminação, preconceito, racismo, precisa também ser amplamente discutida, comentada, questionada, analisada pela coletividade escolar e social (FREIRE,1984).

Enquanto o *bullying* age na descaracterização identitária do sujeito, o preconceito e o racismo atuam na desumanização, é uma violência enraizada na história do Brasil, e embora sejamos um país conhecido principalmente pela diversidade cultural, étnica e geopolítica, o racismo estrutural e o preconceito são contundentes nas realidades subalternizadas, e é um tema que deve ser criticamente analisado e trabalhado nos locais escolares, pois são fatores que interferem no desenvolvimento identitário, subjetivo, cultural, psicológico e físico de forma saudável no indivíduo vítima dessas lacerações. O racismo é uma das formas de manifestação do preconceito étnico e/ou racial, no entanto é muito presente na realidade escolar outras formas de preconceito, como por exemplo relacionado às diferenças físicas, intelectuais, econômicas, religiosas, políticas, familiares, sexualidade, gênero de cada indivíduo, dando origem aos estereótipos, no qual introjetam e conduzem a pessoa estigmatizada à uma construção perceptiva distorcida de si, gerando baixa autoestima e o desprezo de si e de todos que se assemelham, (SILVA, 2005 *apud* MUNANGA, 2005), corroborando para que o oprimido também seja reprodutor da opressão, e consequentemente o aumento de número de casos de racismo nas escolas, evasão escolar, manifestações desproporcionais e inadequadas das emoções como raiva colérica, medo, angústia, ódio, agressividade gerando grande impacto negativos no desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos no contexto escolar.

Sendo assim, ressalta-se a proposta de intervenção por meio de rodas de conversa, reconhecendo como uma ferramenta de abordagem simples, e que traz uma abertura para partilhas, diálogos e compreensão de todos os envolvidos, sobre o que ocorre no cotidiano escolar e suas consequências, oportunizando assim, reflexões e a ressignificação dos sentimentos e percepção daqueles que sofrem com a violência e daqueles que praticam a mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se o quão importante são as experiências educacionais para a bagagem de aprendizado subjetivo e sua importância na formação acadêmica, como parte das experiências profissionais, pessoais e também para além do processo formativo, estimular a compreender e reconhecer que há necessidade de aprimoramento na efetivação de políticas públicas educacionais que contemplem a atenção aos aspectos psíquicos, sociais, econômico, físico e mental de forma mais abrangente, pois vivenciar o dia-a-dia de uma instituição escolar, que por vezes enfrenta dificuldades nos seus diversos âmbitos, agregado a sobrecarga emocional que acometem grande parte dos atores educacionais atualmente, acarretando em sofrimentos físicos e psíquicos. Cabe também as reflexões sobre as diversidades nesses espaços, onde ainda ocorrem preconceitos, segregações e discriminações, sendo necessário soluções criativas e um olhar fixado na qualidade de vida do indivíduo, promoção de saúde e redução de problemas educacionais, e uma melhor atuação frente às questões emocionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. M. *et al*. "Inserção do Psicólogo nas Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social na Microrregião de Gurupi, estado do Tocantins". **Portal Eletrônico Psicologado** [2013]. Disponível em: <www.psicologado.com>. Acesso em: 19/10/2022.

BARRETO, A. M. R. F. "Pelo direito à Educação Infantil". **Revista Criança**, n. 46, 2008.

BATISTA, P. C. "O quilombismo em espaços urbanos: 130 após a abolição". **Revista Extraprensa**, vol. 12, 2019.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Editora Autêntica, 2018b.

BRAH, A. "Diferença, diversidade, média". **Cadernos Pagu** [s. n.], 2006.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso: 26/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso: 26/08/2022.

CASTRO, M. G. "Gênero e Raça: desafios à escola". *In*: SANTANA, M. O. (org.). **Lei 10.639/03**: educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

CECCIM, B. R.; FEUERWERKER, M. C. L. "O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social". **Revista Saúde Coletiva**, vol. 14, n. 1, 2004.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

CZERESNIA, D. "O conceito de saúde e a diferença entre promoção e prevenção". *In*: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (orgs.). **Promoção da Saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

DELEUZE, G."A imanência: uma vida".**Educação e Realidade**, vol. 27, n. 2, 2002.

DOISE, W. "Da psicologia social à psicologia societal". **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 18, n. 1, 2002.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984

GIFFONI, F. A. O. **Saber ser, saber Fazer**: Terapia Comunitária Integrativa, uma experiência de aprendizagem e construção da autonomia. Doutorado (Tese de Doutorado em Educação Brasileira). Fortaleza: UFC, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro Editora LTC, 2000.

GOFFMAN, E. **Rituais de interação**: Ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LUTTERBACH, M. G. C; SILVA, B. C. C. “A Saúde Mental Como Campo de Atuação da Terapia Comunitária Integrativa: Uma Contribuição aos Centros de Atenção Psicossociais”. *In*: CAMAROTTI, H. M.; FREIRE, T.; BARRETO, A. **A Terapia Comunitária Integrativa no Cuidado da Saúde Mental**. Brasília: Editora Kiron, 2013.

MISSIATTO, L. A. F. **Colonialidade Normativa**. Curitiba: Editora Appris, 2021.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019

ROCHA, W. H. A. **Descolonizando a Psicologia**: contribuições para uma prática popular. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2020.

SEMINOTTI, N. “Quebrando paradigmas na concepção dos pequenos grupos: um sistema de sistemas para enfrentar a complexidade humana”. *In*: SEMINOTTI, N. **Pequeno grupo como um sistema complexo**: uma estratégia inovadora para produção de saúde na atenção básica. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016.

SILVA, A. C. “A desconstrução da discriminação no livro didático”. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SOUSA, D. A. J. “Educação escolar e pandemia: relatos experienciais de estágio em Psicologia na Secretaria de Educação - (SEMED) em Pimenta Bueno – RO”. **Revista Contemporânea**, vol. 2, n. 1, 2022.

SOUZA, L. G. S. *et al*. “Oficina de orientação profissional em uma escola pública: Uma abordagem psicossocial”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 29, 2009.

TEIXEIRA, T. **Decolonizar valores**: ética e diferença. Salvador: Editora Devires, 2021.

UOL. “Crise de saúde mental nas escolas: 'Alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos”. **UOL** [2022]. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 23/09/2022.

VYGOTSKY, L. S. “Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos”. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: Tomo I. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

CAPÍTULO 9

Depressão, Ansiedade e Uso de Medicamentos em Acadêmicos de Psicologia

DEPRESSÃO, ANSIEDADE E USO DE MEDICAMENTOS EM ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA[3]

Wellington Danilo Soares
Maria das Graças Jezini Meira Magalhães
Josiellen Rodrigues Oliveira
Taiz Aparecida Mendes Aguiar
Priscilla Duarte Soares Correa
Daniel Antunes Freitas

Devido a fatores estressantes no meio acadêmico bem como no exercício profissional, se torna importante um olhar sobre o estado de saúde mental entre acadêmicos e profissionais da área de saúde, uma vez que esse ambiente estressor pode acarretar em distúrbios emocionais (CARVALHO *et al*., 2017).

Ao adentrar na universidade esse indivíduo se depara com mudanças que são determinantes na sua nova rotina, como, longas horas de estudos, novas relações interpessoais, possíveis frustrações referentes à carreira pretendida, novas responsabilidades e esse recente meio que se insere vem acompanhado de um estresse e ansiedades, o que faz com que seja um tema explanado por estudiosos (LANTYER *et al*., 2016).

Por conta de certas vivências na prática, os estudantes da área da saúde no ensino superior, possuem uma tendência a desenvolver um nível de ansiedade que não é visto em outras áreas. Pois

[3] O presente capítulo contou com o apoio financeiro do Programa de Iniciação Científica (PROIC) do Centro Universitário do Norte de Minas.

vivenciam desde a faculdade o contato direto com sofrimento humano, esse lidar com o ser humano, receio de cometer algo errado e de não estar preparado para lidar com aquilo naquele momento (COSTA *et al*., 2019).

Além de fatores de ansiedade em acadêmicos, ocorre também a depressão, sendo um transtorno do humor crônico comum, baseado em estudos realizados, ocupa o lugar do segundo maior responsável por incapacidade social, havendo probabilidade de tornar-se a segunda maior causa nos anos futuros. Como forma de tratamento aos indivíduos que são diagnosticados com transtornos psíquicos, tem-se a psicoterapia, que em casos mais graves, associa-se à medicamentos (OLIVA *et al*., 2015).

Visto que a automedicação sem a utilização de uma prescrição, orientação e/ou acompanhamento de um profissional qualificado está cada vez mais frequente, fazendo-se jus adoções de estratégias que visam conscientizar durante toda a graduação sobre uso racional de medicamentos, tendo em vista, os riscos pertinentes ao uso e indicações de medicamentos de indiscriminada e/ou abusiva (OLIVEIRA *et al*., 2018).

Acadêmicos da área da saúde constituem uma população diferenciada, pois tendem a possuir um maior conhecimento sobre os medicamentos. Desta forma, espera-se que tal conhecimento seja determinante para uma atitude mais consciente e adequada a sua formação, favorecendo um uso racional dos medicamentos.

Nesse contexto objetivou analisar a prevalência de ansiedade e depressão, assim como o uso de medicamentos em acadêmicos do curso de Psicologia de uma instituição privada de ensino superior da cidade de Montes Claros – MG. Sendo relevante pela possibilidade de identificação dos possíveis casos relacionado a depressão, ansiedade e uso de medicamentos entre os acadêmicos do curso de Psicologia, justamente porque serão estes acadêmicos, que,

futuramente, deverão tratar pessoas com estes possíveis transtornos. Além de auxiliar na conscientização relacionado aos riscos e importância sobre o próprio cuidado.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM sob parecer 3.779.140/2019. Trata de uma pesquisa de caráter quantitativa, corte transversal e comparativa.

A amostra foi composta por 33 acadêmicos, ambos os sexos, selecionados de forma aleatória, matriculados no curso de Psicologia de uma instituição privada de ensino superior localizada na cidade de Montes Claros, no norte de Minas Gerais. Foram incluídos os acadêmicos devidamente matriculados no curso de Psicologia da instituição pesquisada, com idade igual ou superior a 18 anos, e dispostos em participar de forma voluntária da pesquisa, e excluídos aqueles que preencheram os questionários de forma incompleta.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para contribuir na identificação de questões relacionadas a ansiedade e depressão e uso de medicamentos foram: Inventário de Depressão de Beck (IDB), Inventário de Beck de Ansiedade (BAI) e Teste de Morisky-Green.

O Inventário de Depressão de Beck consiste em uma escala de depressão, composta por 21 questões, contendo itens referentes a sintomas depressivos assim como sintomas físicos, cada item pode ser classificado de 0 a 3, apresentando quatro possibilidades de respostas relacionadas a como tem se sentido na última semana, inclusive no dia em que que está respondendo ao questionário.

O segundo questionário utilizado é o Inventário de Beck de Ansiedade (BAI) possui uma escala sobre ansiedade, traz questões

relacionadas a como os indivíduos tem se sentido na última semana, tem como foco avaliar o nível de ansiedade do indivíduo, contendo quatro possíveis respostas cada uma: absolutamente não, levemente (não me incomodou muito), moderadamente (foi muito desagradável, mas pude suportar), gravemente (difícil poder suportar). Quanto aos resultados, pode ser classificado como, grau mínimo, ansiedade leve, ansiedade moderada e ansiedade severa.

Já o teste Morisky-Green (1986) consiste em analisar o grau de adesão referente a tratamento com uso de medicamento, avaliando ainda o comportamento deste indivíduo. Contém, perguntas como: "Você alguma vez esquece de tomar seu remédio?"; "Você, às vezes, é descuidado quanto ao horário de seu remédio?"; "Quando você se sente bem, alguma vez, você deixa de tomar seu remédio?"; "Quando você se sente mal, com o remédio, às vezes, deixa de tomá-lo?", com essas perguntas é possível fazer a avaliação.

Para avaliar as respostas foi atribuído o valor 0, para respostas consideradas negativas, 1, para respostas positivas. Ao ser somado as pontuações, os indivíduos que tiveram 4 pontos, foram considerados como mais aderentes, e quem obtiver nota referente a 3 pontos ou inferior, menos aderentes.

Para coleta de dados foi solicitado autorização da diretoria da Instituição pesquisada, e tendo esta autorização foi elaborado um pequeno comunicado e enviado de forma eletrônica aos acadêmicos, no qual foram passadas informações referentes à pesquisa e se havia interesse em participar, abrindo espaço para esclarecimentos de possíveis dúvidas. Aqueles que aceitaram participar de forma voluntária, responderam os questionários que, consequentemente, ao responderem já autorizaram a participação na pesquisa, não sendo necessário assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido. Todos os questionários foram aplicados pelas pesquisadoras nos

meses de março e abril de 2020, por meio do google forms preservando o sigilo dos dados e da identidade dos avaliados.

Após a coleta dos dados, foi feita uma análise descritiva com valores em porcentagem real e absoluta através do Statistical Package for the Social Sciences, versão 22.0 para Windows.

RESULTADOS

A amostra foi composta por 33 alunos com predomínio do sexo feminino (81,8%).

Com relação às variáveis pesquisadas, os resultados estão expressos na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados referentes aos níveis de ansiedade e depressão, com valores em porcentagem real e absoluta (n = 33)

VARIÁVEL	OPÇÕES	N – %
Ansiedade	Ausência	11 – 33,3
	Leve	12 – 36,4
	Moderada	5 – 15,2
	Grave	5 – 15,2
Depressão	Ausência	18 – 54,5
	Leve	7 – 21,2
	Moderada	6 – 18,2
	Grave	2 – 6,1
Uso de medicamentos	Sim	9 - 27,3
	Não	24 - 72,7

Fonte: Elaboração própria.

Analisando os resultados da tabela acima pôde-se verificar que a maioria dos avaliados (36,4%) apresentam quadro de ansiedade leve, mas se juntar ansiedade moderada e grave temos quase um terço (30,4%) do grupo pesquisado.

Para os níveis de depressão, fato positivo foi que a maior parte dos investigados (54,5%) não apresenta depressão.

Já com relação a adesão ao uso de medicamentos, verificou-se que a maioria dos avaliados (72,7%) são menos aderentes ao uso de medicamentos, apresentando como aderentes ao uso de medicamentos (27,3%).

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como foco principal avaliar a problemática da depressão, ansiedade e uso de medicamentos em acadêmicos do curso de Psicologia de uma instituição privada na cidade de Montes Claros – MG.

Na avaliação dos níveis de ansiedade, foi verificado que a maior parte dos avaliados possuem algum tipo de ansiedade (leve, moderada ou grave). Esses achados coadunam com os estudos de Arino e Bardagi (2018) no qual ressaltam que o ambiente acadêmico tende a gerar transtorno de ansiedade e depressão em universitários, associado a suas vivências pessoal/emocional, ou seja, é afetado de certa forma o emocional do acadêmico relacionado a sua autonomia, quando não consegue realizar atividades do meio acadêmico se sente insuficiente, questões sobre escolha do curso, carreira pretendida, o que desencadeia uma situação de vulnerabilidade psicológica.

Também no estudo de Bonafé, Carvalho e Campos (2016) que teve como objetivo avaliar o consumo de medicamento, a automedicação e nível de depressão, ansiedade e estresse de

pacientes odontológicos e a combinação com variáveis demográficas, tendo como amostra 209 indivíduos adultos atendidos em uma faculdade de odontologia, os resultados encontrados demonstram que diferentemente do nosso estudo, o uso de medicamento obteve uma maior prevalência, observou-se ainda que os maiores escores de ansiedade e depressão foram com indivíduos que consomem frequentemente algum medicamento psicotrópico, o que não se assemelha a nossa pesquisa uma vez que apenas 27,3 fazem uso de algum tipo de medicamento, sendo que 72,7 não fazem uso.

Referente ao uso de medicamento, no presente estudo apresenta uma menor adesão a esse uso, consolidando com Fontanella, Galato e Remor (2013) o qual diz que, uma vez tendo, os acadêmicos da área da saúde um saber a mais relacionado à medicamentos, estes devem fazer o uso de forma consciente, se adequando também a que está se preparando profissionalmente. No entanto, o que mostram seus estudos, que se difere da presente pesquisa, é que justamente pelo fato dos acadêmicos da área da saúde terem um maior conhecimento sobre medicamento, nestes há uma maior frequência de automedicação mesmo sabendo dos riscos que isso pode causar.

Observando-se que os resultados referente a ansiedade compõe 36,4% dos avaliados com ansiedade leve, 15,2% ansiedade moderada e 15,2% ansiedade grave, o que demonstra que o quadro de ansiedade leve prevalece entre os acadêmicos de psicologia, fato que quando comparado aos estudos de Leão *et al*. (2018) demonstra um percentual parecido entre os acadêmicos, segundo estudos destes autores a maior prevalência de ansiedade entre os estudantes pode estar ligada a um mal relacionamento destes com seus familiares, amigos, professores, podendo acarretar em um sofrimento psíquico e baixo rendimento na academia, além de gerar insegurança, preocupações, baixa concentração, e, dificuldades no sono, por conta

dos estudos, gerando baixo rendimento acadêmico e consequentemente a ansiedade.

Nossos resultados referente a índices de depressão em estudantes de psicologia demonstrou ausência de sintomas depressivos na maioria dos avaliados, corroborando os estudo de Andrade et al (2016), o sofrimento psíquico pode estar ligado às dificuldades de se adequar ao curso, destacando para a área de humanas e da saúde uma prevalência de transtornos mentais menores. O fato de estudantes da área, especificamente Psicologia, lidar com o sofrimento psíquico e a subjetividade humana acaba por acarretar a vulnerabilidade fazendo com que desencadeie algum transtorno mental.

Na investigação realizada por Santos Júnior et al. (2019) com o objetivo de avaliar a prevalência de ansiedade em estudantes de medicina de Alagoas, traz em seus resultados, contraditório aos resultados da presente pesquisa, baixa ocorrência de sintomas ansiosos entre os pesquisados, colocando em pauta que os sintomas ansiosos entre os estudantes estão relacionados às demandas acadêmicas do momento, como seminários, provas, falar em público.

Sobre a ansiedade, o qual teve maior prevalência neste estudo, de acordo com Medeiros e Bittencourt (2017) a ansiedade é uma espécie de mecanismo de fuga diante das dificuldades de adaptação de algo novo, no caso dos universitários, o ensino superior. Notando que há mudanças explícitas, sobre o contexto que estava inserido e o novo contexto, e a adaptação deve ser rápida, nesse sentido, a análise feita por estes autores demonstram que, igual ao presente estudo, é notório, uma grande parte da amostra contém algum indício de ansiedade, o que revela como sendo algo comum no meio acadêmico.

O presente estudo apresenta como limitação a não obtenção de uma amostra maior devido à pandemia da Covid-19, que se

instalou justamente no período da coleta de dados para a pesquisa. Além das limitações inerentes nos estudos com desenho transversal, na impossibilidade da relação causa-efeito.

CONCLUSÃO

Os resultados encontrados nos permitem concluir que há uma maior prevalência de sintomas de ansiedade entre os estudantes e em consequência disso o uso de medicamentos, de forma a não deixá-lo de lado mesmo em momentos em que está se sentindo bem, e sendo uma menor prevalência referente aos sintomas de depressão.

O estudo traz ainda uma importante reflexão, o que pode acarretar esses transtornos e consequentemente o uso de medicamentos, é o fato do lidar diariamente com a dor humana, subjetividade e esse objeto de estudo em todos os seus trejeitos, além da fase acadêmica que sobrecarrega o estudante em que muitas vezes não consegue distinguir seus momentos pessoais, emocionais, dos momentos em que está adquirindo conhecimento dentro de uma sala de aula ou uma prática.

Considerando os resultados como uma forma de verificação da saúde dos estudantes de psicologia, assim como uma alerta aos futuros profissionais da área, que para lidar com o seu objeto de estudo, no caso o próprio ser humano, e suas aflições internas é necessário que primeiramente esteja saudável e bem consigo mesmo.

Por fim, recomendamos a realização de novos estudos que possam embasar ou não os resultados aqui encontrados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A.S. *et al*. "Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 36, n. 4, 2016.

ARINO, D. O.; BARDAGI, M. P. "Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários". **Psicologia em Pesquisa**, vol. 12, n. 3, 2018.

BONAFÉ, F. S. S.; CARVALHO, J. S.; CAMPOS, J. A. D. B. "Depressão, ansiedade e estresse e a relação com o consumo de medicamentos". **Psicologia, Saúde e Doenças**, vol. 17, n. 2, 2016.

CARVALHO, M. C. P. *et al*. "Levantamento da situação de Saúde Mental e Uso de Ansiolíticos e Antidepressivos por Acadêmicos do Curso de Odontologia de Uma Universidade do Sul de Minas Gerais". **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, vol. 15, n. 1, 2017.

COSTA, K. M. V. *et al*. "Ansiedade em universitários na Área da Saúde". **Docplayer** [2019]. Disponível em: <www.docplayer.com.br>. Acesso em 27/09/19.

FONTANELLA, F. G.; GALATO, D.; REMOR, K. V. T. "Perfil de automedicação em universitários dos cursos da área da saúde em uma instituição de ensino superior do sul do Brasil Self-medication practice among college students taking health courses at a university in southern Brazil". **Revista Brasileira de Farmácia**, vol. 94, n. 2, 2013.

LANTYER, A. D. S. *et al*. "Ansiedade e Qualidade de Vida entre Estudantes Universitários Ingressantes: Avaliação e Intervenção".

Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol.18, n. 2, 2016.

LEÃO, A. M. *et al*. "Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do nordeste do Brasil". **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 42, n. 4, 2018.

MEDEIROS, P. P.; BITTENCOURT, F. O. "Fatores associados à ansiedade em estudantes de uma faculdade particular". **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol. 10, n. 33, 2017.

OLIVA, D. F. *et al*. "Auto Percepção e Depressão em Acadêmicos de Curso de Pedagogia". **Revista Bionorte**, v. 4, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, M. M. *et al*. "Automedicação em acadêmicos: uma revisão literária brasileira entre 2000 a 2017". **Revista Saúde e Pesquisa**, vol. 11, n. 3, 2018.

SANTOS JUNIOR, J. A. *et al*. "Prevalência de ansiedade em estudantes de medicina de Alagoas". **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, vol. 8, n. 1, 2019.

CAPÍTULO 10

O Impacto da Personalidade e das Competências no Desenvolvimento de Carreira dos Estudantes do Ensino Superior

O IMPACTO DA PERSONALIDADE E DAS COMPETÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Rosa Isabel Rodrigues

Mariana Nunes

Ao longo da vida os indivíduos têm de fazer várias escolhas, quer pessoais, quer académicas e/ou profissionais. Escolher uma carreira representa uma decisão difícil que traz consigo vários desafios aos jovens universitários (XU, 2020). Além disso, as constantes mudanças no mercado de trabalho e o aumento da oferta de cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES) tornam essa escolha ainda mais difícil (BULLOCK‐YOWELL *et al*., 2022). Segundo Porto e Soares (2017) a escolha vocacional dos jovens é influenciada por vários aspetos, motivo pelo qual, ao longo do tempo, têm sido realizados diversos estudos que procuram identificar os fatores que promovem uma melhor adaptação dos jovens ao contexto universitário e/ou profissional. Neste âmbito, Hurtado Rúa *et al*. (2018) referem que entre os fatores mais relevantes se encontram a personalidade, as competências e a autoeficácia no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira.

A personalidade tem sido frequentemente associada ao desenvolvimento de carreira, pois tem-se revelado um forte preditor do comportamento humano no que diz respeito ao desempenho académico, à progressão na carreira e ao sucesso profissional (VISSER; SCHAAP, 2017). Ao longo dos anos, as competências também têm vindo a demonstrar ter uma influência significativa na tomada de decisão dos indivíduos no que se refere às suas escolhas profissionais, uma vez que quando as mesmas coincidem com os

seus interesses, a transição do contexto académico para o mercado de trabalho tende a ter mais sucesso (SHELDON *et al*., 2020). Paralelamente, a autoeficácia tem sido considerada uma das principais variáveis que exercem influência nas escolhas e no desenvolvimento de carreira, uma vez que os indivíduos procuram envolver-se em atividades que consideram ser capazes de realizar e alcançar bons resultados (TALSMA *et al*., 2018).

A presente investigação insere-se neste contexto e pretende analisar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. O estudo sobre esta temática revela-se bastante pertinente, porque só identificando os fatores que têm impacto nas escolhas profissionais dos jovens universitários, é possível ajudá-los a singrar num mercado de trabalho cada vez mais incerto e competitivo (CLEMENTS; KAMAU, 2017). Porém, verifica-se que quando os estudantes ingressam na universidade, não possuem conhecimentos suficientes que os auxiliem na escolha do curso, nem lhes é fornecida informação sobre as carreiras profissionais que podem seguir a partir dos mesmos, o que se pode refletir negativamente na sua satisfação e adaptação ao contexto académico e/ou profissional (KENSKI *et al*., 2019).

A investigação foi operacionalizada através de uma metodologia quantitativa ancorada numa perspetiva hipotético-dedutiva que pretendeu apurar se existem evidências estatísticas que permitam validar as hipóteses formuladas, a partir da revisão de literatura, em torno da personalidade, das competências e do desenvolvimento de carreira. Sendo um estudo experimental procurou demonstrar a relação de causalidade que existe entre as variáveis. Os dados foram recolhidos num único momento através de um inquérito por questionário junto de uma amostra de conveniência. O recurso a este tipo de amostragem prende-se com a

facilidade de acesso aos participantes e ao facto de estarem prontamente disponíveis para responder aos questionários.

O enquadramento teórico tem início com a definição dos construtos em estudo, começando por se delimitar o conceito de personalidade e a sua evolução ao longo do tempo. É também abordado o modelo Big Five (COSTA; MCCRAE, 1992) e as respetivas dimensões. A escolha deste modelo deve-se ao facto de o mesmo ser o mais utilizado para avaliar a personalidade em diferentes contextos (AKBARI; SEGERS, 2017; HOFF *et al*., 2021). Pretendeu-se, ainda, analisar a relação existente entre a personalidade e o desenvolvimento de carreira, apresentando os estudos mais recentes sobre o tema (DURU *et al*., 2021; PARK *et al*., 2020; XU, 2020). Posteriormente, abordaram-se as competências e os vários modelos que se dedicaram ao seu estudo, em particular, o modelo RIASEC de Holland (1997) e os seus perfis vocacionais, relacionando-os com o Big Five e com o desenvolvimento de carreira. A revisão de literatura termina com uma reflexão centrada no desenvolvimento de carreira e a sua relação com os modelos Big Five e RIASEC.

No enquadramento metodológico é apresentado o modelo concetual, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos adotados. De seguida, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise dos dados e a sua discussão referindo a literatura mais recente sobre o tema. São, ainda, apresentados os contributos teóricos e práticos desta investigação, assim como as limitações e sugestões que servirão como ponto de partida para estudos futuros. Por último, na conclusão reflete-se sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos vários capítulos e resumem-se os principais resultados.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Personalidade

Os estudos sobre a personalidade têm assumido cada vez mais importância na compreensão do ser humano, nomeadamente ao nível dos seus comportamentos e atitudes (SOUTTER *et al*., 2020). Apesar da sua crescente importância, ainda não existe uma definição consensual acerca do conceito, pelo que existem quase tantas definições de personalidade quantos os autores que se dedicaram ao seu estudo (BERGNER, 2020). No entanto, a maioria dos investigadores concorda que a personalidade é determinada por disposições genéticas e/ou pela interação do indivíduo com o seu meio ambiente (SANCHEZ-ROIGE *et al*., 2017). Apesar das inúmeras definições Carvalho *et al*. (2017), mencionam alguns pontos comuns às várias definições do construto, entre os quais:

(i) corresponder a um padrão de funcionamento individual;

(ii) combinar um conjunto de traços de específicos;

(iii) responder ao meio de uma forma relativamente estável;

(iv) ter por base um funcionamento padrão; e,

(v) determinar o comportamento do indivíduo.

Similarmente, Peixoto e Meneses (2018) defendem que a personalidade é algo tendencialmente estável, único e específico que distingue os indivíduos e lhes dá identidade. Bergner (2020)

acrescenta, ainda, que independentemente da definição, a personalidade caracteriza-se pela:

(i) durabilidade;

(ii) persistência; e,

(iii) disposição/tendência natural para o indivíduo se adaptar ao meio.

Tal como acontece com a definição de personalidade também existem vários modelos que se dedicam à operacionalização do constructo. Porém, iremos debruçar-nos apenas sobre o Big Five e as cinco dimensões que o compõem, pois, além de ser o que faz parte do modelo em estudo nesta investigação é o que ao longo do tempo tem vindo a ser mais utilizado e aceite cientificamente para descrever a estrutura da personalidade (USSLEPP *et al*., 2020).

Modelo Big Five

O Modelo dos Grandes Cinco Fatores, internacionalmente conhecido por Big Five apresenta-se como um dos modelos mais fidedignos para o estudo da personalidade porque, ao longo dos anos, tem vindo a demonstrar uma elevada consistência empírica, independentemente do contexto, cultura ou país onde tem sido utilizado (AKBARI; SEGERS, 2017; SOUTTER *et al*., 2020). Este modelo surge a partir dos contributos teóricos e práticos de vários autores (MCCRAE; JOHN, 1992; THURSTONE, 1931) que, no último século, se dedicaram ao seu estudo no sentido de organizar os traços de personalidade através de extensas análises fatoriais (CARVALHO *et al*., 2017).

Os traços de personalidade procuram descrever, resumir, explicar e, de alguma forma, prever o comportamento humano. Neste sentido, podem ser definidos como "uma característica não transitória e relativamente duradoura que se manifesta numa multiplicidade de formas que indicam as diferenças individuais, os padrões de pensamento, sentimentos e ações do indivíduo" (THOMAS; CASTRO, 2012, p. 101). Segundo McCrae e John (1992) a personalidade pode ser descrita através de cinco dimensões:

(i) Neuroticismo;

(ii) Extroversão;

(iii) Abertura à experiência;

(iv) Amabilidade; e,

(v) Conscienciosidade, cujas definições a seguir se apresentam (YOUNG *et al*., 2018).

O Neuroticismo refere-se a um traço de personalidade presente em indivíduos que vivenciam de forma negativa as emoções, os comportamentos e os estilos cognitivos (PASSOS; LAROS, 2014). Elevados níveis nesta dimensão caracterizam as pessoas que são mais suscetíveis a apresentar sintomas de impulsividade, vulnerabilidade, irritabilidade, ansiedade e depressão e que respondem a situações de stress de forma pouco proativa, enquanto as pessoas com baixos valores tendem a ser mais calmas, confiantes e seguras (ALMIRO *et al*., 2016). A Extroversão apresenta-se como uma dimensão relacionada com a afetividade positiva e com a sociabilidade (PEIXOTO; MENESES, 2018). Caracteriza as pessoas que têm facilidade em interagir com os outros, expor as suas ideias em público e fazer novas amizades (YOUNG *et al*., 2018). Geralmente, os indivíduos que apresentam elevados níveis nesta dimensão tendem a sentir-se bem consigo

mesmo, a ser afáveis, comunicativos, mais ativos e propensos a experienciar emoções positivas (XU, 2020). A Abertura à experiência reflete a disponibilidade para vivenciar novos ambientes e ter acesso a conhecimentos atualizados, pelo que caracteriza as pessoas que valorizam ideias inovadoras. Os indivíduos com elevados níveis nesta dimensão geralmente são criativos, curiosos, imaginativos, gostam de estar em ação e valorizam as atividades artísticas e intelectuais (AKBARI; SEGERS, 2017). A Amabilidade determina a qualidade das relações interpessoais, pelo que caracteriza os indivíduos que têm uma forte tendência para construir relacionamentos agradáveis e harmoniosos (PARK *et al*., 2020). Elevados níveis neste fator descrevem as pessoas cautelosas, organizadas e persistentes, que gostam de trabalhar em equipa e que evitam comportamentos que possam comprometer o apoio e cooperação entre os vários elementos do grupo (KREITLER, 2019). A Conscienciosidade caracteriza os indivíduos autodisciplinados, focados nas suas metas e objetivos de vida, motivados, seguidores de normas, padrões e regras, que lhes permite ter controlo sobre os seus impulsos (AKBARI; SEGERS, 2017). Elevados níveis neste domínio indicam que as pessoas são comprometidas, organizadas, generosas e responsáveis (HORSTMANN; ZIEGLER, 2020).

Nas últimas décadas, a personalidade tem assumido um papel de destaque na área da avaliação psicológica, pois tem demonstrado um forte valor preditivo no que diz respeito ao desempenho académico, à progressão na carreira e ao sucesso profissional (VISSER; SCHAAP, 2017).

Big Five e desenvolvimento de carreira

Um estudo desenvolvido por Xu (2020) revelou que o Big Five influencia significativamente a tomada de decisão no que diz

respeito ao desenvolvimento de carreira, verificando-se que os indivíduos com elevados níveis de Neuroticismo têm tendência para manifestar instabilidade emocional e, como tal, evitam tomar decisões nesse sentido. Em contrapartida, quando os níveis de Extroversão, Conscienciosidade, Abertura à experiência e Amabilidade são elevados, os indivíduos são socialmente amigáveis, autodisciplinados e recetivos a novas informações, pelo que geralmente não manifestam dificuldade em tomar decisões em relação à sua carreira. Na mesma linha, Hoff *et al*. (2021) referem que os traços de personalidade refletem padrões de comportamentos e interesses relativamente estáveis que predizem o sucesso profissional dos adolescentes e que, de um modo geral, estes fatores não se alteram significativamente na idade adulta.

Estudos longitudinais realizados anteriormente (e.g., DENISSEN *et al*., 2019; SCHWABA; BLEIDORN, 2018) já tinham demonstrado que níveis elevados de Extroversão e Conscienciosidade na adolescência se encontram positivamente correlacionados com a realização profissional e com a satisfação laboral que os indivíduos apresentam quando entram no mercado de trabalho (HOFF *et al*., 2020). Estas conclusões são congruentes com as obtidas por AlKhemeiri *et al*. (2020) segundo as quais os adolescentes mais estáveis emocionalmente, extrovertidos e conscienciosos têm tendência para alcançar mais sucesso a nível profissional. Penn e Lent (2019) acrescentam, ainda, que o Neuroticismo, a Extroversão e a Conscienciosidade se relacionam positivamente com o desenvolvimento de carreira, em particular com as (in)decisões em relação à mesma. Estes resultados vão ao encontro dos anteriormente encontrados por Di Fabio *et al*. (2015), segundo os quais a indecisão está positivamente relacionada com o Neuroticismo e negativamente com a Extroversão e a Conscienciosidade. Estas evidências sugerem que quanto mais elevados forem os níveis de Neuroticismo e mais baixos forem os níveis de Extroversão e de Conscienciosidade, maior é a

probabilidade de os indivíduos serem indecisos nas suas escolhas de carreira. Park *et al*. (2020) também encontraram correlações positivamente significativas entre a Extroversão e as perspetivas de carreira, o que pode dever-se ao facto de as pessoas extrovertidas serem enérgicas, autoconfiantes, sociáveis e proativas e, como tal, terem tendência para exercer papéis de liderança e usar estratégias que lhes permitam alcançar os seus objetivos. Duru *et al*. (2021) acrescentam que os indivíduos com elevados valores nesta dimensão tendem a ser orientados para o futuro e a ter expectativas mais positivas em relação ao mesmo. Verifica-se, assim, que os traços de personalidade considerados positivos (e.g., Abertura à experiência, Conscienciosidade) se relacionam negativamente com os níveis de indecisão em relação à escolha de carreira, ao contrário do Neuroticismo que aumenta significativamente essa indecisão (KATIC *et al*., 2018). Similarmente, Atli (2017) defende que valores elevados na Extroversão e na Abertura à experiência e baixos no Neuroticismo predizem significativamente a maturidade na carreira e, consequentemente, o sucesso da mesma.

Competências

Na sociedade atual, conhecida como a sociedade do conhecimento, a globalização está a transformar significativamente o mundo do trabalho, tornando-o mais competitivo. Para dar respostar a esta realidade, as organizações precisam de trabalhadores capazes de adequar o conhecimento a partir da informação disponível e aplicá-lo eficazmente, tanto na vida profissional, como na vida pessoal, através do desenvolvimento de competências que lhes permitam fazer frente às exigências atuais (VAN LAAR *et al*., 2020).

Os estudos sobre competências surgiram no início dos anos 70 do século passado com a publicação da obra Testing for Competence rather than Intelligence de David McClelland (1973), que defende que as competências ultrapassam os conhecimentos que um indivíduo pode possuir, uma vez que também incluem as suas capacidades (WONG, 2020). O autor começa a questionar a abordagem utilizada pelas organizações para selecionar os seus colaboradores, por considerar que o quociente de inteligência e/ou a experiência profissional não são suficientes para que possam colocar as suas habilidades e conhecimentos em prática (NEVES *et al*., 2017). Há mais de meio século que o conceito de competência é amplamente utilizado e estudado, pois apresenta-se como um elemento central em várias áreas do conhecimento. A sua utilização em diferentes contextos e com diferentes abordagens, impossibilita uma definição simples do mesmo. Porém, é consensual que o conceito de competência tem características comuns, nomeadamente:

(i) a combinação de conhecimentos, habilidades, motivos, traços e valores, que vão além da simples posse dos mesmos;

(ii) a mobilização dos recursos necessários para realizar uma tarefa específica;

(iii) estar associada a um determinado desempenho, situação ou conjunto de situações;

(iv) depender do contexto específico onde os indivíduos se encontram inseridos (EL ASAME; WAKRIM, 2017).

Com o objetivo de identificar os comportamentos que levam ao desempenho desejado, ao longo dos anos, foram desenvolvidos vários modelos de competências. Um dos primeiros modelos foi

desenvolvido por Spencer e Spencer (1993), que defende que as competências podem ser divididas em:

(i) competências básicas que se encontram associadas a um desempenho médio; e,

(ii) competências críticas que predizem um desempenho superior.

Anos mais tarde, Bartram (2002) desenvolveu um modelo mais complexo, denominado de Great Eight que preconiza que as competências podem ser definidas através de oito fatores – Liderança e tomada de decisão, Apoio e cooperação, Interação e relações interpessoais, Análise e interpretação, Criação e concetualização, Organização e execução, Adaptabilidade, e Empreendedorismo e performance – que permitem prever o desempenho através da avaliação de comportamentos observáveis. Considerando os objetivos da presente investigação e a população em estudo, considerámos pertinente descrever detalhadamente o modelo RIASEC.

Modelo RIASEC

O RIASEC é um modelo tipológico criado por John Holland (1959, 1997) que procura explicar o ajustamento dos interesses vocacionais, das competências e da personalidade aos ambientes de trabalho. Segundo Babarović *et al*. (2019) os interesses influenciam diretamente as escolhas académicas e de carreira, pelo que os indivíduos escolhem tendencialmente ambientes escolares ou profissionais que coincidam com os seus interesses. Este modelo apresenta-se como um dos mais conhecidos e utilizados para avaliar

as personalidades vocacionais e tem vindo a dominar a avaliação dos interesses nos últimos 20 anos (AHMED *et al*., 2019). O nome constitui uma sigla cujas letras se referem aos seis tipos de personalidade e ambientes de trabalho descritos por Holland (HURTADO RÚA *et al*., 2018), designadamente: Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C).

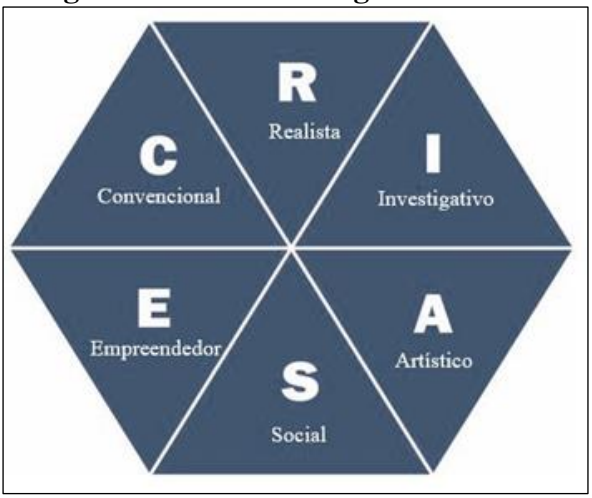
O tipo Realista caracteriza os indivíduos que gostam de tarefas práticas, estruturadas e concretas, como trabalhos manuais e técnicos que necessitam de ferramentas, máquinas ou equipamentos tecnológicos, pelo que tendem a evitar ambientes que exijam interação social (ALJOJO, 2016). A pessoa que apresenta este tipo de personalidade prefere trabalhar com dados objetivos e recorre a soluções práticas e estruturadas para resolver os problemas com que se depara. Elevados níveis nesta tipologia definem os indivíduos que tendem a ser reservados, conservadores, autocontrolados e que não costumam dar muita importância aos sentimentos, nem valorizam o relacionamento interpessoal (AHMED *et al*., 2019). Indivíduos com o perfil Investigativo dão preferência a atividades académicas e de pesquisa que exijam algum nível de curiosidade e capacidade analítica (LAMAS, 2017). Tendem a ser racionais, independentes, introvertidos, críticos e caracterizam-se pela sua ambição, lógica e autodeterminação (AHMED *et al*., 2019). Têm aversão a atividades que envolvam qualquer tipo de persuasão porque apresentam várias lacunas ao nível das capacidades de liderança. São pessoas que preferem pensar em vez de agir e apesar de evitarem os contactos sociais não descuram a segurança dos familiares e dos amigos (MINTRAM *et al*., 2020). O tipo Artístico diz respeito a pessoas introspetivas, intuitivas, emocionais e originais, que gostam de se expressar através de atividades livres e criativas e do desenvolvimento de coisas novas. De um modo geral, afastam-se da rotina e de ambientes convencionais, porque valorizam a inovação, a emoção e a sensibilidade (AMBIEL *et al*., 2018). São indivíduos

que preferem trabalhar sozinhos porque são considerados complicados, desordeiros, idealistas, independentes, intuitivos e inconformistas (ROCCONI *et al*., 2020). Os indivíduos com o tipo Social gostam de ajudar e compreender os outros. Geralmente, têm como principais características a extroversão, a sensibilidade e a solidariedade, e revelam excelentes capacidades verbais e interpessoais (BRITO; MAGALHÃES, 2017). Gostam de exercer atividades relacionados com o ensino e o aconselhamento e evitam tarefas mecânicas ou técnicas que impliquem a manipulação de ferramentas e máquinas. São pessoas empáticas, cooperativas, pacientes e que se preocupam com o bem-estar dos outros (STOLL *et al*., 2020). O tipo Empreendedor gosta de atividades que envolvam a "manipulação" dos outros para atingir os seus objetivos pessoais e profissionais (ZHENYU, 2017). Pessoas com este perfil apresentam elevadas capacidades de liderança e persuasão e, geralmente, não gostam de atuar em ambientes de pesquisa que envolvam atividades metódicas. São indivíduos enérgicos, agradáveis, dominadores, ambiciosos e otimistas que gostam de ocupar cargos de poder (MINTRAM *et al*., 2020). Por último, o tipo Convencional caracteriza os indivíduos que gostam de sistematizar, organizar e manipular dados escritos ou numéricos e que preferem atividades ordenadas e sistemáticas (e.g., manutenção de arquivos, elaboração de relatórios). São pessoas que manifestam pouca apetência para atividades artísticas e que impliquem criatividade e inovação. Tendem a valorizar a tradição e a segurança, pelo que seguem normas e regras pré-estabelecidas sempre que necessitam de resolver um problema, devido à sua elevada resistência à mudança (TEIXEIRA; LARANJEIRA, 2018).

Os seis tipos do modelo RIASEC podem ser dispostos nos vértices de um hexágono como se pode observar na Figura 1, sendo que quanto mais próximos estão, mais semelhanças existem entre eles (MARTONČIK; KAČMÁROVÁ, 2018). Desta forma, com base no modelo hexagonal prevê-se que as correlações entre o tipo

de personalidade, as competências e os interesses vocacionais que são adjacentes umas às outras (e.g., R & I) são mais fortes do que aquelas que estão mais distantes (e.g., R & A). Verifica-se, assim que as correlações mais fracas são as que ocorrem entre os tipos Realista e Social (FU; ZHANG, 2018).

Figura 1 - Modelo hexagonal RIASEC



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Holland (1997).

Além das preferências por certas atividades e contextos, o modelo RIASEC também reflete as crenças de competência, os valores e os objetivos de vida (USSLEPP *et al*., 2020), sendo que os interesses influenciam significativamente a escolha das atividades que permitam alcançar esses objetivos (STOLL *et al*., 2020). O modelo RIASEC tem vindo a ser utilizado em diferentes culturas e é considerado um dos modelos mais completos para avaliar os interesses vocacionais no âmbito da orientação académica e profissional (ŞEKER; ÇAPRI, 2019). Importa referir que são vários

os instrumentos que têm por base o modelo RIASEC (NISTAL *et al*. 2019), nomeadamente o Self-Directed Search (SDS), sendo este o inventário utilizado na presente investigação.

RIASEC e Big Five

Segundo Stoll *et al*. (2017), a personalidade e os interesses profissionais têm repercussões ao longo de toda vida. Os interesses são preferências relativamente estáveis que determinam o que as pessoas gostam de fazer e, como tal, encontram-se diretamente relacionados com as suas competências. A personalidade, por sua vez, define a forma como as pessoas pensam, sentem e se comportam em determinadas situações (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION [APA], 2019). Ao longo dos anos, são vários os autores (HURTADO RÚA *et al*., 2018; SHELDON *et al*., 2019; USSLEP *et al*., 2020) que se têm dedicado ao estudo da relação entre as dimensões do Big Five, os interesses vocacionais, as competências e o planeamento de carreira. Os resultados revelam que quando existe congruência entre o tipo de personalidade e a vocação profissional, os indivíduos sentem-se mais competentes para realizar as suas tarefas e têm maior probabilidade de, no futuro, serem bem-sucedidos profissionalmente (RUMSEY, 2020). São várias as teorias (KANDLER *et al*., 2014; WRZUS; ROBERTS, 2017) que defendem a existência de uma relação positiva entre os interesses, as competências e os traços de personalidade, pois verifica-se que os três construtos se vão desenvolvendo em simultâneo ao longo do tempo. Golle *et al*. (2019) acrescentam que os traços de personalidade têm propensão para se alterar à medida que a maturidade aumenta, pelo que os indivíduos tendem a tornar-se mais agradáveis, conscienciosas e emocionalmente estáveis com a idade. Os estudos sobre a relação entre os interesses profissionais,

as competências e a personalidade demonstram, ainda, a existência de correlações transversais entre as dimensões do RIASEC e o Big Five, nomeadamente entre a Extroversão e as componentes Social e Empreendedora, a Abertura à experiência e a componente Artística e Investigativa e a Conscienciosidade e interesses Convencionais. Por outro lado, a Amabilidade e o Neuroticismo não se correlacionam com nenhuma das dimensões do RIASEC (HOFF *et al*., 2020). Face ao exposto, formulou-se a primeira hipótese de investigação.

Hipótese 1: Existe uma correlação positiva entre a personalidade e as competências.

RIASEC e desenvolvimento de carreira

A escolha profissional pode ser entendida como a decisão de um indivíduo sobre o que deseja fazer em termos ocupacionais. Trata-se de um processo contínuo, composto por uma série de decisões tomadas ao longo da vida que envolvem características pessoais, fatores socioeconómicos e a própria realidade do contexto laboral (SOBROSA *et al*., 2015). Escolher uma carreira não é um processo fácil e pode mesmo constituir um grande desafio para os jovens, pelo que a orientação vocacional desempenha um papel fundamental durante esse processo (GRINGS; JUNG, 2016). Segundo Xu e Tracey (2016) os modelos utilizados para recolher e processar a informação sobre os indivíduos e ajustar os seus interesses ao mundo do trabalho facilitam bastante a tomada de decisão em relação à carreira a seguir. Apesar dos interesses não serem os únicos responsáveis pelas escolhas académicas e profissionais que as pessoas fazem ao longo da vida, são vários os estudos (e.g., LENT *et al*., 2018) que revelam a existência de uma

correlação significativa entre os interesses profissionais, a escolha de carreira e o desempenho (BARROS, 2019).

Segundo o modelo RIASEC, os indivíduos que escolhem carreiras que sejam congruentes com os seus interesses, aptidões, competências e personalidade, tendem a ter um melhor desempenho e maior satisfação profissional (SHELDON *et al*., 2020). Bullock‐Yowell *et al*. (2022) adicionam que quando as pessoas têm interesses profissionais consistentes, possuem um perfil diferenciado e como tal têm menos dificuldade em tomar decisões no que diz respeito à escolha da sua carreira. Quanto maior é a diferença entre os vários interesses profissionais, mais fácil é definir o perfil vocacional do indivíduo (ATITSOGBE *et al*., 2018). Estudos desenvolvidos por Fu e Zhang (2018) demonstram que a congruência entre o perfil dos indivíduos e seu ambiente vocacional se reflete ao nível da satisfação laboral, desempenho profissional e bem-estar.

Desenvolvimento de carreira

A forma como se perceciona a carreira, tanto do ponto de vista concetual, como através da evolução das teorias que se focam nesta área, tem vindo a sofrer mudanças significativas nos últimos anos, devido às transformações no mundo do trabalho. O conceito de carreira assume-se como pluridimensional e reconhece-se numa perspetiva evolutiva, que é partilhada por uma grande diversidade de abordagens teóricas e disciplinares (SANTOS; DUARTE, 2019). Para compreender a sua evolução é importante considerar a evolução da sociedade e os padrões culturais, económicos e sociais, uma vez que estes fatores têm impacto tanto nas organizações, como nas pessoas (PERES, 2017). Segundo Guan *et al*. (2019), o conceito de carreira foi evoluindo de uma perspetiva tradicional até às

perspetivas mais contemporâneas que atualmente conhecemos, pelo que considerámos pertinente fazer uma breve incursão sobre as modificações que foram ocorrendo ao longo do tempo. As principais conceções e abordagens à carreira surgiram no contexto da Revolução Industrial, no início do século XX, durante o período de transição da economia agrícola para a economia industrial. Nessa época, as práticas de orientação profissional estavam ligadas diretamente ao aumento da eficiência industrial e a carreira era vista como uma forma de garantir a estabilidade através da combinação das características das pessoas, com as exigências das funções/tarefas (OLIVEIRA *et al*., 2017).

A visão tradicional do conceito de carreira estava relacionada com a noção de desenvolvimento profissional e, como tal, era encarada como uma responsabilidade da organização (ROSA *et al*., 2017). Assim, podia ser definida como uma sequência de posições, geralmente em movimento ascendente, na hierarquia da organização que se refletia num aumento salarial (SANTOS; DUARTE, 2019). Após a II Guerra Mundial assistem-se a transformações económicas e sociais, que levam as pessoas a repensar a sua vida pessoal e profissional, o que dá origem a novos pensamentos e preocupações com o desenvolvimento de carreira, cujo foco se foi ampliando. A escolha profissional passou a ser vista como uma decisão tomada pelo indivíduo, de acordo com os seus interesses, porque é um processo que se desenvolve e o acompanha ao longo da vida (ROSA *et al*., 2017). Mais tarde, nos anos 90, a carreira começa a ser compreendida através de abordagens narrativas que enfatizam os significados atribuídos pelos indivíduos às suas decisões. A ideia de que o indivíduo constrói a sua carreira através da forma como narra a realidade deu origem a intervenções centradas nas histórias de vida, que consideram o passado e o presente como uma forma de desenvolver o percurso profissional (OLIVEIRA *et al*., 2017). Verifica-se, assim, que a visão tradicional da carreira se encontra essencialmente associada ao desenvolvimento profissional, na qual

o sucesso é reconhecido através de promoções e aumentos salariais que assentam em estruturas hierárquicas rígidas (ALI *et al*., 2019).

Atualmente, os indivíduos assumem uma posição mais ativa no que diz respeito à gestão da sua própria carreira e deixam de se limitar a uma única organização (CIAROCCO, 2018), sendo neste contexto que surgem as carreiras sem fronteiras e as carreiras proteanas (Szabó-BÁLINT, 2019). As carreiras sem fronteiras caracterizam-se por trajetórias profissionais que não estão necessariamente ligadas a uma única organização, sendo definidas como "uma sequência de oportunidades de trabalho que vão além das fronteiras de um único emprego" (RIBEIRO *et al*., 2018, p. 97). Os indivíduos cuja carreira se enquadra neste tipo sentem-se confortáveis com a criação de relações que vão além das fronteiras organizacionais (Grangeiro *et al*., 2018). As carreiras proteanas, por sua vez, apresentam como principais características a autogestão e a orientação para os valores pessoais (RIBEIRO *et al*., 2018). Os indivíduos assumem a gestão da sua própria carreira e criam as suas próprias oportunidades de desenvolvimento. Neste tipo de carreiras os fatores materiais como o dinheiro, as promoções, os prémios, o estatuto e/ou prestígio são colocados em segundo plano (CORTELLAZZO *et al*., 2019).

Crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira

A autoeficácia constituiu um dos construtos que maior atenção tem recebido na área da psicologia do desenvolvimento de carreira (FIGUEIREDO; MACIEL, 2018). Este conceito surgiu a partir dos estudos de Bandura (1977) e diz respeito às crenças que os indivíduos têm sobre as suas capacidades para realizar determinadas tarefas com sucesso (MOREIRA *et al*., 2018). De um modo geral, as pessoas procuram envolver-se em atividades que consideram ser

capazes de realizar e a partir das quais obterão resultados positivos. Por esse motivo, as crenças de autoeficácia têm sido consideradas boas preditoras do comportamento humano (TALSMA *et al*., 2018). Na perspetiva de carreira, a autoeficácia é definida como o grau em que os indivíduos se percecionam como competentes para desenvolver atividades/tarefas que lhes permitam recolher informação, planear e tomar decisões acerca da sua carreira (ESTREIA *et al*., 2018). Vuyk e Kerr (2019) defendem a existência de uma associação positivamente significativa entre a autoeficácia e os processos de exploração e indecisão de carreira. Sheldon *et al*. (2020) acrescentam que os jovens com maior confiança nas suas aptidões, têm tendência para analisar detalhadamente as várias opções de carreira e tomar decisões vocacionais mais acertadas. Estudos desenvolvidos por Leal *et al*. (2015) revelam que existe uma relação positiva entre o desempenho académico e o grau de confiança para lidar com o planeamento de carreira e a capacidade para procurar emprego. Quanto mais os alunos exploram as suas vocações profissionais, maior é a sua autoeficácia ao nível da decisão de carreira. Em contrapartida, os alunos que não se sentem comprometidos com uma carreira específica têm menos propensão para fazer pesquisas sobre a profissão que pretendem seguir (CIAROCCO, 2018). Deste modo, Yang *et al*. (2020) referem que é importante reforçar os comportamentos relacionados com o desenvolvimento de carreira, nomeadamente:

(i) o planeamento de carreira;

(ii) a igualdade de género na carreira;

(iii) a capacidade para escolher programas de formação;

(iv) a capacidade para procurar emprego;

(v) as competências para procurar emprego;

(vi) a definição de objetivos de carreira.

PLANEAMENTO DE CARREIRA

As transformações na sociedade e no mercado de trabalho exigem que os indivíduos sejam capazes de gerir a sua própria carreira ao longo do tempo, pelo que o planeamento é determinante para definirem os seus objetivos profissionais e o que é necessário para os atingir (TANDOGAN, 2018). No caso dos estudantes universitários, verifica-se que quanto mais se aproxima a transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho, mais estes se apercebem da importância de planear a sua carreira de forma estruturada (ARAÚJO *et al*., 2018). Quando este planeamento é delineado durante a formação académica, facilita a procura de estágios que permitem ganhar experiência profissional e perceber se a formação académica escolhida, efetivamente corresponde à carreira desejada (CHISHIMA; WILSON, 2020). O trabalho constitui um aspeto central na vida das pessoas, pelo que o planeamento de carreira assume um papel de extrema importância, pois permite direcionar o indivíduo no sentido das atividades que lhe proporcionam satisfação profissional. E se no passado, era comum que o colaborador permanecesse na mesma organização durante toda a sua carreira, atualmente o percurso profissional é marcado por uma sequência de cargos profissionais que incentivam a aprendizagem contínua (WIERNIK; KOSTAL, 2019).

Igualdade de género na carreira

Nas últimas décadas, tem-se verificado um aumento significativo no número de mulheres a frequentar o Ensino Superior,

a serem promovidas e a ocuparem cargos hierárquicos de destaque (ZHONG *et al*., 2018). Não obstante este aumento, ainda existem diferenças de género no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira (KATIC *et al*., 2018). Apesar das mudanças referidas ainda persistem algumas limitações no que diz respeito à presença das mulheres no mercado de trabalho, em particular no que diz respeito ao desempenho de funções maioritariamente relacionadas com as ciências sociais e humanas e pelo facto de se verem muitas vezes privadas de aceder a cargos de liderança e/ou de maior prestígio. Lima (2018) acrescenta que, embora se assista a uma crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e a uma constante luta pela conquista dos seus direitos, continuam a existir inúmeros obstáculos para combater a desigualdade de género na carreira, nomeadamente no que diz respeito à remuneração.

Capacidade para escolher programas de formação

A competitividade que caracteriza atualmente o contexto de trabalho exige que as IES atualizem os seus programas curriculares e ofereçam formação que vá ao encontro das necessidades das organizações (CASSUNDÉ *et al*., 2017). Deste modo, é fundamental que os alunos saibam selecionar os cursos/formações que lhes permitam adquirir as competências mais valorizados pelos empregadores, caso contrário terão o seu processo de empregabilidade dificultado (KENSKI *et al*., 2019). Segundo Buscacio e Soares (2018) a entrada no mercado de trabalho depende em larga medida da conjugação das aptidões académicas e profissionais, pelo que os alunos, ao longo do seu percurso escolar, devem ser estimulados a desenvolver capacidades que os ajudem a estabelecer os seus objetivos de carreira. Assim, devem estar informados sobre a oferta que existe no mercado e a qualidade da

mesma, porque a concorrência que se verifica entre as IES é cada vez maior. A educação é considerada um dos pilares da empregabilidade, pois verifica-se que quem possui o Ensino Superior, geralmente, tem mais facilidade em entrar no mercado de trabalho e conseguir melhores empregos do que aqueles que têm níveis académicos inferiores, o que reforça a importância de saber escolher uma área de formação que permita dar resposta às necessidades organizacionais (LADEIRA *et al*., 2019).

Preparação para procurar emprego

Segundo Ciarocco (2018) preparar os alunos para o mercado de trabalho deve ser uma prioridade das IES. Desta forma, defende que os jovens estudantes devem aprender como procurar emprego, seja através de sites de emprego, agências de trabalho temporário e/ou feiras de emprego. Para resolver essas preocupações, algumas IES já começaram a incorporar a preparação para a procura de emprego nas unidades curriculares dos cursos que ministram, apesar dessas oportunidades serem restritas apenas aos professores que possuem tempo e recursos para o fazer (DEER *et al*., 2018). Além disso, ainda, existem muitos alunos indecisos sobre os seus objetivos de carreira e como essas formações, geralmente, são lecionadas no último ano, pode ser tarde para evitar os seus dilemas profissionais. Na preparação para procurar emprego devem, ainda, ser abordadas questões relacionadas com o relacionamento interpessoal, trabalho de equipa, resolução de problemas, criatividade e flexibilidade cognitiva, porque segundo o relatório elaborado pelo World Economic Forum (WEF, 2020) estas são as competências que atualmente as organizações mais valorizam. Quando os alunos são orientados nas suas escolhas profissionais, conseguem identificar mais facilmente o seu perfil e área de atuação e, consequentemente,

desenvolvem competências que vão ao encontro dessas mesmas escolhas (BIZARRIA *et al*., 2018).

Competências para procurar emprego

Os jovens estudantes enfrentam um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e sentem, muitas vezes, dificuldades em procurar emprego depois de terminados os seus estudos (CLEMENTS; KAMAU, 2017). O papel das IES, na formação dos indivíduos, vai além da transmissão de conhecimentos técnicos (*hard skills*), porque hoje em dia, o mercado de trabalho dá cada vez mais valor às competências transversais (*soft skills*). Succi (2019), acrescenta que os empregadores procuram pessoas que se diferenciem das outras através de competências, conhecimentos ou atitudes perante ao trabalho, que acrescentem valor à organização e que permitam obter vantagem face à concorrência. Neste sentido, as IES devem atualizar os seus planos curriculares de forma a promoverem o desenvolvimento das competências que o mercado de trabalho necessita. Ciarocco (2018) refere, ainda, que os estudantes precisam de adquirir capacidades que os ajudem a procurar emprego, nomeadamente:

(i) networking, porque é através da rede de contactos que, muitas vezes, se conhecem novas oportunidades profissionais;

(ii) elaborar um *Curriculum Vitae* (CV) adequado à função a que se candidatam;

(iii) definir objetivos de carreira que vão ao encontro dos seus interesses;

(iv) planeamento e organização para definir prioridades e identificar as competências mais valorizadas pelos empregadores;

(v) comunicar de forma clara e convincente para expressar novas ideias e entender os outros;

(vi) resiliência para ultrapassar os obstáculos e as frustrações relacionadas com o processo de procura de emprego e para que não desistam perante as adversidades.

Tendo por bases estes pressupostos, foi formulada a segunda hipótese.

Hipótese 2: As competências têm um impacto positivo no desenvolvimento de carreira.

DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS DE CARREIRA

Segundo Kenski *et al*. (2019), a maior parte dos estudantes vê o ingresso no Ensino Superior como o caminho para alcançar o sucesso profissional. Contudo, após a entrada na universidade os alunos passam por um período de adaptação que envolve escolhas académicas e vocacionais. Verifica-se, assim, que a adaptabilidade ocupa um lugar importante durante a definição dos objetivos de carreira, porque ajuda a lidar com a incerteza relacionada com a aquisição de novas competências e facilita a entrada no mercado de trabalho (LOYARTE-LÓPEZ *et al*., 2020). Clements e Kamau (2018) defendem que a definição de objetivos de carreira permite aos alunos monitorar o seu progresso e ajustar o seu desempenho consoante o que os empregadores mais valorizam. Neste âmbito, Lanin *et al*. (2019), referem que o facto de alguns indivíduos se saírem melhor que outros durante o estabelecimento das suas metas

profissionais, se deve aos níveis elevados de autoeficácia que lhes permite definir metas mais desafiantes e ao esforço que dedicam para serem bem-sucedidos. Na mesma linha, Hernández-Herrera e Neri-Torres (2020) mencionam que os alunos que definem metas que enfatizam o sucesso e evitam o fracasso, têm mais facilidade em entrar no mercado de trabalho após o término dos seus cursos superiores.

Big Five, RIASEC e desenvolvimento de carreira

O estudo da relação existente entre as dimensões de personalidade do Big Five e os tipos Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional do modelo RIASEC desempenham um papel muito importante durante o processo de escolha de carreira (HURTADO RÚA *et al*., 2018). Neste contexto, Nilforooshan e Salimi (2016) que demonstram que a tomada de decisão no que respeita à carreira se encontra positivamente correlacionada com a Abertura à experiência, a Extroversão e a Conscienciosidade. Por outro lado, a instabilidade emocional que caracteriza os elevados níveis de Neuroticismo aumenta a indecisão na hora de escolher o percurso profissional a seguir (KATIC *et al*., 2018). A tomada de decisão no que diz respeito à carreira é um momento importante na vida de qualquer pessoa, e em particular na adolescência, porque os jovens ainda não têm a sua trajetória profissional bem definida (VUYK; KERR, 2019). Os estudos de Hurtado Rúa *et al.* (2018) evidenciam que a relação entre a personalidade, os interesses e as competências são fundamentais para o desenvolvimento e solidez de carreira, uma vez que são fatores que tendem a manter-se estáveis ao longo do tempo. Sheldon *et al*. (2020) vão mais longe e afirmam que quando os objetivos de carreira coincidem com a personalidade, os interesses, as competências e os valores dos indivíduos, o desempenho e a

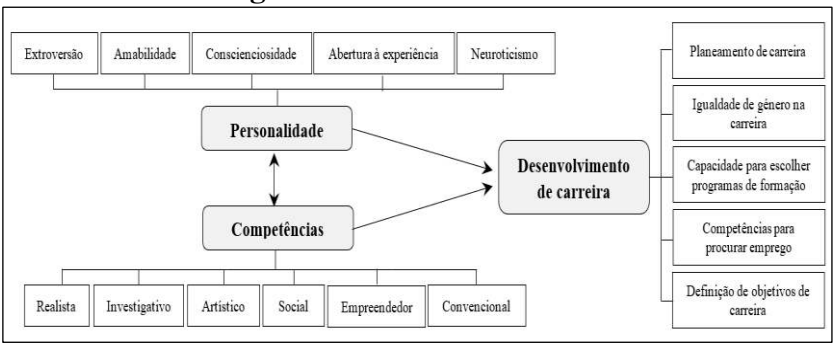
satisfação profissional têm propensão para ser mais elevados. Perante estas evidências, formulou-se a terceira hipótese de investigação.

Hipótese 3: A personalidade tem um impacto positivo no desenvolvimento de carreira.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação é ancorada numa metodologia quantitativa e baseia-se uma perspetiva hipotético-dedutiva que se apoia nos modelos teóricos referidos ao longo da revisão de literatura, nomeadamente o Big Five (COSTA; MCCRAE, 1992), o RIASEC (HOLLAND, 1997) e o modelo das crenças de autoeficácia no desenvolvimento de carreira (YUEN *et al*., 2005). Para a recolha de dados recorreu-se ao inquérito por questionário devido ao seu carácter prático e de fácil utilização, pelo que a sua aplicação foi precedida de um trabalho de pesquisa bibliográfica em torno das variáveis a estudar e dos instrumentos mais adequados para as avaliar. Com vista a testar as hipóteses formuladas foi elaborado o seguinte modelo concetual apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Modelo conceitual



Fonte: Elaboração própria.

Participantes

Participaram no estudo 551 estudantes que frequentam o Ensino Superior com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos (M = 22.12; DP = 4.72), cuja maioria pertence ao sexo feminino (66.4 %). Para facilitar a leitura dos dados e uniformizar o tamanho dos grupos, as idades foram agrupadas em três faixas etárias, conforme identificado abaixo e na tabela 1:

(i) menor ou igual a 19 anos;

(ii) entre os 20 e os 22 anos; e,

(iii) maior ou igual a 23 anos.

Importa salientar que a amplitude das idades se justifica pelo facto de os dados terem sido recolhidos junto de alunos que frequentam o 1º e o 2º ciclo de estudos, tanto em regime diurno, como pós-laboral. Verificou-se, ainda, que 30.9% dos alunos se encontram a frequentar o terceiro ano da Licenciatura e 28.9% o primeiro ano. Devido à grande diversidade de cursos, considerou-se pertinente agrupá-los em cinco grandes domínios, designadamente: Ciências sociais e humanas, Ciências da comunicação, Ciências socioeconómicas, Ciências do turismo e Outras ciências (e.g., Design, Direito, Medicina Veterinária).

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos participantes

	N	%
Género		
Masculino	185	33.6
Feminino	366	66.4
Faixa etária (*M* = 22.12; *DP* = 4.72)		
Menor ou igual a 19 anos	136	24.7
Entre 20 e 22 anos	274	49.7
Maior ou igual a 23 anos	141	25.6
Ano que frequenta		
1.º ano da licenciatura	159	28.9
2.º ano da licenciatura	88	16.0
3.º ano da licenciatura	170	30.9
1º ano do mestrado	76	13.8
2º ano do mestrado	58	10.5
Curso que frequenta		
Ciências sociais e humanas	203	36.8
Ciências da comunicação	35	6.4
Ciências socioeconómicas	149	27.0
Ciências do turismo	114	20.7
Outras ciências	50	9.1

Fonte: Elaboração própria.
Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Big Five Inventory – 10 (BFI-10)

Para avaliar a personalidade foi utilizada a versão reduzida do Big Five Inventory (RAMMSTEDT; JOHN, 2007) desenvolvido

por Costa e McCrae (1992), pois segundo John *et al*. (2019) é o que se tem vindo a revelar mais adequado para avaliar a estrutura da personalidade em contexto académico. O inventário é constituído por dez itens que avaliam cinco dimensões distintas:

(i) Neuroticismo (e.g., Enervo-me facilmente);

(ii) Extroversão (e.g., Sou extrovertido(a);

(iii) Abertura à experiência (e.g., Tenho uma imaginação fértil);

(iv) Amabilidade (e.g., Vejo-me como alguém que geralmente confia nos outros); e,

(v) Conscienciosidade (e.g., Sou minucioso(a) no meu trabalho).

As respostas foram dadas numa escala de Likert de sete pontos que varia entre 1 (Discordo Totalmente) e 7 (Concordo Totalmente) consoante o grau de concordância com cada uma das características mencionadas.

Self-Directed Search (SDS)

O SDS é um questionário ancorado no modelo RIASEC, desenvolvido por John Holland (1997) que permite analisar as competências, interesses e tipo de personalidade de acordo com seis dimensões:

(i) Realista (e.g., Sei fazer pequenas reparações elétricas);

(ii) Investigativo (e.g., Sei interpretar fórmulas químicas);

(iii) Artístico (e.g., Tenho jeito para artes plásticas);

(iv) Social (e.g., Sei planear uma festa);

(v) Empreendedor (e.g., Sei supervisionar o trabalho dos outros); e,

(vi) Convencional (e.g., Sei trabalhar com programas de contabilidade).

É um questionário de autopreenchimento que incentiva os inquiridos a refletir sobre questões relacionadas com as atividades que sabem realizar (66 itens), as competências (66 itens) e as várias profissões com elas relacionadas (66 itens). Considerando os objetivos da investigação apenas foram utilizados os itens 66 correspondentes às competências, cujas respostas foram dadas através de uma escala dicotómica – Sim / Não –, consoante a pessoa tenha ou não as capacidades necessárias para executar corretamente as atividades referidas.

Career Development Self-Efficacy Inventory (CD-SEI)

O CD-SEI foi desenvolvido por Yuen *et al*. (2005) para avaliar em que medida os alunos sentem que são capazes de transitar do contexto académico para o mercado de trabalho de forma eficaz. O inventário é constituído por 24 itens que avaliam seis categorias, cada uma com quatro itens:

(i) planeamento de carreira (e.g., Estou confiante de que posso explorar diferentes carreiras consoante o meu interesse);

(ii) igualdade de género na carreira (e.g., Estou confiante que posso compreender a relação entre género e escolha de carreira);

(iii) capacidade para escolher programas de formação (e.g., Estou confiante de que posso compreender um programa de formação profissional antes de me inscrever nele);

(iv) preparação para procurar emprego (e.g., Estou confiante de que posso preparar o meu próprio CV);

(v) competências para procurar emprego (e.g., Estou confiante de que posso procurar o emprego adequado de acordo com os meus interesses e capacidades); e,

(vi) definição de objetivos de carreira (e.g., Estou confiante de que posso dominar as estratégias para alcançar os meus objetivos de carreira).

As respostas foram dadas numa escala de Likert de sete pontos, onde os estudantes indicam o grau de confiança nas suas capacidades, oscilando o mesmo entre 1 (nada confiante) e 7 (extremamente confiante).

PROCEDIMENTOS

Os dados foram recolhidos presencialmente, em sala de aula, junto de alunos que frequentam IES público e privado e também através da plataforma Google Forms. Em ambos os casos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e do tempo estimado para responder ao questionário. Foram, ainda, informados que a sua participação no estudo seria voluntária e

anónima e que os resultados obtidos são confidenciais e utilizados apenas para o desenvolvimento da presente investigação.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Análise dos indicadores psicométricos

A validade do constructo foi analisada através da Análise de Componentes Principais (ACP) com rotação varimax, que permitiu avaliar a estrutura interna dos instrumentos e identificar as dimensões que lhes estão associadas (MARÔCO, 2014). Para avaliar se as correlações entre os itens são suficientes e adequadas e se existem problemas de identidade nos dados foram analisados os indicadores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett (RUST; GOLOMBOK, 2014). As componentes foram extraídas tendo por base o critério de Kaiser-Guttmann (eigenvalues superiores a um) e a percentagem de variância explicada. Os itens com uma correlação item-fator inferior a 0.400 e uma diferença entre correlações menor que 0.200 foram excluídos da análise (Hair et al., 2018).

BFI-10: a ACP que revelou que o indicador KMO (0.89) e o teste de esfericidade de Bartlett [$\chi 2(45) = 506.905$, $p < 0.001$] são apropriados para que a análise possa prosseguir. A matriz fatorial revelou que as cinco componentes extraídas explicam 67.76% da variância total, um valor considerado adequado, uma vez que Coulacoglou e Saklofske (2017) consideram satisfatório valores iguais ou superiores a 60.0%. A análise da fiabilidade revelou índices de Alfa de Cronbach a oscilar entre 0.70 e 0.73, o que sugere uma adequada consistência interna para toda as dimensões da personalidade.

SDS: na sua versão inicial o instrumento é constituído por 66 itens, mas após a realização da ACP, apenas foram selecionados 42, porque alguns saturavam em todos os fatores (itens 1, 9, 13, 15, 16, 24, 25, 26, 31, 33, 47, 48, 49, 55 e 56) e outros apresentavam menos de 0.200 de diferença entre correlações (itens 5, 12, 18, 23, 39, 43, 52, 54 e 57). O indicador de KMO (0.79) demonstrou uma adequada correlação entre as variáveis e o teste de esfericidade de Bartlett [χ^2 (903) = 4452.338] tem associado um nível de significância menor que 0.001, o que revela a inexistência de uma matriz de identidade. Tal como na escala original, a matriz fatorial revelou a existência de seis componentes que em conjunto explicam 37.12% da variância total, um valor mais baixo do que o recomendado por Marôco (2014). Porém, o critério Kaiser-Guttmann (valor próprio superior a um) e análise do Scree plot permitiram a continuação da análise dos dados. No que à consistência interna diz respeito, foi possível constatar que todos os componentes apresentam coeficientes de alfa de Cronbach iguais ou superiores a 0.70.

CD-SEI: a versão original é composta por 24 questões, mas a ACP revelou uma estrutura fatorial com apenas duas componentes, porque foram eliminados os itens 2, 3, 4, 5, 8, 14, 18 e 20, porque saturavam em mais que um fator. O indicador de KMO (0.94) e o teste de esfericidade de Bartlett (χ^2 (120) = 5277.051, $p < 0.000$) revelam valores adequados. Também foi possível constatar que as duas componentes extraídas explicam 59.29% da variância total e que ambas apresentam uma elevada consistência interna (Planeamento de carreira: $\alpha = 0.82$; Competências para procurar emprego: $\alpha = 0.93$).

Com o objetivo de ter uma perceção global sobre o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira, os itens que constituem cada um dos construtos foram agrupados e constituídas três variáveis compósitas, cujos alfas de

Cronbach se revelaram adequados (Personalidade: $\alpha = 0.70$; Competências: $\alpha = 0.82$; Desenvolvimento de carreira: $\alpha = 0.95$).

Associação entre variáveis

Em seguida, procedeu-se à análise da associação entre os construtos em estudo e constatou-se que a correlação mais elevada é a que ocorre entre a personalidade e as competências ($r = 0.249$, $p < 0.001$; Hipótese 1), o que sugere que os dois construtos se encontram diretamente associados (Tabela 2).

Tabela 2 - Associação entre as variáveis em estudo

	1	2	3
Desenvolvimento de carreira (3)	-		
Personalidade (2)	0.125	-	
Competências (3)	0.211*	0.249**	-

Nota: *p < 0.05; **p < 0.001

Análises de regressão

Face aos resultados obtidos, procurou-se averiguar qual o construto que mais influencia o desenvolvimento de carreira. Neste âmbito, realizaram-se análises de regressão múltipla pelo método Enter, que permitem explicar o contributo das variáveis independentes na variação da variável dependente. A análise dos dados revelou que o modelo é linear e estatisticamente significativo [$F(2, 548) = 30.750$, $p < 0.001$] e que a personalidade (Hipótese 2) e as competências (Hipótese 3) explicam 19.8% do desenvolvimento

de carreira (R^2 ajustado = 0.198). Verificou-se, ainda, que ambos os construtos têm um efeito significativo no desenvolvimento de carreira, mas as competências têm um peso maior ($\beta = 0.296$) do que a personalidade ($\beta = 0.073$), pois contribuem em 8.6% para explicar a forma como a carreira se desenvolve, enquanto a personalidade apenas explica 0.51% (Tabela 3).

Tabela 3 - Impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira

Variáveis preditoras	Desenvolvimento de carreira (β)	R^2 Semiparcial (%)
Personalidade	0.073	0.51
Competências	0.296	8.46
R^2 ajustado	0.198	
$F_{(2,548)}$	30.750**	

Nota: **p < 0.001

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando os indivíduos fazem as suas escolhas de carreira devem considerar um conjunto de informações que lhes permita selecionar o caminho que melhor se adequa ao seu perfil, mas que também lhes traga satisfação profissional. Neste contexto, existem vários fatores que influenciam a tomada de decisão, entre os quais: as competências, a personalidade, as crenças de autoeficácia e os interesses vocacionais e profissionais (KIM; PARK, 2017). Com esta investigação pretendia-se analisar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. A análise dos dados teve início com a verificação dos indicadores psicométricos dos questionários utilizados, tendo-se

verificado que os mesmos são válidos e fiáveis para medir os construtos para os quais foram construídos.

Seguidamente, apresentam-se os resultados relacionados com a validação das hipóteses de investigação, pelo que doravante a discussão segue a ordem das mesmas. Deste modo, verificou-se que existe uma correlação positivamente significativa entre todas as dimensões avaliadas, sendo a mais elevada a que ocorre entre a personalidade e as competências, o que nos permitiu validar a primeira hipótese formulada. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados por Hurtado Rúa *et al*. (2018) segundo os quais existe uma correlação positiva entre ambos os construtos e que se vai desenvolvendo paralelamente ao longo do tempo. Hoff *et al*. (2020) referem, ainda, que existem relações transversais entre as competências do modelo RIASEC e as dimensões de personalidade do Big Five (e.g., Conscienciosidade e perfil Convencional). Rumsey (2020) vai mais além e afirma que quando a personalidade e as competências se correlacionam, a probabilidade de os indivíduos progredirem na carreira é muito maior.

A segunda hipótese e a terceira hipótese também puderam ser corroboradas, pois verificou-se que a personalidade e as competências têm um impacto significativo no desenvolvimento de carreira. Estas conclusões vão ao encontro dos estudos de Zakaria e Yusof (2018) segundo os quais a personalidade é um dos fatores que mais influencia o crescimento profissional do indivíduo. Na mesma linha Xu (2020) refere que as dimensões do Big Five influenciam de forma significativa a tomada de decisão no que diz respeito ao desenvolvimento de carreira. Os resultados são ainda semelhantes aos encontrado por Sheldon *et al*. (2020) que através das suas pesquisas demonstraram que a conjugação da personalidade com as competências influencia significativamente e de forma positiva, as crenças de autoeficácia dos alunos do Ensino Superior relativamente ao desenvolvimento da sua carreira.

Perante o exposto, podemos afirmar que a orientação vocacional desempenha um papel fundamental para promover o ajustamento entre os traços de personalidade, os interesses e as competências que permitem tomar decisões relativamente à carreira a seguir (BULLOCK‐YOWELL *et al*., 2022). Deste modo, seria pertinente que as IES possuíssem gabinetes de apoio e orientação profissional que ajudassem os alunos a ultrapassar os desafios inerentes à escolha de carreira.

Contributos teóricos e práticos

A presente investigação pretende contribuir para aprofundar os conhecimentos sobre o papel da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. A identificação dos fatores que influenciam o desenvolvimento de carreira dos jovens universitários permite apoiá-los na escolha de um curso e/ou na transição para o mercado de trabalho, para que consigam alcançar o sucesso académico e/ou profissional e se sintam realizados. Neste sentido, é importante alertar as entidades responsáveis para o facto de que a orientação vocacional é extremamente importante para ajudar os estudantes universitários a explorarem as suas competências e interesses, de forma a que possam tomar decisões conscientes e informadas relativamente à sua carreira profissional. Para que este processo seja bem-sucedido é necessário que existam recursos humanos, materiais e financeiros que permitam disponibilizar informação adequada e acompanhamento por parte de profissionais que apoiem os alunos no desenvolvimento de competências que lhes permita escolher e estabelecer planos e objetivos de carreira. O grande desafio das IES, passa por incentivar o desenvolvimento destas competências para que os seus alunos se sintam preparados para transitar do contexto

académico para o profissional. Face ao exposto é importante consciencializar e alertar os jovens, as IES e os seus profissionais para a importância da orientação vocacional dos estudantes universitários, pois só assim é possível identificar o tipo de personalidade, os seus interesses e competências, no sentido de traçar um perfil que vá ao encontro das suas preferências. Os resultados obtidos permitem-nos refletir sobre as práticas que facilitam a tomada de decisão em relação à carreira a seguir e evidencia a pertinência de trabalhar estas temáticas nas IES.

Limitações e estudos futuros

Como qualquer investigação também esta apresenta limitações, nomeadamente por se ter recorrido a uma amostra de conveniência que incidiu maioritariamente nas IES localizadas na Área Metropolitana de Lisboa, o que impede a generalização dos dados para as outras regiões do país. Também se salienta o facto do questionário referente ao modelo RIASEC ser extenso, o que poderá ter gerado algum cansaço e enviesado as respostas dadas. Por outro lado, o BFI-10 apenas possui dois itens para cada uma das dimensões de personalidade o que poderá não ser suficiente para discriminar os traços que caracterizam os participantes. Importa, ainda, referir que a maior parte dos questionários foram recolhidos durante a pandemia da Covid-19, o que levou a maior parte das IES a ter os seus alunos em regime de rotatividade, o que implicou que apenas metade da turma preenchesse o questionário presencialmente. Não obstante o link do questionário ter sido enviado pelos docentes das unidades curriculares para os alunos que através das plataformas zoom ou teams assistiam às aulas de forma síncrona, não foi possível confirmar se efetivamente procederam ao seu preenchimento. O facto de os alunos não estarem preparados para lidar com este

cenário atípico, cujo impacto psicológico se refletiu a vários níveis e que nem sempre foi fácil de superar, pode ter influenciado as suas respostas.

Perante o exposto, sugere-se que em estudos futuros se avalie de que forma as variáveis estudadas são influenciadas pelos cursos/licenciaturas que os alunos frequentam e se existem diferenças significativas em função das áreas de formação, devendo as mesmas ser mais diversificadas. Apesar do tamanho do questionário poder constituir uma limitação, seria interessante incluir também a parte dos interesses do modelo RIASEC e uma escala que permitisse avaliar as *soft skills*, bem como uma escala de personalidade mais extensa que permitisse tirar conclusões mais concretas. Sugere-se, ainda, que o estudo seja alargado a outras regiões do país para que se possam comparar as diferentes realidades em que os estudantes do Ensino Superior se inserem.

CONCLUSÃO

A personalidade, as competências e as crenças de autoeficácia têm vindo a assumir um papel importante no desenvolvimento de carreira, uma vez que têm um impacto significativo ao nível do desempenho académico, da progressão na carreira e do sucesso profissional (HURTADO RÚA *et al*., 2018). Desta forma, a presente investigação teve como principal objetivo analisar o impacto da personalidade e das competências no desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. Os resultados obtidos permitiram validar as três hipóteses de investigação formuladas. Assim, verificou-se que existe uma correlação positiva entre a personalidade e as competências, o que permitiu corroborar a Hipótese 1. Também foi possível apurar que a personalidade e as competências têm um impacto significativamente

positivo no desenvolvimento de carreira, o que possibilitou a validação das Hipóteses 2 e 3 respetivamente. Deste modo, é possível afirmar que ambos os construtos explicam o desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior, pois contribuem para aumentar a eficácia dos alunos em relação à mesma.

Apesar das limitações anteriormente mencionadas, consideramos que os resultados obtidos na presente investigação podem contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a forma com a personalidade e as competências influenciam o desenvolvimento de carreira dos estudantes do Ensino Superior. É, ainda, importante para chamar a atenção das entidades responsáveis para a importância de se promover a orientação vocacional junto desta população.

REFERÊNCIAS

AHMED, S.; AHMED, A.; SALAHUDDIN, T. "How RIASEC personality traits crystallizes occupational preferences among adolescents: Match or mismatch". **Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences**, vol. 13, n. 4, 2019.

AKBARI, A.; SEGERS, W. "Diverse personality traits and translation quality. Preselected Items Evaluation (PIE) and NEO Five-Factor Inventory". **Trans-Kom**, vol. 10, n. 2, 2017.

ALI, Z.; MAHMOOD, B.; MEHREEN, A. "Linking succession planning to employee performance: The mediating roles of career development and performance appraisal". **Australian Journal of Career Development**, vol. 28, n. 2, 2019.

ALJOJO, N. “Choosing a Career Based Personality Matching: A Case Study of King Abdulaziz University”. **International Journal of Advanced Computer Science and Applications**, vol. 7, n. 2, 2016.

ALKHEMEIRI, A.; KHALID, K.; MUSA, N. “The role of career competencies and proactive personality in early-career employee career adaptability”. **European Journal of Training and Development**, vol. 44, 2020.

ALMIRO, P.; MOURA, O.; SIMÕES, M. “Psychometric properties of the European Portuguese version of the Eysenck Personality Questionnaire - Revised (EPQ-R)”. **Personality and Individual Differences**, vol. 88, 2016.

AMBIEL, R. *et al*. “18REST: a short RIASEC-interest measure for large-scale educational and vocational assessment”. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 31, n. 6, 2018.

APA - American Psychological Association. **Personality**. New York: APA, 2019.

ARAÚJO, D. *et al*. “Fatores de decisão de carreira durante a graduação”. **Revista de Carreira e Pessoas**, vol. 8, n. 2, 2018.

ATITSOGBE, K. *et al*. “Vocational interests and career indecision in Switzerland and Burkina Faso: Cross-cultural similarities and differences”. **Journal of Vocational Behavior**, vol. 107, 2018.

ATLI, A. “Five-Factor Personality Traits as Predictor of Career Maturity”. **Eurasian Journal of Educational Research**, vol. 68, 2017.

BABAROVIĆ, T.; DEVIC, I.; BURUSIC, J. “Fitting the STEM interests of middle school children into RIASEC structural space”. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, vol. 19, n. 1, 2019.

BANDURA, A. “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”. **Psychological Review**, vol. 84, n. 2, 1977.

BARROS, A. “Características Psicométricas da Adaptação Portuguesa do Explora: Questionário para a Orientação de Carreira”. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica**, vol. 55, n. 2, 2019.

BARTRAM, D. **The SHL Corporate Leadership Model: SHL White Paper**. Thames Ditton: SHL Group, 2002.

BERGNER, R. “What is personality? Two myths and a definition”. **New Ideas in Psychology**, vol. 57, 2020.

BIZARRIA, F.; MOREIRA, R.; BARBOSA, F. “Valores e responsabilidade social em instituições de Ensino Superior”. **Gestão e Planejamento**, vol. 19, 2018.

BRITO, F.; MAGALHÃES, M. “Avaliação de ambientes ocupacionais: construção do Inventário de Classificação Ocupacional”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 18, n. 1, 2017.

BULLOCK-YOWELL, E.; REARDON, R. “Using the self-directed search in the career construction interview”. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, vol. 21, 2022.

BUSCACIO, R.; SOARES, A. "Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários". **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 18, 2018.

CARVALHO, L.; MOREIRA, T.; AMBIEL, R. "Relações entre adaptabilidade de carreira e traços patológicos da personalidade em trabalhadores brasileiros". **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, vol. 17. n. 3, 2017.

CASSUNDÉ, F. *et al*. "[Re] pensando o estágio na formação profissional dos estudantes de Administração: um estudo sobre a produção científica brasileira na área". **Administração: Ensino e Pesquisa**, vol. 18, n. 3, 2017.

CHISHIMA, Y.; WILSON, A. "Conversation with a future self: A letter-exchange exercise enhances student self-continuity, career planning, and academic thinking". **Self and Identity**, vol. 19, 2020.

CIAROCCO, N. "Traditional and New Approaches to Career Preparation Through Coursework". **Teaching of Psychology**, vol. 45, 2018.

CLEMENTS, A.; KAMAU, C. "Understanding students' motivation towards proactive career behaviours through goal-setting theory and the job demands-resources model". **Studies in Higher Education**, vol. 43, n. 12, 2017.

CORTELLAZZO, L.; BONESSO, S.; GERL. F. "Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcome". **Journal of Vocational Behavior**, vol. 116, 2019.

COSTA, P.; MCCRAE, R. "Normal personality assessment in clinical practice: the NEO Personality Inventory". **Psychological Assessment**, vol. 4, n. 1, 1992.

COULACOGLOU, C.; SAKLOFSKE, D. **Psychometrics and Psychological Assessment Principles and Applications**. Amsterdam: Elsevier, 2017.

DEER, L.; GOHN, K.; KANAYA, T. "Anxiety and self-efficacy as sequential mediators in US college students' career preparation". **Education + Training**, vol. 60, n. 2, 2018.

DENISSEN, J. *et al*. "Transactions between life events and personality traits across the adult lifespan". **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 116, n. 4, 2018.

DI FABIO, A. *et al*. "The role of personality in the career decision-making difficulties of Italian young adults". **Journal of Career Assessment**, vol. 23, n. 2, 2015.

DURU, H.; SONER, O.; SINAN, F. "The predictors of career decision-making difficulties among high school students: Career decision self-efficacy and personal traits-Turkey case". **Educational Sciences: Theory and Practice**, vol. 21, n. 1, 2021.

EL ASAME, M.; WAKRIM, M. "Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards". **Education and Information Technologies**, vol. 23, n. 1, 2018.

ESTREIA, M. *et al*. "Suporte parental e autoeficácia nos processos de exploração e de tomada de decisão de carreira". **Revista Psicologia e Educação**, vol. 1, n. 1, 2018.

FIGUEIREDO, K.; MACIEL, C. "A autoeficácia no desenvolvimento de carreira e sua influência na diversidade de gênero na computação". **Revista de Educação Pública**, vol. 27, n. 65, 2018.

FU, M.; ZHANG, L. “Developing and Validating the Career Personality Styles Inventory”. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, vol. 52, n. 1, 2018.

GOLLE, J. *et al*. “School or Work? The Choice May Change Your Personality”. **Psychological Science**, vol. 30, n. 1, 2019.

GRANGEIRO, R.; SILVA, J.; BARRETO, A. “Análise dos artigos científicos sobre carreira em administração”. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, vol. 12, n. 1, 2018.

GRINGS, J.; JUNG, C. “Fatores que influenciam na escolha profissional e a importância da orientação vocacional e ocupacional”. **Espacios**, vol. 38, n. 15, 2016.

GUAN, Y. *et al*. “Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research”. **Journal of Vocational Behavior**, vol. 110, 2019.

HAIR, J. *et al*. **Multivariate Data Analysis**. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2018.

HERNÁNDEZ-HERRERA, C.; NERI-TORRES, J. “Las habilidades blandas en estudiantes de ingeniería de tres instituciones públicas de educación superior”. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, vol. 10, n. 20, 2020.

HOFF, K. *et al*. “Developmental structure of personality and interests: A four-wave, 8-year longitudinal study”. **Journal of personality and social psychology**, vol. 118, n. 5, 2020.

HOFF, K. *et al*. “Personality Changes Predict Early Career Outcomes: Discovery and Replication in 12-Year Longitudinal Studies”. **Psychological Science**, vol. 32, n. 1, 2021.

HOLLAND, J. “A theory of vocational choice”. **Journal of Counseling Psychology**, vol. 6, 1959.

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

HORSTMANN, K.; ZIEGLER, M. “Assessing personality states: What to consider when constructing personality state measures”. **European Journal of Personality**, vol. 34, n. 6, 2020.

HURTADO RÚA, S.; STEAD, G.; POKLAR, A. “Five-Factor Personality Traits and RIASEC Interest Types”. **Journal of Career Assessment**, vol. 27, n. 3, 2018.

KANDLER, C.; ZIMMERMANN, J.; MCADAMS, D. “Core and surface characteristics for the description and theory of personality differences and development”. **European Journal of Personality**, vol. 28, 2014.

KATIC, I. *et al*. “Effects of Sociodemographic Characteristics and Personality Traits on Career Development”. **The International Journal of Aging and Human Development**, vol. 87, n. 2, 2018.

KENSKI, V.; MEDEIROS, R.; ORDÉAS, J. “Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais”. **Trabalho e Educação**, vol. 28, n. 1, 2019.

KIM, S.; PARK, M. “Effectiveness of person-centered care on people with dementia: a systematic review and meta-analysis”. **Clinical Interventions in Aging**, vol. 12, 2017.

KREITLER, S. “Towards a consensual model in personality psychology”. **Personality and Individual Differences***, vol. 147,* 2019.

LADEIRA, M. *et al*. “Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade-Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas”. **Psico-USF**, vol. 24, 2019.

LAMAS, K. “Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico”. **Temas em Psicologia**, vol. 25, n. 2, 2017.

LANIN, D. *et al*. “The importance of counseling self-efficacy: physiologic stress in student helpers”. **Journal *of* College Student Psychotherapy**, vol. 33, n. 1, 2019.

LEAL, M.; MELO-SILVA, L.; TEIXEIRA. “Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio”. **Avaliação Psicológica**, vol. 14, n. 1, 2015.

LENT, R. *et al*. “Predictors of science, technology, engineering, and mathematics choice options: A meta-analytic path analysis of the social–cognitive choice model by gender and race/ethnicity”. **Journal of Counseling Psychology**, vol. 65, n. 1, 2018.

LIMA, C. “Gênero, trabalho e cidadania: função igual, tratamento salarial desigual”. **Revista Estudos Feministas**, vol. 26, n. 3, 2018.

LOYARTE-LÓPEZ, E. *et al*. “Sustainable career development for R&D professionals: Applying a career development system in Basque country”. **International Journal of Innovation Studies**, vol. 4

MARÔCO, J. **Análise estatística com o SPSS Statistics**. Pero Pinheiro: Report Number, 2014.

MARTONČIK, M.; KAČMÁROVÁ, M. "Štruktúra profesijných záujmov slovenských žiakov základných škôl na báze modelov RIASEC". **E-Psychologie**, vol. 12, 2018.

MCCLELLAND, D. "Testing for competence rather than for intelligence". **American Psychologist**, vol. 28, n. 1, 1973.

MCCRAE, R.; JOHN, O. "An introduction to the Five-Factor model and its applications". **Journal of Personality**, vol. 60, n. 2, 1992.

MINTRAM, K.; MORGAN, B.; BRUIN, G. "An investigation of gender differences in Holland's circumplex model of vocational personality types in South Africa". **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, vol. 20, n. 2, 2020.

MOREIRA, T.; AMBIEL, R.; NUNES, M. "Career Choice Self-Efficacy Source Scale: Development and Initial Psychometric Studies". **Trends in Psychology**, vol. 26, n. 1, 2018.

NEVES, A. *et al*. Diagnóstico e análise das competências dos conselheiros de administração. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 57, n. 5, 2017.

NILFOROOSHAN, P.; SALIMI, S. "Career adaptability as a mediator between personality and career engagement". **Journal of Vocational Behavior**, vol. 94, 2016.

NISTAL, M.; SOTO, J.; ZARAGOZ, F. "The structural validity of Holland's and Gati's RIASEC models of vocational interests in Mexican students". **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, vol. 17, n. 49, 2019.

OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, M.; DIAS, C. "Revisão Sistemática da Literatura Sobre Características de Intervenções em Carreira". **Revista de Psicologia da IMED**, vol. 9, n. 2, 2017.

PARK, I.; GU, M.; HAI, S. "How Can Personality Enhance Sustainable Career Management? The Mediation Effects of Future Time Perspective in Career Decisions". **Sustainability**, vol. 12, n. 3, 2020.

PASSOS, M.; LAROS, J. "O modelo dos grandes cinco fatores de personalidade: Revisão de literatura". **Peritia: Revista Portuguesa de Psicologia**, vol. 21, 2014.

PEIXOTO, A.; MENESES, R. "Os Cinco Grandes Fatores de Personalidade e as Habilidades Sociais: Revisão das Relações". **E-Revista de Estudos Interculturais do CEI – ISCAP**, vol. 6, 2018.

PENN, L.; LENT, R. "The joint roles of career decision self-efficacy and personality traits in the prediction of career decidedness and decisional difficulty". **Journal of Career Assessment**, vol. 27, n. 3, 2019.

PERES, J. **Gestão de carreira**: uma questão de autoconhecimento. São Paulo: Editora Convibra, 2017.

PORTO, A.; SOARES, A. "Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento". **Análise Psicológica**, vol. 1, n. 34, 2017.

RAMMSTEDT, B.; JOHN, O. "Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German". **Journal of Research in Personality**, vol. 41, 2007.

RIBEIRO, R.; NUNES, S.; LOPES, H. “As carreiras proteana e sem fronteiras e as âncoras de carreira: um estudo com profissionais da área de saúde em Minas Gerais”. **Gestão e Regionalidade**, vol. 34, n. 102, 2018.

ROCCONI, L.; LIU, X.; PIKE, G. “The impact of person-environment fit on grades, perceived gains, and satisfaction: an application of Holland’s theory”. **Higher Education**, vol. 80, n. 5, 2020.

ROSA, F.; ZAMPIER, M.; STEFANO, S. “Tipos de carreira: análise da produção científica”. **Revista de Carreiras e Pessoas**, vol. 7, n. 1, 2017.

RUMSEY, M. “Personality and interests for selection: Theoretical perspectives. **Military Psychology**, vol. 32, n. 1, 2020.

RUST, J.; GOLOMBOK, S. **Modern psychometrics**: The science of psychological assessment. London: Routledge, 2014.

SANCHEZ-ROIGE, S. *et al*. “The genetics of human personality”. **Genes, Brain and Behavior**, vol. 17, n. 3, 2018.

SANTOS, M.; DUARTE, I. “Networking e Carreira: Conceitos e interações”. **Proceedings of the III International Meeting of Sociology**. Caparica: APSIOT, 2019.

SCHWABA, T.; BLEIDORN, W. “Personality trait development across the transition to retirement”. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 116, n. 4, 2019.

ŞEKER, G.; ÇAPRI, B. “The relationship between vocational personality types and vocational values”. **Journal of Education and Training Studies**, vol. 7, n. 11, 2019.

SHELDON, K. *et al*. "Comparing Holland and Self-Determination Theory Measures of Career Preference as Predictors of Career Choice". **Journal of Career Assessment**, vol. 28, n. 1, 2019.

SOBROSA, G. *et al*. "Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconómicas desfavorecidas". **Psicologia em Revista**, vol. 21, n. 2, 2015.

SOUTTER, A.; BATES, T.; MÕTTUS, R. "Big Five and HEXACO personality traits, proenvironmental attitudes, and behaviors: A meta-analysis". **Perspectives on Psychological Science**, vol. 15, n. 4, 2020.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at work**: models for superior performance. New Jersey: Wiley, 1993.

STOLL, G. *et al*. "The Roles of Personality Traits and Vocational Interests in Explaining What People Want Out of Life". **Journal of Research in Personality**, vol. 86, 2020.

SUCCI, C. "Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability". **International Journal of Human Resources Development and Management**, vol. 19, n. 3, 2019.

SZABÓ-BÁLINT, B. "Organizational career development versus employees' career needs in Hungary". **Strategic Management**, vol. 24, 2019.

TALSMA, K. *et al*. "I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance". **Learning and Individual Differences**, vol. 61, 2018b.

TANDOGAN, M. “Career planning and management in businesses”. **International Journal of New Trends in Social Sciences**, vol. 2, n. 2, 2018.

TEIXEIRA, M.; LARANJEIRA, M. “Interesses e perceções de competência na infância: Um estudo exploratório no contexto Português”. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicologica**, vol. 47, n. 2, 2018.

THOMAS, C.; CASTRO, E. “Personalidade, Comportamentos de saúde e adesão ao tratamento a partir do modelo dos cinco grandes fatores: Uma revisão de literatura”. **Psicologia, Saúde e Doenças**, vol. 13, n. 1, 2012.

THURSTONE, L. “Multiple factor analysis”. **Psychological Review**, vol. 38, n. 5, 1931.

TRACEY, T. *et al*. “Adherence to RIASEC structure as a key career decision construct”. **Journal of Counseling Psychology**, vol. 55, n. 2, 2006.

USSLEPP, N. *et al*. “RIASEC interests and the Big Five personality traits matter for life success: But do they already matter for educational track choices?” **Journal of Personality**, vol. 88, 2020.

VAN LAAR, E. *et al*. “Determinants of 21st century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review”. **Sage Open**, vol. 10, n. 1, 2020.

VISSER, R.; SCHAAP, P. “Job applicants’ attitudes towards cognitive ability and personality testing”. **SA Journal of Human Resource Management**, vol. 1, n. 2, 2017.

VUYK, M.; KERR, B. “Personality and vocational interests of creative adolescents from racial and ethnic minorities”. **Gifted and Talented International**, vol. 34, n. 1-2, 2019.

WEF - World Economic Forum. **Future of Jobs Report 2020**. Cologny: WEF, 2020.

WIERNIK, B.; KOSTAL, J. “Protean and Boundaryless Career Orientations: A Critical Review and Meta-Analysis”. **Journal of Counseling Psychology**, vol. 66, 2019.

WONG, S. “Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review”. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, vol. 9, n. 3, 2020.

WRZUS, C.; ROBERTS, B. “Processes of personality development in adulthood: The TESSERA framework”. **Personality and Social Psychology Review**, vol. 21, n. 3, 2017.

XU, H. “Big Five Personality Traits and Ambiguity Management in Career Decision-Making”. **The Career Development Quarterly**, vol. 68, 2020.

XU, H.; TRACEY, T. “Career Decision Ambiguity Tolerance and Its Relations with Adherence to the RIASEC Structure and Calling”. **Journal of Career Assessment**, vol. 25, n. 4, 2016.

YANG, L. *et al*. Assessing Career Life Skills Self-efficacy of Students with Special Educational Needs: A Comparative Study in Hong Kong. *In*: YUEN, M. *et al*. (eds.). **Careers for Students with Special Educational Needs**. Berlin: Springer, 2020.

YOUNG, R.; GLERUM, D.; JOSEPH, D. “Who are the most engaged at work? A meta-analysis of personality and employee engagement”. **Journal of Organization Behaviour**, vol. 39, 2018.

YUEN, M. *et al*. “Developing a Career Development Self-Efficacy Instrument for Chinese Adolescents in Hong Kong”. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, vol. 5, 2005.

ZAKARIA, N.; YUSOF, S. “Crossing cultural boundaries using the internet: Toward building a model of swift trust formation in global virtual teams”. **Journal of International Management**, vol. 26, n. 1, 2020.

ZHENYU, C. The application of big data in higher vocational education based on Holland vocational interest theory. **International Conference on Industrial Informatics-Computing Technology, Intelligent Technology, Industrial Information Integration**. Toronto: IEEE, 2017.

ZHONG, Y.; BLUM, S.; COUCH, S. “Facilitators and constraints: Perceptions of gender differences on women’s career advancement”. **Journal of Tourism and Hospitality Management**, vol. 6, n. 2, 2018.

CAPÍTULO 11

Currículo de Formação em Psicologia:
Cultura, Identidade e Política sob Rasura

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: CULTURA, IDENTIDADE E POLÍTICA SOB RASURA

Mariana Aguiar Manenti

Fábio Viana Santos

Núbia Regina Moreira

A psicologia é um campo de disputa entre saberes de áreas diversas, com vários segmentos que nos permitem questionar os seus objetos de estudos. A vista disso, o objetivo desse texto é discutir a cultura, identidade e política para a compreensão dos sujeitos objetos de estudos da Psicologia, a partir dos estudos culturais de Appadurai (1996) e Hall (2006, 2003, 2000) e sobre currículo e política de Lopes e Macedo (2011), Oliveira e Moreira (2022), Silva e Moreira (2020, 2019, 2018) e Mouffe (1999, 1996).

Tal discussão possibilita algumas reflexões sobre a importância de futuramente questionar e tensionar as constituições e posições de sujeitos também pela negatividade, em espaços conflituosos como a Psicologia, sem ignorar os consensos, para que as fronteiras e os antagonismos possam ser observados e para propormos um novo olhar sobre o político para área.

O caminho metodológico inicial é entender a relação da cultura, identidade e política e pensar na rasura como estratégia de não fechamento das significações. Ao tentar compreender a cultura, considera-se a ideia de que ela opera em terrenos contestados, meio a conflitos e disputas que nos mobilizam a dar sentido e a (re)significar a nossa existência. De acordo com Appadurai (1996), a cultura "é uma dimensão penetrante do discurso humano que explora a diferença para gerar diversas concepções da identidade de

grupo" (p. 29), e ao se tornar hegemônica, a cultura naturaliza e limita as diferenças nas disputas por poderes ao homogeneizá-las a serviço da generalização e universalização de sua representação.

A sociedade ocidentalizada e globalizada, é um resultado híbrido de fluxos culturais e tecnológicos que se hegemonizaram e que se movimentam a partir das emergências dos mercados, dos sentidos dados às civilizações, ao Estado, às normas, que constantemente demandam significações a serem subjetivadas e modeladas. A homogeneização dessas demandas, sendo um dos efeitos dominantes da globalização, ao mesmo tempo que dão sentido a cultura ocidental, também enfraquecem o sentido de público (HALL, 2003, p. 59) e, consequentemente, o sentido da política.

A política aqui tem a ver com a ação política e a formação de identidades coletivas. De acordo com Mouffe (1999), seu objetivo é a criação de um "nós" em um contexto de diversidade e de conflito. A autora afirma que:

> De fato, O campo das identificações coletivas onde se trata da criação de um "nós" mediante a delimitação de um "eles" haverá a possibilidade de que esta relação nós/eles se transformemos em relação amigo/inimigo, ou seja, que ela mesma se transforme no espaço de antagonismo. Isto sucede quando o outro, que até agora tinha sido considerado sob o modo simples da diferença, começa a ser percebido como aquele que nega minha identidade e questiona minha existência. A partir desse momento, qualquer forma da relação nós/eles, seja de tipo religioso, étnico, econômico ou outro, se torna política (MOUFFE, 1999, p. 269).

Assume-se então a ideia de política centrada na negociação na prática social (HALL, 2003), nos espaços de consensos conflituosos, onde os adversários podem disputar entre si na arena de fronteiras da política. Cabe ressaltar, que a acidentalidade se alicerça em opressões e apagamentos, por retirar os localismos e as possibilidades de subjetivações dos sujeitos ao unificar os saberes, os sentidos. Segundo Hall, "a via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, expropriate, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência 'colonial'" (HALL, 2003, p. 30).

No entanto, ainda de acordo com o autor, outras tendências, outros efeitos da globalização, como a disseminação da diferença cultural, tem a capacidade de "subverter e traduzir, negociar e fazer com que se assimile o assalto cultural global sobre as culturas mais fracas" (HALL, 2003, p. 45) descentrando os modelos ocidentais, mas ainda sem o poder confronto e disputa.

A importância de trazer os estudos culturais e da teoria política para essa discussão se dá pela compreensão de que as subjetivações são feitas nos fluxos culturais e nas relações de poderes, e a partir deles nos posicionamos como sujeitos e as nossas identidades são assumidas (HALL, 2006, p. 13). Identidades essas, que são fragmentas e tem caráter contingente, "elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições [...] constantemente em mudança e transformação" (HALL, 2000, p. 108). Em outras palavras trata-se de pensar na identidade "sob rasura" (HALL, 2003, p. 51), que sempre está aberta às ressignificações.

Assim, como ressalta Manenti (2021, 2022) deslocar a ideia de identidade em direção a perspectiva pós estrutural é considerar que é a e na linguagem que se constitui o seu significado, mesmo não refletindo a sua realidade plena, que nesse registro teórico aqui assumido é impossível de se concretizar, pois "há sempre algo

descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação, que escapa e foge à ligação com outras estruturas" (HALL, 2003, p. 199). Ou seja, são nos escapes e nas lacunas que os fluxos culturais nos permitem questionar o que é legitimo, hegemônico e universal.

O CURRÍCULO COMO SIGNIFICAÇÃO CULTURAL E PRÁTICA DE ENUNCIAÇÃO

De acordo com o registro teórico do pós estruturalismo, o currículo é entendido como cultura, como um sistema de significações e de produção de sentidos, que apresenta a marca colonial da regulação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214) e tem caráter universal. No entanto, ainda segundo as autoras, o currículo não tem capacidade de regulação total, deixando lacunas para que a diferença irrompa.

Tratar a diferença e a identidade como questões políticas é remeter-se aos conflitos e aos consensos, é interrogar quais são as demandas que fazem com que sujeitos diversos e inimagináveis se reúnam e se articulam em torno de agendas equivalentes que são ameaçadas por um exterior representado (LOPES, 2015, p. 448).

Referirmo-nos ao currículo como prática de enunciação significa considerar que elementos contraditórios podem se articular e criar espaços de existências, mesmo que momentâneas, nos entrelugares (BHABHA, 1998). Esse processo de articulação política e enunciativo da negociação com a diferença, que precisa ser problematizado na análise curricular (BARREIROS; FRANGELLA, 2010).

Nas políticas curriculares, as articulações estão enredadas em múltiplas exigências e agenciamentos, em que o currículo se torna

"essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253) e do que vem a ser os sujeitos.

As demandas particulares desses sujeitos, junto a mercantilização de sua identidade interferirão na maneira como o currículo de formação é compreendido e precisa ser modificado. O sujeito objeto de estudo da Psicologia poder ser tensionado a partir de diversas compreensões na formação em psicologia. Para tanto, torna-se imprescindível, para essa discussão, a relação dos sujeitos com a política.

QUESTIONANDO O SUJEITO RACIONAL, INDIVIDUAL E UNIVERSAL NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

O projeto de um Brasil moderno teve o processo de industrialização como meta e, consequentemente, houve a emergência de um 'novo homem' adequado, que estivesse à altura do século. A Psicologia contribuiu durante esse período, com intervenções sociais para a transformação da ordem social e modernização do país, como afirma Antunes (2012, p. 53), a área da Educação e da Medicina foram os campos que mais demandavam por repostas dessa nova ciência.

Os cursos de formação de psicólogas (os), segundo Antunes (2012, p. 61), reproduziam as pesquisas e as teorias vindas de outros países, principalmente da Europa e Estados Unidos e eram aplicadas a realidade brasileira, além de seguir uma lógica de mercado editorial precária e limitada ao não difundir autores originais para aligeirar o ensino.

As críticas às maneiras com que as teorias eram difundidas existem desde os primeiros tempos da Psicologia, sempre em confronto com a realidade brasileira. As contradições na área da Psicologia, em todos esses anos nos mostra que ela é, também, um espaço de disputas a ser contestado. Inicialmente o modelo biológico, a lógica de que o sujeito individual era o único responsável por suas demandas e os ajustes às normas eram o que representava a Psicologia, até o momento em que tais práticas foram questionas e a "crise" por uma psicologia compromissada com as demandas sociais e populares ocorreram (COSTA, 2014).

Esse momento se deu na ditadura militar, que de acordo com Antunes (2012, p. 60), a Psicologia criou formas de resistência, expressando uma ampla luta pela democratização do país. Foi nessas condições que Psicologia passou a se preocupar com a transformação da sociedade a partir de uma atuação que buscasse respostas para os problemas sociais.

De acordo com Bomfim (2003):

> Para superar a conhecida "crise" seria necessário buscar uma maior e mais cuidadosa produção de conhecimento, discutindo as questões ideológicas, elucidando os conflitos sociais, analisando as diferenças individuais, grupais e comunidades e questionando o seu próprio papel político. Dessa revisão, fruto das constantes críticas, frutificaram os estudos e as análises sobre poder, ideologia, sujeito social e construção da realidade social (BOMFIM, 2003, p. 131).

Os cursos de pós-graduações, segundo Antunes (2012, p. 61), tiveram uma importância evidente na qualidade da formação das psicólogas (os) ao investirem em pesquisas com produções

articuladas aos problemas sociais e críticas às realidades da época. A autora afirma que o acervo de conhecimento construído era original e criativo, apesar da carência de investimentos em pesquisa no Brasi:

> associada à complexidade de nossa realidade e a seus múltiplos problemas, constituíram-se em condições relevantes para que a originalidade e a criatividade se tornassem marcas da produção de conhecimento psicológico, relacionadas à multiplicidade de aspectos de seu objeto de estudo e à adoção de diferentes perspectivas metodológicas (ANTUNES, 2012, p. 61).

Esta psicologia do campo social, para Costa (2014, p. 138), trouxe a "conscientização" e os processos de constituição identitária para o centro do debate das camadas populares. E afirma que os demais conhecimentos da psicologia também deveriam ser colocados a serviço dos movimentos, a partir de uma base teórica que se constituísse em articulações entre a teoria cientifica e a prática.

A partir dessas considerações podemos perceber que houve uma emergência de um resgate das subjetividades nos modelos dominantes da psicologia, que ao nega-las e buscar a objetividade para o que era subjetivo, afastava o social e o que poderia ser considerado como realidades. Segundo Lane (1985):

> O indivíduo era o objeto de estudo e a concepção de social era apenas um cenário. Tínhamos de resgatar a subjetividade para a Psicologia Social e mais, deixar de ver o indivíduo como produto de si mesmo; porque a característica fundamental do ser humano é ele ser

> um produto histórico e, ao mesmo tempo, agente do meio (LANE, 1985, p. 20).

No entanto, Lane (1987), afirma que o indivíduo como ser concreto, como produto do esforço racional, era a meta a ser atingida pela psicologia social, a "partir do empírico (que o positivismo tão bem nos ensinou a descrever) e, através de análises sucessivas, nos aprofundarmos, além do aparente, em direção a esse concreto" (LANE, 1987, p. 16).

A espera por um sujeito racional e neutro que seja capaz de alcançar o consenso na política menospreza a especificidade do político. O político, segundo Mouffe (1996), está para além do racionalismo liberal, pois indica "os limites de qualquer consenso racional e mostra que qualquer consenso se baseia em atos de exclusão" (MOUFFE, 1996, p. 165).

A autora também afirma que "o campo do político é onde nós podemos reconhecer a nós mesmos como participantes de uma política comunitária" (MOUFFE, 1996, p. 61.). Isto é, para que a luta política ocorra é necessária a compreensão de que os sujeitos se constituem como posições de sujeitos nos discursos, e disputam com os seus antagonismos nas fronteiras, tendo o seu único momento de "emergência no conflito, a partir de uma relação de negatividade" (COSTA; PRADO, 2016, p. 221).

A transformação da Psicologia e na formação envolveu diversas entidades representativas que proporcionaram críticas e condições para as buscas de possibilidades de uma superação de uma psicologia elitista e limitada, que seguisse em direção à constituição de uma ciência e de uma profissão radicada em sua realidade e com ela comprometida.

Em produções mais recentes (SANDOVAL, 1997; PRADO, 2001, 2007; ROSA; SILVA, 2012; COSTA, 2012, 2014), realizadas

no campo da Psicologia Política denunciam uma Psicologia que ainda se pretende neutra, para sujeitos universais, mas também interrogam as noções de mudança social, constituição de sujeitos políticos, os processos de ação coletiva e como afirma Costa (2012), implicam-se em tensionar a própria psicologia política, entendo-a como um campo da Psicologia que ocorre nas fronteiras.

Entretanto, há muitos conflitos e consensos a serem investigados e tensionados, em uma área de disputas constantes. As Psicologias coexistem nos avanços com o comprometimento social e busca de igualdade, nas concepções conservadoras e com os retornos de emergências dos sujeitos políticos, como ressalta Antunes (2012), "o movimento histórico é, pois, heterogêneo, e há segmentos que tomam a dianteira do processo, outros que respondem mais tardiamente e outros que resistem". E é junto as lacunas e fronteiras desses movimentos que precisamos direcionar as nossas investigações para que mais compreensões de sujeitos sejam tensionadas.

CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS

Esse texto não pretende tensionar todas as noções de sujeito de tantas Psicologias, mas gera novas condições para as ressignificações dessas e de outras noções. Para que o texto continue aberto, é necessário que radicalizemos as contingencialidades que o imaginário democrático oferece. As aberturas aqui percebidas também se dão pela possibilidade de questionarmos a formação em psicologia e os seus objetos de estudo sem fixarmos na ideia de um fundamento último de realidade e sem reduzirmos a uma única demanda.

E para as construções futuras é relevante pensar nas estratégias para analisar o currículo de formação em psicologia e as suas políticas considerando que "as políticas curriculares não são outra coisa senão discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais" (MACEDO, 2011, p. 14). E considerar as implicações de se questionar e tensionar as constituições e posições de sujeitos também pela negatividade, em espaços conflituosos sem ignorar os consensos, para que as fronteiras e os antagonismos possam ser observados e propormos um novo olhar sobre o político para a área da Psicologia.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. "A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 32, 2012.

APPADURAI, A. **Dimensões culturais da globalização**: modernidade sem peias. Lisboa: Editora Teorema, 1996.

BARREIROS, D. R. A.; FRANGELLA, R. C. P. "Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares". **Roteiro**, vol. 35, n. 2, 2010.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOMFIM, E. M. **Psicologia social no Brasil**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003.

COSTA, F. A. **A dimensão do político na Psicologia Social no Brasil (1986-2011)**: Uma análise da produção científica a partir da

Teoria Democrática Radical e Plural (Tese de Doutorado em Psicologia). Belo Horizonte: UFMG, 2014

COSTA, F. A.; PRADO, M. A. M. "Crítica, política e psicologia social: A mudança social e o lugar da ação intelectual na luta política". **Estudos de Psicologia**, vol. 21, n. 2, 2016.

DA SILVA, L. D. O.; MOREIRA, N. R. "O contexto discursivo das políticas curriculares". **Revista Espaço do Currículo**, vol. 12, n. 2, 2019.

DA SILVA, L. D. O.; MOREIRA, N. R. "O currículo de sociologia e a luta política pela diversidade étnico-racial no ensino médio: BNCC". **Revista e-Curriculum**, vol. 18, n. 4, 2020.

DA SILVA, L. D. O.; MOREIRA, N. R. "Uma revisão da cultura da performatividade no trabalho docente". **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, vol. 5, n. 10, 2018.

HALL, S. "Quem precisa da identidade?" *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

HALL, S.; SOVIK, L. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG. Humanitas, 2003.

LANE, S. T. M. "A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia". *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LANE, S. T. M. “Revendo a prática da Psicologia Social”. **Psicologia, Ciência e Profissão**, vol. 5, n. 1, 1985.

LOPES, A. C. “Por um currículo sem fundamentos”. **Linhas Críticas**, vol. 21, n. 45, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, E. **Currículo, identidade e diferença**: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

MANENTI, M. A. **As demandas das diferenças no currículo de formação em psicologia de Vitória da Conquista - BA** (Dissertação de Mestrado em Educação). Vitória da Conquista: UESB, 2022.

MANENTI, M. A.; MOREIRA, N. R. “Currículo de formação em psicologia e a emergência do ensino remoto: conflitos e consensos em tempos da pandemia da Covid-19 no Brasil”. **Anais do IV Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vitória da Conquista: UESB, 2021.

MOUFFE, C. “Por uma política da identidade nômade”. *In*: MOUFFE, C. **Debate Feminista**: (Cidadania e Feminismo). São Paulo: México, 1999. p. 266-275.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Editora Gradiva, 1996.

PRADO, M. A. M. “Fronteiras negadas: contribuições da psicologia política para a compreensão das ações políticas”. *In*: PRADO, M. A.

M. **Psicologia Social**: articulando saberes e fazeres. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

PRADO, M. A. M. "Psicologia política e ação coletiva". **Revista Psicologia Política**, vol. 1, n. 1, 2001.

ROSA, L.; SILVA, A. S. "A Psicologia Política: um breve olhar sobre as Américas". *In*: ALMEIDA, M. A. B. A.; SILVA, A. S.; CORRÊA, F. (orgs.). **Psicologia política**: debates e embates de um campo interdisciplinar. São Paulo: Editora da USP, 2012.

SANDOVAL, S. A. M. "O comportamento político como campo interdisciplinar de conhecimento: a reaproximação da sociologia e da psicologia social". *In*: CAMINO, L.; LHULLER L.; SANDOVAL, S. (eds.). **Estudos sobre comportamento político**. Florianópolis: Obra Jurídica, 1997.

CAPÍTULO 12

Furando os Bolsos da Psicologia Social:
Experimentações Transgressoras na Docência

FURANDO OS BOLSOS DA PSICOLOGIA SOCIAL: EXPERIMENTAÇÕES TRANSGRESSORAS NA DOCÊNCIA

Alice de Marchi Pereira de Souza

Karine Shamash Szuchman

A universidade pública é outra se a compararmos àquela que encontramos em nossas graduações - uma de nós a vivenciou sem as cotas sociais e raciais[4]; uma de nós ingressou apenas no primeiro ano de implementação das mesmas. Da mesma forma, ainda eram incipientes outras políticas afirmativas, tal como o Prouni e o Reuni[5]. Muito além da dimensão macropolítica das ações instituídas, o plano micropolítico - habitat das forças e do sensível - também passou por mudanças profundas: o corpo estudantil é agora formado por presenças que antes praticamente não acessavam aquele espaço, e a reboque vieram diferentes problematizações. São presenças periféricas, pretas, indígenas, de classes sociais menos favorecidas do que aquelas que historicamente cursaram ensino superior,

[4] A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, essa lei propõe 25% das vagas para estudantes oriundos da rede pública com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, 25% para candidatos que estudaram integralmente no ensino médio e que possuem renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo e, ainda, um percentual para pretos, pardos e indígenas. No âmbito do estado do Rio de Janeiro, a lei de cotas nº3708 foi aprovada em 2001 e prorrogada por no mínimo dez anos em 2018, pela lei nº 8121 (UERJ, 2020).

[5] Com vistas à democratização do acesso à Educação Superior foi criado o PROUNI – Programa Universidade para Todos, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 – e o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

engendrando assim uma sala de aula mais diversa, multicultural e mutiterritorial.

Alunas, alunos e alunes interrogam mais os nossos lugares de poder de professoras, o conteúdo e as/os autores trabalhados. Não é mais apenas a aula de psicologia social que convida a pensar as questões do *socius*; são estudantes que trazem as questões por elas/es encarnadas - suas experiências minoritárias, as violências sofridas, as barreiras para acessar e se manter na universidade - e, obviamente, o ardor de suas indignações. Não somos bem nós, as mestras, a buscar outras referências e observar nossos limites por livre e espontânea vontade: somos incitadas por um novo corpo estudantil que se faz escutar antes mesmo do período letivo ser iniciado. São, enfim, as/os alunas/os ou o anunciado encontro com elas/es que nos afeta e que nos convoca a transformar a nós mesmas.

Deparamo-nos, como em outras ocasiões, com os nossos bolsos furados[6]: como se, ao tentar alcançar algo em nossos bolsos teoricamente cheios, não encontrássemos técnicas ou conceitos dos quais pudéssemos lançar mão para de dar conta daquilo que se nos apresenta (SOUZA, 2009). Como preparar as matérias a serem ministradas no semestre vindouro de maneira atenta a tais demandas, sem, ao mesmo tempo, ignorar nossa bagagem de saber/fazer? Que outros modos de dar aula poderiam ser inventados?

Atentas ao nosso entorno e dispostas a nos colocarmos em risco, montamos nosso problema, enunciamos nossa interrogação: como a nossa experiência de sala de aula na atual universidade pública pode contribuir para transgredir a própria prática docente e, na mesma toada, manter ou esgarçar o caráter aberto e minoritário de uma psicologia social alicerçada no paradigma ético-estético-

[6] A expressão "bolsos furados" foi cunhada por estagiárias do projeto de extensão Estação PSI, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que foi coordenado pela professora Gislei Lazzarotto. Acabou se tornando recorrente entre muitas extensionistas que passaram pelo projeto, como as duas autoras deste artigo, e usado em suas produções posteriores.

político? Dessa forma, o objetivo desse trabalho é propor um esgarçamento de nossas práticas docentes em psicologia social, problematizando conhecidas matrizes epistemológicas eurocêntricas - ainda que marginais num espectro amplo dessa área - e pensando suas possibilidades de agenciamento com outros saberes, ainda menos visibilizados nas faculdades de psicologia.

Nossos aliados, Michel Foucault e Jorge Larrosa Bondía fortalecem uma acepção de experiência da qual partilhamos, isto é, como aquilo de que não se pode sair ileso: para o espanhol, ela necessariamente nos afeta; para o francês, ela pode ser tomada em sua potência transformadora. O referencial da Análise Institucional nos aporta com os instrumentos metodológicos dos diários de campo e das correspondências, dispositivos capazes de operar a passagem experiência-pensamento e que tanto servem à nossa proposta. Já num movimento de agenciamento com outras vertentes epistemológicas, encontramo-nos entusiasticamente com bell hooks[7], com quem intensificamos a noção de transgressão como parceira de uma educação libertária.

Na primeira seção deste trabalho descrevemos o cenário em que nos deparamos em sala de aula, enquanto professoras universitárias, em que as turmas questionavam as referências que a Psicologia Social utilizava, tensionando limites e pontos cegos das teorias. Frente a tais questões, situamos o panorama epistemológico com o qual nos identificamos dentro dessa linha - o paradigma ético-estético-político (SILVA, 2008) - e questionamos em que medida podemos acolher as demandas colocadas sem ter que abandonar esse referencial.

[7] A autora escreve seu nome em letras minúsculas na intenção de destacar o que ela escreve, e não a sua pessoa. Por respeito à opção da autora, decidiu-se manter a grafia com que ela se identifica.

Já na segunda seção trazemos apontamentos conceituais sobre algumas metodologias que compartilhamos entre nosso trio de professoras, em especial o diário de campo (LOURAU, 1993; HESS, 2009) e, através da nossa experiência, mostramos de que forma ele pode ser trabalhado em sala de aula. Por essa via, destacamos a noção de experiência como um ponto chave a ser aprimorado no ensino, seguindo as pistas de Foucault (2010) e Bondia (2002), incentivando que os afetos possam aparecer e compor com o ensino.

Na terceira seção debruçamo-nos sobre a educação como prática de liberdade, concepção muito trabalhada por bell hooks (2009), enlaçando com os princípios da Psicologia Social ancorada no paradigma ético-estético-político. Não obstante, apontamos que o compromisso frente aos desafios que o contemporâneo nos coloca passa necessariamente por reconhecer nossa herança colonialista, patriarcal e heteronormativa em muitas de nossas referências, o que nos leva a formular novas propostas pedagógicas em direção a epistemologias decoloniais.

Por fim, na quarta e última seção, retomamos a costura entre as metodologias utilizadas na experiência docente e as características do paradigma ético-estético-político da Psicologia Social, propondo menos um rompimento e mais uma exacerbação do caráter aberto e minoritário desse paradigma frente aos desafios com os quais nos deparamos. Acolher as interrogações colocadas por estudantes universitários nos últimos anos vai ao encontro de um compromisso ético que favorece práticas de liberdade. Apostamos assim, em experimentações transgressoras na docência para que possamos ventilar os bolsos de nossas teorias e práticas.

OUTRAS MODULAÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM PSICOLOGIA SOCIAL

Em princípios de 2019, as duas autoras deste artigo iniciavam o trabalho de docência em universidades públicas e, em posições ou cargos diferentes - uma substituta, uma adjunta - era necessário preparar disciplinas nunca antes por nós ministradas para turmas também desconhecidas. Construir planos de ensino nessas novas condições, além de estar em meio a grupos de colegas professores/as também desconhecidos/as em uma universidade nova, ainda que excitante, pode ser um tanto assustador. O início do semestre, então, trouxe consigo inúmeros desafios, dúvidas e inseguranças. Sentíamos o frio na barriga típico de uma estreia.

Num primeiro momento, foi a prerrogativa e a (auto)exigência de "ter que dar conta de tudo" que impulsionou a criação de nosso trio de comunicação: fomos rapidamente imersas na lógica do trabalho sequencial e demandadas a lidar com as dimensões institucional, pedagógica e teórica, tudo em um cenário de precarização e desvalorização da educação pública e com um tempo exíguo para o planejamento do período letivo, dado o momento já avançado em que tínhamos sido chamadas para assumirmos nossos cargos. Pareceu-nos tarefa impossível de ser feita de maneira solitária. Recorremos, então, umas às outras; em especial, as mais novas à professora mais experiente, em vias de se aposentar.

Mas havia um desafio particularmente complexo que se nos impunha e sabíamos bem que não era somente a nós, professoras recém chegadas: na universidade pública, o corpo discente - agora mais diversificado do que em nossos tempos de graduandas, graças a políticas afirmativas - vinha interpelando o corpo docente, demandando conteúdos e referências bibliográficas que fossem mais

próximos às suas experiências pretas, periféricas, indígenas, femininas e feministas, LGBTQi+[8]. Se já fazia parte de nossos repertórios e de nossos planos trabalhar com autoras/es e saberes locais contra-hegemônicos, era preciso reconhecer que muitos ainda eram europeus e brancos, por exemplo. O que isso significava? Não se tratava de diletantismo, insegurança de novatas, evitação de desgaste ou de "fazer constar" uma ou outra referência puramente pró-forma. Estávamos comprometidas em lançar uma mirada crítica a nós mesmas e à nossa formação - que, afinal, foi outra -, sem com isso ignorar nosso ethos e nossa bagagem epistemológica orientados por um paradigma ético-estético-político. Talvez (como veríamos mais adiante), a questão fosse justamente sustentar e intensificar tal direção.

O paradigma ético-estético-político refere-se não a uma "linha" ou "escola", e sim a determinado conjunto de saberes e práticas que podem ser reunidas sob um mesmo guarda-chuva epistemológico e metodológico, de matrizes filosóficas comuns ou, no mínimo, avizinhadas. Mais do que isso, trata-se de uma estratégia de produção de conhecimento, e, portanto, as dimensões ontológica e ética também nele se atualizam (SILVA, 2008).

A psicologia ancorada nesse paradigma tem, no Brasil, suas marcas históricas iniciadas nos anos 1970, em um clima que é, ao mesmo tempo, de autoritarismo e repressão sob as botas de ditaduras militares da América Latina e de um mundo ocidental que vive os efeitos do incandescente maio de 68 francês e das lutas de independência das colônias africanas. Um grupo de psis críticos e "indisciplinados" recusa o lugar de "guardiões da ordem" a que são chamados à época (RODRIGUES, 2005) e, dentre eles, há aqueles

[8] Ainda que não estejam previstas, por lei, cotas para a população LGBT na graduação, as questões de gênero também (re)ganharam amplitude nos últimos anos como tema necessariamente transversal a toda a psicologia.

que entram em contato com intelectuais libertários que visitavam o país na época e pouco mais tarde: Michel Foucault, René Lourau, Félix Guattari, dentre outros, advindos do movimento da Análise Institucional, da filosofia da diferença e do pensamento pós-estruturalista. Guattari, cumpre evidenciar, apresentaria um "novo paradigma estético", em seu "Caosmose" (1992), anos depois. Esses contágios, combinados com outras contingências históricas, culminaram em apropriações-invenções singulares de uma psicologia social crítica, libertária, que imanentiza desejo, subjetividade e plano social e que ainda hoje ocupa um lugar um tanto marginal no cenário da psicologia brasileira.

Diz-se desse paradigma "ético" porque comprometido não com normas nem com um sistema de verdades tomadas como prévias, ou como valor em si, ambos de ordem moral. Mas sim com princípios relativos ao modo como vivemos e estamos no mundo – confrontando "o que estamos pensando e dizendo com o que estamos fazendo, com o que estamos sendo" (FOUCAULT, 2006). Ética como "o exercício do pensamento que avalia situações e acontecimentos, que afirma escolhas e caminhos como potencializadores de vida", nas palavras de Marisa Lopes da Rocha (2006, p. 171), isto é, atenta e rigorosa ao presente que experienciamos. Estético por estar preocupado em potencializar a criação: seja ela teórico-metodológica, seja ela existencial (de si), seja de mundo, já que criações singulares de sentidos a cada momento são "a única via capaz de fazer frente ao fascismo em todas as suas dimensões" (GUATTARI, 2009, p. 03). Político porque concebe ações e mundo numa relação de imanência, porque está associado com determinados posicionamentos e escolhas, porque constitui uma luta contra as forças que querem nos despotencializar (ROLNIK, 1993), tanto na relação com o mundo, com os outros, quanto de nós conosco mesmos.

Este paradigma opera também uma lógica conectiva e rizomática (para usar um termo de Gilles Deleuze e Félix Guattari), uma vez que funciona a partir do princípio não da arborescência, da filiação ou da hierarquia, e sim da lateralidade, da descentralização e das alianças, recusando um lugar de verdade única e rechaçando especialismos. Deste modo, toma o fragmentário e o nômade como desejáveis e impulsiona o movimento de composição entre diferentes campos de conhecimento, intencionando borrar suas fronteiras (SILVA, 2008).

Assim, colocou-se como questão para nós o que significaria, afinal, aceitar a reivindicação do corpo discente nessa nova universidade pública quando nós compartilhamos dessa estratégia de produção do conhecimento em psicologia social. Como preparar os programas das disciplinas de modo a incorporar o que nos era solicitado ao que já sabíamos e tínhamos a contribuir? Teríamos de encontrar a medida da ventilação dos nossos bolsos já furados.

Encontramo-nos, as três professoras, presencialmente, semanas antes do começo das aulas, e a partir daí decidimos seguir conversando através de ferramentas virtuais, considerando a distância entre nós. Almejando trocar sobre os programas das disciplinas, estratégias pedagógicas e maneiras de avaliar, adotamos como metodologia de trabalho a escrita de diários de campo coletivos e correspondências - tanto em forma de e-mails quanto por meio de um grupo em um aplicativo de conversas por telefone (o qual intitulamos “ideia”).

ESCRITA-EXPERIMENTAÇÃO

Ao escrever um diário de campo, segundo o referencial da Análise Institucional, um pesquisador tem a oportunidade de se

relacionar de outra forma com a sua pesquisa, permitindo o conhecimento da vivência cotidiana de campo: não o "como fazer" das normas, mas o "como foi feito" da prática, nas palavras de René Lourau (1993, p. 77). Essa escrita compreende os embaraços, as dificuldades, os afetos, julgamentos e sensações daquele que pesquisa, refutando a noção de neutralidade. Acolhe os mais variados atravessamentos como material e parte importante de uma pesquisa.

A escrita se faz no calor da experimentação, ainda com as sensações vividas nas intervenções recentes pulsando no corpo. Como diz Remi Hess (2009, p. 76), "é o impulso emotivo que permite a entrada na prática do diário". Dessa forma, a escrita do diário é em si experimentação: experimentamos conceitos, ensaiamos e erramos, gaguejamos, numa espécie de brincadeira séria. Por não ser texto institucional, acadêmico, a ser publicado e avaliado, é uma escrita menos preocupada com preciosismos de linguagem e com a exatidão de "acertos" no uso de conceitos. Ainda assim, ela pode se tornar combustível para a escrita e a pesquisa, inclusive a acadêmica.

Na contramão de um dispositivo rígido, com limites bem definidos, o diário possui uma plasticidade que nos permite criar diferentes usos e funções. Por estarem forjados a muitas mãos e por fazermos um uso compartilhado de suas linhas, demo-lhes o nome de diários coletivos – e talvez Rémi Hess e Gabriele Weigand (2006) também assim os chamassem. Para nós, trata-se de mais do que relatos, descrições de um cotidiano; engendram-se pensamentos, análises, encaminhamentos, estratégias de intervenções que traduzem práticas inventivas, inacabadas, perecíveis.

Ao mesmo tempo em que os estudantes escreviam seus diários de aprendizagem, Rémi Hess escrevia seu diário pedagógico que era, simultaneamente, um diário de pesquisa. Da mesma forma, em nosso caso, ao passo em que mantivemos os nossos diários

docentes - individuais e coletivos - propusemos às/aos alunas/os que escrevessem seus diários discentes.

Ao fazermos registros das aulas, desde aquilo que acontecia diante de nossos olhos até aquilo que era possível de ser percebido por outros sentidos, construímos uma ferramenta de acompanhamento e análise do nosso próprio trabalho. Olhando para uma metodologia que não funcionou, ou para uma forma avaliativa que deu certo com alguma turma, conseguimos modular algumas estratégias de sala de aula para as próximas vezes que ministrássemos as mesmas disciplinas. Na troca de mensagens em nosso trio, passamos então a compartilhar os nossos registros individuais, pretendendo interferir umas nas práticas das outras, compondo coletivamente estratégias que pudessem fortalecer os processos de formação que se inventavam no percurso de cada uma.

Já para as/os alunas/os, incentivamos que registrassem ali, fosse um diário de campo do estágio, ou um diário/caderno de uma disciplina, não somente os acontecimentos ou conteúdos, mas também - e principalmente - suas percepções, sensações e reflexões. Desse modo, o diário funciona como uma outra superfície para ajudar na elaboração de problemáticas, um espaço de reflexão crítica, autoria e articulação entre conceitos e suas realidades, para além da bibliografia e das discussões em aula. E no momento da troca dos conteúdos - ou mesmo de trabalhos feitos em grupos -, também se efetua um vetor de coletivização dessa prática entre alunas/os.

Por ser uma ferramenta que permite um acompanhamento longitudinal, o diário contribui para construir com a turma um semestre que seja menos voltado às avaliações e à nota final, e mais preocupado, portanto, com um ensino processual, singular e atravessado pelas suas experiências. Dessa forma, o diário serve como outra proposta pedagógica que pode operar na intersecção entre teoria-prática e pensar-sentir. Ao sustentar essa ferramenta

enquanto metodologia de pesquisa e ensino, marcamos uma concepção de processo de aprendizagem que ocorre pela via da experiência.

A prática epistolar, por sua vez, também infiltrou nossas salas de aula. Em Pelotas, foi proposto que alunas/os da disciplina de psicologia e educação escrevessem cartas sobre suas experiências do aprender, com autoria ou anonimamente (como desejassem). Tais cartas tiveram como destinatárias/os estudantes da licenciatura em psicologia no Rio de Janeiro e foram lidas e discutidas coletivamente em aula. A turma, por sua vez, redigiu suas respostas, escritas já afetadas pelas cartas recebidas do Sul e agenciadas às suas próprias vivências e articulações com o que vínhamos trabalhando ao longo do período. Esta correspondência radicalizou a coletivização e ampliação de um processo formativo entre muitos – estudantes, professoras, universidades.

Vai ficando evidente como a experiência aqui ocupa um lugar transversal em nosso trabalho: é território de onde brotam as questões-incômodos que mobilizam e movimentam nossos corpos, nossas práticas docentes e nossa escrita, e é também plano em que se efetuam experimentações e propostas - inclusive para a escrita das/os alunas/os. Emparceiramo-nos a Michel Foucault e Jorge Larrosa Bondia para intensificar essa formulação que tanto nos é cara.

Conforme Foucault (2010), a experiência pode ser compreendida em sua acepção transformadora, isto é, aquela que pode tanto servir de ponto de partida para uma problematização quanto constituir o próprio processo de escrita e aposta do trabalho, o que é o nosso caso. “Sou um experimentador, e não um teórico (...) no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar a mesma coisa de antes”, diz ele (2010, p. 290), deixando entrever uma acepção de sujeito que é processual, indissociável do mundo, em constante relação de coprodução com este.

No que tange a articulação escrita-experiência que propomos, portanto, não se trata de meramente relatar coisas tal qual elas ocorreram, de maneira fiel a uma verdade dos fatos, mas sim de tomar as experiências como pontos de partida para a problematização daquilo que é "considerado dado, coerente, óbvio, lógico, previsível, evidente, funcional ou nobremente científico" (RODRIGUES, 2005a, p. 18-19). A própria problematização, assim, também se oferece à coletivização, na medida em que possa afetar quem tenha contato com ela e ao campo de saber e de práticas correspondente.

> Uma experiência é alguma coisa que fazemos inteiramente sós, mas só podemos fazê-la na medida em que escapará à pura subjetividade, em que outros poderão, não digo retomá-la exatamente, mas, ao menos, cruzá-la e atravessá-la de novo (FOUCAULT, 2010, p. 295).

Sintonizado com o Foucault, Bondia (2002) afirma que a experiência "é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente "ex-iste" de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente" (p.25). O autor define a experiência como algo que nos passa, nos toca, diferente daquilo que se passa, alheio a nossos corpos. Para ele, o sujeito da experiência é aquele que está aberto aos sentidos porvir, atento ao seu entorno. É incapaz de experiência aquele que não se expõe, isto é, quem não se coloca em risco, não se afeta.

Desta feita, propomos nos posicionar fora do que está colocado, menos para nos retirar, senão para inventar outros lugares para habitarmos a docência. Utilizando-nos do mesmo prefixo,

sugerimos fazer excursões: sair do curso previsto para discutir outras práticas de ensino, possíveis e necessárias e, para quem sabe, transgredir a sala de aula.

Para então escapar dos já conhecidos pólos ciência/técnica - perspectiva positiva e retificadora - e teoria/prática - perspectiva política e crítica, Bondia (2002) sugere pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Tal escolha é por ele justificada ao afirmar que "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (p. 21).

Por essa outra perspectiva das práticas educativas, Bondia por sua vez alinha-se com bell hooks e Paulo Freire, sublinhando a indissociabilidade entre sentir, experienciar, pensar e aprender. Tais autores-professores marcam a necessidade de conectarmos a aula com tudo o que acontece fora dela, de forma a darmos visibilidade a vida dos/as alunos/as e da/o professor/a que compõem a turma.

Por essa via, desejamos desviar do método conteudista, que privilegia a aquisição de informação, e de uma formação puramente tecnicista – onde as aulas presenciais poderiam ser facilmente substituídas pelo ensino à distância - visando recuperar a ligação entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis profissionais, de forma que possa ser a partir das experiências pessoais e coletivas que os sentidos da/na sala de aula sejam criados. À vista disso, fomentamos um caminho que descentraliza nossa mente como fonte e receptáculo do ensino-aprendizagem: para além de um aspecto cognitivo, indicamos um aspecto sensorial, que ao invés de se restringir ao "conteúdo aplicado", incentiva que a memória experiencial e os afetos possam aparecer e compor com o ensino.

PISTAS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Foi precisamente pelo momento em que nossa experiência de docência se encontra - povoado por uma diversidade de cores e culturas na sala de aula - que o livro de bell hooks, Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade, ecoou fortemente nas discussões que fazíamos em nosso trio sobre os desafios de um ensino que se proponha a trabalhar com o reconhecimento das diferenças de forma crítica e ética. Para transgredir o ensino conteudista, onde o prazer é deixado do lado de fora da aula e o aprendizado reforça os sistemas de dominação da sociedade, compartilhamos a seguir algumas das pistas deixadas pela autora.

Um dos maiores desafios para uma pedagogia libertadora, segundo bell hooks, é a construção de uma comunidade engajada. Isso exige da/do docente uma atenção para estar sempre no momento presente, uma vez que "a sala de aula nunca é a mesma" (HOOKS, 2017, p. 211); um compromisso que leva em seu bojo a disposição a ser responsável. Sendo assim, uma pedagogia que seja engajada enfatiza a participação de todas/os, de forma a criar diferentes metodologias e dispositivos para que cada voz seja ouvida.

Outro ensinamento que vai ao encontro da pedagogia engajada é provocar estudantes para pensar criticamente, e afirma hooks (2020) que o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber. Para a autora, esse anseio só existe quando a/o aluna/o pode vislumbrar a/o professor/a comprometida/o com um conhecimento que visa desmontar as diversas formas de opressão da nossa sociedade. Enquanto uma mulher negra que estudou durante e após o regime do apartheid, ela conta que nas escolas com integração racial, ainda atravessadas pelo racismo, "o conhecimento passou a se resumir à informação" (HOOKS, 2017, p. 12); teria sido aí, para ela, que se perderam o entusiasmo e o prazer no processo formativo.

Nesse sentido, nosso empenho por fazer da sala de aula um lugar prazeroso diz menos de criar um ambiente onde não haja discórdias e mais de um ensino que possibilite uma construção de conhecimento a favor de práticas de liberdade, ou ainda, uma educação que possa transgredir com as formas de aprisionamento dos modos de ser e de pensar. Recuperar o entusiamo então, desde nosso lugar, que não é o de professoras negras no período do apartheid, mas o de professoras brancas em 2020, na universidade pública brasileira, está relacionado a não perder de vista o próprio caráter desnaturalizante, contra-hegemônico e múltiplo da psicologia social ancorada no paradigma ético-estético-político.

Pensar o ensino em sua relação com a prática de liberdade é, portanto, o horizonte de uma pedagogia anticolonial, crítica e feminista, segundo bell hooks. Em diálogo com as ideias de Paulo Freire, hooks age com "a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes", como o racismo e o sexismo, ao mesmo tempo que propõe novas formas de ensino considerando uma turma de alunos diversificados (2017, p. 31). Entre os diversos desafios colocados ao ensino em uma sala de aula multicultural, perguntamo-nos “como poderemos ensinar para culturas diferentes da nossa, sem colonizá-las?” (VEIGA-NETO, 2002, p. 48). Ou ainda, como transmitir um currículo que não ensine as/os alunas/os a falarem a língua do opressor (HOOKS, 2017)?

Descolonizar o conhecimento passa por descentralizar as epistemologias ocidentais-brancas-europeias da construção do saber de forma a inserir na formação outras perspectivas, a saber: ameríndia, africana, latina, entre outras, visando a construção de uma transdisciplinaridade decolonial (MALDONADO-TORRES, 2016) e uma epistemologia decolonial (WALSH, 2007). A problemática segue atual sem que, no entanto, seja nova. Na década de 90, o educador brasileiro Paulo Freire já chamava a atenção para a importância dessa questão.

> O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (FREIRE, 2019, p. 45).

Revoluções que seguem sendo necessárias à medida que afirmamos o compromisso com a criação de uma universidade culturalmente diversa e uma psicologia social em constante vias de feitura e atualização. Uma necessidade que seguirá existindo enquanto formos diariamente bombardeados/as por forças de subjetivação colonizadoras (e portanto, nos referimos aos planos macro e micropolítico), desde a história da "descoberta do Brasil" - ainda narrada assim em muitos livros didáticos - passando por teorias ensinadas na universidade que desconsideram os saberes não hegemônicos ou os classificam como inferiores.

Quando começamos a reconhecer nossa herança colonialista, patriarcal e heteronormativa nas diferentes dobras de nossas vidas - seja no plano do que é visível, dizível, palpável, seja no plano do sensível, afetivo, das forças - compreendemos que, até mesmo de forma inconsciente, podemos reproduzir práticas que excluem determinados modos de ser e estar no mundo. Desta feita, é preciso estar sempre atentas/os às configurações da sala de aula no momento presente (HOOKS, 2017) e constantemente perguntar-se sobre os pontos cegos da nossa forma de pensar e agir.

Reconhecer e trabalhar com as diferenças exige disposição para ver a sala de aula mudar bem como para ver as transformações em nós mesmas. Como efeito, podem ocorrer mudanças nas relações entre as/os alunas/os e também na relação do professor/a com a turma. Estar disponível então implica estar atenta/o de forma crítica,

permanecer paciente e vigilante, para compreender, como diz hooks (2020), como a diferença se articula politicamente na nossa vida.

VENTILAR OS BOLSOS

Frente à convocação das/os discentes de uma outra universidade pública - onde era preciso rever nossas epistemologias e metodologias - recusamos os lugares de reatividade, individualização e conteudismo. Assumimos nossos bolsos furados e ocupamo-nos de um duplo movimento: pensar e criar modos de transgredir a própria prática docente e ampliar o caráter aberto e minoritário de uma psicologia apoiada no paradigma ético-estético-político.

Apostamos em uma docência que é costurada paulatinamente no exercício de uma coletivização que se faz tanto com os/as alunos/as quanto entre nós, professoras. A feitura dos diários coletivos e os nossos encontros presenciais são em si mesmo práticas transgressoras na medida em que produzem importantes deslocamentos em nós e rompem com a lógica individualista, competitiva e normatizadora da instituição universidade. Posicionamo-nos também no ensejar e aprender. Mais do que um apoio teórico-técnico que oferecemos umas às outras, compartilhando bibliografias e estratégias didáticas, nossa metodologia aponta para um movimento de formação que é contínuo, partilhando dúvidas e questões com as quais nos defrontamos em sala de aula: um formar se formando.

Em nossa *ideia*, tecemos análises e reflexões entre áudios rápidos e entusiasmados (enviados após alguma dinâmica ou dispositivo que funcionou), longos *e-mails* e elaborações que ganharam corpo em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.

Ao longo desse percurso, reencontramos ferramentas e criamos outras que passaram a dar maior sustentação a nossos bolsos agora ventilados.

Alinhadas a bell hooks, nossa pretensão não foi a de propor modelos para transformar a sala de aula ou a prática docente, e sim construir e exercitar uma postura ético-política que dê passagem a estratégias sempre momentâneas, locais, singulares, constantemente modificadas e inventadas, pois cada espaço, grupo e experiência de ensino é diferente. Precisamente por essas razões, quando elaboramos nossos planos de ensino, ainda que tenhamos estudado muito e nos esforçado para preparar as aulas e as estratégias didáticas, mantivemos programas suficientemente abertos, como os desejáveis bolsos arejados.

A aposta é, portanto, na construção de uma comunidade engajada, na possibilidade de criações, composições e agenciamentos com aquilo que vai se apresentando a cada momento em nosso cotidiano docente. Ao lado de bell hooks, nos colocamos em um caminho docente que anda na contramão de um ensino onde o conteúdo se resume à informação, o pensamento crítico é desincentivado e a diferença achatada; visamos assim transgredir com o aprisionamento de modos de ser e pensar ao assumirmos um compromisso ético que favorece práticas de liberdade.

Além de lançar um olhar sobre as teorias que estamos ensinando, nos atentamos para a forma como ocupamos a posição de docentes. Nossa orientação segundo o paradigma ético-estético-político, com toda a sua direção de coletivização e descentralização, não impede que o lugar de professoras - que, afinal, é um lugar de poder - reproduza autoritarismos e opressões em alguma medida, mesmo que sem tal intenção. Desta feita, também para a psicologia social da qual partilhamos se fez necessário formular novas propostas pedagógicas que permitissem transversalizar as relações da sala de aula em nosso presente.

De outro lado, percebemos que não havia exatamente um rompimento a ser feito com a psicologia social alicerçada no paradigma ético-estético-político, e sim uma exacerbação do seu caráter aberto e minoritário. Afinal, uma vez que esse paradigma não almeja um status de verdade absoluta, imutável, e pressupõe a constante produção de si próprio e do mundo, são mais que bem-vindas as alianças com outras/os autoras/es minoritários, contra-hegemônicos, que descentralizam saberes eurocêntricos, brancos, cisnormativos, e contribuam para uma epistemologia decolonial - sem perdermos, é claro, o cuidado e a coerência conceitual. Se encontramos oposição a essa abertura é pela dureza com que esse viés possa estar sendo apropriado. A psicologia social de paradigma ético-estético-político só toma matizes colonizadoras e universalizantes se a relação com as/os suas/seus autoras/es trai seu próprio princípio, que não é o de mestria e filiação (lógica arborescente), mas o de emparceiramento, lateralidade e agenciamento (lógica rizomática). De acordo com seus próprios pressupostos, não se trata de uma linha ou "escola" a ser seguida, e sim uma estratégia de produção de conhecimento cujo princípio passa pela dissolução de fronteiras entre campos de conhecimento. Foi assim com as apropriações-invenções à brasileira na década de 1970 e não haveria porque deixar de sê-lo hoje.

Visto que essa psicologia social acompanha os movimentos do presente, nada mais justo que aceitar esse desafio e acolher as interrogações que este nos coloca - questões que a sala de aula mais diversa, multicultural e mutiterritorial nos apresenta através das presenças pretas, periféricas, indígenas, que interpelam os limites do nosso olhar. Entendemos, pois, que inserir no ensino outras perspectivas - tais como, ameríndia, africana, latina - é justamente cumprir com o caráter disruptivo, inventivo e conectivo da psicologia social que pretendemos transmitir.

É nesse sentido que essa estratégia de produção de conhecimento com a qual nos emparelhamos está em sintonia com a concepção de experiência que sustentamos juntas a Foucault e Larrosa. Esta prevê que estejamos sempre dispostas/os, abertas/os para a realidade que se apresenta, num jogo ético e rigoroso. Não se trata de um relativismo, mas de uma outra concepção de rigor que acompanha esses processos imanentes de forma a se transformar junto a eles: mais que a mera transformação da realidade, a realidade como transformadora de nós.

As perguntas que moveram este trabalho podem por fim retornar: o que o presente tem a contribuir para uma determinada psicologia social? Que transgressões e ampliações são possíveis tanto das práticas docentes em sala de aula quanto da própria psicologia social transmitida?

Evitamos cair na tentação de preencher ou remendar nossos bolsos furados. Demo-nos conta de que queremos que nossos bolsos permaneçam arejados, pois é só assim que podem circular os ventos da invenção de outras práticas de formação em psicologia social (SOUZA, 2009). Revertemos a impressão de que tudo o que havia em nossos bolsos nos escapava pelos furos e percebemos que algo de nossa formação - não aquela da formalidade instituída de conteúdos e técnicas a serem replicadas, mas aquela ética - já trazia consigo premissas valiosas a serem rejuvenescidas. O desafio, assim, foi e é o de recobrar o passo e caminhar com bolsos nem vazios nem herméticos: bolsos ventilados.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, n.1, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34,1997.

FOUCAULT, M. "Conversa com Michel Foucault". *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos VI**: Repensar a Política. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. "Política e ética – uma entrevista". *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

GUATTARI, F. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F. **Les années d'hiver**: 1980-1985. Paris: Les Prairies Ordinaires, 2009.

HESS, R. "O momento do diário de pesquisa na educação". **Ambiente e Educação**, vol. 14, n. 1, 2009.

HESS, R.; WEIGAND, G. "A escrita implicada". **Cadernos de Educação, Reflexões e Debates**, n. 11, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1993.

MALDONADO-TORRES, N. “Transdisciplinaridade e decolonialidade”. **Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, 2016.

ROCHA, M. L. “Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento”. **Revista Psico**, vol. 37, n. 2, 2006.

RODRIGUES, H. B. C. “A psicologia social como especialidade: paradoxos do mundo *psi*”. **Revista Psicologia e Sociedade**, vol. 17, n. 1, 2005.

RODRIGUES, H. B. C. “Para desencaminhar o presente Psi: biografia, temporalidade e experiência em Michel Foucault”. *In*: GURARESCHI, N.; HÜNING, S. M. (orgs.). **Foucault e a Psicologia**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005a.

ROLNIK, S. “Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico”. **Cadernos de Subjetividade**, vol. 1, n. 2, 1993.

SILVA, R. N. “Ética e paradigmas: desafios da psicologia social contemporânea”. *In*: PLONER, K. S. *et al*. (orgs.). **Ética e paradigmas na Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SOUZA, A. M. P. **In(ter)ventar**: encontros possíveis entre psicologias e juventudes (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Niterói: UFF, 2009.

VEIGA-NETO, A. “Cultura e Currículo”. **Revista Contrapontos**, vol. 2, n. 1, 2002.

WALSH, C. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. **Nómadas**, n. 26, 2007.

CAPÍTULO 13

Psicologia: Genograma de Teses de Doutoramento na Área da Carreira em Portugal

PSICOLOGIA: GENOGRAMA DE TESES DE DOUTORAMENTO NA ÁREA DA CARREIRA EM PORTUGAL

Célia Sampaio

Ana Isabel Gonçalves

Ana Daniela Silva

A criação do Instituto de Orientação Profissional, foi em Portugal o marco de afirmação no âmbito da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento da Carreira e contribuiu para a afirmação nacional desta área da Psicologia, uma vez que levou à descrição de profissões e respetivos requisitos psicológicos, avaliação psicológica de alunos, e investigações nas escolas (MARTINS, 2015). Desde então, surgiram e continuam a ser realizadas em Portugal investigações focadas no processo de escolha de uma carreira, fornecendo aos psicólogos métodos e materiais que permitem trabalhar eficazmente no desenvolvimento vocacional e de carreira (OTTATI, 2009; TAVEIRA; SILVA, 2011).

Entre os investigadores é consensual que o estudo da produção científica em áreas específicas do conhecimento é importante para o avanço do conhecimento (MELO-SILVA *et al*., 2010; NORONHA; AMBIEL, 2006; NORONHA *et al*., 2006). Segundo os autores, tal prática permite um olhar distanciado sobre o desenvolvimento científico da área, identificando lacunas e temas que requerem mais aprofundamento. Assim como, permite a transferência de conhecimento entre diferentes profissionais de diferentes países proporcionado um conhecimento mais amplo.

Noronha e Ambiel (2006), por exemplo, analisaram a produção científica do Brasil na área da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento de Carreira, inclusive teses de doutoramento, entre a década de 1950 até ao ano de 2005. Os resultados desse estudo apontaram para um aumento da produção científica desde o ano de 1990, sendo que a faixa etária mais escolhida para as amostras das investigações foi a referente à população adolescente. Os autores referem que a construção e validação de instrumentos foram assuntos menos abordados.

A área da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento da Carreira encontra-se atualmente com um crescimento notável (BORBÉLY-PECZE; HUTCHINSON, 2015; OOMEN; PLANT, 2015), e privilegiam-se estudos que apontem quais temas e assuntos requerem maior investimento por parte dos investigadores em diferentes países. Rodrigues *et al*. (2017) desenvolveram o Genograma da Carreira, onde estudaram e identificaram as teses de Doutoramento concluídas em Portugal até maio 2016, assim como os contributos das mesmas. Neste estudo os autores identificaram o ano de 2011 como no qual foram realizadas mais teses de doutoramento, assim como a Universidade do Minho a instituição onde a maioria das mesmas foi realizada. Assim como o tema mais abordado foi foram processos, fatores e outras variáveis de desenvolvimento vocacional. A faixa etária mais estudada foi a que diz respeito à adolescência, sendo que não houve nenhum estudo que incidisse na faixa etária relativa à velhice.

Neste âmbito, este estudo tem por objetivo atualizar o Genograma da Carreira (RODRIGUES *et al*., 2017), apresentado em 2017, pela Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC), identificando teses de doutoramento concluídas em Portugal até dezembro de 2020, assim como as que estão em curso e analisando os contributos das já finalizadas. Este tipo de investigação permite apontar as carências que auxiliarão futuras

investigações e tendem a limitar problemas que estarão por base de próximos estudos (NORONHA *et al*., 2006).

MÉTODO

O processo de investigação centrou-se em dois momentos distintos. Inicialmente procedeu-se a uma representação esquemática, através de um Genograma, das teses de doutoramento e posteriormente iniciou-se uma análise de conteúdo das mesmas. A representação esquemática permitiu-nos aceder a uma visão geral acerca dos(as) autores(as), respetivos(as) orientadores(as) e anos de defesa de teses de Doutoramento sobre temas da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento da Carreira publicadas em Portugal. A análise de conteúdo conduziu a uma maior clareza e rigor, através do aprofundamento de informação acerca do que tem sido investigado no âmbito dos programas doutorais. Esta metodologia permitiu atingir níveis mais elevados de compreensão de um problema que tem vindo a ser pouco estudado, através de descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, caraterísticas deste tipo de análise (BARDIN, 2008).

Fase 1

Num primeiro momento procurou-se obter informação complementar quanto às teses de doutoramento (e.g., autor(a), título, ano de conclusão, área de especialização, orientador(a) e instituição) já referidas no Genograma da Carreira (RODRIGUES *et al.*, 2017). Foi também introduzida nova informação acerca de teses concluídas à *posteriori* da data do Genograma da Carreira anteriormente publicado, recorrendo à informação da plataforma Registo Nacional

de Teses e Dissertações (RENATES) e dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Com este processo contabilizou-se um total de 73 teses de doutoramento. Foram definidos os critérios de seleção para a análise de conteúdo. As teses teriam de ter acesso livre ao texto integral, abordarem temas relacionados com o desenvolvimento de carreira e terem sido realizadas em Instituições de Ensino Superior Portuguesas, independentemente da nacionalidade do(a) doutorando(a). Incluíram-se apenas 39 teses, devido à impossibilidade de acesso integral à versão digital de algumas teses e pelo facto de existirem teses realizadas no estrangeiro.

Fase 2

Num segundo momento procedeu-se à análise de conteúdo das teses que permitiu identificar as áreas de estudo do desenvolvimento de carreira identificadas por Taveira (2000), a população alvo, com foco na média de idades das amostras e as etapas de desenvolvimento vocacional segundo Super (1990), as metodologias utilizadas e a área geográfica em que o estudo foi desenvolvido.

Foram analisadas 39 teses das 73 incluídas no Genograma devido à impossibilidade de aceder à versão *online* de 31 teses e de outras três teses terem sido realizadas em universidades estrangeiras, perfazendo um total de 34 teses que foram excluídas da análise de conteúdo. A análise de conteúdo originou uma grelha de categorias (Tabela 1). Três juízes codificaram as subcategorias e assumiram-se combinações destas, caso se abordassem várias subcategorias. Efetuaram-se análises quantitativas de frequências das categorias, através do programa Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS, versão 27.0).

Tabela 1 - Grelha de Categorias e Codificação

Categorias	Subcategorias	Codificação
Área Geográfica	Norte	1
	Centro	2
	Sul	3
	Internacional	4
Área de estudo	Adaptação/Validação de instrumentos	1
	Eficácia de intervenções de carreira	2
	Processos, fatores e outras variáveis de desenvolvimento vocacional	3
População	Infância (0-14 anos)	1
	Adolescência (15-24 anos)	2
	Jovem adulto (25-44 anos)	3
	Idade adulta (45-64 anos)	4
	Velhice (≥65 anos)	5
	Todas	6
	Não especificado	7
	Infância (0-14 anos) e Adolescência (15-24 anos)	8
	Adolescência (15-24 anos) e Jovem adulto (25-44 anos)	9
	Jovem adulto (25-44 anos) e Idade adulta (45-64 anos)	10
	Adolescência (15-24 anos), Jovem adulto (25-44 anos) e Idade adulta (45-64 anos)	11
	Jovem adulto (25-44 anos), Idade adulta (45-64 anos) e Velhice (≥ 65 anos)	12
	Adolescência (15-24 anos), Idade adulta (45-64 anos) e Velhice (≥65 anos)	13
Metodologia	Quantitativa	1
	Qualitativa	2
	Mista	3

Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, a análise de conteúdo conduziu a uma maior clareza e rigor, através do aprofundamento de informação acerca do que tem sido investigado no âmbito dos programas doutorais. Esta metodologia permitiu atingir níveis mais elevados de compreensão de um problema que tem vindo a ser pouco estudado, através de

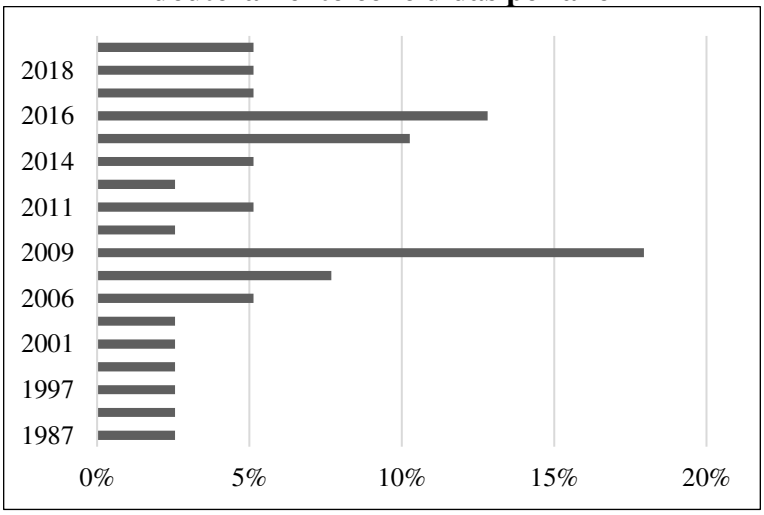
descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, caraterísticas deste tipo de análise (BARDIN, 2008).

RESULTADOS

Representaram-se, através de um genograma, as 73 teses (Figura 1), por ordem cronológica, de modo a identificar autores(as), anos de conclusão e orientadores(as).

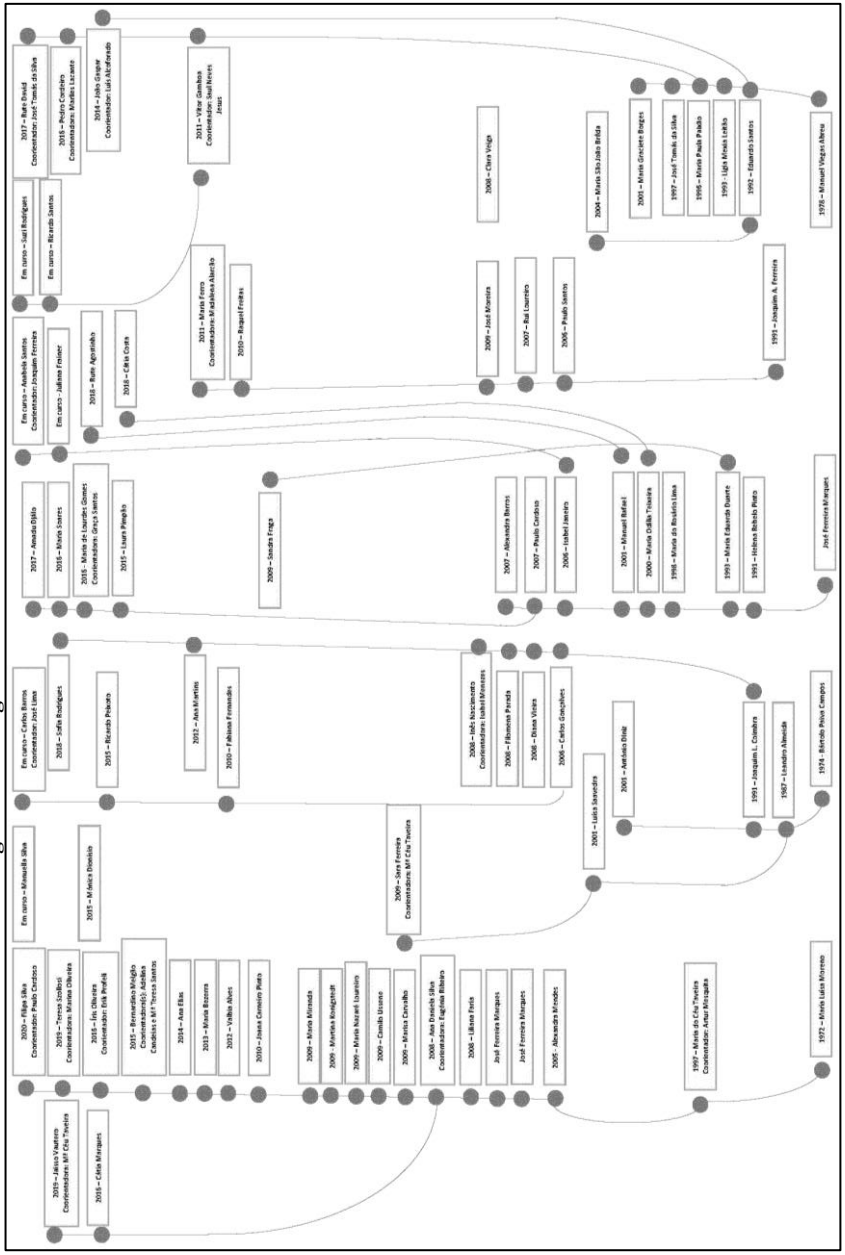
Os resultados da análise de conteúdo sugeriram que, desde 1987 até 2020, existiu um número consistente de teses anuais (gráfico 1). Contudo, este número de teses variou tendo em consideração o ano de defesa, destacando-se o ano de 2009 (18%) com uma maior frequência de defesas realizadas. Tendo nos últimos três anos existido uma estabilização do número de teses de doutoramento.

Gráfico 1 - Frequência das teses de doutoramento concluídas por ano



Fonte: Elaboração própria.

Figura 1 - Genograma de carreira



Relativamente ao sexo é possível constatar uma maior presença do sexo feminino com 69.2% de teses, em comparação com 30.8% de autores do sexo masculino.

A amostra provém maioritariamente da região norte de Portugal (59%). Destaca-se também a Universidade do Minho (46.2%) como a que concluiu a maior percentagem de teses de doutoramento (Tabela 2). Quanto aos temas abordados, o tema mais frequente foi Processos, fatores e outras variáveis de desenvolvimento vocacional (66.7%), seguindo-se a incidência no estudo de Adaptação/validação de instrumentos (20.5%), abordando simultaneamente o tema de Processos, fatores e outras variáveis de desenvolvimento vocacional. Um número menor de teses centrou-se na Eficácia de intervenções de carreira (12.8%).

Tabela 2 - Frequência das Teses de Doutoramento por Região e Universidade

Região	Universidade	%
Norte	Total do Norte	59
	Universidade do Minho	46.2
	Universidade do Porto	12.8
Centro	Total do Centro	28.1
	Universidade de Coimbra	10.1
	Universidade de Lisboa	15.4
	Universidade de Évora	2.6
Sul	Total do Sul	10.3
	Universidade do Algarve	10.3

Fonte: Elaboração própria.

A população (Tabela 3) Adolescente (15-24 anos) foi a mais estudada (27.3%), seguindo-se a faixa etária respetiva à

Adolescência (15-24 anos) e Jovem adulto (25-44 anos) (15.9%), à Idade Adulta (13.5%) e à Infância (10.8%). Nenhum estudo incidiu na Velhice (≥ 65 anos). Os estudos utilizaram maioritariamente métodos quantitativos (52.3%), seguidos de métodos qualitativos (27.3%).

Tabela 3 - Frequência das Categorias da População

CATEGORIAS	**%**
Infância (0-14anos)	4.5
Adolescência (15-24 anos)	27.3
Jovem adulto (25-44 anos)	6.8
Idade adulta (45-64 anos)	2.3
Velhice (≥ 65 anos)	0
Todas	2.3
Não especificado	6.1
Infância (0-14anos) e Adolescência (15-24 anos)	6.8
Adolescência (15-24 anos) e Jovem adulto (25-44 anos)	15.9
Jovem adulto (25-44 anos) e Idade adulta (45-64 anos)	6.8
Adolescência (15-24 anos), Jovem adulto (25-44 anos) e Idade adulta (45-64 anos)	11.4
Jovem adulto (25-44 anos), Idade adulta (45-64 anos) e Velhice (≥ 65 anos)	6.8
Adolescência (15-24 anos), Idade adulta (45-64 anos) e Velhice (≥65 anos)	2.3

Fonte: Elaboração própria.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo atualizar o Genograma da Carreira (RODRIGUES *et. al*, 2017), realizado pela Associação

Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC), em 2017. Deste modo, foram identificadas teses de doutoramento concluídas em Portugal até dezembro de 2020, assim como as que estavam em curso, que foram identificadas na plataforma Registo Nacional de Teses e Dissertações (RENATES) e nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), e analisados os contributos das já finalizadas. Este trabalho permitiu uma análise da produção de estudos elevando a pertinência dos mesmos em perceber os temas mais abordados, assim como aqueles que ainda precisam de uma maior exploração.

Nesta investigação, o ano de 2009 foi o que apresentou uma percentagem mais elevada de teses de doutoramento defendidas, e a Universidade do Minho a instituição com um maior número de teses. O motivo pelo qual podemos ter obtido este resultado centra-se na existência de um programa doutoral em Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento da Carreira nesta instituição a partir do ano de 2008 até à atualidade. Isto, também é coerente com a elevada percentagem de estudos a norte de Portugal. Por outro lado, no ano de 2009, segundo a Fundação para a Ciência e Tecnologia, o número de bolsas de investigação atribuídas aumentou exponencialmente. Em comparação com os resultados obtidos no estudo prévio (RODRIGUES *et al*., 2017), podemos constatar uma mudança no ano em que foram identificadas mais teses de doutoramento, mas consistência no estabelecimento de ensino (Universidade do Minho) onde a maioria foi realizada. No estudo anterior os autores identificaram o ano de 2011 foi o que teve mais realização de teses, enquanto os resultados do presente estudo indicam que foi o ano de 2009. Esta diferença no resultado pode dever-se à constante atualização das bases de dados e, consequentemente o acesso a estudos que não puderam ser considerados na revisão prévia. Contudo, nos últimos três anos tem-se verificado alguma constância no número de teses, em relação aos anos antecedentes, o que revela alguma estabilidade e afirmação desta área de investigação.

Relativamente aos temas de estudo o mais evidente é o tópico de Processos, fatores e outras variáveis associadas ao desenvolvimento vocacional. Por outro lado, os menos estudados dizem respeito ao estudo de Adaptação e validação de instrumentos e ao estudo da Eficácia de intervenções de carreira. Isto vai ao encontro dos resultados do estudo prévio do Genograma da Carreira (RODRIGUES *et al*., 2017), assim como ao estudo de Noronha *et al*. (2006) que afirmava que a Adaptação e validação de instrumentos era um dos assuntos menos abordados. Torna-se assim fundamental ter estes temas em consideração para futuras investigações, uma vez que ambas as temáticas se relacionam, pois para a avaliação da eficácia de intervenções de carreira é necessária a aplicação de instrumentos que necessitam de estar adaptados e validados à amostra em estudo.

Outro dos resultados obtidos foi a Adolescência ser a faixa etária mais estudada tal como no estudo de Rodrigues *et al*. (2017) e de Noronha e Ambiel (2006). Este resultado consistente pode ser explicado por esta ser uma fase de vida que envolve a tomada de decisões vocacionais. Contudo, não devem ser descoradas as restantes faixas etárias, uma vez que cada vez mais, e devido às mudanças de paradigma, os empregos já não são estáveis e para toda a vida (KUHN *et al*., 2018). Existem nas restantes faixas etárias ainda muitas questões que necessitam de maior aprofundamento, nomeadamente as temáticas relacionadas com o acompanhamento e intervenção junto da população em situação de desemprego, ou o estudo da transição para a reforma e durante esse período de vida ou outras transições na vida adulta (FROIDEVAUX *et al*., 2016; VIEIRA; THEOTONIO, 2018). Este maior aprofundamento em diferentes faixas etária poderá passar pelo estudo de programas de intervenção que promovam por exemplo, a adaptabilidade de carreira e competências de empregabilidade de pessoas em situação de desemprego (DJALO, 2017) ou que apoiem as pessoas em

transições de vida variadas (CARDOSO, 2017; RAMOS *et al*., 2018).

Por outro lado, a escassez de estudos na infância também dificulta a compreensão dos processos e resultados de desenvolvimento de carreira nestas idades, que são fundamentais para o desenvolvimento de programas de intervenção promocionais e que atuem ao longo de todo o ciclo de vida (POCINHO, 2011).

Em comparação com o anterior estudo do Genograma da Carreira (RODRIGUES *et al*., 2017) os métodos quantitativos continuam a ser preferenciais. Porém, os métodos qualitativos tiveram um maior destaque ultrapassando a metodologia mista que era a segunda preferência no anterior estudo. Este resultado pode indicar que os investigadores estão mais confiantes na utilização deste tipo de metodologia, a metodologia qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é importante para a comunidade científica uma vez que leva a uma reflexão sobre o estado da arte da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento da Carreira em Portugal ao nível das teses de doutoramento. Este tipo de estudos, além de retratar a história da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento da Carreira num determinado país também nos permite a troca de conhecimento entre países. Os resultados encontrados poderão ser um bom indicador dos temas e metodologias menos estudadas e assim apoiar novos doutorandos e orientadores na direção dos seus estudos. Os resultados também vão ao encontro dos estudos internacionais, assim como revelam a importância dos mesmos (MELO-SILVA *et al*., 2010; NORONHA; AMBIEL, 2006; NORONHA *et al*., 2006). Deste modo, destacamos a relevância do intercâmbio de estudantes,

nomeadamente de Doutoramento, entre países com o objetivo de proporcionar diferentes perspetivas e âmbitos de estudos.

Este tipo de estudo também salienta a importância de dar continuidade ao estudo de determinadas temáticas e faixas etárias, como a da infância, adolescência e da adultez, uma vez que quanto mais investigação, melhor se desenvolverão as intervenções. Esta continuidade da investigação é fulcral nomeadamente nesta área do conhecimento que está cada vez mais a ser essencial para dar resposta aos desafios atuais do país e do mundo. Estes desafios centram-se atualmente nas questões do desemprego, na falta de qualidade de vida, nas transições da escola para o trabalho, na gestão de papéis de vida e nas novas organizações de trabalho (DUARTE, 2013; KUHN *et al*., 2018).

Outro tema fulcral no mundo contemporâneo e que necessita de constante investimento é ao nível da investigação na faixa etária que diz respeito à velhice. A investigação é essencial, pois está na base das intervenções que apoiam esta população na preparação da transição entre o mundo do trabalho e a reforma. É necessário apoiar essas pessoas a gerir a sua carreira tanto no período de transição, como na sua adaptação e vivência da situação de reforma (PINTO, 2019; POCINHO *et al*., 2018). Em suma, é importante realçar a importância de se continuar a desenvolver este tipo de estudos (MELO-SILVA *et al*., 2010; NORONHA; AMBIEL, 2006; NORONHA *et al*., 2006)., nomeadamente a exploração mais pormenorizada de cada uma das teses, assim como a inclusão sucessiva de novas teses. Também é essencial, o foco em temáticas que cada vez mais necessitam deste tipo de intervenções para que se diminuam as vulnerabilidades que são inevitáveis tendo em conta o mundo atual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. 2008.

BORBÉLY-PECZE, T.; Hutchinson, J. "A garantia jovem e a orientação ao longo da vida". **The European Lifelong Guidance Policy Network,** 2015.

CARDOSO, P. "Estou farto mas não sei para onde ir: Aconselhamento de carreira de um adulto em transição". In **Intervenções de carreira: Estudo de casos práticos**, ed. M. Carvalho; M. C. Taveira. Associação Portuguesa para o Desenvolvimento de Carreira, 2017.

DJALO, A. T. **Adaptabilidade e repertório comportamental de activos desempregados em formação profissional** (Tese de Doutoramento). Lisboa, 2017.

DUARTE, M. E. "A vida da orientação na vida do século XXI: constrangimentos e desafios". **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 14, n.2, 2013.

FROIDEVAUX, A., HIRSCHI, A.; WANG, M. "The role of mattering as an overlooked key challenge in retirement planning and adjustment". **Journal of Vocational Behavior,** vol. 94, 2016.

FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA. "Bolsas de doutoramento. Evolução do número de candidaturas nos concursos individuais 1998-2018". 2020.

KUHN, S., MILASI, S.; YOON, S. "World Employment Social Outlook: Trends 2018". **International Labor Office**, 2018.

MARTINS, E. “Faria de Vasconcelos “pioneiro da educação ativa”: Orientação escolar e profissional e o sistema educativo português”. **Imagens da educação**, vol. 4, n.3, 2015.

MELO-SILVA, L., LEAL, M.; FRACALOZZI, N. “Produção científica em congressos brasileiros de orientação vocacional e profissional: período 1999-2009”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** vol.11, n.1, 2010.

NORONHA, A.; AMBIEL, R. “Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica”. **Psico-USF**, vol.11, n.1, 2006.

NORONHA, A., ANDRADE, R., MIGUEL, F., NASCIMENTO, M., NUNES, M., PACANARO, S., FERRUZI, A., SARTORI, F., TAKAHASHI, L.; COZZA, H. “Análise de Teses e Dissertações em Orientação Profissional**”. Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol.7, n.2, 2006.

OOMEN, A.; PLANT, P. “O abandono escolar precoce e a orientação ao longo da vida”. **The European Lifelong Guidance Policy Network,** 2015.

OTTATI, F. “Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção”. **Psico-USF**, vol.14, n.1, 2009.

PINTO, J. “Reforma: o tempo de espera para a morte?!”. **Gaudium Sciendi**, vol.16, 2019.

POCINHO, M. “Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol.12, n.2, 2011.

POCINHO, R., BELO, P., SILVA, C., NAVARRO PARDO, E.; FERNÁNDEZ MUÑOZ, J. "Bem-estar psicológico na reforma: a importância da preparação dos trabalhadores para a transição". **Revista Lusófona de Educação**, vol. 37, 2018.

RAMOS, F., ANDRADE, A., JARDIM, A., RAMALHETE, J., PIROLA, G.; EGERT, C. "Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante". **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 19, n.2, 2018.

REGISTO NACIONAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (RENATES). 2020.

REPOSITÓRIOS CIENTÍFICOS DE ACESSO ABERTO DE PORTUGAL (RCAAP). 2020.

RODRIGUES, B., CORDEIRO, S. A, OLIVEIRA, I. M., SILVA, A. D., MARQUES, C.; TAVEIRA, M. C. "Genograma da carreira: Análise de dissertações de doutoramento". **Psicologia**, vol.31, n.2, 2017.

SUPER, D. E. "A life-span, life-space approach to career development". In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), **Career choice and development: Applying contemporary theories to practic**. Jossey-Bass, 1990.

TAVEIRA, M. C.; SILVA, J. T. "Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção" (2nd Ed.). **Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2011.

TAVEIRA, M. C. "O futuro da orientação vocacional nos contextos galego e português: Da teoria à prática". In **Atas do Congresso Galego-Portugués de Psicopedagoxía**. Universidade da Coruña, 2000.

VIEIRA, D.; THEOTONIO, M. “Autoeficácia e sucesso na transição para o trabalho: um estudo longitudinal”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol.19, n.1, 2018.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Alice de Marchi Pereira de Souza é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail para contato: alicedemarchi@gmail.com

Ana Daniela Silva é doutora em Psicologia Vocacional pela Universidade do Minho. Presidente da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira e Psicóloga na Escola de Psicologia. E-mail para contato: danielasilva@psi.uminho.pt

Ana Isabel Gonçalves é mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Colaboradora da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC). Psicóloga em Clínica Privada. E-mail para contato: ana.isabel.costa.goncalves@gmail.com

Ana Maria Celestina da Silva da Fonseca é bolsista de Iniciação Científica. Graduanda do curso de Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: anafonseca1015@gmail.com

Antônio José Tavares Lima é psicólogo. Especialista em Educação Estética, Semiótica e Cultura. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). E-mail pata contato: antonioj.lima@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Célia Sampaio é mestre em Psicologia Clínica e da Saúde e colaboradora da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC) e pesquisadora pela Universidade do Minho. celia.sampaio@apsi.uminho.pt

Cristiane de Carvalho Guimarães é professora da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: cristiane.guimaraes@estacio.br

Daniel Antunes Freitas é docente da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail para contato: danielmestradounincor@yahoo.com.br

Deyse Cristina Valença Guedes é graduada em Psicologia. Especialista em Saúde Coletiva. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: deyseguedesss@gmail.com

Douglas Antoni de Jesus Sousa é estagiário de Psicologia na Secretaria de Educação de Pimenta Bueno (RO). Graduando em Psicologia pela Universidade Estácio (ESTÁCIO-FAP). E-mail para contato: doug.antoni29@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Erickaline Bezerra de Lima é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: erickalinelima@gmail.com

Fábio Viana Santos é Secretário Municipal de Educação de Itapetinga/BA. Graduado em Pedagogia. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: fabioviana.pedagogo@gmail.com

Gabriel de Nascimento e Silva é graduado em Psicologia. Especialista em Psicologia do Desenvolvimento. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: psigabrielsilva@gmail.com

Gabriela Pontes Benvindo da Silva é psicóloga clínica. Especialista em Promoção da Saúde e Desenvolvimento Social pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). E-mail para contato: gabriela.pontes146@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Janaina Cavalcanti é coordenadora do projeto social para atendimento psicológico. Graduada em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: janainacavalcanti_3@hotmail.com

João Dele é professor do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. Mestre em Psicologia Clínica. Doutoramento em Psicologia pela Universidade de Aveiro (UA). E-mail para contato: joaodele@ua.pt

João Gabriel Bertim Rabasco é graduando em Psicologia pela Faculdade Anhanguera. Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação; Psicologia Clínica; e, Psicopedagogia. E-mail para contato: joaogabrielbertin@gmail.com

Josiellen Rodrigues Oliveira é graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Funorte (FUNORTE). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica; e, Psicologia Social. E-mail para contato: josiellen.oliveira@soufunorte.com.br

Karine Shamash Szuchman é graduada em Psicologia. Mestre e doutoranda em Psicologia Social Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail para contato: karineszuchman@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Kássil Flamel Nunes Gonçalves Silva é graduado em Psicologia. Mestrando em Ciências da Educação pelo Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba (UNIFATEC). E-mail para contato: kassilpsi@gmail.com

Maria da Apresentação Barreto é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: apresentacao1@hotmail.com

Maria das Graças Jezini Meira Magalhães é bolsista de Iniciação Científica. Graduanda em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário do Norte de Minas (FUNORTE). E-mail para contato: mjezinim@gmail.com

Mariana Aguiar Manenti é psicóloga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: marianaamanenti@gmail.com

Mariana Nunes é licenciada em Educação e Formação. Mestre em Gestão do Potencial Humano pelo Instituto Superior de Gestão – Business & Economics School (ISCTE). E-mail para contato: nunesmariana267@gmail.com

SOBRE AUTORES

Núbia Regina Moreira é professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: nubia.moreira@uesb.edu.br

Priscilla Duarte Soares Correa é professora da Universidade Estácio Sá (UNESA). Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail para contato: priscillakdsoares@yahoo.com.br

Raphael Vinicius Carvalho da Silva é graduando em Psicologia pela Faculdade Anhanguera. Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação; Psicologia Clínica; e, Psicopedagogia. E-mail para contato: raphaelvinicius_tga@hotmail.com

Roberta Murta da Silva é bolsista de Iniciação Científica. Graduanda em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica. E-mail para contato: rmurtasilva@gmail.com

Rosa Isabel Rodrigues é docente no Instituto Superior de Gestão – Business & Economics School. Doutora em Gestão pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). E-mail para contato: rosa.rodrigues@isg.pt

SOBRE AUTORES

Stephany Carvalho La Torre é pesquisadora e bolsista de Iniciação Científica. Graduanda no curso de Psicologia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: latorrestephany12@gmail.com

Taiz Aparecida Mendes Aguiar é graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Funorte (FUNORTE). Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia Clínica; e, Psicologia Social. E-mail para contato: taiz.aguiar@soufunorte.com.br

Thaís Wounnsoscky de Campos é graduando em Psicologia pela Faculdade Anhanguera. Áreas de interesse de pesquisa: Psicologia da Educação; Psicologia Clínica; e, Psicopedagogia. E-mail para contato: thaiscampos2017@outlook.com

Wellington Danilo Soares é docente da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail para contato: wdansoa@yahoo.com.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023