

# Intervenções em Instituições Federais de ensino

Relatos de Experiência

---

(Organizadoras)  
Juliana Peterle Ronchi  
Milena Bertollo-Nardi



Edifes

# **Intervenções em Instituições Federais de ensino**

Relatos de Experiência

---

(Organizadoras)  
Juliana Peterle Ronchi  
Milena Bertollo-Nardi



Edifes



Editora do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara  
29040-689 – Vitória – ES  
www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir Jose Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino: Adriana Pionttkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva

Coordenador da Edifes: Nelson Martinelli Filho

Conselho Editorial

Ediu Carlos Lopes Lemos • Eliana Mara Pellerano Kuster • Diego Ramiro Araoz  
Alves (Suplente) Estéfano Aparecido Vieira • Karin Satie Komati (Suplente) • Felipe  
Zamborlini Saiter • Marcela Ferreira Paes (Suplente) • Nelson Martinelli Filho •  
Poliana Daré Zampiroli Pires • Oscar Luiz Teixeira de Rezende (Suplente) • Raoni  
Schmitt Huapaya • Marcos Vinicius Forecchi Accioly (Suplente) • Ricardo Ramos  
Costa • Ana Paula Klauck (Suplente) • Priscila de Souza Chisté • Robson Malacarne  
(Suplente) • Rossanna dos Santos Santana Rubim • Norma Pignaton Recla Lima  
(Suplente) • Wallisson da Silva Freitas

Revisão e produção editorial: Roberta Patrocínio de Amorim

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa: Assessoria de Comunicação Social do Ifes

Imagem de capa: Photo by Oleg Magni from Pexels

---

*Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)*

---

161 *Intervenções em instituições federais de ensino : relatos de experiência / organizado por  
Juliana Peterle Ronchi e Milena Bertollo-Nardi. – Vitória, ES : Edifes, 2018.  
248 p. : il.*

*Vários autores.*

*ISBN: 978-85-8263-358-8 (e-book).*

*1. Educação. 2. Instituto Federal do Espírito Santo – Prática profissional. I. Ronchi,  
Juliana Peterle. II. Bertollo-Nardi, Milena. III. Título.*

CDD 22 - 371

---

*Biblioteca Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403*

@ 2019 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte. O conteúdo dos  
textos é de inteira responsabilidade do autor.zzz

# SUMÁRIO

Prefácio 5

Apresentação 7

Estratégias de aprendizagem: experiência com alunos de 1º ano do ensino técnico integrado ao ensino médio 12

Orientação aos estudos como estratégia para facilitar a adaptação à vida acadêmica: relato de oficina com universitários 26

Rodas de conversa como proposta de intervenção para psicólogos em contextos educacionais 56

Práticas pedagógicas de atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas: relato de experiência 74

Modelos de significação e desenvolvimento de adultos alunos do Proeja 92

Propostas para a diminuição da evasão no curso superior: o caso do curso Bacharelado em Administração 122

O serviço social na pró-reitoria de assuntos estudantis e cidadania da Universidade Federal do Espírito Santo 135

O uso do nome social por um aluno de um campus de um Instituto Federal do Brasil: percepções de estudantes e servidores 165

Possibilidades e sentidos do trabalho para estudantes do Ifes: projetos de vida 192

(Re)Configurações no mundo do trabalho: tensões e possibilidades de um projeto interdisciplinar 228

## PREFÁCIO

A coletânea **Intervenções em Instituições Federais de Ensino: relatos de experiência**, organizada por Juliana Peterle Ronchi e Milena Bertollo-Nardi, apresenta relatos da atuação de profissionais com formação e abordagens teóricas diversas. Os textos aqui reunidos demonstram o esforço de profissionais de diferentes áreas de conhecimento de pensar seu trabalho a partir de novas demandas. Estando estas atreladas ao fato de que as Instituições Federais de Ensino ocupam-se também da educação de jovens e adultos, o que se revela como um desafio enorme, pois demanda conhecimento e criatividade.

Podemos afirmar, sem medo de errar, que a Psicologia do Desenvolvimento necessita de mais estudos sobre o jovem e o adulto. Carecemos de teorias que nos ajudem a compreender e a fundamentar intervenções com esse público. Se avançarmos para o estudo da relação do jovem e do adulto com os processos de ensino-aprendizagem e com a escola, o desafio é ainda maior, pois tais processos geralmente são associados à criança.

O jovem e o adulto estão diante de questões desenvolvimentais importantes: mudanças identitárias, relacionamentos sociais, familiares, escolha vocacional, inserção no mundo do trabalho e muitas outras. No entanto, não basta caracterizar esses processos, mas refletir sobre como são construídos pelos indivíduos e sobre como

estes atribuem sentidos e significados próprios e de modo compartilhado em constante interação com a cultura. Há que se problematizar sobre a aprendizagem, sobre os modos complexos de cognição em que a afetividade e o ambiente social têm papel fundamental e sobre o modo peculiar de conhecer e explicar as coisas do mundo.

Nos textos, os autores buscam reforçar os pontos de contato de diferentes profissões que possibilitam ações éticas e consequentes na relação ensino-aprendizagem. Independentemente da abordagem teórica utilizada, apostam na possibilidade de mudança. Compartilho com essa ideia e completaria dizendo que todo ser humano anseia por desenvolvimento e está constantemente em busca de participar, interagir, construir, contribuir, ressignificar, o que pressupõe uma abertura para o Outro e remete necessariamente ao caráter intersubjetivo das relações. No contexto da aprendizagem, mais do que cognição e conhecimento, o que se busca é a possibilidade de experiência para todos que dela participam: aluno, professor, psicólogo, pedagogo, assistente social, pesquisador... todos buscando um modo de ser e estar.

Cada um busca se abrir para o Outro e desse modo podemos observar, de um lado, profissionais buscando oferecer um ambiente capaz de produzir mudanças: instigam, provocam, sugerem, pesquisam. E, por outro lado, alunos jovens e adultos ansiando completar seu desenvolvimento, buscando a expansão, a independência de pensar, de agir, de sentir. A aprendizagem permite o acesso ao que já foi acumulado pela cultura, não por meio de uma transmissão passiva e acomodada, mas em um movimento contínuo de surpreender-se com aquilo que se criou e que, ao mesmo tempo, estava ali para ser criado. Paradoxo a ser tolerado e sustentado. Parabenizo os autores pela maneira singular que construíram suas intervenções de modo a possibilitar ao aluno ativar e expandir possibilidades em um momento tão particular de suas vidas.

Luziane Zacché Avellar

## APRESENTAÇÃO

A ideia de organizar este livro surgiu de nossas inquietações sobre as possibilidades de intervenção com estudantes das Instituições Federais de Ensino. O Decreto Nº. 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, visando à igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico e para a permanência dos estudantes nessas instituições, ampliou a composição de profissionais nesses espaços bem como a forma de trabalho. Desse modo, perguntamo-nos: quais ações têm sido desenvolvidas? Quais os desafios, mas também, quais as potencialidades dos profissionais que se colocam nesse âmbito de atuação? Muitas vezes, no cotidiano de trabalho, intervenções criativas e eficazes são adotadas, no entanto, não são compartilhadas. Assim, este livro tem a proposta de reunir diferentes experiências de intervenção com estudantes em formação acadêmica e profissional nas Instituições Federais de Ensino por meio de relatos de projetos nas áreas de pesquisa, ensino e extensão.

Sabemos da necessidade – mas também da dificuldade – de refletir, pensar e escrever sobre a prática profissional. E sentimos essa dificuldade com maior clareza quando fizemos o convite para que os profissionais escrevessem capítulos para comporem essa obra. Muitos se interessaram pelo livro e se empolgaram com a possibili-

dade, mas não conseguiram escrever dentro do prazo necessitado. Pensar sobre a própria prática exige do profissional um movimento de aproximação e, ao mesmo tempo, de distanciamento, o que nem sempre é fácil, dadas as demandas do dia a dia.

Mesmo assim prosseguimos com o projeto e conseguimos reunir uma coletânea de experiências, reflexões e práticas profissionais relevantes que certamente servirão como importante recurso para leitores que trabalham em instituições de ensino, em diferentes áreas profissionais – sejam psicólogos, pedagogos, docentes ou assistentes sociais.

Trata-se de trabalhos que, independentemente da abordagem teórica ou área profissional, trazem em comum o cuidado em construir/propor uma intervenção que vá ao encontro das necessidades dos estudantes atendidos e que, com isso, contribuem para revitalizar o espaço acadêmico e de ensino como sendo de cuidado e de sustentação para as questões apresentadas por eles.

O caráter desta obra é o relato mesmo da labuta diária. A preocupação principal é falar da experiência, da empolgação dos trabalhos concluídos, das possibilidades, dos desafios e dos caminhos construídos. A articulação entre teoria e prática coloca-se nos textos não necessariamente de modo didático, mas no relato da experiência profissional, nas vivências de construção e na execução das intervenções, que acontecem em espaços que possuem particularidades com estudantes e profissionais que carregam uma história pessoal, uma bagagem que, na relação, compõe o todo.

No primeiro capítulo, os autores apresentam o relato de experiência de um projeto envolvendo os serviços de Psicologia e de Pedagogia com estudantes ingressantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico. A interdisciplinaridade da ação e a construção da intervenção objetivam identificar e compreender como estudantes significavam a experiência de estudar.

Já o segundo capítulo apresenta uma proposta de Oficina de Orientação aos Estudos desenvolvida no âmbito de um Projeto de



Extensão. As autoras evidenciam a possibilidade de formatos de intervenções diferenciadas, com modelos e roteiros, que podem colaborar para a construção de diferentes propostas para o leitor que atua na área. A oficina relatada visou a contribuir com o desenvolvimento de hábitos de estudo por meio de atividades que levassem o universitário a refletir sobre os fatores que facilitavam ou dificultavam o estudar, bem como contribuir com a adoção de estratégias para o alcance de seus objetivos acadêmicos a curto e a longo prazo. Assim, podemos verificar contribuições para reflexões críticas sobre as trajetórias escolares e o impacto do ingresso em uma Instituição Federal de Ensino, além de oferecer possibilidades de caminhos de intervenção nas vivências relatadas.

No terceiro capítulo apresenta-se uma possibilidade de intervenção com adolescentes, as Rodas de Conversa, nas quais os estudantes podem expressar-se, conversar sobre aspectos do cotidiano, compartilhar experiências e buscar significados para as situações vivenciadas. Relatada a partir da intervenção de uma psicóloga, o capítulo pode servir de inspiração para outros profissionais, inclusive instigando a parceria entre profissionais de diferentes formações.

Dentre os desafios que se colocam no cotidiano do trabalho nas Instituições Federais de Ensino, lidar com os estudantes com necessidades específicas ainda é um deles. Assim, o quarto capítulo apresenta um relato de experiência sobre práticas pedagógicas de atendimento aos alunos com necessidades específicas. Garantir a permanência no ensino profissional e, sobretudo, o sucesso escolar desses alunos, com foco na inclusão escolar, exige trabalho interdisciplinar, formação continuada dos docentes, adaptações necessárias e acompanhamento sistemático com vistas à aprendizagem. Caminhos indicados no texto podem contribuir com o processo de inclusão, possibilitando mudanças nas práticas e no atendimento à diversidade.

O quinto capítulo evidencia aspectos de atuação com alunos dos cursos de ensino médio do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modali-

dade de Jovens e Adultos). A partir da utilização de jogos, as autoras ratificam a necessidade de fundamentar melhor a prática no que se refere ao desenvolvimento do adulto e sua relação com a aprendizagem escolar.

Visando minorar o processo de evasão de um curso superior, o sexto capítulo apresenta ferramentas elaboradas por uma equipe profissional atrelada ao plano estratégico institucional, possibilitando a criação de um banco de dados com informações dos estudantes a fim de ser utilizado como instrumento de consulta, tomada de decisão e construção de planos de ação no atendimento às demandas e necessidades dos estudantes.

O sétimo capítulo desenvolve reflexões acerca da atuação de Assistentes Sociais na política de assistência estudantil, destacando instrumentos e técnicas utilizadas por profissionais em um plano de trabalho, a fim de sistematizar e direcionar as intervenções, alinhando-as aos princípios Éticos e à direção Ético-Política da profissão.

O oitavo capítulo traz o relato de uma experiência inédita em um *campus* de um Instituto Federal: a solicitação do uso do nome social por um estudante transexual. As autoras relatam como o processo desenvolveu-se no *campus* em questão, bem como as impressões e opiniões do próprio jovem, assim como dos demais atores envolvidos – estudantes, professores e técnicos administrativos. Trata-se de uma importante contribuição sobre um tema cada vez mais em evidência nas instituições de ensino e que ainda carece de maiores aprofundamentos.

O nono capítulo proporciona uma reflexão ao contextualizar a díade juventude-trabalho diante de tantas incertezas frente ao futuro. Como resultado, apresenta um projeto de orientação à escolha profissional, contextualizado com duas pesquisas relacionadas ao processo de escolha profissional e trabalho, desenvolvidas com jovens estudantes concluintes dos cursos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, com análise dos significados atribuídos ao trabalho e dos fatores determinantes da escolha profissional desses estudantes, o que orientou uma experiência de projeto de

orientação à escolha profissional, desenvolvido em uma Instituição Federal de Ensino.

O décimo capítulo apresenta uma proposta de trabalho interdisciplinar que visou ampliar a compreensão das relações sobre o mundo do trabalho de jovens estudantes. Desenvolvido ao longo de um ano letivo nas aulas de Filosofia e de Sociologia, possibilitou aos estudantes refletir sobre processos de identidade, relações sociais e familiares e habilidades pessoais, a partir dos conhecimentos da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia, visando ampliar a compreensão das relações sobre o mundo do trabalho, rumo a novos caminhos formativos.

Esperamos, com esta obra, compartilhar conhecimentos derivados da prática, a partir da apropriação pessoal de teorias e da utilização delas como ferramentas para a construção de intervenções, que possam materializar-se em ações de melhor bem-estar aos estudantes das Instituições Federais de Ensino. Inspirando e valorizando a labuta diária dos profissionais que se dedicam à construção de uma educação focada em práticas de cuidado e atenção aos participantes da comunidade escolar.

Juliana Peterle Ronchi  
Milena Bertollo-Nardi

**Estratégias de aprendizagem:  
experiência com alunos de  
1º ano do ensino técnico  
integrado ao ensino médio**

## 1 Apresentando o trabalho

Este texto apresenta o relato de um trabalho interdisciplinar envolvendo os serviços de Psicologia e de Pedagogia no qual se objetivou identificar e compreender como os estudantes ingressantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico significavam a experiência de estudar em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo localizado no interior do estado e quais estratégias de aprendizagem utilizavam, evidenciando a importância do assunto “estudo” como temática que ultrapassa o espaço da escola e faz parte do cotidiano do sujeito.

Por meio deste trabalho buscou-se ainda elucidar comportamentos e atitudes com relação ao ambiente escolar e às práticas de estudo, possibilitando a adoção, por parte dos estudantes, de estratégias melhores elaboradas para organização no espaço educacional.

---

1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

3 Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

4 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Rossetti e colaboradores (2012) enfatizam a importância de as instituições de ensino focarem não apenas na transmissão de conteúdos, mas também considerarem os aspectos do funcionamento cognitivo e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e significação dos conteúdos escolares. Conforme Boruchovitch (1999), estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados para adquirir, armazenar e fazer uso da informação, de modo que,

As estratégias cognitivas seriam estratégias que usamos para aprender alguma coisa e são de três tipos, a saber, estratégias de ensaio (equivalem a repetir o material a ser aprendido), estratégias de elaboração (implicam conexões entre o material novo a ser aprendido e o mais antigo e familiar já conhecido pelo sujeito), por fim, estratégias de organização (permitem a imposição de certa estrutura ao material a ser aprendido, como um esquema, por exemplo). Já as estratégias metacognitivas representariam estratégias de conhecimento e controle da própria cognição e são divididas entre estratégias de monitoramento (viabilizam providências quando se percebe que determinado conteúdo não está sendo aprendido), e estratégias afetivas (permitem atenção e controle sobre os sentimentos despertado por determinado conteúdo) (ROSSETTI et al., 2012, p.105).

Observa-se que os diferentes modos de apreensão da experiência escolar podem influenciar os estudantes no cotidiano da escola. Dessa forma, entender como os estudantes relacionam-se e significam o ambiente escolar pode facilitar a compreensão das estratégias de aprendizagem utilizadas e, ainda, favorecer a criação de diferentes estratégias de organização e apreensão do conteúdo escolar.

Entende-se, como Freire (2001, p.33), que é preciso “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” e, para que isso ocorra, cabe a Instituição educacional promover espaços e tempos de escuta para os sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo-os como sujeitos

capazes de tomar decisões autônomas, de intervir e de escolher a melhor estratégia de ação para a organização do seu tempo de estudo e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem.

## **2 Público Alvo e Metodologia do projeto**

O público alvo do projeto foram os estudantes ingressantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no ano de 2013, ano em que o *campus* implantou o horário em tempo integral, organizado em uma rotina diária que iniciava às 7:00 e encerrava às 16:00, sendo que as aulas – disciplinas da matriz curricular – concentravam-se, em geral, até as 14:10. O horário posterior era destinado a atividades complementares, como monitorias e atendimentos individuais com o professor. Os encontros do projeto ocorreram no primeiro semestre, dentro do horário previsto para atividades complementares. A quantidade de encontros não foi pré-definida, para cada turma o número poderia ser modificado, pois a ideia era desenvolver uma proposta que contemplasse as necessidades dos estudantes. Ressalta-se que todos os encontros foram previamente agendados com as turmas.

O trabalho teve início com a apresentação do projeto aos estudantes e com o estabelecimento dos combinados para a sua realização. A primeira atividade teve como tema “O impacto do Ifes na nossa vida”, com o objetivo de promover reflexões acerca de questões envolvendo a escolha por estudar no Ifes (o sentido e o significado dessa escolha e da Instituição para eles; se a opção pelo Ifes tinha sido própria ou dos familiares); sobre o que sentiam e como era, para cada um, estar no Ifes (processos da sala de aula; normas da Instituição; ritmos das aulas e relações estabelecidas).

Para essa atividade cada turma foi dividida em 06 grupos de no máximo 07 pessoas. Por meio de diferentes formas de expressão, como música, desenho, teatro, palavras soltas, poema, os estu-

dantes deveriam apresentar o impacto do Ifes na vida deles. Assim, os profissionais dos serviços de Psicologia e de Pedagogia e os estudantes puderam ouvir sobre o impacto que o Ifes representava para todos e para cada um – já que todos tiveram a oportunidade de se expressarem – e refletir sobre o que poderia ser feito com o que sentiam, com o objetivo de tornar a permanência no Ifes mais facilitada, questão que foi retomada nos encontros posteriores.

Em seguida, a equipe autora deste trabalho reuniu-se para analisar as respostas dos estudantes, visando ao planejamento de novas ações. A proposta inicial foi discutir os pontos levantados nas apresentações, os quais, em geral, versavam sobre a necessidade de organizar uma rotina para absorver o impacto de se estar nessa Instituição. Para tanto, era preciso conhecer como os estudantes organizavam-se e como, quando e quanto estudavam.

Partindo das apresentações dos estudantes, foi elaborado um questionário que versava sobre estratégias de aprendizagem, com perguntas como: por que você estuda? o que significa aprender para você? como você estuda? quando você considera que aprendeu uma matéria? o que você faz para ajudar a si mesmo a entender melhor uma matéria que você considera difícil? como avalia seu desempenho no curso até o momento? Cada estudante respondeu o questionário de modo individual e, após o preenchimento, as respostas foram socializadas, abrindo para o debate, de modo a conscientizar os estudantes de suas formas de estudar e das estratégias por eles utilizadas.

Dando prosseguimento, a fim de evidenciar como os estudantes organizavam sua rotina, foi solicitado que eles colocassem suas atividades dentro de um relógio que apresentava 24 horas. O relógio apresentava o formato de gráfico de pizza, o que facilitou a visualização de como estava a organização pessoal e de quanto tempo despendiam em cada tarefa diária, como estudar, dormir, divertir-se, utilizar o computador, sair com a família e amigos, praticar algum esporte, dentre outras. Seguindo a dinâmica dos encontros anteriores, os estudantes foram convidados a apresentarem seus



relógios e refletirem sobre a sua rotina, abrindo mais uma vez para o debate sobre novas possibilidades de organização.

Após as conversas, de modo a significar as experiências vivenciadas na Instituição educacional e a tomada de consciência de seus processos pessoais de construção de conhecimentos, foi organizada uma “mesa redonda” com a participação de diferentes atores do espaço escolar para falarem sobre suas estratégias de aprendizagem, rotina de estudos e vida acadêmica, com a presença de todos os estudantes participantes do projeto. A atividade ocorreu no auditório da Instituição e teve como integrantes da “mesa redonda” 1 (um) professor da área de exatas; 1 (um) professor da área de humanas; 1 (um) professor de educação física; 1 aluno finalista da Instituição; 1 aluno iniciante da Instituição; 1 aluno da educação de jovens e adultos; e 1 aluno do curso técnico subsequente. Esperava-se com essa mesa que os estudantes pudessem familiarizar-se com os diferentes processos de aprendizagem e com as diferentes falas e formas de lidar com dificuldades, facilidades e desafios do processo educacional.

Terminada a “mesa redonda”, mais um momento de conversa com os estudantes sobre as estratégias de aprendizagem que melhor se encaixavam em seu perfil, utilizando as informações que foram trabalhadas até o momento, foi realizado, auxiliando-os na construção de novas rotinas de estudo e na adoção de estratégias de aprendizagem diferenciadas.

Com base na fala dos estudantes durante os encontros realizados no primeiro semestre letivo e as dificuldades encontradas pela equipe para a participação efetiva dos estudantes, conforme planejado inicialmente, foram organizadas, para o segundo semestre letivo, oficinas abordando diferentes estratégias de estudo, como resumo, resenha, esquemas, mapa de ideias, gráficos e exercícios, sendo a participação dos estudantes voluntária, de acordo com seu interesse na temática abordada.

### **3 Modos de apreensão da experiência escolar e estratégias de aprendizagem: o que nos dizem os estudantes**

A escola é uma construção social e cultural e muito do que se entende e se conhece sobre ela, representa apenas uma das muitas formas de instituí-la. De acordo com Sacristán (2002) e Meirieu (2005) a “escola” que está posta ainda nos dias de hoje se organiza como “escola graduada”, estruturada em séries ou níveis e em um formato que, em muitas situações, não oportuniza muitas possibilidades para práticas educativas que potencializem as aprendizagens e o desenvolvimento a todos os estudantes.

Por meio da observação e da escuta atentas, percebeu-se que boa parte dos estudantes apresentou dificuldades em adaptar-se à nova rotina de estudos. O número de horas na escola pode ter contribuído para essa dificuldade de adaptação dos estudantes. A proposta pedagógica organizada, tendo como base o horário em tempo integral, pode não conseguir implementar uma prática educativa para atender as concepções de escola e de educação integral ou global, de modo a romper com o modelo tradicionalmente instituído, pois o tempo na escola não necessariamente possibilita mais espaço e tempo para aprendizagens.

Outro ponto que merece ser destacado e que se relaciona diretamente ao anteriormente mencionado, refere-se à participação dos estudantes nos encontros. Considerando que foram previamente agendados, observou-se que a participação das turmas foi, em geral, menor do que o esperado. De acordo com relatos dos estudantes, a preocupação com o grande volume de trabalhos e provas que a nova realidade escolar os apresentava – no primeiro ano do curso os estudantes se deparam com 15 disciplinas – e o horário em tempo integral, contribuíram, em parte, para a ausência. Tal fato reafirma a importância do projeto, uma vez que seu objetivo foi o de identificar os modos de apreensão da experiência escolar (preferências, escolhas e visões) e as estratégias de aprendizagem

dos estudantes do primeiro ano, visando a discutir significação e organização do tempo para o estudo, trabalhando o comprometimento com o ato de estudar, a escolha pelo curso técnico, além da organização e da criação de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem.

Em relação aos encontros realizados durante o primeiro semestre, pode-se dizer que os estudantes participantes envolveram-se de maneira positiva nas propostas de trabalho. Na primeira atividade realizada, os estudantes apresentaram cartazes, teatro falado, acróstico, poemas, paródias, teatro mudo, dentre outras formas de expressão, a fim de explicitar sobre o impacto do Ifes na vida deles. Vale destacar, que a proposta do teatro mudo foi apresentada na turma em que havia um estudante com surdez incluído. O método usado foi a forma que a turma, mais especificamente, o grupo no qual o estudante estava, encontrou para inseri-lo na discussão e na atividade. Importante destacar ainda que na ocasião da realização desta atividade, o *campus* ainda não contava com a presença do intérprete em Libras, tendo sido a proposta pensada pelos próprios colegas da turma, sem intervenção de outrem.

Verificou-se que a fala dos estudantes envolveu questões relacionadas a dificuldades de estar no espaço do Ifes. Palavras como: fome, sono, cansaço e pressão foram recorrentes nas apresentações, o que, segundo os próprios estudantes, explicita como é complexo lidar com o número de disciplinas que a integração do ensino técnico ao ensino médio impõe.

Além disso, em alguns casos, os estudantes tiveram que lidar com a novidade de morar sozinhos (pois as famílias de muitos alunos residiam em outra cidade, não sendo possível conciliar o horário em tempo integral e o tempo de deslocamento para retorno a residência) e, em consequência, com as emoções, sentimentos e frustrações advindos dessa experiência. Nessa proposta de atividade, os estudantes constataram que, para lidarem com o impacto que o Ifes representou na vida de cada um deles, era necessário um

planejamento mais cuidadoso das ações, percepção que demonstra o envolvimento dos estudantes com o trabalho desenvolvido.

Verificou-se que a maioria dos estudantes relatava a necessidade de estudar para “crescer na vida” ou “por influência da sociedade”, no entanto, não apresentavam técnicas bem definidas de estudo ou planejamento para tal. Pareciam repetir as falas dos familiares sobre a importância do estudo, mas ao serem indagados para falar melhor sobre o assunto, não dispunham de clareza sobre essa importância.

Realizar as atividades e obter bons desempenhos em tarefas avaliativas era indicado pelos estudantes como a confirmação de seu aprendizado, para tanto, ler e reler a matéria da disciplina foram propostas apresentadas quando em situação de ajudar a si mesmo na compreensão do assunto estudado. A partir dessa conversa, evidenciou-se aos estudantes a importância de se criar estratégias de estudo, bem como apresentar as ofertas de colaboração da Instituição, como a monitoria com estudantes de séries mais avançadas e orientados pelo professor da disciplina em horários regulares durante a semana; além de atendimento com o próprio professor. Verificou-se que esses serviços eram pouco utilizados pelos estudantes, ou utilizados sem sistematicidade, apenas na véspera da prova, o que, nesse caso, tendo em vista o tempo limitado, não colaborava para a real compreensão do estudo e do conteúdo. Ainda nesse sentido, foram apontados como possibilidades a realização de grupos de estudo, a efetivação de exercícios referentes a matéria estudada e a importância da colaboração entre os colegas da turma.

Outro ponto que possibilitou uma melhor compreensão das estratégias utilizadas pelos estudantes foi o trabalho com o questionário. Tal atividade colaborou, inclusive, para a organização de propostas de orientação aos estudantes no cotidiano escolar e também possibilitou aos profissionais da Psicologia e da Pedagogia reverem a proposta do projeto, ora relatado, para se adequar às necessidades dos estudantes. Novas e diferentes estratégias de aprendizagem e divulgação, de maneira mais abrangente e evidenciada, dos horários de monitoria e

atendimentos dos professores aos estudantes, incentivando a participação nestes espaços, foram ações que emergiram com as discussões advindas da análise dos questionários.

A atividade de organização das tarefas diárias em um relógio trouxe aos estudantes uma melhor compreensão da sua rotina. Alguns constataram o quanto estavam engajados nos processos da Instituição escolar, necessitando remanejar seus horários para atividades de descanso e lazer; enquanto outros estudantes verificaram que talvez o desempenho julgado ruim porque não compreendiam as disciplinas, poderia ser resultado de falta de tempo de dedicação aos processos de estudo. Com essa atividade foi possível um intercâmbio que favoreceu a troca de diferentes pontos de vista e tomada de consciência dos processos utilizados para a construção de rotinas que facilitavam ou dificultavam a adoção ou a criação de estratégias de aprendizagem para se estar nessa “nova” Instituição educacional.

O ponto alto do projeto foi, sem dúvida, a “mesa redonda”. A atenção dos estudantes nessa tarefa e a maior participação, em termos de número, nesse encontro, evidenciou o quanto espaços de troca de experiência são importantes nas instituições educacionais. Verificou-se que escutar o professor falar de seus próprios processos de dificuldades e estratégias cognitivas promoveu uma maior reflexão nos estudantes sobre seus próprios processos e uma maior aproximação com os professores, pois, conhecendo as experiências de vida e de construção de estratégias de estudo, compreender algumas falas e propostas colocadas em sala de aula tornou-se mais facilitado. Da mesma forma, ouvir os colegas expondo sobre suas estratégias, suas dificuldades de adaptação e como foi possível superá-las, fez com que os ingressantes refletissem sobre posturas escolares e comprometimento com o estudo, contribuindo, em certa medida, para a tomada de consciência quanto a necessidade de se replanejar e organizar melhor o seu tempo para o estudo.

A partir da fala dos estudantes e dos encontros realizados, foi possível auxiliá-los na construção de novas formas de organização

tanto fora da sala de aula, bem como no estabelecimento de rotinas de estudos e estratégias de aprendizagem, tendo como base as discussões anteriores.

Quanto às oficinas realizadas no segundo semestre, pode-se dizer que os encontros, aqui apresentados, constituíram-se em subsídios para a elaboração de ações, em cada uma das turmas, a partir das demandas apresentadas pelos estudantes em suas falas. De modo que possibilitou o desenvolvimento de práticas de modo mais singularizado, estando os profissionais de psicologia e de pedagogia mais perto dos estudantes em seus processos de vivências em uma Instituição escolar.

Vale considerar que tal trabalho valorizou ações integradas entre Psicologia e Pedagogia e, em muitas ocasiões, a presença com uma escuta atenta e implicada desses profissionais com os estudantes na sala de aula, já se constituía como uma intervenção. Considerando o que havia sido construído com os estudantes nos encontros do primeiro semestre, em alguns encontros do segundo semestre não havia, necessariamente, um conteúdo previamente estipulado a ser trabalhado, mas valorizava-se a atenção às experiências significadas pelos estudantes sobre o momento que passavam, por exemplo, diante de provas, de trabalhos, de participação em monitorias e de outras atividades escolares. Tal estratégia possibilitava a expressão dos estudantes, já que eram acolhidos em seus sentimentos e podiam se apropriar das construções que realizavam sobre sua organização.

#### **4 Considerações**

Com o desenvolvimento deste trabalho observou-se que os diferentes modos de apreensão da experiência escolar podem influenciar os estudantes no cotidiano da escola, de modo que, possibilitar espaços que deem visibilidade a essas experiências, contribui para reflexões

críticas sobre as trajetórias escolares e o impacto do ingresso em uma Instituição Federal de Ensino Técnico nas vidas dos estudantes, como, por exemplo, o fato de ter que lidar com uma nova estrutura de escola, seja física ou curricular, possibilitando, ainda, a criação de estratégias próprias de organização de estudo e do tempo para tal.

Vale enfatizar que ao se desenvolver esse projeto com os estudantes de primeiro ano em um *campus* do Ifes, no qual o foco se voltou para os processos de estudos adotados pelos estudantes, não significa que a equipe siga, ou mesmo compartilhe, um ponto de vista de que problemas e dificuldades de aprendizagem estejam nos estudantes. Considera-se fundamental evidenciar esse ponto, pois entende-se que as dificuldades e questões dos processos de ensino e aprendizagem se dão em uma relação em que pesa o sujeito, o ambiente, a Instituição, suas normas e funcionamento e as relações ali estabelecidas. Desse modo, compreendendo que a forma como posiciona-se o estudante diante de seu processo de construção de conhecimento pode ser um fator que prejudica seu desenvolvimento educacional, afetando-o diretamente em suas relações e em seu desempenho, investiu-se nesse aspecto como uma possibilidade, dentre outras, para a construção de um projeto destinado aos estudantes.

Entende-se, da mesma forma, que é preciso analisar criticamente cada política educacional proposta. A implantação do horário em tempo integral, embora vislumbre aspectos positivos para a ampliação dos espaços educativos, não necessariamente se configura como constituinte de espaços e tempos potencializadores de aprendizagem.

É fundamental que a Instituição crie estratégias, institucionalize espaços e tempos de escuta, mas também de ação, em que cada professor, estudantes, pais e representantes da comunidade que nela adentram possam expressar suas marcas socioculturais, histórias singulares de vida e de formação, bem como expectativas individuais de trabalho e de mudanças que, de alguma maneira, vão influenciar o processo de discussão e de reflexão coletivas tão necessário à dinâmica escolar. Nesse sentido, compreende-se a escola não como um espaço neutro, mas sim como um palco onde se

manifestam e podem se manifestar, às vezes escamoteados, outras vezes bem expostos, movimentos de continuidades, de rupturas, e por que não dizer, de resistências. No trabalho aqui apresentado, buscou-se, em certa medida, promover espaços para que tais reflexões pudessem emergir no ambiente escolar, notadamente com os estudantes ingressantes.

Para a equipe foi uma experiência única envolvendo ação coletiva e colaborativa dos profissionais de Psicologia, de Pedagogia e docentes, com seus múltiplos olhares. Possibilitou, ainda, o trabalho numa abordagem interdisciplinar. De acordo com Ramos (2008), a interdisciplinaridade como método é:

A reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2008, p.19).

O trabalho interdisciplinar favoreceu, portanto, o enriquecimento da proposta e da atuação prática de cada profissional em si, principalmente, pelas possibilidades de troca de experiências e pelas vivências compartilhadas. Favoreceu ainda a melhor compreensão dos processos dos estudantes e a adoção de estratégias que os levassem a superar os obstáculos encontrados a partir de seu ingresso na Instituição.

## Referências

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-367, 1999.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: **Seminário Sobre Ensino Médio**, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 mai. 2008. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ROSSETTI, C. B. et al. Aspectos cognitivos e metacognitivos do raciocínio de universitários com queixa de dificuldades de aprendizagem. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 4 n. 2, p. 91-128, 2012.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.13-37.

**Orientação aos estudos  
como estratégia para  
facilitar a adaptação à vida  
acadêmica: Relato de oficina  
com universitários**

## 1 Ingresso na universidade e adaptação à vida acadêmica

O ingresso e a adaptação de alunos no ensino superior têm sido foco de diversos estudos, haja vista a importância de promover-se condições adequadas para a permanência destes estudantes na graduação, bem como promover seu sucesso acadêmico ao longo do curso (CUNHA; CARILLO, 2005; SOARES et al., 2014; TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007). A entrada do aluno na universidade é considerada um período de transição marcado por diversas mudanças pessoais, sociais e acadêmicas, que podem contribuir ou dificultar a permanência e o sucesso acadêmico (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

Ao sair do ensino médio para o ensino superior, muitas vezes, o estudante vivencia expectativas em relação à escolha do curso, à vivência acadêmica, às novas redes de amizade e de apoio social e às características de estudo que podem não ser compatíveis com a nova realidade acadêmica (MORENO; SOARES, 2014). A divergência entre a expectativa do estudante e a realidade encontrada pode contribuir para a incidência de desajustamento do aluno à vida universitária e para o desenvolvimento de quadros de depressão, estresse e ansie-

---

5 Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia; Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

6 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

7 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

8 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da UFES.

9 Financiamento: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) -Bolsa de Extensão para a 2ª autora.

dade, repercutindo diretamente no seu rendimento acadêmico e nas possibilidades de crescimento profissional (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005; GARCÍA-ROS et al., 2012; LANTYER et al., 2016; MASCARENHAS et al., 2012).

A literatura vem demonstrando que o primeiro ano de universidade é fundamental para a adaptação e para as primeiras experiências de sucesso do aluno no curso, possibilitando o desenvolvimento de hábitos de estudos e de perspectivas mais condizentes com o ensino superior (CUNHA; CARILLO, 2005; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007; ROSÁRIO et al., 2010). Entretanto, diante das novas exigências, muitos estudantes podem experimentar momentos de fracasso com relação à adaptação, à aprendizagem de novos conteúdos, à gestão do tempo e ao relacionamento social com professores e demais alunos. Com isso, os aspectos cognitivo, afetivo e motivacional do aluno podem ser afetados, dificultando a adaptação ao contexto universitário e o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias (SOUZA, 2010; SANTOS et al., 2011).

As relações entre o ensinar e o aprender são complexas e constituídas por muitos comportamentos em interação em ambos os polos do processo: professor e aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Uma das variáveis do aluno que pode contribuir com o baixo desempenho acadêmico é a procrastinação, entendida como o adiamento na execução de determinadas tarefas, seja por não conseguir iniciá-las ou finalizá-las, e cujo atraso pode trazer consequências indesejáveis para o indivíduo (HAMASAKI; KERBAUY, 2001). Esse fenômeno apresenta-se como uma queixa comum aos estudantes de ensino superior, sendo referido na literatura da área como um problema, devido a seus possíveis impactos no rendimento acadêmico, na satisfação com a carreira e na motivação para os estudos (ARIELY; WERTENBROCH, 2002; ONWUEGBUZIE, 2004; SAMPAIO; BARIANI, 2011; STEEL, 2007). Os comportamentos de procrastinação podem gerar sentimento de culpa e vergonha, além de ansiedade e depressão nesses estudantes, assim, são necessárias intervenções que possibilitem reduzir a

procrastinação e facilitar a adoção de uma rotina de estudos adequada às necessidades do estudante (BASSO et al., 2013).

Com a expansão da atuação da Psicologia no âmbito do ensino superior (SANTOS et al., 2015), tem sido demonstrada a importância de se desenvolver intervenções voltadas para a permanência do aluno que atendam desde aspectos sociais até as demandas de adaptação à vida acadêmica, como: integração aos espaços da universidade e rendimento acadêmico (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2011; TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007); leitura e produção escrita (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007); aspectos motivacionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem (SANTOS et al., 2011; SOUZA, 2010); gestão do tempo e métodos de estudo (BASSO et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2016); dentre outros. Assim, a adoção de estratégias e investimentos em serviços de Psicologia é um aspecto importante para o desenvolvimento de intervenções visando ao melhor ajustamento acadêmico e, conseqüentemente, facilitando a permanência e a conclusão do curso superior escolhido pelo aluno (BARDAGI; HUTZ, 2005; MORAIS; MASCARENHAS; RIBEIRO, 2010; SANTOS et al., 2015). Compreendendo a importância da Psicologia no ambiente acadêmico, o objetivo deste trabalho é descrever e avaliar os efeitos de uma Oficina de Orientação aos Estudos realizada com estudantes universitários no âmbito de um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

## **2 Serviço de Atenção Psicológica ao Graduando da Ufes**

A Oficina de Orientação aos Estudos é vinculada ao Projeto de Extensão do Departamento de Psicologia “Serviço de Atenção Psicológica ao Graduando da UFES” - SAPSIG (RAMOS, 2014). São oferecidas outras duas modalidades de Oficina, cada uma com metodologia e atividades próprias: Oficina de Controle de Ansiedade e Enfrentamento do Estresse e Oficina de Habilidades Sociais. Além disso,

também são oferecidos aos universitários atendimentos individuais na modalidade de psicoterapia. Nos anos de 2015 e 2016 foram beneficiados 38 estudantes na modalidade de psicoterapia individual e 175 universitários nas oficinas em grupo, no total.

O projeto trabalha em parceria com setores da Universidade ligados à Assistência Estudantil, os quais encaminham os estudantes universitários, com perfil, para as atividades propostas no Projeto. Assim, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e de Cidadania envia e-mail aos estudantes inscritos em seu banco de dados informando sobre a oferta de oficinas e os atendimentos psicológicos individuais. Os universitários interessados entram em contato por meio do endereço eletrônico do projeto e participam de uma pré-triagem, na qual é feita a avaliação inicial da demanda e são coletados dados de identificação geral.

As atividades do SAPSIG são conduzidas por graduandos de Psicologia a partir do 6º período do Curso e também por alunos formados, sendo orientados por uma professora do Departamento de Psicologia da UFES, a partir do referencial da clínica analítico-comportamental (BORGES; CASSAS, 2012). Os atendimentos individuais e as oficinas são realizados no Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade.

### **3 Oficina de Orientação aos Estudos: objetivos, metodologia e relato de experiência**

Na Oficina de Orientação aos Estudos, realizam-se atividades que buscam contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamentos das técnicas e métodos de estudos utilizados pelos universitários, proporcionando também um espaço para expressar as diversas dificuldades enfrentadas no âmbito acadêmico. Durante as oficinas, busca-se identificar, junto aos participantes, variáveis individuais e ambientais que dificultavam o rendimento acadêmico de cada

universitário, bem como ajudá-los a organizar os estudos (REGRA, 2004; RODRIGUES, 2005).

Participaram dos encontros da Oficina de Orientação aos Estudos aqui descrita, 7 universitários (2 homens e 5 mulheres), estudantes dos cursos de Artes Visuais, Geografia, História, Nutrição, Pedagogia e Terapia Ocupacional, com idades variando entre 21 e 53 anos, todos realizando sua primeira graduação na UFES. Quanto ao período cursado, um participante estava no 3º período, três participantes cursavam o 4º período, duas participantes estavam no 5º período e uma participante cursava o 9º período. Dois participantes estudavam no período matutino e vespertino, três no período noturno, um apenas no período matutino e um apenas no período vespertino. Todos os participantes eram residentes da região da Grande Vitória/ES. A renda média do grupo era de R\$ 1.488,33, sendo que cinco alunos recebiam bolsa de Assistência Estudantil pela UFES, e apenas dois participantes trabalhavam à época da realização da Oficina.

A Oficina foi realizada durante o primeiro semestre letivo de 2016 e contou com 8 encontros, realizados uma vez por semana, com duração de 1 hora e meia cada. Antes da participação na Oficina, os universitários assinaram um Termo de Consentimento, autorizando o uso das informações para fins acadêmicos, resguardado o sigilo da identidade dos participantes. Ao final das atividades, os estudantes que tivessem 75% de frequência aos encontros recebiam certificado de participação, que em muitos cursos de graduação da Universidade é aceito para o cômputo de horas em atividades complementares.

Uma síntese das atividades realizadas na Oficina de Orientação aos Estudos, bem como os objetivos de cada encontro estão descritos no Quadro 1. Todas as atividades e dinâmicas eram seguidas de discussão junto ao grupo de participantes.

**Quadro 1** - Objetivos e atividades da Oficina de Orientação aos Estudos por encontro.

Encontro	Objetivos	Atividades
1º	Conhecimento dos participantes. Elaboração do contrato do grupo. Apresentação da proposta da oficina.	Apresentação dos participantes e dos terapeutas. Dinâmica: “Estudar: O que ajuda? O que atrapalha?”
2º	Descrever os sentimentos associados ao comportamento de estudar. Caracterizar os contextos em que esses sentimentos são evocados.	Dinâmica: “Sentimentos relacionados a estudar”. Tarefa de casa: Observação da rotina semanal.
3º	Discutir as crenças dos participantes relacionadas ao comportamento de estudar.	Apresentação da rotina semanal. Técnica: “Verdadeiro ou Falso?”
4º	Conhecer princípios de manejo e gestão do tempo. Refletir sobre o uso do tempo para os estudos.	Discussão do texto: “Princípios de manejo e gestão do tempo”.
5º	Identificar quais comportamentos emitir a curto, médio e longo prazo para alcançar os projetos de vida.	Técnica: “Meu projeto de vida”.
6º	Trabalhar habilidades exigidas no contexto acadêmico.	Ensaio comportamental de habilidades exigidas no contexto acadêmico.
7º	Identificar o que ainda precisa ser feito para melhorar os hábitos de estudo.	Dinâmica: “Saber versus Fazer: O que ainda preciso fazer para alcançar meus objetivos?”
8º	Recapitular o que foi aprendido na oficina. Avaliar a oficina. Confraternizar o grupo.	Preenchimento do Inventário de Satisfação do Usuário. Análise dos resultados alcançados.

No primeiro encontro ocorreu a apresentação dos participantes, das terapeutas, da proposta de trabalho a ser realizada nas oficinas e foi acordado o contrato do grupo. Os participantes apresentaram-se descrevendo o curso, o período e o motivo que os levaram a procurar a oficina. Foram mencionadas: dificuldades relacionadas à organização dos estudos, das disciplinas e do tempo empregado nas atividades; dificuldades de concentração e memorização dos conteúdos ensinados; dificuldades em habilidades requeridas no ambiente acadêmico, como falar em público, interpretar



e escrever textos científicos; dificuldades relacionadas ao conhecimento prévio exigido em certas disciplinas; e dificuldades de adaptação decorrentes do longo período de afastamento do ambiente acadêmico. Nesse encontro foi realizada a dinâmica “Estudar: O que ajuda? O que atrapalha?”, na qual o grupo era levado a identificar em seus hábitos pessoais comportamentos que ajudavam e que atrapalhavam o estudar.

No segundo encontro, foi realizada a dinâmica “Sentimentos relacionados a estudar”, nesta cada participante deveria escolher três fichas, entre as diversas espalhadas no chão, com os sentimentos que melhor descrevessem como costumavam sentir-se quando precisavam estudar. Em seguida, foi feita a discussão com o grupo sobre os sentimentos escolhidos pelos participantes. Como tarefa de casa, foi entregue a cada estudante um quadro contendo os dias da semana divididos em turnos (matutino, vespertino e noturno) e seus respectivos horários (Anexo 1) e foi solicitado que o preenchessem, à medida que fossem realizando as atividades durante a semana, e trouxessem no próximo encontro para discussão.

No terceiro encontro, cada participante apresentou seu quadro com as atividades realizadas durante sua rotina semanal e as terapeutas procuraram avaliar com o grupo quais tarefas estavam ocupando a rotina dos participantes e como os horários poderiam ser melhor organizados, tendo em vista a implementação de uma rotina de estudos. Também foi realizada a técnica “Verdadeiro ou Falso?” com afirmativas relacionadas ao comportamento de estudar e ao ambiente acadêmico, as quais foram analisadas pelos participantes, com o objetivo de discutir suas crenças sobre o comportamento de estudar (Anexo 2). Já no quarto encontro, foi fornecido um material que trabalhava Princípios de manejo e gestão do tempo (Anexo 3), que foi discutido com os participantes. Durante essa última atividade, os participantes recorreram ao quadro de rotina semanal apresentado e discutido no encontro anterior a fim de observar em quais atividades eles investiam mais tempo e de

analisar o que era preciso ser feito para um melhor aproveitamento do tempo de estudos, de trabalho e de lazer.

No quinto encontro, foi proposto que os participantes identificassem objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo por meio da técnica “Meu Projeto de Vida” (Anexo 4). Os universitários precisavam estabelecer os objetivos e descrever suas metas profissionais, bem como estabelecer os comportamentos que precisavam ter para alcançar os objetivos e as metas descritos.

No sexto encontro, por sua vez, tomando como base as dificuldades descritas pelos participantes no primeiro dia da Oficina, no que se refere a algumas habilidades acadêmicas, foi apresentado um texto de fácil compreensão com um tema de interesse comum ao grupo. Cada participante poderia escolher trabalhar o texto e apresentá-lo ao grupo de acordo com a habilidade que precisava desenvolver: apresentar oralmente ou escrever um texto com base na referência fornecida. Após a apresentação do texto, o grupo e as terapeutas forneceram um *feedback* para o participante sobre seu desempenho, sugerindo aspectos que poderiam ser melhorados.

No sétimo encontro, com a dinâmica “Saber versus fazer: O que ainda preciso fazer para alcançar meus objetivos?” foi solicitado a cada participante que identificasse o que ainda era preciso ser feito para alcançar o desempenho acadêmico ou a melhoria nos hábitos de estudo. Cada participante foi encorajado a identificar suas dificuldades e a refletir sobre como superá-las, a partir da discussão com o grupo. Já no último encontro, foi realizada a avaliação da oficina e o encerramento e confraternização do grupo.

#### **4 Avaliação dos participantes: resultados e discussão**

A fim de avaliar os resultados alcançados com a oficina, os participantes responderam a dois questionários: o primeiro no último encontro, tratou-se de um Inventário de Satisfação do Usuário



Sobre o que foi aprendido em relação ao tema *orientação aos estudos*, quatro estudantes marcaram a opção 5, que indicava ter aprendido “muitas coisas” sobre o tema. Enquanto três estudantes avaliaram com nota 4 seu aprendizado, o que significava ter aprendido “várias coisas” ao participar da oficina (média: 4,57). Em relação à *avaliação pessoal da participação na oficina*, cinco estudantes avaliaram com nota 4, o que significa que tiveram um “bom aproveitamento” na oficina, enquanto dois estudantes avaliaram com nota 5, revelando que tiveram “muito bom aproveitamento” da oficina (média: 4,28).

Sobre o *sentimento de confiança em relação aos estudos* cinco estudantes marcaram a opção 4, em que se descreviam como “mais confiantes”, e dois participantes avaliaram com nota 5, o que quer dizer que se sentiam “muito mais confiantes” (média: 4,28). Com relação ao *sentimento de participação na oficina*, todos os participantes pontuaram com nota 5, o que significa dizer que “gostaram muito” de participar.

Ainda sobre os resultados no Inventário, na questão que investigava as *atividades mais interessantes* na percepção dos participantes, dois estudantes disseram que foi “Princípios de Manejo e Gestão do Tempo”; dois participantes indicaram a tarefa de “Observação da Rotina Semanal”; um participante apontou a atividade “Meu Projeto de Vida”; um participante apontou a atividade “Estudar: O que ajuda? O que atrapalha?”; e um participante afirmou que todas as atividades trabalhadas foram interessantes. Quanto às sugestões para as próximas edições da oficina, apenas duas participantes responderam, sugerindo aumentar o número de encontros. Por fim, todos os participantes avaliaram satisfatoriamente a atuação das terapeutas.

O Questionário de Acompanhamento dos Resultados da Oficina (medida de seguimento), aplicado 6 meses após o término das oficinas, investigou aspectos motivacionais e comportamentais dos participantes relacionados a seus hábitos de estudo. O Instrumento continha cinco questões que avaliavam a frequência, numa escala *Likert* de cinco pontos, em que o número 1 representa a menor

frequência do comportamento afirmado na questão e 5 representa a maior frequência da ocorrência do comportamento. Essas questões referiam-se à percepção do participante sobre: ter aprendido novas estratégias para estudar; utilizar as estratégias trabalhadas na oficina em sua rotina de estudos; sentir-se motivado para estudar; sentir que, após participar da oficina, sua relação com os estudos mudou; e perceber que procrastina menos após a oficina. O questionário foi enviado aos 7 participantes via endereço eletrônico, entretanto, apenas 5 estudantes responderam. Os dados apresentados na Tabela 2 correspondem às respostas fornecidas pelos cinco participantes e à média destas.

**Tabela 2** - Resultados do Questionário de Acompanhamento dos Resultados da Oficina por participante.

Questão	Nota por participante					Média
	P1	P2	P3	P4	P5	
1	5	5	5	5	5	5
2	4	2	5	3	4	3,6
3	4	2	5	3	4	3,6
4	4	2	5	3	4	3,6
5	5	2	5	2	3	3,4

Na primeira questão, que avaliava o *aprendizado de estratégias para estudar*, cinco estudantes avaliaram com nota 5, dizendo que aprenderam “muitas coisas” sobre estratégias que favorecem o comportamento de estudar (média: 5). Quanto à percepção do *uso das estratégias aprendidas na rotina de estudos*, avaliada na segunda

questão, um participante pontuou com nota 5, o que significa dizer que “sempre” as utiliza; dois participantes pontuaram com nota 4, o que representa que “frequentemente” as utilizam; um participante marcou 3, o que significa que “às vezes” utiliza; e um participante marcou 2, o que configura que “raramente” utiliza as estratégias aprendidas durante a oficina (média: 3,6).

A terceira questão do questionário investigava como os participantes se *sentiam em relação à motivação para estudar após decorridos 6 meses de participação na oficina*. Um participante avaliou-se com 5, dizendo que “sempre” se sentia motivado em relação aos estudos (média: 5); dois participantes pontuaram 4, o que significa que “frequentemente” se sentem motivados; um participante marcou 3, o que representa que “às vezes” se sente motivado; e um participante marcou 2, o que configura que “raramente” se sente motivado em relação a seus estudos (média: 3,6).

Sobre a *relação do universitário com os estudos*, após participação na oficina, um participante marcou 5, afirmando portanto que sua relação com os estudos mudou em “muitas coisas”; dois participantes pontuaram 4, o que representa que sua relação com os estudos mudou em “várias coisas”; um participante marcou 3, dizendo que “algumas coisas” mudaram; e um participante pontuou 2, o que significa que “muito pouco” mudou em relação a seus estudos (média: 3,6).

Na quinta questão, que avaliava a *percepção de menor procrastinação em relação às tarefas acadêmicas*, dois participantes marcaram 5, o que representa que “sempre” se percebem menos procrastinadores; um estudante marcou 3, dizendo que “às vezes” se percebe adiando menos tarefas; e dois participantes avaliaram-se com 2, o que quer dizer que “raramente” se percebem como menos procrastinadores (média: 3,4).

Nas questões discursivas do instrumento, três participantes responderam que ainda não haviam conseguido implementar uma

rotina de estudos adequada às suas necessidades e dois informaram que já haviam conseguido. Dentre os motivos que ainda atrapalhavam a implementação de uma rotina de estudos foram apontados: a multiplicidade de tarefas que o estudante precisa dar conta, a dificuldade de estabelecer prioridades em relação ao que estudar e a presença de estados emocionais interferindo na condição de estudar.

Na última questão, em relação aos comentários ou sugestões, os participantes fizeram as seguintes afirmações:

*“A oficina foi ótima, e produtiva, mesmo que realizada em pouco tempo. Obrigado às terapeutas que ministraram e todos da organização”*. P1.

*“A oficina foi muito boa, o problema é algo além. A Ufes me tirou a vontade de estudar coisas da Ufes”*. P2.

*“Só tenho a agradecer a oportunidade que me deram. Gostaria de dar continuidade”*. P3.

*“Que tenham mais oficinas e maior divulgação para quem não conhece essa possibilidade pensar sobre e desenvolver métodos próprios”*. P5.

Sintetizando os resultados, podemos afirmar que os participantes, de forma geral, apontaram, ao final da Oficina, que tiveram bom aprendizado e aproveitamento das discussões e atividades realizadas e indicaram que, ao final da proposta implementada, estavam mais confiantes em relação a estudar e que haviam gostado muito de participar. Após 6 meses da finalização da Oficina, os participantes indicaram haver mudanças na relação com os estudos e na motivação para estudar.

No entanto, dentre os cinco participantes que responderam o Instrumento de seguimento, três deles afirmaram que ainda apresentavam dificuldades para a implementação de uma rotina de

estudos. Além disso, chama a atenção as respostas dadas no Instrumento de seguimento pelo participante de nº 2, que relatou ter tido poucas mudanças após a participação na Oficina, marcando 2 em quase todas as questões, dentre as opções da escala *Likert*. A resposta desse estudante na última questão discursiva parece apontar para uma dificuldade motivacional, ligada a aspectos mais amplos da universidade que o participante não explicitou.

Verifica-se, assim, que a Oficina de Orientação aos Estudos ajudou os alunos a conhecer e implementar algumas estratégias para facilitar os estudos, mas que alguns deles ainda tinham dificuldades em tornar essas estratégias parte de uma rotina mais organizada de estudos. Nesse sentido, alguns participantes sugeriram que o número de encontros da Oficina fosse aumentado, o que poderia contribuir para uma maior generalização das estratégias aprendidas para a rotina e para o dia a dia desses universitários. Uma alternativa poderia ser a realização de sessões individuais de seguimento, após o término da Oficina, com vistas ao monitoramento da implementação das estratégias sugeridas e trabalhadas nos encontros.

## 5 Conclusão

A entrada na vida universitária mostra-se como um momento de grande desafio para os estudantes, sobretudo no que se refere à necessidade de organização de uma rotina de estudos e aprendizagem de novos métodos de estudo, haja vista as diferenças no processo ensino-aprendizagem do ensino médio e do ensino superior. Este trabalho apresentou uma proposta de intervenção voltada para o desenvolvimento de habilidades e de hábitos de estudo dirigida a estudantes universitários, por meio de uma Oficina de Orientação aos Estudos, oferecida no âmbito de um Projeto de Extensão da UFES.

A oficina mostrou-se como uma intervenção importante para os estudantes, os quais avaliaram a proposta de forma positiva e eviden-



ciaram a aprendizagem de novas estratégias e ferramentas para estudar. Não obstante, alguns participantes tiveram dificuldades de implementar uma rotina de estudo após o término da Oficina, o que aponta para a necessidade de aprimoramento da proposta da Oficina e das atividades realizadas em cada encontro, bem como a avaliação da possibilidade do aumento do número de encontros, facilitando a generalização do que foi aprendido para outros contextos.

Faz-se necessário destacar, portanto, que propostas de intervenção como a Oficina aqui apresentada podem ser uma alternativa oferecida pela Psicologia para facilitar a adaptação do estudante ao novo contexto e à rotina do ensino superior, contribuindo para melhor organização do seu tempo e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao âmbito acadêmico. Outros estudos dessa natureza poderão evidenciar as estratégias que funcionam melhor nesse contexto, bem como as principais variáveis relacionadas à dificuldade de implementação de uma rotina de estudos, contribuindo para o progresso da área.

## Referências

ARIELY, D.; WERTENBROCH, K. Procrastination, deadlines and performance: self-control by precommitment. **Psychological Science**, v. 13, n. 3, p. 219-224, 2002.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2005.

BASSO, C.; GRAF, L. P.; LIMA, F. C.; SCHMIDT, B.; BARDAGI, M. P. Organização de tempo e métodos de estudos: oficinas com estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, p. 277-288, 2013.

BISINOTO, C.; MARINHO, C.; ALMEIDA, L. A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 45, n. 1, p. 39-55, 2011.

BORGES, N. B.; CASSAS, F. A. (Orgs.). **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

GARCÍA-ROS, R.; et al. Evaluación de estrés académico em estudiantes de nueva incorporación a la universidad. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 44, n. 2, p. 143-154, 2012.

HAMASAKI, E. I. M.; KERBAUY, R. R. Será o comportamento de procrastinar um problema de saúde? **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 3, n. 2, p. 35-40, 2001.

IGUE, É. A; BARIANI, I. C. D; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 55-164, 2008.

KUBO, O. M., BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, s/p, 2001.

LANTYER, A. S.; et al. Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes: avaliação e intervenção. **Revista**

**Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 4-19, 2016.

MASCARENHAS, S. A. N.; et al. Necessidade da gestão do estresse, ansiedade e depressão em estudantes universitários brasileiros. **Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde**, p. 817-822, 2012.

MORAIS, L. M.; MASCARENHAS, S. A. N.; RIBEIRO, J. L. P. Diagnóstico do estresse, ansiedade e depressão em universitários: desafios para um serviço de orientação e promoção da saúde psicológica na universidade, um estudo com estudantes da UFAM-Brasil. **Amazônica, Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação**, v. 4, n. 1, p. 55-76, 2010.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, Canoas, n. 45, p. 114-127, 2014.

OLIVEIRA, C. T.; et al. Oficinas de gestão de tempo com estudantes universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 1, p. 224-233, 2016.

OLIVEIRA, R. A. M.; OLIVEIRA, K. L. Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes. **Psic: Revista da Vetor Editora**, v. 8, n. 1, p. 51-59, 2007.

ONWUEGBUZIE, A. J. Academic procrastination and statistics anxiety. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 29, n. 1, p. 3-19, 2004.

RAMOS, F. P. **Serviço de Atenção Psicológica ao Graduando da UFES (SAPSIG/UFES)**. Projeto de Extensão cadastrado no SIEEX nº 400952, Pró-reitoria de Extensão, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

REGRA, J.A.G. Aprender a estudar. In: HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M. (Orgs.). **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 225-242.

RODRIGUES, M. E. Estudar: como ensinar? In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. (Orgs.). **Sobre Comportamento e Cognição**: expondo a variabilidade. Santo André: ESETec Editores Associados, 2005. p. 416-427.

ROSÁRIO, P.; et al. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.

SAMPAIO, R. K.N.; BARIANI, I. C. D. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 242-262, 2011.

SANTOS, A. A. A.; et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 283-290, 2011.

SANTOS, A. S.; et al. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 515-524, 2015.

SOARES, A. B.; et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **EducaremRevista**, n. 36, p. 95-107, 2010.

STEEL, P. The Nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, v. 133, n. 1, p. 65-94, 2007.

TEIXEIRA, M. A. P.; CASTRO, G. D.; PICCOLO, L. R. Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. **Interação em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 211-220, 2007.

**Anexo 1**  
**OFICINA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS**

**AGENDA DE ATIVIDADES SEMANAIS**

Nome:

	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
MANHÃ 7h 8h 9h 10h 11h 12h							
TARDE 13h 14h 15h 16h 17h 18h							
NOITE 19h 20h 21h 22h 23h 24h							

Fonte: Elaboração própria

## **Anexo 2**

### **OFICINA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS**

#### **Estudar: Verdadeiro ou Falso?**

Estudar na graduação é a mesma coisa que estudar na época de escola.

Qualquer lugar da UFES é um ótimo lugar para estudar!

Quanto mais se estuda maior é o prazer de estudar.

Fazer resumos, fichamentos e leituras extras podem ser estratégias que maximizam a aprendizagem.

Selecionar o material de estudo previamente ajuda a estudar melhor.

Quanto menos se estuda, mais custoso é estudar.

Estudar é um comportamento simples que não exige muito esforço.

Ler com antecedência os textos para as aulas facilita a aprendizagem.

Revisar as matérias após as aulas é uma boa forma de aprender.

Ter uma rotina de estudos programada ajuda a melhorar os estudos.

Estudar deitado na cama é uma boa forma de manter-se focado nos estudos.

Acessar redes sociais não atrapalha o foco nos estudos.

Ouvir música enquanto estuda pode atrapalhar o estudar.

É possível estudar bem enquanto faz outras tarefas diferentes ao mesmo tempo.

É importante ter um ambiente adequado para os estudos.

Estudar cansado pode diminuir o rendimento.

Fonte: Elaboração própria.

### **Anexo 3**

## **OFICINA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS**

### **Princípios de manejo e controle de tempo**

Consiste em organizar seu dia em termos de prioridades e evitar que tarefas se acumulem e gerem estresse. Além disso, implica em estabelecer prioridade e fazer uma tarefa de cada vez, dando pausas para recuperação do organismo entre as tarefas. Siga os seguintes passos:

1. Decida o que você quer fazer durante o dia ou a semana.
2. Faça uma lista das coisas que você tem que fazer e das coisas que gostaria de fazer (obrigação x prazer).
3. Estime o tempo que será gasto em cada uma dessas atividades.
4. Se o conjunto de tarefas excede o tempo de que você dispõe, decida as prioridades: “O que deve ser feito hoje; o que pode esperar e até quando, o que você quer fazer hoje; o que acontece se você não fizer X, etc.”



5. Crie uma sequência de tarefas a serem feitas. Encontre uma ordem com a qual você se adapte melhor: algumas pessoas pensam que o dia se passa melhor se começarem pelas tarefas prioritárias e depois prosseguirem com as que gostam; outras preferem começar pelas tarefas que gostam e, em seguida, fazer as tarefas menos agradáveis. Encontre o melhor jeito para você.

6. Procure fazer uma tarefa de cada vez e terminá-la. Não “pule” de uma atividade para outra deixando para trás um conjunto de coisas parcialmente completas. Em geral, desta maneira, cada tarefa demora mais, pois você perde tempo ao repetidamente tentar voltar a ela. Além disso, temos tendência para nos lembrarmos mais de tarefas incompletas, o que interfere com as atividades que queremos realizar no presente.

7. Faça pausa entre as atividades. Planeje breves intervalos de tempo para relaxar.

8. Reveja as prioridades e progressos pelo meio do dia.

9. Fique atento à procrastinação. Você está evitando a tarefa por que propôs objetivos muito exigentes? Foi irrealista acerca do que poderia fazer? Você pode fazer essa tarefa e ficar livre dela para o resto do dia?

10. No fim do dia se recorde do que conseguiu fazer, dê crédito a você mesmo e planeje o próximo dia!

Fonte: Extraído de <http://psicotema-esbf.blogspot.com.br/2006/12/principios-da-gesto-do-tempo.html> (com adaptações)

**Anexo 4**  
**OFICINA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS**

**MEU PROJETO DE VIDA PROFISSIONAL**

Nome:

Data:

Você já deve ter ouvido as seguintes expressões: “Nenhum vento ajuda o barco que não sabe para onde ir” ou “ Para quem não sabe onde chegar, qualquer caminho serve” e outras desse tipo. Tais expressões nos levam a pensar o que cada um de nós quer para nossa vida. Como planejo minha carreira? Que perspectivas ou expectativas tenho para meu futuro profissional? Quem quero ser profissionalmente daqui a 3, 5 ou 6 anos? Levando em conta essas questões, tente definir um (ou mais) objetivo(s) em termos profissionais, em seguida, defina metas a serem alcançadas para que tal objetivo seja atingido. Por último, tente relacionar tais metas a comportamentos que você precisa fazer/ desenvolver hoje.

<b>OBJETIVO 1</b>	
<b>METAS</b>	
<b>COMPORTAMENTOS HOJE</b>	

<b>OBJETIVO 2</b>	
<b>METAS</b>	
<b>COMPORTAMENTOS HOJE</b>	

Utilize o verso da folha para redigir quantos objetivos você conseguir pensar. Em seguida, avalie o que falta para que você consiga efetivar seus objetivos, metas e comportamentos e pense em um plano de ação para superar alguma dificuldade.

Fonte: Elaboração própria.

## **Anexo 5**

### **OFICINA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS**

**PROJETO DE EXTENSÃO: “SERVIÇO DE ATENÇÃO PSICOLÓGICA AO GRADUANDO DA UFES ”**

**OFICINA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS**

Prezado(a) Participante,

Gostaríamos que você avaliasse a Oficina de Orientação aos Estudos para que pudéssemos aprimorar cada vez mais nossa proposta de intervenção. Fique à vontade para manifestar suas opiniões.

Data do preenchimento:

## INVENTÁRIO DE SATISFAÇÃO DO USUÁRIO

(Por favor, circule a resposta para cada questão que melhor expresse como você realmente se sente).

**Quando participei dos encontros da Oficina de Orientação aos Estudos, acho que aprendi sobre como estudar melhor:**

1. nada	2. muito pouco	3. alguma coisa	4. várias coisas	5. muitas coisas
---------	----------------	-----------------	------------------	------------------

**Em relação a minha participação na Oficina, considero que tive:**

1. nenhum aproveitamento	2. muito pouco aproveitamento	3. razoável aproveitamento	4. bom aproveitamento	5. muito bom aproveitamento
--------------------------	-------------------------------	----------------------------	-----------------------	-----------------------------

**Em relação a estudar daqui para frente, após a participação na Oficina, sinto que estou:**

1. muito inseguro(a)	2. um pouco inseguro(a)	3. o mesmo	4. mais confiante	5. muito mais confiante
----------------------	-------------------------	------------	-------------------	-------------------------

**Meu sentimento sobre participar dos encontros da Oficina de Orientação aos Estudos:**

1. eu detestei muito	2. eu detestei um pouco	3. eu me sinto neutro (a)	4. eu gostei um pouco	5. eu gostei muito
----------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------	--------------------

Por favor, responda no verso às seguintes questões:

- 1) Que atividades ou discussões achou mais interessantes durante os encontros da Oficina e por quê?

- 2) Que sugestões daria para a melhoria da proposta da Oficina, dentre os aspectos que você avaliou como insatisfatórios ou negativos?
  
- 3) Como avalia a atuação das alunas-terapeutas que conduziram a Oficina e por quê?

Fonte: adaptado de: EYBERG, S. M. Consumer satisfaction measures for assessing parent training programs. In: VANDECREEK, L; KNAPP, S.; JACKSON, T. L. (Eds.). **Innovations in Clinical Practice: A source book** (vol. 12). Sarasota, FL: Professional Resource Press, 1993. p. 377-382.

## **Anexo 6**

### **OFICINA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS**

#### **Projeto de Extensão: “Serviço de Atenção Psicológica ao Graduando da UFES”**

Olá, elaboramos este instrumento para aqueles que participaram da Oficina de Orientação aos Estudos. Gostaríamos de saber como vão alguns aspectos de sua vida acadêmica após sua participação nesta oficina. Pedimos que você assinale em cada item, a frequência que observa a ocorrência desses comportamentos.

#### **1. Considero que aprendi novas estratégias para estudar na oficina:**

1. Nada	2. Muito pouco	3. Alguma coisa	4. Várias coisas	5. Muitas coisas

**2. Percebo que utilizo as estratégias trabalhadas na oficina na minha rotina de estudos:**

1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Frequentemente	5. Sempre

**3. Atualmente, me sinto motivado para estudar**

1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Frequentemente	5. Sempre

**4. Sinto que após participar da oficina minha relação com os estudos mudou:**

1. Nada	2. Muito pouco	3. Alguma coisa	4. Várias coisas	5. Muitas coisas

**5. Percebo que procrastino menos minhas tarefas acadêmicas após participar da oficina:**

1. Nunca	2. Raramente	3. Às vezes	4. Frequentemente	5. Sempre

**6. Você acredita que alcançou uma rotina de estudos que atenda suas necessidades?**

**7. Caso sua resposta ao item anterior tenha sido negativa, o que você acredita dificultar sua rotina de estudos?**

**8. Caso queira, deixe-nos suas sugestões ou comentários.**

Agradecemos sua participação e disponibilidade em nos ajudar. Muito obrigada! Equipe SAPSIG.

Fonte: elaboração própria.

**Rodas de conversa como  
proposta de intervenção  
para psicólogos em  
contextos educacionais**



Neste texto, apresentaremos as Rodas de Conversa como possibilidade de intervenção com adolescentes, especificamente com estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), desenvolvidas por uma psicóloga em um *campus* do Ifes, mas que podem ser adaptadas a outros contextos ou espaços de atuação profissional. As Rodas consistem em um espaço protegido e reservado destinado aos adolescentes, no qual podem expressar-se, conversar sobre aspectos do cotidiano, compartilhar experiências e buscar significados para as situações vivenciadas.

O referencial teórico utilizado foi o de Donald Woods Winnicott, psicanalista inglês que desenvolveu a Teoria do Amadurecimento Humano, para quem o ambiente apresenta funções importantes no desenvolvimento dos sujeitos. São as condições ambientais que favorecem a constituição do ser humano e, portanto, o sujeito se humaniza frente ao outro. Para Winnicott (2000b), um ambiente suficientemente bom, proporcionado pela adaptação sensível de um cuidador, promove o contexto, o cuidado e o manejo necessários para que o indivíduo desenvolva-se.

Em especial, construímos as propostas das Rodas de Conversa baseadas no *Jogo da Espátula* e no *Jogo do Rabisco* por trazerem inspi-

---

10 Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicóloga do Instituto Federal do Espírito Santo. Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

11 Doutora em Psicologia Clínica pela PUC- SP e Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade Federal do Espírito Santo.

rações para a interação, no caso de Winnicott com bebês, e, no nosso caso, com os adolescentes do Ifes.

No Jogo da Espátula, Winnicott (2000a), em um artigo de 1941, descreveu como os bebês comportavam-se em uma situação pré-estabelecida, na qual uma espátula era colocada diante deles. Os bebês passavam por três estágios: hesitação diante da espátula; envolvimento e manipulação da espátula; e finalização do jogo, quando deixava a espátula e passava a se interessar por outros objetos. Nesse jogo, o bebê tinha a possibilidade de vivenciar o desenvolvimento completo de uma experiência, de acordo com o seu próprio ritmo. Nessa perspectiva, a estrutura das Rodas de Conversa foi pensada de forma a contemplar esses três momentos e a possibilitar que os adolescentes vivessem o curso de uma experiência completa.

Com relação ao Jogo do Rabisco, o profissional faz um rabisco e espera que a criança/o adolescente movimente-se no sentido de construir algo com aquele rabisco, a fim de comunicar elementos de sua experiência. Winnicott (1984) enfatiza, a partir dessa técnica, a importância de se criar meios para entrar em contato com o sujeito que precisa comunicar algo. O psicanalista, em uma folha de papel, fazia rabiscos que eram complementados pela criança que ele atendia, de modo que ela comunicava o que representava o desenho e, assim, podia trabalhar os elementos que se colocavam no espaço terapêutico. As duas situações concentram aspectos comuns, são eles: a) a participação livre do analista; b) o acolhimento do gesto primário da criança em direção ao seu objeto de necessidade; e c) o estabelecimento de um espaço de jogo. Tais aspectos funcionaram como princípios norteadores das Rodas de Conversa. O projeto surgiu a partir de dois pontos principais:

- (i) a pesquisa de levantamento de demanda realizada com os estudantes, nesta eles sugeriram palestras, debates, diálogos e bate-papos informais como atividades a serem desenvolvidas pelo psicólogo;

- (ii) a necessidade apresentada pelos alunos, em conversas e atendimentos, de terem um espaço para relaxar e falar de outros assuntos, além de provas e trabalhos.

Como apresenta Martinez (2010), o psicólogo em espaços educacionais pode atuar de forma ampla, contemplando os processos que são vivenciados nesse ambiente, trabalhando com os aspectos que influenciam o desenvolvimento pessoal.

Com maior frequência começam a ser incluídos nas propostas pedagógicas das escolas espaços curriculares não tradicionais. Alguns destes componentes curriculares, em forma de disciplinas, projetos de trabalho, oficinas ou outras, abordam temas de conteúdo propriamente psicológico como: autoconhecimento, desenvolvimento de habilidades interpessoais, desenvolvimento da criatividade, valores, elaboração de planos e projetos futuros e muitos outros (MARTINEZ, 2010, p. 50).

Esperava-se com as rodas de conversa, como proposta de intervenção da psicologia, possibilitar a construção de um espaço não tradicional de intervenção a fim de consolidar práticas efetivas no Ifes. O projeto foi desenvolvido, portanto, em meio às nossas reflexões sobre as possibilidades de atuação do psicólogo no Ifes, de forma a tentar adaptar-nos às necessidades dos estudantes e a ir ao encontro daquilo que estes necessitavam. Para tanto, baseamo-nos no paradigma winnicottiano da relação mãe-bebê, a partir da qual a mãe, ou o cuidador principal, procura adaptar-se de maneira fértil às necessidades do indivíduo em processo de amadurecimento.

Em termos de estrutura, as Rodas aconteceram semanalmente, em dia, horário e local fixos e, a cada encontro, um novo tema era escolhido para ser discutido, sendo que esse tema era divulgado amplamente nos murais da escola. Tendo em vista o acúmulo de tarefas e atividades curriculares dos alunos, consideramos que as Rodas não poderiam ser um grupo fechado, rígido, com participação obrigatória

em todos os encontros, mas um espaço flexível o suficiente para não se tornar mais uma obrigação para eles. Por isso, os encontros eram independentes, com início, meio e fim, nos quais era possível começar a participar em qualquer momento, conforme a vontade, disponibilidade ou interesse do adolescente. Da nossa parte, garantíamos a manutenção do enquadre, do espaço e da escuta.

O enquadre, de acordo com Figueiredo (2009), é a oferta de uma escuta em reserva, em espera. O estabelecimento e a manutenção do enquadre, função das Rodas, permitiu que um espaço e um tempo protegidos fossem garantidos aos adolescentes. O que acontecia, o que era dito e conversado na Roda, surgia a partir do encontro possibilitado pela disponibilidade de psicólogo e adolescentes estarem juntos naquele momento. Estabelecido o enquadre, criava-se o ambiente de *holding*<sup>12</sup>, de sustentação, de continência para as experiências vivenciadas. É a função de *holding*, de segurar, de sustentar, que garante a experiência de continuidade aos indivíduos, tão necessária para que possamos existir e conquistar algum senso de realidade (FIGUEIREDO, 2009).

Ainda com relação à estruturação do trabalho, os encontros foram pensados de forma a contemplar três momentos, inspirados no Jogo da Espátula (WINNICOTT, 2000a): aproximação, envolvimento e finalização. O primeiro momento, o da aproximação, acontecia com certa relutância e hesitação, principalmente, para os que estavam chegando pela primeira vez, mas não apenas para eles. Como cada encontro era único, esse momento inicial, a fase da hesitação, permitia que os adolescentes preparassem-se para buscar aquilo que necessitavam no grupo. Também para nós era um período de hesitação, já que não sabíamos ao certo quem viria para a Roda, para quem viria e como seria o encontro.

Após o período de hesitação, acontecia o envolvimento com a discussão do tema proposto para aquele dia e, em seguida, o grupo

---

<sup>12</sup> *Holding* é entendido como sustentação emocional necessária para os adolescentes prosseguirem em seu processo de amadurecimento e continuidade de ser (WINNICOTT, 1983).

encontrava-se pronto para brincar, assim como o bebê que toma posse e brinca com a espátula. Dificilmente algum dos adolescentes não se expressava. Parecia haver, entre eles, uma necessidade de falar, de pensar junto, de trocar ideias, que os faziam participar efetivamente do encontro, ainda que não necessariamente por meio da fala. Alguns aproveitavam a experiência escutando a história do colega ou comentando e perguntando sobre ela. Além disso, existia a mutualidade e a segurança proporcionadas pelo sigilo – sempre demarcado no início de cada encontro –, o que favorecia o contato entre eles e com o psicólogo. Dessa forma, criávamos, a cada encontro da Roda, um espaço compartilhado de diálogo e comunicação, no qual dávamos sentido e significado para as experiências vivenciadas.

De acordo com Jovchelovitch (1995, p. 81), comunicação é a

[...] mediação entre um mundo de perspectivas diferentes [...] ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo.

Psicóloga e adolescentes eram parceiros nesse jogo, cada um com sua subjetividade e suas experiências pessoais e, assim, éramos “criados” e “encontrados” uns pelos outros nesse contexto intersubjetivo. *Dessa forma, estávamos todos brincando<sup>13</sup>, sendo criativos, o que dava dinamidade para os encontros e favorecia o diálogo e a comunicação entre os participantes.* As intervenções realizadas com os adolescentes nas Rodas de Conversa foram desenvolvidas no encontro com eles. Cada um, psicóloga e adolescentes, chegava nesse espaço com sua subjetividade, com suas histórias, ideias, concepções. Desse encontro, criava-se um espaço potencial no qual os participantes da Roda podiam viver juntos uma experiência.

---

13 Winnicott (1975a) refere-se ao brincar como uma experiência sempre criativa, contínua no espaço-tempo e que estabelece a ponte entre o mundo interno e o mundo externo. Como consequências do brincar criativo, o autor destaca que ele facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação.

No fim, o encontro era encerrado não pelo tempo cronológico, mas quando a experiência daquela Roda completava-se. Fazendo analogia à situação descrita por Winnicott, era o momento em que o bebê podia livrar-se da espátula. Em quase todas as vezes, surpreendia-mo-nos com o fato de não termos percebido a passagem do tempo, tão envolvidos estávamos nas conversas. Antes do final, um novo tema era escolhido para ser conversado na semana seguinte. Esse momento, ao mesmo tempo em que marcava o fim do encontro e o fechamento daquela experiência, configurava-se como um elo para a semana seguinte, o que possibilitava o sentimento de manutenção e continuidade.

As Rodas de Conversa nos aproximavam dos alunos, independentemente de suas questões pessoais, emocionais, psíquicas ou pedagógicas, o que nos ajudava a construir um outro lugar para a psicologia dentro do *campus*, distinto daquele relacionado ao modelo médico-terapêutico, curativo e ortopédico. Qualquer aluno podia participar das Rodas e, assim, passávamos a conhecê-los.

Se fossemos considerar e seguir a expectativa inicial da direção da escola, acompanharíamos apenas aqueles alunos que professores, pedagogas e diretores avaliassem como necessitando da intervenção do psicólogo. Assim, reproduziríamos um modelo de encaminhamento que pouco contribuiria para o trabalho com os adolescentes. Mas as intervenções em grupo, como as Rodas de Conversa, além da nossa participação em atividades coletivas do *campus*, ajudaram-nos transpor essa visão e propor uma outra forma de trabalho com os adolescentes.

Como funções ou como possibilidades das Rodas de Conversa, podemos citar:

1. Aproximação entre alunos de turmas e de cursos diferentes;
2. Fomento da discussão crítica, da capacidade argumentativa e reflexiva dos adolescentes, estimulando a fala e a expressão de sentimento dos estudantes;

3. Oportunidade para os adolescentes investirem em atividades coletivas, possibilitando o encontro com outros adolescentes;
4. Aproximação do psicólogo com os adolescentes do *campus*, independentemente de suas questões pessoais e psíquicas;
5. Rompimento com um modelo estigmatizante e psicologizante de atendimento psicológico;
6. Oferecimento de uma prática de cuidado pautada na relação entre aspectos psíquicos e sociais;
7. Possibilidade de ouvir os adolescentes em sua singularidade, mas também de considerá-los como pertencentes a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura;
8. Possibilidade de os adolescentes vivenciarem, em cada encontro da Roda, uma experiência completa, com começo, meio e fim.
9. Possibilidade de reunir os estudantes em torno de situações que estejam sendo vivenciadas por eles;
10. Possibilidade de dar ênfase à compreensão e ao esclarecimento de processos vivenciados pelos estudantes que interferem na construção de projetos de vida dentro e fora da instituição educacional;
11. Estabelecimento de relações afetuosas, cuidadoras e empáticas entre os participantes;
12. Estímulo à busca de recursos pessoais de enfrentamento, ou seja, mais amadurecidos;
13. Oferecimento de espaços de discussão de modo regular e constante.

Entre os temas trabalhados, destacamos: adolescência, família, ansiedade, medicalização, sexualidade, como falar em público, amor e autoestima. Preparávamos os encontros tendo como referência um material sobre o assunto para servir como continência e guia para nós, profissionais, no decorrer das discussões, mas valorizávamos as abordagens colocadas pelos estudantes, primando para que as questões fossem lançadas por eles, de modo que possibilitávamos a ocorrência do encontro com espaço, atenção e disponibilidade, atendendo as necessidades deles no desenvolvimento da roda. Assim, não era imposta uma forma de tratar o assunto, os adolescentes podiam sentir-se participantes ativos do processo, de modo que se valorizava a autonomia e o desejo de participação de cada um. Embora construíssemos uma referência para estar no encontro, a espontaneidade da organização e das falas no grupo era algo importante e valorizado como aspecto estrutural da intervenção.

Como aspecto negativo do trabalho, destacamos o fato de não termos conseguido realizar as Rodas de Conversa de maneira interdisciplinar, seja pela falta de disponibilidade dos demais profissionais do espaço institucional, seja pela visão que ainda predomina de que as questões que surgiam nas Rodas eram de cuidado exclusivo do psicólogo e que os demais saberes teriam pouco a contribuir.

Vale destacar que em algumas Rodas poucos estudantes compareceram, ou foram desestimulados a comparecer em função de atividades curriculares, como provas, trabalhos e monitorias. Embora os estudantes que frequentavam as Rodas gostassem da experiência, éramos questionados, em alguns momentos, por estudantes que não frequentavam, se iriam receber nota pela participação na atividade, ou ainda, justificavam que não poderiam participar porque deveriam estar ocupados com os estudos.

Ahtola e Niemi (2014) refletem sobre as dificuldades do desenvolvimento da Psicologia Escolar considerando que a sociedade valoriza o que pode ser medido, por exemplo, o desempenho acadêmico, e que o fato de o bem-estar psicossocial ser um conceito complexo, difícil de ser mensurado, acaba recebendo menor atenção no sistema



escolar. Nesse caso, apenas os problemas psicossociais instalados ganhariam visibilidade, dificultando a implantação de estratégias de prevenção e promoção de saúde e de bem-estar, uma vez que não são ações que podem ser facilmente mensuradas, como no caso das Rodas de Conversa.

Tal reflexão é pertinente, pois, em muitas situações e espaços institucionais, a maior demanda direcionada aos psicólogos ainda se coloca nas ações sobre problemas instalados. Além disso, o desenvolvimento de formas não tradicionais de intervenção, focadas em construções coletivas e de espaços potencializadores de vida, ainda precisam ser compreendidos como efetivos e importantes, colocando-se como um desafio para os profissionais, somado, também, a própria complexidade da construção do fazer profissional do psicólogo.

## **1 Avaliação das Rodas feita pelos participantes**

Os participantes avaliaram as Rodas de Conversa e citaram como principal ponto positivo o fato de perceberem que outros colegas compartilhavam do que eles estavam pensando ou sentindo. Uma aluna falou: *antes eu pensava “será que só eu sou assim?”*, mas depois eu vi que eu era mais normal do que eu imaginava. Falaram também que, com as Rodas, puderam conviver com colegas que tinham problemas diferentes ou, até mesmo, maiores que os deles e citaram o quanto aprenderam com esses colegas. Consideraram, portanto, como importante a troca possibilitada no grupo, de modo que compareceram, por parte dos próprios estudantes, diferentes estratégias utilizadas para lidarem com aspectos relatados nas Rodas, fortalecendo esse espaço de valorização da construção de recursos pessoais para enfrentamento de situações cotidianas.

De acordo com os alunos, as Rodas propiciavam também um aprendizado com relação ao respeito aos colegas e à abertura para ouvir o outro. Uma aluna comentou: *eu falo demais, ali eu aprendi a falar menos, a ouvir mais, e a ser menos ignorante em alguns aspectos. Eu aprendi a abrir minha cabeça e respeitar muito os outros.*

Os adolescentes falaram também da aproximação com o psicólogo da escola. Uma aluna contou sobre uma experiência negativa que teve com um profissional da área e que, a partir das Rodas, passou a ter outra visão sobre o trabalho do psicólogo: *as Rodas me ajudaram a lidar com o preconceito que eu tinha com relação aos psicólogos.* Alguns alunos falaram também que se sentem mais à vontade de conversar em grupo do que individualmente.

Outra vantagem das Rodas, de acordo com os participantes, era a possibilidade de falar sobre os seus sentimentos com pessoas que estavam ali dispostas a ouvi-los, já que não gostavam de falar sobre seus problemas *para qualquer pessoa.* Ao mesmo tempo, a mutualidade dos sentimentos fazia com que eles se vissem representados na fala uns dos outros. Uma adolescente disse: *havia momentos que eu não queria falar, mas nem precisava, porque alguns colegas já falavam por mim, eu já me via na fala deles.* Essa aluna estava se referindo às experiências compartilhadas, que transcendiam a cada um individualmente e que falavam deles como um grupo social, vivendo e lidando com experiências semelhantes. Para completar, os adolescentes falaram também que as Rodas eram um momento descontraído, *nem parecia que estávamos na escola.*

Com relação aos aspectos negativos, disseram não ter nenhum: *difícilmente uma pessoa saiu de uma Roda sem que nada tivesse sido acrescentado a ela.* No entanto, todos os alunos citaram a dificuldade de participar das Rodas com a frequência que gostariam, principalmente devido à sobrecarga de atividades da escola, como provas, trabalhos, dependências, aulas extras, etc.

## 2 As Rodas de Conversa como superposição das áreas do brincar do psicólogo e dos adolescentes

Safra (2009) afirma que é por meio do brincar que os adolescentes buscam o seu lugar no mundo e constroem suas crenças, suas expectativas e suas ações. Afirma ainda que o jogo e o brincar persistem na adolescência, mas em um outro registro, com conotações sociais mais significativas e com mais seriedade. Além disso, por meio do brincar, o adolescente está ensaiando suas possibilidades de se colocar no campo social e de se apropriar da coragem e da disponibilidade necessárias para atravessar situações que para ele se apresentam como difíceis de serem superadas (SAFRA, 2009).

Com relação ao brincar na adolescência, Winnicott (1994a) afirma que os adolescentes brincam com assuntos mundiais e sentem-nos intensamente; brincam com a construção imaginativa, aprendendo a ser ou se tornando artistas, filósofos, arquitetos, etc; brincam com jogos ao competir em campeonatos esportivos; brincam de guerra ao fazerem algo que envolve um risco real; ou brincam de ladrões sendo ladrões; ou, ainda, não conseguem brincar, havendo perdido essa capacidade.

Nas Rodas, os adolescentes conversavam sobre assuntos diversificados, “meio sem pensar”, e a conversa fluía, indo de um tema para outro, retornando ao tema inicial, conforme as necessidades deles. Em cada encontro, enfatizávamos o cuidado e o sigilo com o que era falado e contado pelos colegas do grupo. Assim, tentávamos garantir que cada um pudesse expressar-se da forma como necessitava e transformar aquele espaço em um momento de descanso, para relaxar e ser *eles mesmos*. A capacidade de brincar, de acordo com Winnicott (1994a), é uma conquista do desenvolvimento emocional do ser humano.

As Rodas de Conversa possibilitaram outras formas de estar na escola, pautadas também nos vínculos sociais de amizade e de responsabilidade consigo e com o outro. O brincar só é possível,

de acordo com Winnicott (1994a), onde há confiança em alguém, mediante a experiência satisfatória de um cuidado bom.

O brincar é sempre excitante, justamente pela precariedade que lhe é inerente, “uma vez que sempre lida com o fio de navalha existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1994b, p. 162). É por meio do brincar que a criança e o adolescente lidam criativamente com a realidade externa e são capazes de sentirem-se reais e sentirem que a vida pode ser usada e enriquecida (WINNICOTT, 1994a). Quando conversávamos, por exemplo, sobre as mudanças pelas quais estavam passando e sobre os planos com relação ao futuro, estabelecíamos uma forma de criar uma ponte, uma ligação, entre a realidade interna pessoal e a realidade externa. A partir daí era possível estabelecer relações criativas para lidar com essa realidade que vivenciávamos.

Nessa experiência de jogo, aquilo que era narrado e contado pelos adolescentes dizia respeito também à sua experiência de pertença a um grupo social ou cultural. Ampliamos, então, o brincar para as experiências culturais. Cada adolescente falava de si mesmo, mas falava também de uma perspectiva social mais ampla. Os temas discutidos, as situações narradas, as experiências compartilhadas não eram nem internos nem externos aos adolescentes, mas faziam parte de uma terceira área, de uma zona intermediária entre o mundo subjetivo e o da realidade compartilhada. Eram temas e assuntos que atravessavam tanto questões individuais, quanto coletivas e pertenciam, portanto, ao espaço potencial que era criado entre psicólogo e adolescentes e entre os próprios adolescentes. Essa interação permitia também a identificação e o reconhecimento de cada um dentro do grupo. Era possível que eles se vissem refletidos em cada um dos outros colegas que ali estavam.

Alguns exemplos que possibilitaram aos alunos *brincar* com assuntos nacionais ou mundiais que já presenciávamos na escola foram: (i) a Simulação Geopolítica, ligada ao projeto de extensão Mini-ONU, da PUC de Minas Gerais, na qual os estudantes, com o

intuito de simular um ambiente diplomático internacional, representavam delegados de diferentes países ou organizações internacionais e debatiam sobre temas mundiais, como direitos humanos, saúde, economia e segurança; (ii) apresentações preparadas para a Semana de Arte e Cultura, cujo tema estava relacionado aos 50 anos do Golpe Militar no Brasil, que possibilitaram que os adolescentes revivessem esse período, conhecessem e cantassem as canções das décadas de 1960 e 1970, representassem peças de teatro ou lessem a literatura produzida por autores brasileiros e internacionais que viveram nesse período; (iii) desenvolvimento de projetos para feira de ciências em que construíram propostas visando apresentar uma resolução para alguma questão ambiental da comunidade em que se situava a escola.

De acordo com Winnicott (1975b), o ser humano só pode criar a partir da tradição cultural. A originalidade nasce da tradição. Assim, propiciar momentos em que os alunos possam reviver e atualizar essa tradição cultural – a história cultural da humanidade –, possibilita, ao mesmo tempo, a criatividade e a inovação. É incrível o quanto os estudantes brincam, criam e inovam quando são estimulados e desafiados a fazer isso. De acordo com Freller (1999), a escola pode e deve desempenhar o seu papel como facilitadora da apropriação criativa da cultura por parte dos alunos, de forma que eles possam apropriar-se de materiais culturais relevantes, preservando sua identidade pessoal e grupal.

Em uma das Rodas de Conversa, discutimos o tema da medicalização da adolescência, já que os próprios estudantes perceberam quantos deles estavam fazendo uso de algum remédio, seja por indicação médica, seja por automedicação. Nessa Roda, conversamos também sobre as tristezas e as frustrações que fazem parte da vida e de como precisamos lidar com elas. Cada um falou sobre a forma como lida com a tristeza: uns escrevem ou leem poesia, outros cantam, outros ainda escrevem crônicas ou compõem músicas. No encontro da semana seguinte, eles trouxeram para a Roda as suas

composições, textos, poesias, cantaram músicas e declamaram os poemas que mais gostavam. Dois alunos ensaiaram e declamaram uma parte do livro *Navio Negreiro*, de Castro Alves. Eles disseram que quando estão tristes, leem esse poema, por dois motivos: primeiro pela beleza com que foi escrito e segundo porque quando pensam no sofrimento daquelas pessoas, eles percebem o quanto o próprio sofrimento não é tão grande, o que não justifica continuar sentindo aquela tristeza. Nesse encontro, nossa única intervenção foi proporcionar esse espaço para os adolescentes. Foram eles próprios que conduziram, apresentaram, cantaram, leram, declamaram e compartilharam suas questões e suas produções.

### **3 O lugar da experiência cultural no grupo**

Mas de que lugar aqueles adolescentes falavam? De onde traziam as suas questões? De que forma o que eles conversavam estava ligado a códigos e práticas culturais de uma determinada sociedade em um determinado momento histórico? Nas Rodas de Conversa, enquanto dialogavam sobre diferentes assuntos (escola, conflitos, ansiedade, família), os adolescentes construíam e compartilhavam saberes sobre si mesmos e sobre o mundo social onde se encontravam. Eles articulavam-se tanto com questões pessoais, quanto com questões da vida coletiva e lutavam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar.

Por isso o trabalho desenvolvido em grupo foi tão importante e proveitoso, no sentido em que permitiu que as trocas intersubjetivas acontecessem. Recriávamos, a cada encontro, um espaço que, em um nível microssocial, poderia ser comparado à esfera pública discutida por Jovchelovitch (1995, p. 70):

A esfera pública, portanto, como o espaço que existe em função da pluralidade humana, como o espaço que se sustenta em função de diversidade humana, como o espaço que introduz a noção de

transparência e 'prestação de contas', como o espaço que encontra sua forma de expressão no diálogo e na ação comunicativa, traz para o centro da nossa análise a dialética entre o Um e o Outro, e sublinha a importância das relações entre sujeito-outros sujeitos-sociedade para dar conta dos possíveis significados tanto da vida individual quanto da vida pública. Por que quem sou Eu se não o Eu que Outros apresentam a mim?

Ali as experiências de uns mesclavam-se com as de outros para formar a realidade compartilhada. "O sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um *novo* mundo de significados" (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 78). O adolescente, ao compartilhar o mundo com os outros, recria um mundo que já existe, que já está lá e, nesse sentido, não se trata nem de um sujeito abstrato, fora da realidade social, nem de um sujeito que se encontra condenado a reproduzir continuamente um mundo preexistente. "Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre um mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser um sujeito" (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 78).

Desse modo, as Rodas de conversa, constituíram-se como um espaço facilitador do estabelecimento de vínculos e de comunicações entre os adolescentes, facilitando o desenvolvimento de intervenções significativas para os estudantes e possibilitando a reflexão e o desenvolvimento de si mesmo, a partir do que foi pensado, sentido, discutido e produzido nesse ambiente.

Como no Jogo do Rabisco, apresentado por Winnicott (1984), é preciso que o profissional, no espaço institucional em que se encontra, possa criar meios de conseguir entrar em contato com os sujeitos que participam do serviço. Para isso, a disponibilidade do profissional é fundamental, pois este faz um gesto e aguarda o gesto do sujeito, esperando que o material comunicado possa ser utilizado no trabalho de intervenção.

Pudemos observar que as Rodas de Conversa foram um rabisco à espera dos adolescentes, um movimento no sentido de acolher e escutar a comunicação dos estudantes, construindo com eles significados a partir do que era experienciado nos assuntos debatidos

em cada roda. A presença constante e frequente do profissional, acolhendo as necessidades dos estudantes; a interação entre os estudantes e entre os estudantes e o profissional; e a atenção às falas apresentadas pelos adolescentes possibilitaram que experiências significativas pudessem ser comunicadas e fossem constituídas como espaço de intervenção e de manejo para o desenvolvimento dos estudantes em direção ao amadurecimento.

#### 4 Referências

AHTOLA, A.; NIEMI, P. Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. **SchoolPsychologyInternational**, v. 35, n. 2, p. 136-151, 2014.

FIGUEIREDO, L. C. M. A metapsicologia do cuidado. In: FIGUEIREDO, L. C. M. **As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2009. p. 131-151.

FRELLER, C. C. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. **Psicologia USP**, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 set. 2014.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. & S. JOVCHELOVITCH. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 63-85.

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



SAFRA, G. **O adolescer no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sobornost, 2009. Série Profoco. Da técnica à ética. (Videoconferência).

WINNICOTT, D. W. O brincar: uma exposição teórica (1971). In: \_\_\_\_\_. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975a. p. 59-77.

\_\_\_\_\_. A Localização da experiência cultural (1971). In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975b. p. 133-143.

\_\_\_\_\_. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o brinquedo (1964). In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (Orgs.). **Explorações psicanalíticas D. W. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. p. 49-52.

\_\_\_\_\_. O brincar e a cultura (1964). In: WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVIS, M. (Orgs.). **Explorações psicanalíticas D. W. Winnicott**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. p. 160-162.

\_\_\_\_\_. A observação de bebês em uma situação padronizada (1941). In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria a psicanálise: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000a. p. 112-132.

\_\_\_\_\_. Ansiedade associada à insegurança (1941). In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria a psicanálise: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000b. p. 163-167.

# **Práticas pedagógicas de atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas<sup>14</sup>: Relato de experiência**

---

<sup>14</sup> Há diferentes terminologias utilizadas para as pessoas público-alvo da educação especial. O Ifes, nos documentos oficiais, frequentemente utiliza o termo “necessidades específicas”.

## 1 Introdução

A promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que prevê um modelo de educação para todos, promoveu a progressão significativa da Educação Inclusiva no sistema de ensino público e observou-se a garantia de matrícula e a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar. Entretanto, observamos no cotidiano escolar que as estratégias pedagógicas ou de ensino individualizado ainda carecem de efetivação para atender esses alunos, conforme preceitua a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial (BRASIL, 2009).

Dessa forma, há necessidade de uma integração de todos os profissionais da escola para que esse trabalho efetive-se na realidade com a qualidade desejada. Vygotsky (1998) revela que a interação social com o professor ou com os pares é o que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem bem como das funções mentais superiores. O objetivo

---

15 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

16 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

17 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

é garantir a equidade de todos e observar a individualidade de cada um, sendo necessário particularizar as práticas pedagógicas construindo-as cotidianamente diante do desafio existente de que não há uma forma única de realizar os processos educacionais, mas, sim, um replanejamento constante e flexível.

Segundo Perrenoud (1997 apud ANDRE, 1999), pensar em uma diferenciação pedagógica não significa deixar o acesso do aluno a uma cultura de base comum, ou seja, devemos considerar que há oportunidade de aprendizagem para todos os alunos nas diferenças e na diversificação das propostas didáticas, proporcionando os desafios no processo de construção dos saberes.

Com base nos dados encontrados na escola, na revisão bibliográfica e nas discussões acadêmicas sobre as políticas educacionais em vigor, percebemos que uma vez assegurada sua matrícula no espaço escolar, além da preocupação com a permanência dos alunos com necessidades específicas, é necessário comprometimento com o processo de escolarização deles, daí a urgência em se pensar processos de atendimento e estratégias de práticas e recursos pedagógicos com planos de ensino específicos para cada aluno, os quais garantam o processo de ensino aprendizagem. Faz-se essencial a compreensão de uma proposta educacional que considere as diferentes circunstâncias e especificidades da Educação Inclusiva, a fim de garantir o atendimento ao direito de acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, as ações dos profissionais no atendimento aos alunos com deficiências e necessidades educacionais específicas do Núcleo de Gestão Pedagógica têm sido pautadas pela legislação, pelo Plano de Desenvolvimento Institucional e pelos Regulamentos da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e dos Cursos de Graduação do Ifes. Ambos os regulamentos citados tratam da responsabilidade social e da garantia de atendimento educacional às pessoas com necessidades específicas.

Segue abaixo o que preceitua o Artigo 4º do Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O Ifes, convicto de sua responsabilidade social e em respeito às disposições legais vigentes, deverá garantir o atendimento educacional e o fornecimento ou a concessão de materiais especializados para Pessoas com Necessidades Específicas, atendendo ao princípio da igualdade, como meio de garantir as condições para o acesso à instituição, a permanência nela e a conclusão dos cursos por ela ofertados (IFES, 2016, p. 23).

Seguindo o princípio norteador em proposição de inclusão dos alunos com necessidades específicas, os profissionais do Núcleo de Gestão Pedagógica administram os desafios frente às necessidades da comunidade acadêmica buscando, no esforço coletivo, elaborar estratégias de trabalho que fortaleçam e consolidem o direito à educação.

Diante dessa demanda social e educacional, o Núcleo de Gestão Pedagógica, além de realizar momentos com os professores em que discute sobre a temática em questão, com a finalidade de capacitá-los com vistas aos processos pedagógicos específicos, acompanha os alunos no percurso de sua formação, orientando-os em parceria com o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, para o seu melhor desenvolvimento educacional.

## **2 O perfil dos alunos com necessidades específicas do *campus* em questão**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes é uma instituição de educação profissional e tecnológica que abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Identificamos que os alunos que ingressam na instituição, sobretudo em cursos técnicos de nível médio e em cursos de graduação, buscam profissionalização e qualificação profissional, com vistas ao reconhecimento e à visibilidade no espaço social por meio

da escolarização. Nesse sentido, trabalho e educação são formas de participação dos indivíduos na organização da sociedade, pois

[...] o conceito mais amplo de educação incorpora o conceito de trabalho, reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva (KUENZER, 2007, p. 30).

O *campus* iniciou suas atividades no ano de 1993 e desde aquela época tem crescido significativamente na criação e oferta de cursos profissionais. No entanto, no que diz respeito à inclusão, há poucos registros. Além disso, o número restrito de unidades federais de ensino que havia no Espírito Santo e a pouca oferta de vagas tornavam a possibilidade de ingresso na instituição algo muito distante para grande parte dos alunos.

No entanto, a década de 1990 foi decisiva para mudar os rumos do atendimento às pessoas com necessidades específicas, que passou a ser tratado em vários documentos, ampliando o direito à educação. Nessa perspectiva, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituídas pela Lei nº 9394/96, apresentaram-se como um marco legal que dá uma resposta à sociedade quanto à necessidade de inclusão, sem exceção, de todos na escola.

A nova legislação prevê que o Estado deverá garantir educação escolar pública mediante

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, Art. 4º, Inciso III).

Compreende-se, dessa forma, que foi dado um significativo passo para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais

específicas à margem da escolarização, principalmente ao ensino profissionalizante, independente de quaisquer fatores, pois agora a escola é que deve assegurar as condições favoráveis ao seu acesso e permanência.

A partir do ano de 2004, com a criação de políticas públicas inclusivas investiu-se na expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico impactando fortemente o aumento de cursos e de vagas. Em 2017, o Ifes conta com vinte e dois campi abrangendo um vasto território do estado do Espírito Santo, ofertando cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio e cursos de nível superior, além de cursos de extensão. O crescimento do número de vagas ocorreu em todo o Instituto.

É nesse contexto que a partir de 2010 ingressaram no *campus* alunos com necessidades específicas que buscavam formação profissional, almejando uma educação de qualidade e posterior inserção no mercado de trabalho, bem como, a continuidade de seus estudos.

A primeira experiência do *campus* que impulsionou/movimentou o Núcleo de Gestão Pedagógica a pensar na inclusão dos alunos foi o ingresso de uma aluna num curso técnico de nível médio com deficiência locomotora e histórico de nascimento com paralisia cerebral, mas sem nenhum comprometimento cognitivo. A falta de estrutura física, de equipamentos, de recursos materiais didático-pedagógicos específicos e de formação dos profissionais mostrou-se como o principal desafio para o desenvolvimento do atendimento escolar de forma que se ajustasse às necessidades e diversidades que propiciassem a inclusão escolar dessa aluna, sobretudo na educação profissional.

Diante dessa experiência inicial, os profissionais do Núcleo de Gestão Pedagógica, em parceria com os profissionais da Coordenadoria de Assistência ao Educando e os professores envolvidos promoveram momentos de debate sobre a definição do atendimento especializado àquela aluna. No entanto, faltava o suporte previsto no Art. 59 da LDB nº 9394/96 o qual preconiza que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Concluiu-se que um professor de educação especial era fundamental para cooperar no processo de inclusão da aluna, norteador do desenvolvimento das ações e orientando os professores e toda a equipe técnica, bem como no processo de implantação de uma sala de recursos para o apoio no desenvolvimento das atividades.

O movimento dos profissionais do *campus* visava a construir coletiva e colaborativamente as bases fundamentais para a formatação do trabalho de atendimento, a fim de evitar que ações isoladas fossem promovidas, o que possivelmente enfraqueceria a mobilização para a promoção da inclusão a todos os alunos que viessem a ingressar na escola. Essa ação buscava a implementação do acesso aos recursos humanos e materiais necessários de forma a possibilitar a continuidade e maior abrangência do atendimento.

Em meio a tantas dificuldades para a permanência, a aluna desistiu do curso. Isso trouxe uma reflexão muito intensa ao Núcleo de Gestão Pedagógica sobre sua função profissional/social. Assim, concordamos com TureJönson (1994 apud SASSAKI, 2002), ao definir “sociedade para todos” como uma sociedade que busca esforços para acolher as diferenças de todos os seus membros. Isso significa que temos que nos empenhar não mais em adaptar as pessoas à sociedade, e sim em adaptar a sociedade às pessoas.

Continuamos nossos estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas e, transcorridos alguns anos, recebemos alunos com deficiência física, intelectual, baixa visão, baixa audição, altas habilidades, autismo, entre outras. Todos os novos alunos eram do sexo masculino e a maior parte dos cursos do Eixo Informática.



A partir de 2014 até a elaboração deste capítulo, em 2017, ingressaram no *campus* onze (11) alunos com necessidades específicas, conforme tabela:

**Tabela 1** – Alunos com Necessidades Específicas no *Campus* – 2014 a 2017.

	<b>Sexo</b>	<b>Tipo de Necessidade Específica</b>	<b>Nível (Téc. Integrado, Téc. Concomitante, Superior, etc.)</b>	<b>Modalidade (Presencial/ a Distância)</b>
01	Masculino	Deficiência física	Superior de Tecnologia em Redes de Computadores	Presencial
02	Masculino	Deficiência intelectual	Técnico Concomitante em Informática	Presencial
03	Masculino	Deficiência intelectual	Técnico Concomitante em Informática	Presencial
04	Masculino	Deficiência intelectual	Superior de Tecnologia em Redes de Computadores	Presencial
05	Masculino	Baixa visão	Técnico Concomitante em Informática	Presencial
06	Masculino	Surdez parcial	Superior de Bacharelado em Sistemas de Informação	Presencial
07	Masculino	Síndrome de Christ Siemens Touraine	Técnico Integrado em Administração	Presencial
08	Masculino	Autismo	Tecnólogo em Saneamento Ambiental	Presencial
09	Masculino	Deficiência intelectual	Técnico Concomitante em Informática	Presencial
10	Masculino	Surdez	Superior de Bacharelado em Sistemas de Informação	Presencial
11	Masculino	Altas habilidades/ superdotação	Técnico Integrado em Informática	Presencial

Fonte: Núcleo de Gestão Pedagógica

Além desses alunos, o Núcleo de Gestão Pedagógica em parceria com outros setores da instituição desenvolve um trabalho específico para alunos que não fazem parte do público alvo da educação especial, mas que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, tais como Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade.

A seguir, apresentaremos os procedimentos que implementamos para atendimento aos alunos com necessidades específicas e os resultados dessas ações.

### **3 Principais desafios em relação ao atendimento aos alunos com necessidades específicas**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008), a Educação Especial constitui-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades responsável pela organização e oferta dos recursos e serviços que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar o acesso, a participação e a aprendizagem. Para Sassaki (2002, p. 122):

Inclusão significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílio e apoio em classes adequadas à idade em escolas de vizinhança a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade.

Os alunos considerados público-alvo da educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008), são aqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, a partir dos princípios legais associados ao compromisso do profissional da educação com o processo educativo, organizamos, no início do semestre letivo, nosso plano de ação com a descrição e planejamento do atendimento junto aos alunos com necessidades específicas e aos professores.

Embora as oportunidades de acesso estejam ampliadas, consideramos que apenas o ingresso desses alunos na educação profissional não garante a formação emancipatória.

Assim, há uma preocupação do Núcleo de Gestão Pedagógica com a evasão em decorrência da falta de condições oferecidas pela escola. Salientamos que o aluno com necessidades específicas é da escola, portanto, todos devem traçar estratégias de atendimento, com qualidade, a esses sujeitos. Nessa perspectiva, o Núcleo de Gestão Pedagógica executa o seu trabalho em parceria com outros setores da instituição que estão envolvidos no processo de inclusão escolar.

Geralmente ocorrem duas situações: a) alunos que, no decorrer do semestre letivo, seja nas Reuniões Pedagógicas ou no cotidiano, são apontados pelos professores devido a dificuldades acentuadas de aprendizagem; b) alunos que possuem diagnósticos clínicos referentes a deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou ainda superdotação. Neste caso, como procedimento inicial, solicitamos o documento. Sabe-se que a Nota Técnica nº 04/2004/MEC/SECADI/DPEE estabelece que

não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (p. 03).

Optamos por adotar o procedimento de solicitar à família ou ao estudante o diagnóstico, pois nossa prática tem mostrado resultados satisfatórios quanto ao conhecimento de antemão da necessidade educativa do aluno no sentido de agilizar o processo de atendimento, tendo em vista que alguns cursos são semestrais.

Além disso, essa informação proporciona mais detalhes para aprofundarmos nosso estudo sobre a necessidade específica e desenvolver um trabalho individualizado para o aluno. Por sua vez, a Nota Técnica (2014, p. 03) possibilita que:

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE.

Após esse procedimento inicial, conversamos com os alunos para identificarmos os percursos escolares trilhados por eles. Aqui encontramos outro desafio, pois nem sempre há registros descritivos das escolas anteriores, o que dificulta uma compreensão mais detalhada dos processos inclusivos vivenciados por eles.

Em alguns casos, também conversamos com os seus familiares, pois consideramos fundamental a parceria entre família e escola em torno de um objetivo comum que é o desenvolvimento dos alunos.

Em seguida, a pedagoga responsável pelo curso e a psicóloga reúnem-se com o coordenador do curso para analisarem as adaptações necessárias para atendimento, sejam elas de acessibilidade e/ou didático-pedagógicas.

É organizada, ainda, a Reunião Pedagógica Inicial com os professores para traçar as estratégias de atendimento necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesses encontros, discutimos textos, dificuldades e potencialidades dos alunos e aprofundamos no coletivo nosso conhecimento acerca da educação especial. Para o Núcleo de Gestão Pedagógica essa prática mostrou avanços significativos principalmente após ouvir relatos dos docentes sobre as dificuldades encontradas para trabalhar na perspectiva da inclusão. Após esses procedimentos, os professores elaboram, sob a orientação do pedagogo, o plano de ensino especializado para o aluno com necessidade educacional específica.

A escola também conta com alunos que oferecem o apoio de monitoria de disciplinas das áreas de exatas, de humanas e de técnicas/profissionais. Vimos aqui uma possibilidade de cooperação no processo de aprendizagem. Em alguns casos, a pedagoga do curso, a psicóloga e os professores das disciplinas reúnem-se com os monitores e realizam um trabalho de orientação para que possam apoiar os alunos com necessidades específicas.

Todo o trabalho desenvolvido é registrado em atas e/ou outros documentos que servirão de base para pesquisas e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas buscando, nesse sentido, atingir as metas estabelecidas quanto ao atendimento aos alunos com necessidades específicas, contribuindo para superar os desafios desse trabalho de consolidação da política de inclusão, conforme orienta o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do Ifes (2014).

#### **4 Estratégias de formação docente para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas**

Garantir o pleno direito dos alunos com necessidades específicas de realizar e concluir seu percurso formativo requer a implantação e o fortalecimento de ações de cunho inclusivo. Os novos desafios trazidos pela política de inclusão indicam a necessidade de refletir sobre a formação continuada dos professores em um movimento de sensibilização, de mudança de paradigmas e de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Em âmbito geral, as exigências que estão delineadas na Proposta de Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica para o papel do docente apontam no sentido de

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar

projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

A qualificação dos profissionais que atuam na educação especial é destacada na LDB (1996), que enfatiza a importância da formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais em qualquer modalidade de ensino. Sem dúvida, o docente pode ser um importante agente de inclusão escolar, rompendo com as práticas pedagógicas tradicionais.

Mesmo sendo considerado um marco político e social, bem como uma proposta progressista, apenas incluir esses alunos em classes regulares não se constitui como uma ação eficaz para a educação inclusiva, pois há necessidade de mudanças na concepção, conhecimento da legislação específica e possibilidades de formação pedagógica para os docentes terem suporte para atuar no espaço escolar e para organizar situações de ensino aprendizagem, a fim de atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, Perrenoud (1995 apud ANDRÉ, 1999, p. 28-29) alerta sobre o que seria diferenciar o ensino:

Diferenciar o ensino é organizar as interações de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas [...] Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados.

Sabemos que existem dificuldades na formação específica dos docentes para lidar com as especificidades dos alunos com necessidades especiais na sala de aula. Alguns entraves estão presentes no cotidiano desses profissionais como: dificuldades de aprendizagem em vários níveis cognitivos, avaliação diferenciada, número de alunos em sala, estrutura escolar, currículo flexível, entre outros.

Diante desse contexto, o Núcleo de Gestão Pedagógica vem, ao longo desses anos, promovendo algumas ações de reflexão com esses docentes a fim de proporcionar aos educandos uma efetiva participação e inclusão no processo educativo.

Destacamos dentre essas ações a realização de Seminários, Mesa redonda e Debates, todos com a participação de profissionais estudiosos do assunto e de pesquisadores, contando também com depoimentos de pais e experiências de professores.

Relacionamos abaixo os eventos que foram proporcionados aos docentes tendo em vista a problemática em questão:

1. II Encontro pedagógico: Metodologia de Ensino (02 a 03.02.2004);
2. III Encontro pedagógico: Planejamento e Avaliação do processo educacional (02 a 04.02.2005);
3. Palestra: Construir uma escola para todos: a questão da inclusão social (Lino de Macedo – 18.04.2007);
4. Palestra: A prática docente e suas implicações nos resultados dos alunos (03.02.2010);
5. Formação continuada para professores: estratégias de Avaliação da aprendizagem de acordo com o Planejamento proposto (Celso Vasconcelos – 04.02.2010);
6. Minicurso do NAPNE – Inclusão Escolar de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto da escola comum: desafios e muitas possibilidades de ação (Rogério Drago – 19.09.2012);
7. Mesa Redonda: Afetividade e Motivação (03.02.2014);

8. Mesa redonda: Práticas Inclusivas: Estratégias de atendimento a alunos com necessidades específicas (05.08.2014);
9. V Encontro pedagógico: Avaliação da aprendizagem: fundamentos históricos e conceituais (Cipriano Carlos Luckesi – 09.02.2015);
10. Minicurso sobre Contribuições da Didática para a tarefa docente (04.02.2016).

O objetivo desses momentos de formação foi proporcionar aos docentes uma percepção sobre a diversidade dos alunos, sobre o entendimento da necessidade de flexibilização das ações pedagógicas, sobre a identificação das necessidades educacionais especiais e sobre a visualização de possibilidades de adaptações curriculares. Foram ações estratégicas para auxiliar os professores a reorganizar as situações de ensino aprendizagem para atender aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores proposta pelo Núcleo de Gestão Pedagógica busca integrar as políticas públicas, as experiências bem-sucedidas e as pesquisas com a finalidade de potencializar “o processo coletivo de construção de práticas pedagógicas inclusivas” (PDI, 2014) e de contribuir para o atendimento dessa nova realidade social e educacional emergente.

## **5 Considerações Finais**

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo de Gestão Pedagógica para atendimento aos alunos com necessidades específicas, observamos que o trabalho realizado de forma integrada e articulada tem proporcionado avanços significativos para a



causa da inclusão. Ao reconhecer a nova realidade e as dificuldades, passou-se a estudar formas de superá-las, fortalecendo as ações e assumindo um papel ativo na construção de possíveis caminhos.

Esse contexto faz-nos refletir sobre as dimensões que a educação está entrelaçada, considerando o ser humano em sua integralidade. E é nesse sentido que se movem as ações dos profissionais do Núcleo de Gestão Pedagógica. De certo, os desafios também nos proporcionam possibilidades de crescimento pessoal e profissional na busca da compreensão das nossas próprias concepções frente à educação inclusiva.

Entendemos que os obstáculos existentes para a efetivação da política de educação para todos podem ser desafiados e vencidos pelos profissionais da educação, principalmente se subsidiados pela troca de experiências e pela pesquisa. A mobilização sobre a questão da educação especial deve ser pautada pela aceitação da mudança histórica em curso nas escolas brasileiras, pelo direito à diversidade e à compreensão social do papel da escola, no sentido da educação para todos, respeitadas as características, as necessidades e as possibilidades de cada aluno em especial.

## Referências

ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**, Brasília, Novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2017

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI /DPEE de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional**. Vitória: IFES, 2014.

\_\_\_\_\_. Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes. Vitória: Ifes, 2016.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Organização Didática dos Cursos de Graduação do Ifes**. Vitória: Ifes, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Vitória: Ifes, 2014.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores? In: \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasil, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

# **Modelos de significação e desenvolvimento de adultos alunos do Proeja<sup>18</sup>**

---

<sup>18</sup> Esse trabalho é parte da tese de doutorado “Sorte? Lógica? Modelos de significação e a noção de acaso de adultos alunos do Proeja” (SILVA, 2014).

A vivência na atuação junto aos alunos dos cursos de ensino médio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja<sup>21</sup>) na Coordenação Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) e no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) motivou e implicou a necessidade de fundamentar melhor a prática no que se refere ao desenvolvimento do adulto e de sua relação com a aprendizagem escolar.

A demanda desses adultos ao atendimento psicológico no *campus* compreende questões de saúde mental (ansiedade, depressão, adicção, etc.); de dificuldades de aprendizagem; de conflitos com colegas, professores e familiares; de *bullying*; de preconceitos vivenciados; de violência doméstica; de problemas financeiros; de impossibilidade de conciliar o tempo que tem com as atividades e papéis que precisam desempenhar; etc.

---

19 Doutora em Psicologia (USP). Professora do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

20 Doutora em Psicologia (UFES). Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

21 A presente pesquisa foi realizada com alunos de um curso do Proeja na forma de educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Mais informações em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259;proeja-&id=12288;programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos=-proeja&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=562&catid=259;proeja-&id=12288;programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos=-proeja&option=com_content&view=article).

Em diversas situações no cotidiano escolar, em sala de aula, na escuta desses estudantes, nas intervenções com jogos de regras no atendimento individual, em diálogo com nossa equipe de trabalho, entre outras, observamos dificuldade de compreensão e interpretação das tarefas propostas, principal queixa dos professores. Entretanto, o que mais nos inquieta é encontrar uma aparente desorganização do pensamento explicitado por muitos desses adultos em seus procedimentos e explicações e constatar como muitas vezes isso parece estender-se a uma desordem quase caótica do modo de vida.

Dois situações aludem e exemplificam tal problema. Uma aluna procurou atendimento com demanda de dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade socioeconômica. Mesmo sabendo que perderia a pensão devido à maioria do filho, que os benefícios da assistência estudantil do Ifes eram limitados e inconstantes (não há verba para pagamento nos primeiros meses do ano e, por vezes, há atrasos) e que não contava com apoio da família (já que havia se desentendido seriamente com diversos membros dela), a estudante havia deixado de exercer as atividades que fazia para se manter economicamente, afirmando, em prantos, não ter para onde ir no dia seguinte. Levamos quase duas horas para conseguir entender e intervir na complicada teia de relações, mesmo porque nos parecia inconcebível que alguém frente a esse caos não tivesse organizado-se minimamente para o que era uma situação anunciada.

Outra aluna do Proeja, atendida pelo NAPNE, sem queixa de dificuldade de aprendizagem, relatou que, apesar das explicações da professora de Física, não acreditava que a terra era redonda e girava ao redor do sol, pois as fotos e vídeos espaciais eram embustes para enganar o povo. Como lidar com tal crença, em um indivíduo adulto, no Ensino Médio?

Além dessas colocações, a evasão desse público no Ifes é preocupante, sendo que o fracasso escolar se apresenta nos atendimentos como um dos principais fatores que faz o aluno pensar em abandonar o curso, o que torna premente a identificação dos processos

que produzem esse fracasso. A questão da evasão na EJA faz-se presente nas discussões nacionais, como pode ser observado no acompanhamento dos fóruns.

A evasão escolar nos cursos do Proeja no Ifes é analisada em um artigo de Ferreira e Oliveira (2010). Neste, as autoras observam que o conteúdo é a maior das dificuldades apontadas nas entrevistas realizadas com os alunos evadidos, destacando-se as reprovações nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, as que mais reprovam nos cursos do Proeja chegando a um índice de reprovação e dependência de mais de 50% (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

Entre as questões que surgem, pode-se indagar se há alguma especificidade na aprendizagem de tais conteúdos que justifique esse índice de fracasso tão elevado nessa comunidade. Estaria a questão no sujeito? Haveria alguma particularidade no desenvolvimento cognitivo do adulto do Proeja que dificultaria essa aprendizagem? Estariam os conhecimentos prévios interferindo na aprendizagem dos novos conteúdos? Ou estaria a questão no objeto? Haveria conteúdos mais “resistentes” à assimilação?

Poucos pesquisadores dentro da perspectiva piagetiana, no Brasil, procuraram investigar questões como essas (MENDES, 2007; ORTIZ, 2002; FARINACCIO, 2006; FRANCO, 1999), sendo que a maior parte propõe realizar um diagnóstico operatório do aluno, talvez numa tentativa de encontrar alguma particularidade no desenvolvimento cognitivo do adulto do Proeja que poderia explicar essa dificuldade de aprendizagem.

Especificamente estudando matriculados na EJA, Mendes (2007) fala sobre o adulto como sujeito cognitivo e sobre como é possível que não generalize algumas estruturas de conhecimento para aplicá-las com formalidade às situações-problema que vivencia, ficando preso às limitações operatórias concretas. Assim, é preciso rever a prática do professor para que esta facilite o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Ortiz (2002) em sua dissertação realiza um diagnóstico operatório de adultos da EJA por meio das provas piagetianas clássicas, chegando a um resultado surpreendente: dos 35 participantes, cinco foram classificados como pré-operatórios, 27 estariam em transição entre o período pré-operatório e o operatório concreto, enquanto apenas 3 estariam no estágio operatório concreto.

Por sua vez, Farinaccio (2006) investigando estratégias de resolução de problemas por crianças, adolescentes e adultos da EJA por meio de provas piagetianas e outros problemas, constatou que a maioria dos adultos participantes estava no nível operatório concreto. Mesmo a classificação no nível operatório formal não garantiu uma resposta satisfatória às perguntas das situações-problema, considerando-se faltar a eles um processo de mediação mais eficaz para que pudessem estabelecer relações entre os significantes, de forma a produzirem significados no que se refere ao conteúdo escolar.

Ambos os autores destacam a escola como o lugar que pode oportunizar situações privilegiadas para a construção do raciocínio abstrato, explicando, dessa forma, a falta de sucesso dos alunos da EJA nesse tipo de pensamento, uma vez que a maioria contava com um histórico pessoal de pouca escolarização, descontinuidade e fracasso escolar.

No entanto, embora não tenha visado especificamente avaliar o desenvolvimento cognitivo dos participantes, e sim os processos lógicos subjacentes a seu pensamento, uma pesquisa realizada por Franco (1999) com adultos de pouca escolarização da zona rural de São Paulo chegou a um resultado diferente. Em vez de utilizar as provas piagetianas clássicas, o autor entrevistou os adultos segundo o método clínico piagetiano, indagando sobre aspectos do cotidiano daqueles lavradores, encontrando que todos os sujeitos entrevistados organizavam seu pensamento de forma operatória, e alguns, até mesmo, de forma operatório-formal.



Contudo, quando os sujeitos tinham que resolver uma situação do tipo analogia, a maioria não conseguia operar formalmente, o que Franco explica pela interferência do conteúdo linguístico. Considerando, como Piaget, que o raciocínio formal é fruto da abstração reflexionante e esta não é desencadeada apenas na escola, discorda, assim, da posição de Farinaccio (2006) e Ortiz (2002). Franco teoriza, portanto, que muitas vezes a operatoriedade encontra-se ausente na investigação do pensamento desses sujeitos exatamente pela interferência do conteúdo linguístico nas estratégias de investigação utilizadas pelos pesquisadores.

Dorneles (2013) investigou um programa de intervenção para aprendizagem de processos de adição, subtração e cálculo relacional com alunos adultos do Proeja/FIC<sup>22</sup> do ensino fundamental, constatando que os alunos desconheciam a relação inversa entre adição e multiplicação e, portanto, o número de intervenções proposto (quatro) foi insuficiente. No entanto, destacou que o trabalho e as relações sociais foram fatores importantes de sucesso nas participantes que evidenciaram progresso na aprendizagem.

Observa-se que grande parte das pesquisas embasadas na perspectiva piagetiana que investigam o pensamento do adulto do Proeja concentram-se no exame do desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas do sujeito e, conseqüentemente, sua classificação operatória, de modo que a discussão muitas vezes limita-se a esse aspecto.

Considerando que não é possível generalizar a idade de construção do raciocínio operatório formal e que esta, portanto, pode não ser a única forma de caracterizar o pensamento na idade adulta, há necessidade de que se correlacionem as características de funcionamento cognitivo do adulto com situações concretas de

---

22 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA FIC), como iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação, em 2009 pelo Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1498&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1498&Itemid=>)

vida, especialmente quando se considera os alunos da EJA, em suas especificidades de marcas socioculturais e trajetórias escolares de descontinuidade (OLIVEIRA; SCOPEL; FERREIRA, 2013).

Buscando uma aproximação com a problemática da aprendizagem dos conteúdos escolares como entrave a sua assimilação pelo aluno da EJA e considerando pesquisas anteriores que indicaram a dificuldade desses sujeitos em operar com conhecimentos abstratos (MENDES, 2007; FARINACCIO, 2006; ORTIZ, 2002), nossa tese (SILVA, 2014) partiu da suposição de que o nível de abstração desses conteúdos poderia estar relacionado ao problema. Para avaliar tal hipótese, realizou-se um levantamento inicial dos conteúdos considerados mais difíceis nas matérias de Química, Física, Biologia e Matemática na visão de alunos e professores, bem como a que estes atribuíam tal dificuldade (SILVA; ROSSETTI, 2011).

Participaram 19 alunos voluntários do Proeja que estudaram todo o ensino médio na instituição pública investigada e nove professores voluntários desses cursos que já haviam ministrado pelo menos uma disciplina durante o mínimo de um semestre letivo. Os alunos preencheram um questionário assinalando ordenadamente até três conteúdos mais difíceis de cada disciplina e a razão da dificuldade, havendo a alternativa “outro” em todas as questões. Os professores preencheram um modelo similar.

Em Biologia, composição química da célula, reino monera e taxonomia (10,4%) foram os mais assinalados pelos alunos e professores, só diferindo em ordem de importância de taxonomia antes do reino monera no caso dos professores (33%). Em Física, os alunos assinalaram eletromagnetismo (10%) e carga elétrica (8%), os professores, força (22%). Em Química, os alunos assinalaram estequiometria (10%), balanceamento e química orgânica (8%) e os professores, gases, ligação covalente, constante de Avogadro e cálculos químicos (25%). Em Matemática, os alunos assinalaram função logarítmica (16,3%), noções de estatística, relações geométricas no triângulo retângulo e teorema de Pitágoras (12%), enquanto os professores

assinalaram função logarítmica (33%), relações geométricas no triângulo retângulo (33%) e função exponencial (25%).

As principais razões de não aprendizagem assinaladas pelos alunos foram: grau de dificuldade dos conteúdos (17%), dificuldade de aprendizagem, abstração do conteúdo e pouco tempo para aprender (12,5% cada). Já os professores assinalaram abstração (25%), dificuldade dos conteúdos (11%) e dificuldade de aprendizagem dos alunos (25%). É importante ressaltar que entre as alternativas possíveis de serem assinaladas nessa questão, também estavam “Os professores não conseguem explicar bem”, “Não consigo entender”, “Aprendi antes de um jeito diferente”; “Imaginava que funcionassem de outra forma”, “Não vejo utilidade para esses conteúdos”, “O método de ensino utilizado pelos professores é inadequado”, “Os professores precisariam de mais tempo para ensinar”.

Esse levantamento confirmou a dificuldade de operação com conhecimentos abstratos na visão de estudantes e professores e, ainda, a complexidade desses mesmos conteúdos e também de aprendizagem dos alunos. Seria possível usar esses dados para, de uma forma até um tanto simplista, relacioná-los com as pesquisas sobre avaliação operatória de alunos da EJA supracitadas, considerando que o nível de abstração dos conteúdos seria um problema, pois a maioria não atuaria num nível operatório formal nas atividades escolares. No entanto, na perspectiva piagetiana, as estruturas lógico-matemáticas não são o único fator a determinar o desempenho do sujeito. Há que se considerar outros fatores, como, por exemplo, os diferentes níveis hierárquicos de significação possíveis em determinado conteúdo (SILVA, 2009).

Isso não implica uma desconsideração da importância das estruturas, uma vez que estas são condições de possibilidade de ação do sujeito (INHELDER; CAPRONA, 1990). Assim, de forma alguma podem ser ignoradas, uma vez que marcam o limite inferior ou superior das respostas, mas “a elaboração da significação demanda mais esforço

do que a ação concreta, pois exige uma organização das ações no pensamento” (SILVA, 2009, p.45).

Considerando eventos do cotidiano, nos quais é necessário fazer julgamentos e inferências para que se possa lidar com o acaso em sua relação com a probabilidade, bem como as concepções errôneas que se mantém mesmo em adolescentes e adultos com ensino formal de tais conteúdos, uma investigação sobre a lógica inferencial das ações de adultos e suas significações em situações envolvendo a composição probabilística e o acaso tem o potencial de contribuir para uma melhor compreensão do funcionamento cognitivo nessas circunstâncias.

Enfocamos o sujeito psicológico na perspectiva da epistemologia genética, na dinâmica de suas condutas; de seus fins particulares em tarefas (jogos); da escolha dos procedimentos para vencer e de sua sistematização (ou não); das implicações e significações construídas; enfim, de suas próprias heurísticas. Os participantes foram observados e estudados, portanto, como sujeitos ativos e criativos, com seus esquemas, conhecimentos e afetos, com as finalidades, significações e valores atribuídos aos jogos e ao conteúdo, sendo compreendidos em sua interação com o objeto, especialmente em suas representações da tarefa e das formas de realizá-la (SILVA, 2014).

Objetivou-se averiguar as implicações significantes no desenvolvimento das necessidades na procura pela razão dos procedimentos e explicação das situações vivenciadas (jogos) e apresentadas (situações-problemas) por meio do método clínico. Examinou-se o papel da resistência do objeto na elaboração das significações e destas em relação à compreensão do objeto por meio dos modelos de significação.

Para isso, foi necessário analisar de que forma os desdobramentos teóricos das últimas produções piagetianas, especificamente os modelos de significação, permitem avançar na compreensão de aspectos funcionais do pensamento do adulto. Os modelos de significação são formas elementares de organização e ativação de representações ou esquemas prévios relativos a um objeto, depen-

dentes da estrutura lógico-matemática do sujeito, juntamente do grau de complexidade e da novidade da tarefa. Em adultos, tais modelos podem evoluir ou se manter, dependendo do processo de equilíbrio e, portanto, da estrutura lógico-matemática individual. A construção teórica resultante dessa análise foi apresentada em “Modelos de significação e representações prévias: implicações no desenvolvimento adulto” (ROSSETTI; SILVA, 2015).

Como o desenvolvimento não se produz no vazio, mas em um sujeito histórico, em uma sociedade, a estrutura cognitiva do adulto não é necessariamente operatório-formal, de modo que há como se generalizar características funcionais do pensamento do adulto como mobilidade, agilidade de raciocínio e autoquestionamento crítico dos próprios modelos explicativos (SILVA, 2014; SILVA, 2009; BOVET, 1999).

Dessa forma, para estudar como se organizam os modelos de significação elaborados por adultos alunos no Proeja em situações envolvendo as noções operatórias de probabilidade e combinação e como se dá a resistência desses objetos na construção das significações, escolheu-se usar situações de jogos de computador nos quais tais noções são mobilizadas, investigando a compreensão dos participantes da heurística do jogo por meio da análise de seus procedimentos e das razões construídas na busca pela explicação do raciocínio utilizado para responder e justificar as situações-problemas propostas. Estudar os processos de significação relacionados a tais noções por meio de situações virtuais foi relevante do ponto de vista metodológico já que o raciocínio no período das operações formais deve possibilitar “o manejo das hipóteses e o raciocínio sobre proposições destacadas da constatação concreta e atual” (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 103).

O uso de três jogos diferentes, nos quais o sucesso depende não apenas da adoção dos procedimentos adequados, mas também é influenciado pelo acaso, reunindo ao mesmo tempo as noções de acaso, de probabilidade e de combinação, mas em graus diferentes em cada jogo, permitiu uma sobreposição que além de contribuir

para a validade interna da pesquisa, evidenciou como se articulam as implicações significantes tanto em situações nas quais a ênfase é na dedução de combinações (jogo *LikidGaz*) e de probabilidades (jogo *Lucky Cassino*) e na síntese de ambas (jogo *Soma dos Dados*)<sup>23</sup>.

Por meio da seleção dos jogos de computador para essa pesquisa, buscou-se assegurar que os participantes seriam apresentados a uma situação igualmente nova para todos, mesmo comportando representações virtuais de objetos ou conteúdos já vivenciados em sua realidade cotidiana, tais como os dados ou as urnas do jogo *Lucky Cassino* que se assemelham àquelas utilizadas em sorteios e bingos.

Ao mesmo tempo, compreende-se que o jogo de computador apresenta ao sujeito uma realidade virtual, que é diferente da realidade física, o que pode trazer implicações em termos de funcionamento cognitivo e significações construídas pelo sujeito, o que não foi suficientemente explorado no campo da Psicologia. Embora não fosse objetivo específico de sua tese analisar as implicações do jogo de computador como instrumento de investigação funcional do pensamento em comparação com situações concretas, Pylro (2012) usou simultaneamente provas piagetianas e jogos de computador nelas inspirados, ambos do software *Missão Cognição* (HADDAD-ZUBBEL; PINKAS; PÉCAUT, 2006), o jogo *Lucky Cassino* (também usado na presente investigação) e o *Lua Vermelha*. Avaliando a noção de permutação e de quantificação de probabilidades em adolescentes com e sem indícios de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Pylro (2012) encontrou diferenças, principalmente no grupo com indícios de TDAH, entre o desempenho no jogo de computador e na prova piagetiana, citando alguns fatores internos aos jogos utilizados como facilitadores de organização desse grupo entre as possíveis explicações para tanto.

Como o desempenho no grupo sem indícios de TDAH nas provas e nos jogos da pesquisa supracitada foi semelhante, não se poderia generalizar que a situação virtual seria menos complexa cognitiva-

---

23 Para descrição de cada jogo, consultar Silva (2015).

mente do que a concreta. Se a representação virtual parece apresentar-se mais simplificada quando comparada à realidade física, como demonstrado nos estudos sobre a realidade virtual e mais recentemente sobre a realidade aumentada, que busca integrar simultaneamente a realidade virtual com a realidade física (KIRNER; SISCOOTTO, 2007), não se pode inferir automaticamente por uma simplificação das demandas cognitivas ao sujeito, mas é bem possível que haja diferenças quanto às mobilizações do pensamento decorrentes da ação nesse plano, o que precisa ser mais investigado.

De fato, alguns pesquisadores sugerem que a realidade virtual traz uma pluralidade de representações, com uso de diversos códigos, o que possibilitaria “um conhecimento integrado e multimídia que parece ser o pensamento ideal para o pensamento complexo”, permitindo o diálogo com a incerteza, mas que também pode conduzir o sujeito à perplexidade, induzindo um relativismo cético (MONERO; POZZO, 2010, p. 110).

Como a ação foi investigada nesse contexto (jogos de computador), algumas implicações foram estabelecidas a partir das significações do sujeito com o computador, observando-se algumas vezes esse relativismo cético no sentido de que alguns participantes atribuíam um resultado inesperado a alguma lógica oculta da programação do jogo (*Lucky Cassino*). No jogo *Soma dos Dados*, dois participantes mencionaram a diferença do jogo de computador para a situação real, afirmando que naquele não era possível prever com mais certeza, pois não se pode ver as faces dos dados no momento que antecede a jogada, nem controlar a força com a qual ela é feita, e que poderia ser que houvesse uma estratégia para realizar uma boa partida no jogo de computador, mesmo que ele não pudesse identificá-la, mas que na vida real era uma questão de sorte ou azar.

A relação entre as representações e significações construídas em situação de jogos eletrônicos, no que se refere à incerteza e à probabilidade, precisa ser mais bem investigada. É bastante comum entre os jogadores a expressão “o jogo está roubando!” frente a um

resultado improvável ou inesperado. O que ele quer dizer com isso? Será que essa inferência se mantém para outras situações (que não jogos) nas quais interage com uma máquina ou programa? Seria uma forma de atribuir o insucesso a outro fator que não seu desempenho, como se faz na vida real à sorte ou ao azar?

O segundo estudo da tese apresentou a investigação da noção de combinação deduzível evidenciada pelos participantes no jogo de computador *LikidGaz*, identificando o papel dos modelos de significação na escolha dos procedimentos empregados na tarefa, implicando na rejeição de ações de sistematização ou enumeração. A predominância dos níveis iniciais de análise heurística do jogo explica-se por um processo de acomodação na forma de criação de novos esquemas durante a educação formal que não foram generalizados para a situação de jogo ou porque houve assimilação deformante devido a uma insuficiência na estrutura cognitiva.

A prevalência de modelos mais elementares de significação encontrados pode não se manter em outros grupos, embora pesquisas anteriores (cf. SILVA, 2009) tenham encontrado resultados semelhantes em adultos no ensino superior. Investigações com um número maior de participantes provavelmente encontrarão maior variedade de modelos de significação, o que não invalida os modelos encontrados. Essas considerações aplicam-se igualmente aos terceiro e quarto estudos da tese, uma vez que essa foi uma das conformidades encontradas.

Tais resultados também podem ser explicados pela forma de organização dos modelos de significação em função das coordenações do objeto, ou seja, das particularidades desse conteúdo e tarefa. O conteúdo implicado na tarefa oferece obstáculos particulares à sua assimilação, requerendo, assim, o desenvolvimento de novas maneiras para organizar o pensamento frente a ele, de modo que a superação desses obstáculos requer que o sujeito desenvolva formas adequadas de significá-lo, o que envolve uma construção inferencial que requer esquemas anteriores disponíveis.



O papel do aleatório nessa tarefa constitui um obstáculo apresentado por esse conteúdo por impossibilitar uma avaliação apropriada da adequação dos procedimentos à tarefa caso o sujeito ainda esteja restrito em sua estrutura operatória e no processo de construção dos possíveis e dos necessários, uma vez que pode atribuir o fracasso ao acaso. Outra resistência particular do conteúdo refere-se à apreensão da limitação da indeterminação do acaso, ou seja, de que nem sempre ele significa a impossibilidade de qualquer tipo de previsão. Na perspectiva do sujeito psicológico, pode haver certa determinação na previsão de um evento aleatório por dedução probabilística, uma vez que há a possibilidade da atribuição de probabilidade aos acontecimentos, além do que se faz necessário considerar que a indeterminação desse evento refere-se ao sistema de operações considerado no momento.

O terceiro estudo da tese apresentou o exame da noção de probabilidade observada nos participantes no jogo *Lucky Cassino*. Diferentemente do que ocorreu no jogo *LikidGaz*, a maioria dos participantes teve um nível de compreensão do jogo intermediário, correspondente já a uma estrutura operatória, o que pode ter contribuído tanto para uma diversidade maior de modelos de significação em relação ao que foi identificado nos outros jogos, embora a maioria dos participantes tenha sido classificada nos modelos mais elementares de significação.

É improvável que essa diferença decorra de aprendizagem derivada da própria pesquisa, uma vez que este foi o primeiro dos jogos aplicados e o último jogo aplicado (*Soma dos Dados*) evidenciou resultados equivalentes aos encontrados no jogo *LikidGaz*. Uma possível explicação seria a menor complexidade da tarefa, pois não é necessário que o sujeito, ao considerar cada jogada, tenha a concepção global de um sistema de possibilidades que abarque a situação atual, desse modo, não se limita a ela, o que ocorre nos outros jogos.

A síntese das noções de combinação, probabilidade e acaso foi explorada no quarto estudo da tese pelo jogo *Soma dos Dados*, quando foi possível observar que uma das principais limitações para

a adequada compreensão das ligações imbricadas nessas noções é a implicação significativa – se aleatório A, então indeterminado  $\neg D$  (notação  $A \rightarrow \neg D$ ) – que coordena todas as demais implicações nas relações construídas ao redor desta, construindo pseudonecessidades e pseudo-obrigações ou mesmo necessidades locais que são generalizadas inapropriadamente, de modo que o sujeito não procura as razões dos fenômenos, já que em sua concepção, se são aleatórios, é impossível sua explicação causal, atribuindo os resultados à sorte ou a intuições que não necessariamente precisam ser lógicas.

Como o sujeito não procura ativamente pelas razões, é mais difícil que construa novas significações que, por implicação, irão gerar novos modelos mais adequados. A resistência ou os obstáculos do objeto deveriam provocar uma perturbação no sistema cognitivo, que responderia procurando compensar essa perturbação, procurando outras formas de explicar o fenômeno que, ao serem encontradas, possibilitariam a abertura de novos possíveis com a construção de novos esquemas e também de novas necessidades, com fechamentos. No entanto, se a resistência ou os obstáculos do objeto não são observáveis ao sujeito por um desenvolvimento cognitivo incompleto, de modo que ele não as percebe como perturbações, a equilibração não ocorre e os esquemas anteriores são mantidos, pois o sujeito tem a ilusão de ter tido êxito (PIAGET, 1977/1974<sup>24</sup>).

Quando o sujeito é capaz de perceber o fracasso ou quando esse resultado é evidenciado pela própria tarefa, ele, em tese, procuraria os motivos de sua ocorrência, o que levaria a tomada de consciência dos elementos centrais da interação entre sujeito e objeto, ou seja, dos procedimentos usados para realizá-la (PIAGET, 1977/1974). Entretanto, há pelo menos três conjuntos de fatores que podem fazer com que o sujeito não procure ativamente os motivos do fracasso, juntamente com o processo de equilibração: a estrutura cognitiva, o ambiente social e modelos culturais e a afetividade.

---

24 No caso de obras clássicas, optamos por colocar a data da publicação consultada, seguida da data da publicação original.

Nos períodos mais iniciais do desenvolvimento cognitivo, o sujeito visa apenas o êxito, portanto, o saber fazer, definido por Piaget (1978) como uma compreensão da tarefa que se limita ao plano da ação. Nesse momento, mesmo que seja capaz de realizar a tarefa proposta, não podemos dizer que há compreensão, posto que não se saberia “distinguir as relações necessárias das contingentes: atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra, ou seja, levando em conta não só o atual e explícito, como o passado, o possível e o implícito” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 51). Ele não tem consciência das razões do sucesso e não as procura, visto que não lhe são necessárias, pois está limitado pelas pseudonecessidades e pelos pseudoimpossíveis.

A influência do ambiente social e dos modelos culturais serão explicadas considerando o tema pesquisado. Ora, embora a mecânica newtoniana não seja mais o quadro epistêmico predominante, não se pode dizer que a mecânica quântica tenha constituído um quadro hegemônico. Se o determinismo laplaciano do século XIX não é mais um obstáculo epistemológico para o desenvolvimento científico, tendo sido superado, por exemplo, pela teoria do caos, de Lorenz, pela teoria da relatividade, de Einstein, etc., ainda constitui, paradoxalmente, o modelo predominante a fundamentar os conteúdos escolares e o ensino na educação básica brasileira.

Aceitando a tese de Piaget e Garcia no livro *Psicogênese e História das Ciências* (2011/1983, p. 50) de que encontramos uma característica comum na história das ciências e da psicogênese de que “em caso de superação, o superado é sempre integrado ao superante”, seria de se esperar uma mudança profunda nos conteúdos escolares, pois a superação do quadro epistêmico anterior com a incorporação do quadro atual implicaria necessariamente a reconstrução do modelo antigo à luz do atual. No entanto, não é isso que verificamos na educação básica: a incerteza, o indeterminado é afastado do currículo, pois é visto como um fator complexificador e, assim, a realidade é afastada da escola. Dessa forma, a Física nesse

currículo, por exemplo, pode não possibilitar ao aluno da educação básica a compreensão das tecnologias do século XXI, desenvolvidas a partir dos avanços da Física moderna.

Os objetos de conhecimento, dentre eles os conteúdos escolares, são apresentados pela sociedade ao sujeito de modo que o ambiente social e os modelos culturais influenciam fortemente a direção da atenção do sujeito a certos objetos ou situações e a própria situação desses objetos em determinados contextos e não em outros.

O verdadeiro sentido atribuído ao objeto, no contexto de suas relações com outros objetos, pode depender em larga medida do modo como a sociedade modifica as relações entre o objeto e o sujeito. Mas o modo como esse sentido é adquirido depende dos mecanismos cognitivos do sujeito, e não daquilo que o grupo social pode oferecer (PIAGET; GARCIA, 2011/1983, p.360).

Ora, em situações do cotidiano cujos resultados são influenciados pelo acaso, principalmente os jogos, encontra-se majoritariamente a atribuição de um sentido de sorte, de indeterminação, ao passo que, no contexto escolar, o oposto ocorre.

Isso deriva de um sistema de ensino que ao verificar a dificuldade que os estudantes têm em apreender dado conteúdo, infere que este é muito complexo, devendo ser simplificado para que possa ser assimilado ou que o aluno possui alguma limitação e, novamente, que o conteúdo precisa ser simplificado. Considera-se, assim, que facilitar a aprendizagem significa simplificar ao máximo o conteúdo, modelando uma aquisição por meio de imitação, por exemplo.

Na perspectiva da Epistemologia Genética o conhecimento é construído na interação entre o sujeito e o objeto. Se essa interação não está produzindo conhecimento, o que deveria ser questionado é o que, nessa relação, está ocorrendo? Como o sujeito observa e significa esse objeto, considerando que não é cada um em si mesmo o que nos interessa, mas o que eles podem ser nessa relação, falando por isso dos observáveis do sujeito (Obs. S) – o que ele pode observar

– e dos observáveis do objeto (Obs. O) – o que ele pode expressar?. Como coordenam-se tais observáveis, pensando as coordenações do sujeito (Coord. S) como “operações ou procedimentos de organizar, atribuir significação, agir em relação ao que observa” (Macedo, 2012, p. 76) juntamente com as coordenações do objeto (Coord. O), que são operações atribuídas aos objetos.

A estrutura de um objeto lhe pertence, é sua (Coord. O). Mas, do ponto de vista funcional, ela se apresenta por seus observáveis (Obs. O), e depende, simultaneamente das compreensões ou explicações que lhe atribuem um sujeito (individual ou coletivo), nos limites de suas coordenações (Coord. S.). O que o sujeito observa [Obs. S.] depende simultaneamente dos observáveis do objeto (Obs. O) e de suas coordenações (MACEDO, 2012, p. 80).

Ora, “nossas observações dependem de dois aspectos, um cognitivo, relativo ao procedimento (como observar?), e outro afetivo: por quê?, o quê?, para que? [...] Trata-se, nesse sentido, de um problema de presentificação, representação ou simbolização” (MACEDO, 2012, p. 70-71). O sujeito, assim, assimila o objeto por meio das significações que pode observar nele, num processo de abstração reflexionante.

Simplificar o objeto, distanciando-o ainda mais do real, limitando-o em sua apresentação ao sujeito, pode comprometer o processo de interação, porque sujeito e objeto têm uma relação interagente e interdependente, ainda mais quando tal prática tende a ser frequente, quando se considera o público EJA em suas marcas socioculturais. Dongo-Montoya (1996) e Ramozzi-Chiarottino (1994) como resultado de estudos com crianças em contexto de marginalização urbana e situação de fracasso escolar, concluíram sobre uma dificuldade destas em organizar adequadamente suas representações, estando “prisioneiras do presente” por serem capazes de representar apenas a situação atual.

Isso decorreria de insuficiente solicitação do meio para tal estruturação, de modo que a ação dessas crianças visava o sucesso e não o conhecimento, pois não eram demandadas a explicar como fizeram

e como conseguiram fazer, estacionando em um tipo de raciocínio transdutivo, que vai do particular ao particular, por não conseguirem chegar à operação da identidade ao nível da consciência devido à desorganização das representações. Tal cenário estava longe de ser irremediável, podendo ser mudado por intervenções que proporcionassem, além de maior variação do real em sua apresentação ao sujeito, tomadas de consciência, significações adequadas construídas no questionamento decorrente da busca de razões, de necessidades.

Ou seja, retomando Freire (1967), ações de conscientização que permitissem, aos adultos nos níveis de consciência mágica e ingênua por ele encontrados em condições análogas às crianças das investigações supracitadas, construir a consciência crítica- transitiva que lhes permitiriam não mais aceitar a realidade presente que se apresenta a eles como necessária, nem considerar que sua consciência é superior aos fatos, mas analisar criticamente a realidade nos seus aspectos possíveis e necessários.

Considerando que “a significação se origina da organização da experiência vivida” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 99), o que engloba a organização das representações, é provável que aqueles adultos que hoje correspondem às crianças daquela realidade social retratada, tenham dificuldade para construir modelos de significação apropriados para a situação e desenvolvimento esperado. Pelo que se observa no cotidiano escolar dos alunos no Proeja, o sistema de ensino muitas vezes continua a ser deficiente em suprir a esses adultos com as solicitações adequadas para que possam desenvolver adequadamente tal organização.

O principal problema é que a estratégia de simplificação de conteúdo geralmente está inserida em um modelo de educação que supõe a aprendizagem decorrente da transmissão de conhecimento pelo professor e de sua absorção pelo aluno. Os questionamentos que o professor faz em vez de promover as significações pela procura ativa do aluno da necessidade daquele modelo, ou seja, de perguntar ao estudante porque aquilo é assim, procuram apenas verificar

se ele “entendeu” o que se quis dizer, ou seja, se os observáveis do professor foram aceitos pelo aluno.

Ora, não necessariamente os observáveis do estudante correspondem aos do professor, de modo que ele pode reclamar que não entendeu o conteúdo, ao que o professor procede não em uma tentativa de descobrir os observáveis do aluno, pesquisando os possíveis e necessários que levam a essa visão do real, mas uma nova colocação dos seus observáveis de modo ainda mais simplificado. Quando se considera situações como essa se repetindo diversas vezes ao longo da trajetória escolar, é de se esperar alguma consequência negativa em relação ao desenvolvimento cognitivo do estudante.

Pensando no trabalho do psicólogo com as crianças desse grupo, Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 100) propõe uma intervenção organizada nas seguintes fases:

- 1) solicitação à criança para estruturar o real, no nível das representações; 2) solicitação para efetuar classificações e seriações, a fim de atingir as operações; 3) solicitação para formular explicações envolvendo o mundo físico e, em particular, os objetos anteriormente estruturados no nível da ação.

Nunca me esqueço de uma das primeiras alunas do Proeja que atendi no Ifes, a quem chamarei de Jaciara. Viúva jovem, na casa dos 30 anos, extremamente ciosa da educação dos filhos e preocupada por não conseguir muitas vezes ajudá-los nas tarefas e externar o afeto que por eles sentia. Trabalhava como diarista no período matutino, horário dos filhos na escola, e culpava-se por não estar com eles no período vespertino, quando estava no Ifes estudando. Sua queixa era a ansiedade e a dificuldade de aprendizagem, ademais, sua frequência aos atendimentos era inconstante devido às complicações em encaixar um horário dentro de todas as atividades que precisava desempenhar.

Em um dos retornos, Jaciara queixou-se bastante da dependência em Física I, falando que deveria ter um bloqueio emocional nessa matéria, porque não conseguia aprendê-la de jeito algum.

Relatou que o professor estava novamente explicando lá “um negócio” de metros e polegadas “e não sei mais o quê” e que aquilo era uma confusão e, por isso, ela não conseguia entender nada. Depois de interrogar Jaciara e entender qual era o conteúdo, peguei uma fita métrica e lhe mostrei que havia um lado em centímetros e outro em polegadas, explicando que aqui no Brasil usávamos o sistema de dividir o tamanho em centímetros, enquanto que nos Estados Unidos o mesmo tamanho era dividido em outros “pedaços”, chamados de polegadas.

Ela me disse: “É isso? Só isso? Mas por que o professor, então, não explicou desse jeito? Se eu soubesse que era isso já tinha aprendido”. O foco de professor e aluna era o cálculo que deveria ser feito para converter uma medida em outra, enquanto o maior problema não era a conta, mas o fato de Jaciara não ter conseguido significar o cálculo, entender como aqueles dois elementos relacionavam-se na realidade que lhe era apresentada. A questão não era um “bloqueio emocional” em Física, embora a ansiedade realmente estivesse presente, nem o aspecto matemático, contrariando o que muito se escuta na escola, de que o problema dos alunos não é a Física, mas a Matemática, os cálculos, na Física – este poderia até se tornar uma dificuldade num segundo momento. Inicialmente, a maior dificuldade de Jaciara era organizar suas representações, suas significações, de modo a construir modelos de significação que lhe permitissem transitar naquele conteúdo.

Retomando as razões pelas quais o sujeito não procura ativamente os motivos do fracasso, podemos situar a afetividade como o terceiro dos conjuntos de fatores que explicam esse fenômeno. Não foi proposto tratar da microgênese afetiva, conforme asserção de Santos (2011), ou da análise das condutas e equilíbrio (MACEDO, 2009; QUEIROZ et al., 2009; QUEIROZ, 2000), o que teria enriquecido muito a análise, mas também a complexidade desta tendo em vista a dimensão do trabalho efetuado. Entretanto, é impossível deixar de considerar o papel da afetividade nos aspectos investigados, posto que afetividade e cognição são indissociáveis para a Psicologia Genética.



Nessa perspectiva, a afetividade pode causar “acelerações ou retrocessos no desenvolvimento da inteligência, pode perturbar seu funcionamento e modificar seus conteúdos, mas não pode produzir, nem modificar as estruturas”<sup>25</sup> (PIAGET, 2005b/1954, p. 103). Desenvolvendo a posição piagetiana, Macedo (2009) aponta que a afetividade afeta as direções no processo de interação sujeito e objeto, em ambas as direções, podendo explicar tanto dificuldades do sujeito em relação aos observáveis (modificando os conteúdos) como às coordenações (perturbando o funcionamento da inteligência).

Para Piaget (2005b/1954), o aspecto afetivo na conduta do sujeito em relação ao objeto compreende os interesses, esforços, afetos intraindividuais e suas regulações, ou seja, “a afetividade estaria ligada às valorizações de metas, as quais impulsionariam todas as condutas [aspecto energético], desde as do bebê até as do adulto, enquanto a inteligência estaria ligada à estruturação dos meios para que as metas sejam atingidas” (SOUZA, 2012, p. 142).

Ora, os procedimentos para atingir metas são ações que podem ser valorizadas pelo sujeito, sendo que a escolha destas depende tanto da estrutura (aspecto cognitivo), quanto da atribuição de valores (aspecto afetivo) dos sujeitos. Souza (2012, p. 146) resume as definições de Piaget para valor: “valor é a expansão da atividade do eu na conquista do universo; valor é o intercâmbio afetivo com o exterior (objeto ou pessoa); valor é o aspecto qualitativo do interesse; valores atribuídos às pessoas são o ponto de partida para os sentimentos”.

Os valores emergem das trocas afetivas do sujeito com o mundo, “a partir da projeção dos sentimentos sobre os objetos e, posteriormente, como resultado das trocas interpessoais e da intelectualização dos sentimentos, organizados cognitivamente nos processos de desenvolvimento, formando um sistema de valores” (QUEIROZ et al., 2009, p. 310).

---

25 Aceleraciones y de retrocesos en el desarrollo de la inteligencia, puede perturbar su funcionamiento, modificar sus contenidos, pero no pueden producir ni modificar las estructuras.

Ora, o grupo investigado, os alunos do Proeja, compartilha uma trajetória escolar marcada pela descontinuidade: estão fora do tempo “regular” para se cursar o Ensino Médio, o que deveria ter sido feito na adolescência. Precisam conciliar o período que passam nas escolas e as atividades dela decorrentes com as atribuições do mundo adulto: companheiros, filhos, geração de renda, etc.

Desse modo, a noção de tempo emergiu como um valor central nesse grupo tanto na significação da tarefa quanto na escolha dos procedimentos a serem empregados para resolvê-la: quanto mais rápido melhor, o que demora muito não serve. Isso teve implicações importantes principalmente nos procedimentos de sistematização, de enumeração e descarte de combinações, da constituição do espaço amostral.

Logicamente esses aspectos afetivos só puderam assumir essa significância por estarem associados a uma estrutura cognitiva que não tornava a sistematização uma necessidade autêntica, uma vez que não são os aspectos afetivos que estruturam a conduta dos sujeitos. No entanto, “a participação dos aspectos afetivos contribui para a manutenção ou afastamento da ação que pode desencadear o desenvolvimento” (SANTOS; ORTEGA, 2012, p. 140).

Outro aspecto afetivo importante de uma relação intrínseca desse objeto com o humano em sua necessidade de controle é sorte e as intuições supersticiosas. O determinismo de Laplace é sedutor pela ilusão que se tem de controle, ou seja: se os eventos são aleatórios, não estamos no controle e se estamos no controle eles não são aleatórios, conforme pontua Mlodinow (2009) lembrando dos experimentos de Langer, nos quais, embora os participantes afirmassem saber que aqueles fatores não exerciam influência lógica sobre o resultado, eles comportavam-se como se isso de fato ocorresse.

Linhares (1999) a partir de uma epistemologia psicanalítica usa o termo “pulsão” para discutir a necessidade humana de sentir-se no controle do objeto e, portanto, da fonte de prazer. Segundo essa autora, a emergência da “pulsão de saber” deve ser compreendida

em função do objeto e da necessidade humana de controle. É bem possível que tal sentimento contribua para as construções de pseudonecessidades e de possibilidades que dão ao sujeito a ilusão de controle e auxilie no prolongamento dos modelos de significação a elas relacionados, mesmo quando avanços estruturais teriam tornado possível a evolução desses modelos.

Para finalizar, ao falar sobre o determinismo na ciência, Popper (1975) apresenta uma metáfora na qual as nuvens significariam o caos, a imprevisibilidade e um relógio de pêndulo figuraria como símbolo de precisão, regularidade e previsão. Não se pretende apresentar ou discutir a posição do autor sobre o determinismo, mas apropriar-se dessa metáfora para resumir o que se considera central nos resultados e implicações desta pesquisa.

Encontrou-se variadas visões de mundo entre os participantes, evidenciadas pelos modelos de significação construídos em torno de situações que envolviam acaso e probabilidade. Assim, houve aqueles para quem só existiam nuvens – e imagina-se a desorganização de pensamento que isso implica, correspondendo ao momento de indiferenciação para o sujeito entre o real, o possível e o necessário. Outros alunos julgavam ser relógios todas as nuvens, ajustando sua percepção para condizer com tal juízo, o que implica também problemas para se lidar com o real em seus aspectos de indeterminação, de copossibilidades e de necessidades com diferentes graus de previsão. Houve participantes que esperavam ver um relógio e assustavam-se quando no lugar dele entreviam uma nuvem, sem conseguir entender o que havia acontecido de errado, mas certos de que, se a nuvem estava lá, era porque se fazia necessária. Por fim, ouvimos ainda aqueles que eram capazes de manter em seu campo de visão ambos, nuvens e relógios.

## Referências

BOVET, M. Explicações e Mudanças em Adultos. In: MORENO, M.; SASTRE, G.; Bovet M.; LEAL A. (Org.) **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. Campinas/São Paulo: Moderna/Editora da Universidade de Campinas, 1999. p. 287-323.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Piaget e a criança favelada: Epistemologia Genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DORNELES, C. L. **Adição, subtração e cálculo relacional: uma intervenção com alunos do Proeja FIC/ Ensino Fundamental**. 2013. 120 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/69936>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

FARINACCIO, M. Estratégias Utilizadas por Crianças, Adolescentes e Adultos na Resolução de Problemas Cognitivos: um Estudo da EJA. **Educação: Teoria e Prática**, v. 14, n. 26, p. 207-212, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107813>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 87-108, 2010.

FRANCO, S. R. K. **Lógica operatória e lógica das significações em adultos do meio rural: um estudo piagetiano e seu significado educacional**. 1999. 272 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

HADDAD-ZUBBEL, R.; PINKAS, D.; PÉCAUT, S. **Missioncognition** (versão em Língua Portuguesa) [software]. [Tradução L. Morgado, Coimbra: Universidade de Coimbra]. Fribourg: Université de Fribourg, 2006.

INHELDER, B.; CAPRONA, D. de. The role and meaning of structures in genetic epistemology. In: OVERTON, W.F. (Ed.). **Reasoning necessity and logic: Developmental perspectives**. Hillsdale, NJ: LEA, 1990. p. 33-44. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. A. Fundamentos de Realidade Virtual e Aumentada. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações**. Petrópolis: Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, 2007. p. 02-21. Disponível em: <[http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007\\_svrps.pdf](http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

LINHARES, A. Observando o invisível: uma epistemologia psicanalítica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 2, 1999. Disponível em: <[http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume02/n2/observando\\_o\\_invisivel\\_uma\\_epistemologia\\_psicanalitica.pdf](http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume02/n2/observando_o_invisivel_uma_epistemologia_psicanalitica.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

MACEDO, L. de. Teorias de equilíbrio e jogo. In: MACEDO, L. de (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teorias e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 45-66.

MACEDO, L. Observações, coordenações, leitura e jogo. In: ROSSETTI, C. B.; GARCIA, A. (Orgs.) **Cognição, afetividade, e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 69-89.

MENDES, T. S. Dificuldades de aprendizagem em adultos: teoria das defasagens cognitivas. **Aprender, caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 9, 2007. p. 217-142.

MLODINOW, L. **O andar do bêbado**: como o acaso determina nossas vidas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MONEREO, C. H.; POZZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: Condições, perfil e competências. In: COLL C.; MONEREO, O. (Org). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação (Tradução N. Freitas). Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 97-117.

SANTOS, C. C.; ORTEGA, A. C. O jogo de regras como recurso para avaliação e intervenção: um estudo piagetiano com adolescentes. **Ciências Cognição** (UFRJ), v. 14, p. 26-49, 2009.

ORTIZ, M. F. A. **Educação de Jovens e adultos**: um estudo do nível operatório dos alunos. 2002. 102 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000248391>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

OLIVEIRA, E. C. DE; SCOPEL, E. G.; FERREIRA, M. J. de R. A Experiência do Proeja: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES - Campus Vitória. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, p. 04-32, 2013.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1977. (Trabalho originalmente publicado em 1974).

\_\_\_\_\_. **A Representação do Mundo na Criança:** com o concurso de onze colaboradores. São Paulo: Ideias & Letras, 2005<sup>a</sup>. (Trabalho originalmente publicado em 1947).

\_\_\_\_\_. **As Formas Elementares da Dialética.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Trabalho originalmente publicado em 1980).

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e aprendizagem (P.F. Slomp, Trad.). Development and learning. In: C. S. Lavattelly & F. Stendler (Org.), **Reading in child behavior and development.** New York: HartcourtJanovich, 1972. (Trabalho originalmente publicado em 1964).

\_\_\_\_\_. **Fazer e Compreender.** São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978. (Trabalho originalmente publicado em 1974).

\_\_\_\_\_. **Inteligencia y afectividad.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005b. (Trabalho originalmente publicado em 1954).

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Hacia una lógica de significaciones.** Barcelona: Editorial Gedisa, 1997. (Trabalho originalmente publicado em 1987).

\_\_\_\_\_. **Psicogênese e História das Ciências.** Petrópolis: Vozes, 2011. (Trabalho originalmente publicado em 1983).

POPPER, K. L. **Conhecimento Objetivo:** uma Abordagem Evolucionária. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1975.

PYLRO, S. C. **Avaliação de noções operatórias em adolescentes com e sem indícios de déficit de atenção e hiperatividade.** 2012. 343f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012. Disponível

em: <[http://www.btdt.ufes.br/tedesimplificado/tde\\_arquivos/14/TDE-2013-06-04T144751Z-1155/Publico/Simone%20Chabudee%20Pylro.pdf](http://www.btdt.ufes.br/tedesimplificado/tde_arquivos/14/TDE-2013-06-04T144751Z-1155/Publico/Simone%20Chabudee%20Pylro.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

QUEIROZ, S. S. de. **Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget**: um estudo com o jogo da senha. São Paulo, 2000. 160 f. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

QUEIROZ, S. S.; ALVES, A. D. ; GARIOLI, D. S. Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 2, p. 295-316, 2009. Disponível em: <[www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/584/468](http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/584/468)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-30, 2010. Disponível em: <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51772010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772010000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ROSSETTI, C. B. SILVA, S. T. da; Modelos de significação e representações prévias: implicações no desenvolvimento adulto. In: MIRANDA, F. H. F.; NASCIMENTO, A. S. (Org). **Da Psicologia Social à Psicologia do Desenvolvimento**: Pesquisas e Temáticas no Século XXI. Jundiaí: Paco Editorial, p. 17-40, 2015.

SANTOS, C. C. **Análise microgenética de aspecto do funcionamento cognitivo de adolescentes e de idosos por meio do jogo quoridor**. 2007. 145 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_5128\\_.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5128_.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2014.



SANTOS, C. C.; ORTEGA, A. C. Relações entre Aspectos Cognitivos e Afetivos em Idosas. **Schème**, v. 4, n. 1, p. 109-148, 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/2399/1952>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SILVA, J. A. **Modelos de Significação e Pensamento Lógico-matemático**: um estudo sobre a influência dos conteúdos na construção da inteligência. 2009, 134 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15523>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SILVA, S. T. **Sorte? Lógica? Modelos de significação e a noção de acaso de adultos alunos do Proeja**. 2014, 236 f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

SILVA, S. T. da; ROSSETTI, C. B. Percepções de professores e alunos do Proeja sobre dificuldades em conteúdos escolares. In: VII CONPSI, 2011, **Anais eletrônico...**, 2011. Disponível em: <<http://www.conpsi7.ufba.br>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SOUZA, M. T. C. C. de. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETTI, C. B.; GARCIA, A. (Orgs.). **Cognição, afetividade, e moralidade**: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 69-89.

**Propostas para a diminuição  
da evasão no curso superior:  
O caso do curso Bacharelado  
em Administração**

## 1 Introdução

Ingressar em um curso de graduação em uma Instituição pública de ensino federal é o desejo de muitos jovens brasileiros. O grande número de candidatos por vaga e a disputa pelo melhor lugar tornam o processo de aprovação no Sistema de Seleção Unificada (SISU)/vestibular uma competição incansável, muitas vezes, fundada no desejo de familiares ou no simples fato de passar na melhor Instituição. Esses fatores podem resultar em um dos grandes transtornos vividos pelas instituições de ensino do Brasil: o processo de evasão escolar.

Por evasão, entende-se que “[...] decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa” (BRASIL, 2014 apud IFES, 2016). Dessa forma, o aluno frequenta o curso nos primeiros dias, faz as primeiras provas e desiste de continuar ao perceber que aquele não é o curso que deseja para sua vida ou que ingressou apenas por uma questão de “status” ou de competição. É comum ainda o aluno não retornar à

---

26 Mestre em Administração de Empresas pela Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE). Professor de Administração do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e Coordenador do Curso Bacharelado em Administração entre dezembro de 2016 a fevereiro de 2019.

27 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e Coordenadora da Gestão Pedagógica entre março de 2016 a abril de 2019.

Instituição para formalizar o cancelamento da matrícula, deixando com que o próprio sistema faça o cancelamento devido às ausências, como previsto nos instrumentos legais.

Por outro lado, é sabido que muitos alunos ingressam no ensino superior sem a base necessária para acompanhar o curso, morando muitas vezes em locais inadequados para o estudo complementar, de forma improvisada na casa de familiares ou em outras condições, as quais, em resumo, intensificam o despreparo para assumir a responsabilidade de se tornar aluno do ensino superior. Além disso, a distância, seja ela física ou não, existente entre o aluno de graduação e a Instituição de ensino, somada à falta de apoio do poder público com transporte adequado, acarreta, muitas vezes, um processo perverso que resulta, também, na evasão escolar, frustrando o sonho de graduar-se na área desejada. “Tanto a evasão como a retenção configuram processos que envolvem fatores de múltiplas ordens: pedagógica, cultural, social, institucional e individual” (IFES, 2016).

## **2 Construção do instrumento**

Considerando os diferentes fatores enumerados e aproveitando as conversas com diversos professores, as experiências vividas por coordenadores de outros *campi* e as caminhadas pessoais de muitos professores, o Coordenador do Curso Superior de Administração de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em diálogo com a Coordenadora do Setor Pedagógico, resolveu aplicar um processo diferente do já tradicional acompanhamento ao aluno. Foi iniciada uma parceria visando antecipar e precaver-se de atitudes do estudante que sinalizassem a evasão, para tanto avaliou-se: a não identificação com o curso; o suporte familiar; a capacidade de acompanhar as atividades solicitadas pelos professores; e a rotina do estudante, sempre com a finalidade de auxiliar no processo de continuidade, ou não, do curso em questão.

Como instrumento de apoio, utilizou-se o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES, 2016). Tal documento apresenta os seguintes fatores que devem ser analisados para a superação da evasão e retenção dos estudantes:

- Fatores individuais: destacam aspectos peculiares às características do estudante;
- Fatores internos às instituições: relacionam-se à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da Instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir-se do curso;
- Fatores externos às instituições: vinculam-se às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão.

Aproveitando-se da boa infraestrutura do *campus*, fez-se um convite à psicóloga e a uma integrante do Setor Pedagógico para auxiliarem na estruturação de estratégias a serem adotadas para que o processo se tornasse ainda mais eficaz. Assim, diversas reuniões foram realizadas e arquivos trocados por meios eletrônicos buscando o melhor instrumento para o curso, para os alunos e para a Instituição. Decidiu-se desenvolver um questionário que avaliasse questões pessoais do aluno, como: dificuldades no processo de formação, questões familiares e outros possíveis indícios de causas de evasão do espaço de sala de aula. Tais preocupações culminaram nos questionamentos citados abaixo:

- a. Naturalidade: avaliamos a cidade de origem do aluno para saber se era próxima ou distante da cidade onde o curso está localizado, fato que entendemos ser crucial a manutenção do estudante no curso;

- b. Tipo de moradia: analisamos se o estudante mora com os pais, ou se participa de repúblicas, ou outra forma;
- c. Renda familiar: em uma escala de rendimento médio da região, examinamos se o aluno tinha renda suficiente para se manter na cidade;
- d. Tempo que leva entre a saída do trabalho e a Instituição de ensino: estabelecemos o tempo, se maior ou menor que uma hora, dado que alunos que gastam menos do que uma hora no trajeto entre o trabalho e a escola têm maior probabilidade de manter seus estudos, algo unânime entre todos do grupo;
- e. Vínculo na Instituição: questionamos se o aluno estabeleceu algum vínculo com a Instituição e com seus participantes, dado que isso causaria melhor integração e entendimento de acolhimento;
- f. Quanto à continuidade no curso: nesta pergunta, vimos a possibilidade do aluno declarar se tem ou não interesse na continuidade do curso;
- g. Quanto à expectativa inicial sobre a Instituição: entendemos que a expectativa do aluno para com o curso superior e com a Instituição deva ser alinhada pois, em caso de frustração, também é causadora do processo de evasão;
- h. Quanto à expectativa inicial sobre o curso: entendemos que a expectativa quanto ao curso e quanto ao processo de visualização do que foi comunicado e o que realmente foi percebido pelo aluno, era um processo importante na avaliação da evasão;
- i. Solicitamos que o aluno declarasse a escola em que cursou o ensino médio: identificamos o local e quais as características dos alunos para que tivéssemos a possibilidade de minorar possíveis falhas no processo de formação na base;

- j. Quanto à escolha do curso, o porquê: visamos estabelecer quem realmente se identifica com o curso e quem escolheu por uma questão de oportunidade ou por outro fator, muitas dessas motivações são grandes causadoras de evasão do espaço de sala de aula;
- k. Quanto à escolha da Instituição: avaliamos qual a percepção do aluno quanto a qualidade de ensino da Instituição e o que ele espera desta;
- l. Quanto à ter iniciado anteriormente outro curso superior e se este foi concluído: observamos se o aluno já ingressou em outro curso superior e se o concluiu;
- m. Solicitamos que o aluno descrevesse um pouco sobre ele, suas características pessoais: intentamos avaliar características relacionadas à personalidade, à forma de agir e ao que o aluno se sentia interessado a compartilhar;
- n. Quanto ao tempo de estudo fora do espaço de sala de aula: buscamos avaliar se o aluno tem hábito de estudo fora da sala de aula ou se apenas utiliza os conhecimentos de sala de aula para realizar suas atividades. Tendo em vista o número de disciplinas quantitativas do curso e o grau de comprometimento do corpo docente para desenvolvê-las com rigor, entendemos que esta pergunta demonstraria o quão importante seria incentivar o aluno a continuar seus estudos quando chegar em casa e a estabelecer um processo contínuo de aprendizado para conseguir finalizar o curso e ter o melhor aproveitamento possível dos conteúdos;
- o. Questionamos se o aluno trabalha e qual a carga horária: preocupamo-nos com o regime de trabalho do aluno e com o esforço que deveria ser feito para promover o ingresso daqueles que não trabalhavam, mas que necessitavam de renda extra para

manterem-se na cidade, programando possíveis estágios e vagas de trabalho para incluí-los nas empresas da região. Além disso, buscamos quantificar o número de alunos que teriam condições de realizar atividades de pesquisa, extensão e monitoria, fatores-chave para minorar a evasão escolar, pois um desses processos inclusivos pode fazer com que o aluno identifique-se com o curso e o motive a dar continuidade;

- p. Espaço para que o aluno colocasse suas sugestões e críticas para o curso e para as atividades da coordenação: visamos demonstrar acolhimento por parte de todos os envolvidos, desde os colaboradores até os servidores terceirizados e os setores de apoio.

O quadro abaixo apresenta o relacionamento entre os itens do questionário e o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Ifes (IFES, 2016):

**Quadro 1** - Apresentação da relação entre os questionamentos do formulário elaborado e os fatores de evasão citados pelo Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Ifes.

Questão	Relação com o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (fatores de evasão)
Naturalidade	Fatores individuais
Tipo de moradia	Fatores externos
Renda familiar	Fatores externos
Tempo que leva entre a saída de seu trabalho e a escola	Fatores externos
Vínculo na Instituição	Fatores internos
Continuidade do curso	Fatores individuais
Quanto à expectativa inicial sobre a Instituição	Fatores internos
Escola que cursou o ensino médio	Fatores individuais



<b>Questão</b>	<b>Relação com o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (fatores de evasão)</b>
Por que escolheu o curso de Administração	Fatores individuais
Por que escolheu a Instituição	Fatores internos
Quanto a ter iniciado outro curso superior	Fatores individuais
Descrição livre sobre características pessoais	Fatores individuais
Quanto a quantidade de horas de estudo fora do espaço de sala de aula por dia	Fatores externos
Quanto ao trabalho e a carga horária diária	Fatores externos

### 3 Aplicação do instrumento

O questionário foi construído em um aplicativo online, o que facilitou o processo de aplicação, dado que todos os alunos tiveram o mesmo número de dias para responder. Além disso, as respostas foram tabuladas em um relatório que apresentou, de forma gráfica e textual, todos os dados quantificados na pesquisa. Quanto a identificação do aluno, foi mantida em sigilo, apenas tendo acesso o setor pedagógico, o coordenador do curso e a psicóloga da Instituição, evitando qualquer uso indevido de tais informações. Por fim, os resultados foram apresentados para os professores do curso e entregues por meio digital. Tal ação foi muito proveitosa, pois facilitou o processo de elaboração dos materiais de sala de aula e foi insumo para a abordagem de diversas questões, tanto quanto a métodos de ensino, necessidades de processo de nivelamento para os alunos, como para esclarecimento de questões de sala de aula.

#### 4 Resultados do instrumento

Um exemplo da importância do uso do relatório gerado deu-se no fato do professor que teve embates em sala de aula quanto às questões da matéria, por parte de determinado aluno. Assim, após análise das respostas desse estudante e utilizando-se do portfólio do aluno, pode-se fazer um atendimento individualizado e auxiliá-lo na aceitação de críticas e na revisão da forma de pensar e agir.

Quanto ao número de respondentes, toda a turma ingressante realizou tal atividade, surpreendendo até mesmo os proponentes do questionário. Muitas perguntas poderiam ser entendidas como invasivas por parte dos alunos, entretanto não tinham a obrigatoriedade de serem respondidas. As respostas vieram ao encontro de algumas percepções iniciais dos históricos de outros cursos da Instituição, sendo mais da metade dos respondentes advindos do município e de cidades do entorno, além de, em sua maioria, terem estudado em escolas públicas. Quanto à faixa etária, a maioria tem entre dezessete e dezenove anos e são do sexo feminino, mostrando um novo perfil dos ingressantes do curso de Administração no Brasil, como afirmado por Peñalosa e Bastos(2005), os quais, a partir de uma pesquisa com ingressantes do curso, observaram a crescente demanda por mulheres no curso Bacharelado em Administração com idade até 25 anos.

Cerca de dois terços dos alunos declararam que trabalham e que levam menos de uma hora para chegar até a Instituição. Quanto à moradia, mais da metade alegou que mora com os pais e que tem renda familiar de até três mil reais, dados que acompanham os achados de Peñalosa e Bastos (2005). No que tange à expectativa inicial quanto ao curso e à Instituição, apenas um aluno declarou que não havia sido alcançada nas duas áreas. Cerca de dois terços declarou que já iniciou outro curso antes, porém apenas treze por

cento disse que concluiu tal curso, consideramos tal fator preocupante, pois demonstra que os alunos não tinham certeza quanto ao ingresso nos outros cursos, algo que pode se repetir no curso em questão. Nos espaços para sugestões e críticas, boa parte declarou que deseja realizar o curso e que está muito feliz por ter ingressado na Instituição, o que tende a indicar menores índices de evasão.

Além do questionário citado anteriormente, identificamos a necessidade de se unir a teoria com a prática, fator crucial para que o aluno estabelecesse contato com pessoas do mercado de trabalho e se identificasse com alguma área do curso. Para tanto, realizamos palestras com empresários no projeto “Day 1”, o qual ficou marcado por um intervalo trimestral para que um empresário da região contasse como iniciou seu negócio, os desafios e as superações, dando dicas para os alunos. Também, o professor responsável pela disciplina de Direito realizou uma visita à Câmara de Vereadores do Município e cada aluno teve a oportunidade de participar de uma sessão, registrando através de foto e vídeo, fato este acompanhado por muitos familiares que viram pela internet seus filhos e amigos representando a Instituição e o curso.

Outra atividade enriquecedora foi a palestra com um pregoeiro de uma prefeitura de uma cidade do entorno, para demonstrar como funciona tal processo em que foram realizadas algumas simulações, além de esclarecer dúvidas com alunos sobre tais processos. Na disciplina de Empreendedorismo, realizou-se, junto aos empresários e pequenos produtores, entrevistas e cada grupo fez sua apresentação por meio de vídeo e de fotos, fazendo com que os alunos tivessem contato com a comunidade empresarial, teve-se como objetivo fomentar o desenvolvimento profissional dos segmentos que se destacam e geram emprego. Ressalta-se que, após esse processo, um dos alunos foi contratado por uma empresa entrevistada, dado seu desempenho em realizar tal atividade.

Como atividade da disciplina foi proposto a elaboração de uma divulgação do curso por parte dos alunos, fazendo com que eles

sintam-se parte do processo e coloquem em prática os ensinamentos obtidos em sala de aula. Ao final dessa disciplina, cada grupo apresentou um plano de negócio para uma banca de técnicos da área de gestão e um possível cliente, momento em que questionaram sobre a viabilidade dos projetos e fizeram críticas e sugestões de melhorias. Dentre os oito planos apresentados, três estão em fase de implantação e devem se tornar *start-ups*<sup>28</sup>.

No decorrer de cada mês, durante o primeiro semestre letivo, o coordenador do curso e o setor pedagógico, avaliaram com os professores das disciplinas o desempenho de cada aluno, exortando-os para auxiliar no processo e resolvendo questões para não causar desmotivação do aluno. A título de exemplo, a turma questionou sobre a possibilidade de haver um monitor na disciplina de Fundamentos de Cálculo, após análise do questionário, identificou-se que uma das alunas era graduada em Matemática. O coordenador conduziu um processo junto ao professor da disciplina para dar condições a aluna para realizar a monitoria, o que aconteceu.

Além disso, foram realizadas reuniões mensais com os professores fazendo com que se sentissem motivados para conduzir o projeto do curso e realizar, juntos, pequenos ajustes, sempre acompanhados do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Outra atividade realizada visando integrar o curso e facilitar o processo de identificação do aluno, são reuniões com os professores dos períodos futuros, visando auxiliá-los na elaboração dos planos de ensino e incentivando-os a desenvolver os componentes curriculares com atividades avaliativas conjuntas que demonstrem coesão com os assuntos abordados. Como exemplo, temos os componentes curriculares de Cálculo Aplicado e Informática, com os quais os professores trabalharão de forma integrada nos exercícios praticados em sala de aula e no uso das ferramentas de planilhas. Temos, também, a disciplina de Metodologia Científica que utilizará artigos

---

<sup>28</sup> *Start-ups*: companhias e empresas que estão no início de suas atividades e que buscam explorar atividades inovadoras no mercado. Geralmente buscam investidores para desenvolver suas atividades e para obter crescimento acelerado.

de outras disciplinas do período, fazendo com que o aluno conheça um mesmo instrumento por vários ângulos.

Criou-se, ainda, uma página do curso no *facebook*, com frequente atualização, informando atividades realizadas nas aulas e fora delas. Tal recurso tem levado os alunos a compartilharem as informações e a sentirem-se como parte do processo, motivados a continuar na jornada ininterrupta de busca e de construção de conhecimento. Por fim, os alunos foram estimulados por diversos setores da Instituição a participarem dos jogos escolares interclasses, fazendo com que desenvolvessem atividades esportivas num curso que, no Brasil, não tem tradição de se destacar em esportes.

## 5 Considerações Finais

O processo de implantação de cursos superiores no Ifes tem como premissa incentivar as potenciais demandas de cada região, fato determinante para a implantação do curso em evidência. Desta pesquisa, resultou a inclusão de disciplinas específicas, como as ligadas à área de serviços e de gestão de agroindústrias. A grande demanda para ingressar no nosso curso confirmou os estudos iniciais e, numa relação de mais de quinze candidatos por vaga no processo seletivo, demonstrou a assertividade da inclusão de um curso de Administração na região e a eficácia da política de abertura de novos cursos pela Instituição. Para os próximos semestres, estamos desenvolvendo mais ferramentas para serem implantadas tanto por parte da coordenação do curso, quanto pelo setor pedagógico.

Essa tem sido a nossa experiência. Os ajustes, os acertos e os erros refletem a busca contínua rumo a um ensino superior humanizado, com rigor e qualidade, que produza impactos positivos e significativos na vida de todos os atores: alunos, comunidade acadêmica, setor produtivo e a sociedade em geral.

As instituições de ensino precisam ser repensadas. A sociedade clama por egressos que tenham capacidade de aprender a aprender,

que saibam fazer as melhores escolhas, contribuindo para uma sociedade comprometida com as questões ambientais, éticas e sustentáveis.

## Referências

PEÑALOZA, V.; BASTOS, A. T. O perfil dos alunos do curso de Administração, sob a perspectiva empreendedora. **Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**, XVI, Belo Horizonte, MG, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior Nº 173, de 16 de setembro de 2016.** Aprova o Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em: <[http://www.ifes.edu.br/images/stories/Res\\_CS\\_173\\_2016\\_-\\_Aprova\\_o\\_Plano\\_Estrat%C3%A9gico\\_de\\_A%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_Perman%C3%Aancia\\_e\\_%C3%8Axito\\_dos\\_Estudantes\\_do>Ifes.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_173_2016_-_Aprova_o_Plano_Estrat%C3%A9gico_de_A%C3%A7%C3%B5es_de_Perman%C3%Aancia_e_%C3%8Axito_dos_Estudantes_do>Ifes.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

**O serviço social na pró-reitoria  
de assuntos estudantis e  
cidadania da Universidade  
Federal do Espírito Santo**

## 1 Apresentação

O presente documento configura-se como uma sistematização do trabalho profissional, fruto da vontade coletiva do conjunto de assistentes sociais que integra o quadro da Pró-Reitoria de assuntos estudantis e Cidadania (PROAECI) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no sentido de elaborar uma proposta de trabalho para o Serviço Social nessa instituição. Um dos grandes desafios hoje colocados às assistentes sociais consiste em formular projetos que materializam o trabalho a ser desenvolvido.

É preciso destacar que, do ponto de vista jurídico-legal, dois instrumentos são fundamentais nessa definição: a Lei n. 8.662/1993 (BRASIL, 1993), que regulamenta a profissão, e o Código de Ética do Assistente Social de 1993 (Resolução CFESS nº 273/1993), que define as competências e os valores éticos norteadores do trabalho profissional. Para além desses instrumentos legais que compõem o projeto ético-político da profissão, há um arsenal teórico de produções que reiteram as posições que vêm sendo construídas pela categoria profissional em defesa dos direitos sociais.

É necessário reafirmar que o Serviço Social é uma profissão que se constitui no processo de produção e reprodução das relações sociais e tem como seu objeto as diversas refrações da questão social, esta fundante para a profissão (IAMAMOTO, 2005).

---

29 Todas as autoras são Técnicas Administrativas em Educação - Assistentes Sociais lotadas na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania – PROAECI na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES.



Em nossa realidade, a construção de uma proposta de trabalho para as assistentes sociais da PROAECI partiu de discussões sobre a atuação do Serviço Social nesse espaço socio-ocupacional. No decorrer dessa discussão, foi debatido o objetivo geral, os objetivos específicos, as diretrizes e as estratégias de trabalho. Para tanto, foi necessária a problematização acerca da Política de Assistência Estudantil e sobre o Serviço Social na educação, bem como acerca dos instrumentos utilizados no fazer profissional. Foi construído este documento a fim de estabelecer uma proposta de trabalho que pode contribuir com a sistematização das ações profissionais, sendo resultado do compromisso ético-político das assistentes sociais da PROAECI.

## **2 O trabalho do assistente social na política de educação**

A análise do trabalho da/o Assistente Social aqui é pensada a partir das produções de Iamamoto (2005), que apresenta um rico debate entre “prática profissional” e “trabalho profissional” da/o assistente social. A autora afirma que ao tratar de prática profissional o debate fica limitado ao que o profissional faz, considerando apenas suas competências e ficando a cargo do desempenho profissional. Já a definição de trabalho profissional, não considera a profissão em si mesma, abrangendo os condicionantes internos e externos ao exercício profissional, ademais, essa interpretação distinta do exercício profissional permite à categoria olhar com mais profundidade o seu desempenho:

[...] é focar o trabalho profissional como partícipe de processos de trabalho que se organizam conforme as exigências econômicas e sociopolíticas do processo de acumulação, moldando-se em função das condições e relações sociais específicas em que se realiza, as quais não são idênticas em todos contextos em que se desenvolve o trabalho do assistente social (IAMAMOTO, 2005, p. 95).

A autora situa o trabalho do assistente social sob as condições dadas na sociedade capitalista num país de capitalismo periférico

como o Brasil e afirma que, embora a profissão tenha sido regulada como liberal, esta não se desenvolveu tradicionalmente nesse campo no país. A/o assistente social afirma-se socialmente como um trabalhador assalariado que vende sua força de trabalho que, mesmo tendo relativa autonomia quanto à forma do atendimento junto aos usuários, sofre os rebatimentos da condição de assalariamento. Ou seja, por não possuir os meios e condições necessárias para a realização do seu trabalho, esse profissional tem que vender sua força de trabalho a um empregador que a compra e, por isso, submete seu trabalho às demandas e requisições do comprador (IAMAMOTO, 2005).

É no limite dessas condições que se materializa a autonomia do profissional na condução de suas ações. O assistente social preserva uma relativa independência na definição de prioridades e das formas de execução de seu trabalho, sendo o controle exercido sobre sua atividade distinto daquele a que é submetido, por exemplo, um operador na linha de produção (IAMAMOTO, 2005, p. 97).

A condição de assalariamento constitui-se num fato limitador da autonomia do profissional e por isso requer a/ao assistente social compromisso com a direção Ético-política que essa profissão construiu ao longo dos últimos anos. Direção esta que é expressa nos valores e princípios presentes no Código de Ética Profissional e no conjunto de resoluções e deliberações acumuladas pela categoria. O trabalho especializado da/o assistente social está intimamente ligado a sua formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-profissional (IAMAMOTO, 2005).

O serviço social brasileiro redimensionou-se buscando combater o tradicionalismo profissional e as marcas do conservadorismo, dando à profissão uma direção crítica e adequada as exigências atuais. A profissão construiu assim um projeto profissional, vinculado a um projeto societário que confere direção ao fazer profissional do assistente social. Acerca do tema a autora acrescenta:

A efetivação desses princípios remete à luta, no campo democrático-popular, pela construção de uma nova ordem societária. E os princípios éticos ao impregnarem o exercício quotidiano, indicam um novo modo de operar o trabalho profissional, estabelecendo balizas para a sua condução nas condições e relações de trabalho em que é exercido e nas expressões coletivas da categoria profissional na sociedade. Aquela efetivação condensa e materializa a firme recusa à ingenuidade ilusória do tecnicismo (IAMAMOTO, 2012, p. 42).

A matéria prima para o trabalho da/o assistente social encontra-se no campo da questão social definida pela autora como:

Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 2005, p. 27).

Iamamoto(2005) apresenta ainda que o assistente social trabalha com as mais variadas expressões diárias da questão social expressas nas diversas formas que os indivíduos experimentam-nas por meio do trabalho, da família, da situação habitacional, do acesso à saúde, da assistência social e das demais políticas públicas.

Afirma também que a/o profissional lida com os diversos recortes das manifestações da questão social e que estes contribuem para que o profissional possa delimitar o campo ou objeto de trabalho. Salienta, por fim, que o profundo conhecimento dos desdobramentos das expressões da questão social nos diversos níveis é fundamental para o desvendamento da realidade, proporcionando condições de projetar a ação profissional para um determinado fim (IAMAMOTO, 2005).

Como a/o assistente social desenvolve seu trabalho sob a condição de assalariamento, sofrendo os tensionamentos dessa condição, outra importante dimensão que deve ser considerada ao se pensar o trabalho desse profissional são exatamente os espaços

socio-ocupacionais em que este atua, faremos agora uma breve consideração acerca do tema.

A análise dos espaços socio-ocupacionais da/o assistente social requer inscrevê-los na totalidade histórica considerando o cenário de crise mundial e as alternativas que o capital encontrou para manter a acumulação. Considera-se que as alterações nos nossos espaços socio-ocupacionais têm origem nas transformações históricas e na composição e correlação de forças do poder político, principalmente com as perdas de direitos que têm assolado o conjunto da classe trabalhadora (IAMAMOTO, 2009).

Em outro trecho a autora explica que os espaços socio-ocupacionais devem ser tratados para além das demandas já consolidadas, sendo necessário apropriar-se das demandas potenciais que surgem historicamente, conforme o curso da realidade e das possibilidades históricas. Acerca destes espaços a Iamamoto (2009) acrescenta:

[...] contêm elementos simultaneamente reprodutores e superadores da ordem, abrangendo tanto os espaços ocupacionais resultantes da ação do empresariado e de segmentos específicos da sociedade civil, quanto os derivados da implementação das políticas sociais de Estado acionados pela direção das organizações das classes trabalhadoras, todos eles sujeitos ao impacto das tensões de classe, através de mediações específicas (IAMAMOTO, 2009, p. 344).

Conclui afirmando que o fundamental no debate dos espaços socio-ocupacionais do assistente social é identificar o fio contraditório que perpassa os fenômenos históricos e as instituições que abrigam o trabalho do assistente social. Buscando compreender de forma crítica as demandas apresentadas pelos espaços socio-ocupacionais para não cair nas armadilhas e requisições conservadoras apresentadas cotidianamente nos espaços de trabalho e garantindo, assim, um exercício profissional crítico e alinhado com os princípios éticos-políticos construídos e defendidos por essa profissão.

O exercício profissional da/o assistente social está mediado por diversas dimensões que particularizam a atuação desse profissional. Aqui apenas tratamos de algumas dimensões que dizem respeito a sua condição de trabalhador assalariado, ao projeto ético-político profissional e às particularidades dos espaços ocupacionais. Pensando essas e outras dimensões, o documento do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2012) acerca do exercício profissional dos assistentes sociais na educação aponta algumas particularidades desse espaço ocupacional que trataremos a seguir.

O documento do CFESS inicia reafirmando a questão social como objeto de intervenção do assistente social e anunciando que seu enfrentamento requer luta, construção e materialização dos direitos sociais enquanto forma de mediação para a construção de outra sociabilidade. Afirma ainda que o exercício profissional exige a garantia das condições éticas e técnicas e que a autonomia profissional não é dada, mas deve ser construída frente às diversas tensões do cotidiano e aponta:

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS, 2012, p. 33).

O referido documento relaciona a inserção e atuação dos assistentes sociais, na política de educação nos últimos anos, às requisições sócio-institucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população pobre nas diversas modalidades da educação, por meio de programas governamentais que são frutos das pressões dos sujeitos políticos. Observa-se que, se por um lado essa ampliação do trabalho das/os assistentes sociais na educação é resultado da luta histórica dos movimentos sociais pela universalização da educação

pública, por outro lado, esta somente se deu devido à agenda de subordinação aos organismos internacionais que atende aos interesses do capital por formação da força de trabalho (CFESS, 2012).

É neste contexto que o assistente social insere-se na política de educação e é requisitado a atuar principalmente com a concessão de benefícios assistenciais aos estudantes pobres que ingressam nas Universidades. As requisições institucionais nem sempre se encontram alinhadas à direção dada pelo projeto Ético-político hegemônico da categoria profissional, o que representa um enorme desafio cotidiano.

O exercício profissional é regulamentado pela Lei 8662/1993, que dispõe também acerca das competências e atribuições privativas da/o assistente social, descritas nos artigos 4º e 5º da referida lei. Outros instrumentos que compõem o arcabouço jurídico-normativo da profissão são as resoluções do Conjunto CFESS/CRESS e as legislações que tratam acerca dos direitos sociais. Vale destacar que o exercício profissional comprometido com a direção hegemônica desta profissão requer do profissional competência ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica para buscar meios de superação da cotidianidade.

O Subsídio para atuação do assistente social na política de educação elaborado pelo CFESS afirma o assistente social como um profissional da Educação e requer deste uma “atuação direcionada para a garantia da gestão democrática e da qualidade da educação”, além de defender:

[...] a compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas públicas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, as ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional (CFESS, 2012, p. 38).

### 3 A Política de Assistência Estudantil no Brasil

As ações na área de assistência ao estudante no Brasil historicamente serviram para responder às expressões da questão social no ambiente escolar. Tais ações ocorrem no país a partir da década de 1920 e, desde então, conformam-se de acordo com o contexto social e econômico dos diferentes momentos históricos.

Consideramos importante compreender a trajetória da política de assistência estudantil no Brasil para que possamos entender seu processo de consolidação e disputas. Para o resgate histórico, adotamos a periodização sistematizada por Kowalski (2012), que a divide em três fases a partir das formas de atendimento e do contexto da política educacional. A primeira fase vai do ano de 1928 até 1987, a segunda vai de 1988 até 2006 e a terceira de 2007 até 2012.

A primeira fase, entre os anos 1928 e 1987, corresponde a um período marcado pela expansão das instituições públicas de ensino superior no Brasil, pelas lutas de movimentos sociais de educação por uma universidade democrática e gratuita e pela reforma universitária empreendida pelo regime militar, esta última, em sua essência, divergente da reforma pautada pelos movimentos de educação.

A primeira ação que marca o surgimento da política de atendimento foi a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, no ano de 1928, no governo Washington Luís. A construção dessa casa tinha como objetivo acolher os filhos da elite brasileira que cursavam o ensino superior na cidade europeia.

Em 1931, a educação superior passou a ser regulamentada pelo Estado. O que delimitou esse novo cenário, em termos de legislação, foi o Decreto nº 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação, e o Decreto nº 19.851, que dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras, marco do processo de estruturação das Instituições de Ensino Superior no país (CUNHA, 2000). Como consequência dessa estruturação, várias faculdades isoladas foram agregadas e foram criadas importantes instituições de ensino superior e de pesquisa.

No interior dessas formulações, conjecturou-se as primeiras regulamentações na área da assistência estudantil nas universidades, por meio de oferta de bolsas aos estudantes pobres reconhecidos pelo empenho e inteligência, medidas bastante focalizadas e com fortes mecanismos de controle, como explica Kowalski (2012, p. 86):

[...] critérios eram embasados nos méritos de cada um sendo que, no caso de pobreza, era preciso comprovar sua situação através da “declaração de pobreza” fornecido por algum instituto assistencial, bem como era observado se o comportamento do sujeito condizia com a pobreza que declarava.

Na Constituição Federal de 1934, é possível observar a primeira prescrição de recursos a serem destinados ao atendimento dos estudantes:

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

[...]

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

Posteriormente, a Carta Magna de 1946, em seu Artigo 172, tornou obrigatória a assistência ao estudante para todos os sistemas de ensino: “Cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

Nas ações até então efetivadas, não havia um recorte socioeconômico na seleção do público a ser assistido. Eram selecionados aqueles considerados carentes, termo, aliás, ainda utilizado nos dias atuais e que consideramos inadequado para estabelecer um público para as políticas públicas<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> O conceito de carência faz referência ao caráter subjetivo e individual de cada sujeito e essa forma culpabiliza o sujeito por uma situação que é gerada por fatores externos ao indivíduo e independente de sua vontade. De acordo com Nunes (1989, p.68) “o conceito



As novas entidades e a destinação orçamentária, no entanto, não foram suficientes para ampliar o ingresso no ensino superior. A nova estrutura de gestão da educação, juntamente com a permanência dos processos de seleção rigorosos e pagos, demonstrava a continuidade do caráter não democrático na edificação do ensino superior, em que as vagas ainda eram ocupadas majoritariamente por camadas da burguesia e classe média (RODRIGUES, 1998). Essa fase do ensino superior brasileiro é caracterizada, assim, pela ampliação do controle do Estado, pelo ensino público pago, pela seletividade e pela criação de universidades via união de faculdades isoladas.

No que se refere às lutas por um ensino superior mais democrático, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada em 1938, com apoio do MEC, trazendo contribuições do ideário da Reforma Universitária de Córdoba, que duas décadas antes se irradiara para toda a América Latina. Os estudantes, contrários ao regime político autoritário do Estado Novo, defendiam uma universidade mais democrática, *gratuita*, com liberdade de pensamento e de gestão, com participação paritária nos conselhos e com maior participação estudantil nos espaços decisórios. Embora a conjuntura política não tenha permitido grandes avanços práticos, os estudantes organizados fomentaram uma crítica mais radical ao ensino superior brasileiro (CUNHA, 2000).

Durante o Regime Militar (1964-1985), o Projeto de Reforma implantado pelos governos da época simulou um processo ilusório de inclusão das camadas populares, desvirtuando as pautas transformadoras do movimento pela Reforma Universitária encampado pelos estudantes e pelos docentes. As demandas e o processo de luta da reforma universitária foram reduzidas a um conjunto de regras que alteraram somente as aparências das coisas, não a realidade histórica.

---

de 'carência' tem por referência o conceito de indivíduo, aquela é sempre atributo deste. A determinação de carências é um processo subjetivo e individual e é realizada mediante escolhas entre carências diversas, e estas implicam reciprocamente opções entre valores e modos de vida [...] qualquer teoria que tente pensar sistemas 'verdadeiros ou falsos de carências' embute uma normatividade nada democrática”.

Em 1970 foi criado, no âmbito do MEC, o Departamento de Assistência ao Estudante com ênfase nos programas de alimentação, moradia e assistência médica-odontológica, mas o departamento logo foi extinto no governo subsequente (KOWALSKI, 2012). Assim, a primeira fase de assistência ao estudante no Brasil possui como características o atendimento das camadas altas da sociedade, uma vez que o ensino superior era extremamente elitizado e havia ausência de um projeto sistematizado em âmbito nacional no campo da assistência estudantil.

A segunda fase compreende os anos entre 1988 e 2007, período marcado pelo momento de democratização e de formatação de marcos políticos/legislativos importantes no campo das políticas sociais, no entanto, com maior incidência do modelo neoliberal. O debate sobre acesso e permanência ganha espaço nos encontros nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e nas reuniões da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), resultando na constituição do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). A entidade possui até hoje papel de destaque na formulação das diretrizes e políticas de atendimento ao estudante.

O FONAPRACE afirma que suas pautas filiam-se às lutas do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), à Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições Públicas de Ensino Superior do Brasil (FASUBRA). A entidade tem suas pautas assentadas na defesa do ensino público gratuito e de qualidade e faz a crítica à ofensiva privatista que incide na universidade desde a década de 1990 (NASCIMENTO, 2014).

Embora a Constituição de 1988 tivesse trazido elementos de universalização do acesso e da gestão democrática para o campo da educação, a década de 1990 foi marcada por cortes e ataque às políticas públicas. Nesse sentido, a LDB de 1996 reforçou as ideias

das forças conservadoras, voltadas para a efetivação da redução do Estado e retração do financiamento público no que se refere às ações assistenciais:

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

[...]

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social (BRASIL, 1996).

Também sobre o tema *acesso e permanência*, no início dos anos 2000, foram implementados no Brasil programas como o ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), destinados a financiar os cursos de graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Tais ações vão ao encontro do objetivo de aumentar o número de matriculados no ensino superior contribuindo para a massificação desse nível de ensino por meio das instituições privadas.

Assim, a segunda fase se caracteriza por avanços legislativos, no entanto, com fortes contradições entre as dimensões do público e do privado, pois ao mesmo tempo em que ampliou possibilidades para ingresso no ensino superior, o que consideramos fundamental, ampliou a oferta do ensino por meio de serviços pagos, renúncia fiscal e parcerias com instituições financeiras.

Kowalski (2012) delimita a terceira fase da assistência estudantil no período entre 2007 e 2012. O ano de 2012 foi o período em que a autora elaborou essa periodização, no entanto, compreendemos que essa fase perdurou até 2015, devido às suas características. Em 2007, foi instituído, pelo Decreto nº 6.096, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Tal programa preconizou condições para a expansão do acesso e permanência com as seguintes diretrizes: redução da evasão, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, aumento da relação aluno x professor e *ampliação de políticas de inclusão e assis-*

*tência estudantil* (BRASIL, 2007). A adesão ao Reuni e o cumprimento das suas metas teve como contrapartida um acréscimo de recursos, condicionado à disponibilidade orçamentária, ratificando a lógica privatizante do financiamento por contratos.

Nesse ano, as universidades começaram a receber recursos sob a fonte 100 (recursos transferidos pelo MEC) para execução da assistência estudantil. Até então, as ações no âmbito da política eram custeadas com os recursos gerados pelas próprias universidades. Como consequência do Reuni, o governo instituiu, por meio da Portaria Normativa nº 39 do MEC, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implementado a partir de 2008. O texto do PNAES foi elaborado pelo FONAPRACE, subsidiado pelas pesquisas sobre o perfil dos alunos de graduação realizadas pela entidade.

Em 2010, o PNAES foi transformado em decreto presidencial nº 7.234 com os seguintes objetivos: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e de evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Assim, a assistência estudantil institucionalizou-se em nível nacional no seio da agenda da contrarreforma universitária dos anos 2000.

Nascimento (2014) evidencia a funcionalidade da assistência estudantil ao modelo contrarreformista, uma vez que contribuiu e ainda contribui para aceitação do projeto educacional dominante, já que a política responde, pelo menos em parte, aos anseios dos movimentos sociais de educação. Ainda assim, o PNAES e o Reuni vão ao encontro das principais propostas produtivistas de melhor aproveitamento dos recursos, aligeiramento da formação, bolsificação e concessão de auxílios condicionados ao cumprimento de metas sugeridas pelos organismos multilaterais – instituições essas que falam em nome da necessidade de rotação do capital.

#### 4 A Política de Assistência Estudantil na UFES

Considerando a periodização adotada por Kowalski (2012) para análise da política de assistência estudantil, vamos perceber que a sua regulamentação na UFES ocorre juntamente com a implementação do Reuni nas Universidades Federais, ou seja, na última fase apontada pela autora. É sabido que a UFES realizou atividades isoladas de atenção ao estudante no decorrer da sua história, como descontos nas refeições do Restaurante Universitário, tratamentos odontológicos, isenção na confecção do diploma universitário e alojamento estudantil para estudantes do sexo masculino no *campus* de Alegre. No entanto, para um resgate mais detalhado sobre a trajetória da assistência estudantil na UFES, desde o seu surgimento, seria necessária uma pesquisa específica com esse objetivo, uma vez que os documentos encontrados e as obras memorialísticas da universidade não trazem essa história.

Atualmente a UFES abrange quatro *campi*: Goiabeiras e Maruípe na região metropolitana, Alegre na região Sul e São Mateus ao norte do estado do Espírito Santo. As ações da assistência estudantil são, em sua maioria, as mesmas para todos os estudantes atendidos, ressalvadas as particularidades e as limitações de cada *campus*.

A assistência estudantil foi pensada de forma sistemática na UFES somente a partir do ano de 2008, quando foi criada, pela Resolução 09/2008, a Secretaria de Inclusão Social (SIS), vinculada diretamente à reitoria. No contexto do Reuni, a universidade foi demandada a reorganizar-se em vários aspectos, inclusive no campo de assistência ao estudante. Nesse período, houve um concurso público para contratação de quatro assistentes sociais para trabalhar na política de assistência estudantil, duas para os *campi* da grande Vitória e uma para cada *campus* do interior (UFES, 2008).

A principal regulamentação da UFES no âmbito da Assistência Estudantil foi criada em 2009 e perdura até o momento atual, é a Resolução do Conselho Universitário nº 003/2009. Esta aprovou o

Plano de Assistência Estudantil da UFES com o objetivo de “proporcionar graus sempre crescentes de cidadania e de humanização aos estudantes enquanto sujeitos de direitos” (UFES, 2009, p. 1). No anexo desse documento é possível verificar que a política institucional está assentada nos direcionamentos adotados pelo governo federal naquele momento:

Na esfera pública, o Governo Federal aponta para um maior investimento na área da assistência estudantil, por meio de incentivos à política de assistência, que possam melhorar as condições dos estudantes de baixa renda familiar nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aumentando a possibilidade do exercício pleno da cidadania. As disparidades socioeconômicas encontradas entre os estudantes das universidades públicas denotam a necessidade de investir, de forma mais incisiva, em uma política de assistência estudantil, contemplando as suas necessidades e contribuindo para a melhoria do seu desempenho acadêmico (UFES, 2009, p.1).

Nesse documento verificamos as justificativas para a sua criação, dentre elas: a Constituição de 1988, que evidencia a educação como direito social; o Plano Nacional de Educação de 2001, que definiu as novas diretrizes da educação e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual, na lógica de avaliação produtivista, requisita das IFES políticas de permanência; o Reuni que prescreveu a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil; as pesquisas realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que demonstraram um grande percentual de estudantes das instituições federais que demandavam atendimento de suas necessidades básicas; e os levantamentos da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) que explicam que “a evasão reduz a eficiência do sistema”, uma vez que onera o sistema federal de educação (UFES, 2009, p.3).

O documento explicita que a assistência estudantil na UFES se estabelece totalmente afinada com a lógica da universidade operacional da contrarreforma da educação superior, ao mesmo tempo

em que responde aos anseios dos movimentos sociais de educação e às necessidades dos estudantes pobres que entram na universidade. É possível verificar que o plano traz a política como um investimento no estudante no intuito de gerar dados de mais eficiência:

Isso significa que investir na assistência estudantil traz bons resultados em todos os sentidos. Os estudantes conseguem uma formação com maior aproveitamento e, conseqüentemente, a *universidade diminui seu ônus* com alunos que estendem seu curso para além do prazo normal ou que ocupam uma vaga na IFES e, posteriormente, abandonam o curso (UFES, 2009, p. 3-4, grifo nosso).

Nesse sentido, a assistência estudantil é colocada como um dos elementos para aceleração da formação do estudante. A necessidade de permanência e de prevenção da evasão não ocorre para uma formação ampla, com garantia das necessidades básicas para que o estudante possa usufruir do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, e sim para que ele não seja um custo para a universidade. Não defendemos o uso descontrolado dos recursos públicos, mas sim a perspectiva de ampliação de direitos e justiça social. Assim, a razão de existir da política deveria ser possibilitar uma universidade democrática e oportunizar aos estudantes da classe trabalhadora uma formação completa e abrangente, sem ter que se preocupar com necessidades básicas de alimentação, transporte, moradia, etc.

O documento apresenta três grandes objetivos estratégicos para a assistência estudantil:

Objetivo 1. Elaborar e implementar uma Política de Assistência Estudantil que possibilite a igualdade de oportunidade em relação ao exercício das atividades acadêmicas.

Objetivo 2. Institucionalizar e implementar ações para todos os estudantes de graduação, envolvendo-os no ensino, na pesquisa e na extensão, possibilitando o aprimoramento de sua formação.

Objetivo 3. Institucionalizar e implementar ações que promovam a permanência dos estudantes na universidade, prioritariamente os de baixa renda familiar, contribuindo para a redução dos índices de retenção e evasão (UFES, 2009, p.5).

O plano também delimita algumas estratégias e seus respectivos projetos, que devem ser desencadeados em ações para que os objetivos estratégicos sejam alcançados. Por fim, prescreve que deverá haver uma segunda etapa, com formulação de Planos de Ação, com suas respectivas ações e cronogramas de execução. Por se tratar de um plano amplo na temática de atenção ao estudante, as ações previstas são executadas por mais de uma Pró-Reitoria e financiadas com diferentes tipos de fontes de recursos. Ou seja, a política de assistência estudantil e o compromisso com a permanência é de toda a instituição.

## **5 Diretrizes do Serviço Social na PROAECI**

- 5.1 Desburocratização das formas de acesso aos Programas Institucionais;
- 5.2 Compromisso com a qualidade dos serviços prestados;
- 5.3 Democratização do ingresso e permanência no Ensino Superior;
- 5.4 Reconhecimento da liberdade e autonomia dos sujeitos atendidos;
- 5.5 Fortalecimento da perspectiva dos Direitos Humanos na intervenção profissional;
- 5.6 Socialização da participação política nos processos decisórios;
- 5.7 Interdisciplinaridade.



## 6 Objetivo geral do Serviço Social na PROAECI

Intervir nas expressões da questão social no âmbito da educação tendo como referência os princípios fundamentais do código de ética profissional.

## 7 Objetivos específicos e estratégias

Objetivos Específicos	Estratégias
<p>7.1 Pensar ações para contribuir com a permanência de estudantes no ensino superior na UFES</p>	<p>Dialogar e construir coletivamente na perspectiva interdisciplinar com toda a equipe da PROAECI; Utilizar, cotidianamente, instrumentos de planejamento, monitoramento e avaliação do processo de trabalho; Contribuir para a criação de mecanismos que venham desburocratizar a relação com as/os usuárias/os, no sentido de agilizar e melhorar os serviços prestados.</p>
<p>7.2 Fortalecer a política de educação como política pública</p>	<p>Participar de Fóruns, Conselhos e demais espaços de construção e debate acerca da Política de Educação; Contribuir para a viabilização da participação efetiva das/os estudantes nas decisões institucionais; Apoiar e participar de movimentos sociais e organizações populares vinculadas à luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania.</p>
<p>7.3 Implementar, no que se refere às competências profissionais do Serviço Social, a política de Assistência Estudantil na UFES</p>	<p>Implementar o Programa de Assistência Estudantil da UFES por meio da realização de análise socioeconômica, elaboração de estudos sociais, pareceres, assessoria na elaboração de editais e demais documentos legais, sistematização dos dados gerados pelo processo de cadastro e atualizações cadastrais das/os estudantes; Realizar acompanhamento aos estudantes por meio de atendimentos individuais e coletivos, visitas domiciliares, interlocução com a comunidade acadêmica e encaminhamento para a rede socioassistencial; Construir mecanismos que visem a democratização das informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional.</p>

Objetivos Específicos	Estratégias
7.4 Contribuir para a produção de conhecimento acerca das políticas de educação e Assistência Estudantil	Sistematizar os dados produzidos na intervenção profissional com vistas à produção de conhecimento e à superação da dimensão do cotidiano; Participar de Seminários, Encontros, Congressos e demais espaços de formação que contribuam para a reflexão sobre a política e a qualidade dos serviços prestados.

## 8 Caminhos para implementação do projeto de intervenção do serviço social

Os instrumentos e as técnicas de trabalho do Serviço Social são entendidos a partir da compreensão da instrumentalidade no exercício profissional. Concepção essa que implica o reconhecimento da condição histórica de constituição do Serviço Social como profissão no bojo dos conflitos de classes e das respostas profissionais dentro de diversos contextos culturais, sociais e econômicos.

De acordo com Yolanda Guerra (2000, p.1):

A instrumentalidade no exercício profissional refere-se, não ao conjunto de instrumentos e técnicas (neste caso, a instrumentação técnica), mas a uma determinada capacidade ou propriedade constitutiva da profissão, construída e reconstruída no processo sócio histórico.

Ainda segundo a autora, a instrumentalidade permite a objetivação da intencionalidade profissional a partir das respostas profissionais (GUERRA, 2000). Apreende-se, dessa forma, que a dimensão técnico-operativa não pode ser pensada de forma isolada, como um fim em si mesma, deve estar articulada às demais dimensões da profissão, como observado a seguir:

As ações profissionais exigem um acervo técnico-instrumental necessário ao alcance dos objetivos profissionais, que devem ser orientados a partir do conjunto de competências gerais que norteiam o processo de formação e de exercício profissional, assim como dos princípios éticos e políticos que conformam o projeto profissional do serviço social [...]. É da combinação entre os aportes teórico-metodológico, ético-político e técnico-instrumental e as condições objetivas em que se realiza a atuação profissional que resultam as particularidades das experiências profissionais (CFESS, 2013, p. 50).

Cabe salientar o caráter de mediação e potencialização do trabalho através dos instrumentos, enquanto as técnicas são as habilidades para o tratamento dos instrumentos (IFG, 2016).

Considerando as particularidades do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social na PROAECI, elencamos alguns dos principais instrumentos técnicos operativos utilizados no fazer profissional, os quais contribuirão para a execução do Projeto de Intervenção proposto. Destacam-se os seguintes instrumentos: **ficha de cadastro, visita domiciliar, visita institucional, relatório, laudo, parecer social, estudo social e grupo.**

**8.1 Ficha de cadastro:** é o instrumento normalmente utilizado no primeiro contato entre o assistente social e o usuário. Deve ser coerente, abordar todos os dados relevantes para o serviço, sem ser desnecessariamente extensa. As fichas de cadastro podem ser ótimas fontes de pesquisas e de levantamentos (perfil dos usuários/ demandas recebidas/ principais encaminhamentos) (IFG, 2016);

**8.2 Visita Domiciliar/ visita institucional:** é um instrumento que permite ao assistente social aproximar-se da realidade concreta dos seus usuários e/ou parceiros de trabalho. Deve ter o objetivo de oferecer ao profissional um leque mais amplo de elementos para a análise de alguma situação em questão. Jamais deve possuir tom policalesco, de fiscalização da pobreza. Deve ser previamente

planejada, agendada com antecedência (salvo em casos de denúncia de maus tratos) e os seus motivos devem ficar claros para o usuário logo no início da visita (IFG, 2016);

**8.3 Relatório:** é o registro de uma ação profissional (seja atendimento, encaminhamento, visita domiciliar etc.). Deve ser o mais completo possível, pois traduz-se na apresentação descritiva e interpretativa de uma situação ou expressão da questão social como objeto de intervenção do assistente social (IFG, 2016);

**8.4 Laudo:** é o documento que registra as informações fundamentais de um estudo social. Tem a função de oferecer a base social para a formação de um juízo ou tomada de decisão que envolve direitos (IFG, 2016);

**8.5 Parecer Social:** é a conclusão do laudo. Deve sintetizar a situação e apontar conclusões ou indicativos de alternativas que expressem o posicionamento do profissional frente a situação estudada. O referido instrumento não se constitui em mecanismo de fiscalização, constatação, averiguação de veracidade de fatos, provas ou informações prestadas pelo usuário, consistindo em recurso viabilizador de direitos, na perspectiva da cidadania, da equidade e da justiça social. O parecer social será emitido por iniciativa do assistente social ou por solicitação e deve ser apresentado aos setores solicitantes por meio de formulário específico, denominado Parecer Social (IFG, 2016);

**8.6 Estudo Social:** fundamenta a elaboração do parecer social e é de caráter sigiloso, além de ser armazenado em prontuário próprio do Serviço Social. Para a realização desse estudo, o assistente social pode realizar entrevistas e/ou visitas técnicas (institucionais e domiciliares). É de competência exclusiva do assistente social a escolha dos instrumentos que serão utilizados na elaboração do

estudo. Ademais, revela-se como um instrumento técnico, fundamental para a busca do conhecimento crítico e interpretativo da realidade, favorecendo a identificação de aspectos socioeconômicos, familiares, culturais, entre outros, dos usuários (IFG, 2016).

**8.7 Grupo:** é um instrumento de trabalho que nos permite uma atuação coletiva, junto a um número maior de usuários. Seja qual for o seu formato, o mais importante é compreender um grupo como um espaço aberto, democrático, sendo o assistente social apenas o coordenador e não o manipulador das discussões. O grupo pode ter um roteiro previamente elaborado que oriente o seu trabalho, mas não deve ser um espaço engessado que cerceie a liberdade de fala, de expressão e de manifestação dos usuários. É um espaço privilegiado para ações socioeducativas desde que compreenda cada um dos participantes como agente ativo e fundamental para o seu funcionamento (IFG, 2016);

Com objetivo de materializar os princípios, os objetivos e as diretrizes desenvolvidos ao longo do projeto de intervenção, a equipe elaborou um calendário contendo atividades a serem implementadas ao longo do ano, conforme pode ser verificado na tabela 1.

**Tabela 1** – Plano de atividades do Serviço Social no ano de 2017.

PLANO DE ATIVIDADES SERVIÇO SOCIAL 2017	
JANEIRO	
Reserva de Vagas	Treinamento;
	Análise socioeconômica.

<b>FEVEREIRO</b>	
<b>Reserva de Vagas</b>	Registro e sistematização dos dados gerados no processo (maiores dificuldades identificadas no processo de análise, maiores dificuldades encontradas pelo estudante na comprovação da renda, levantamento dos estudantes com menores rendas, etc.).
<b>Acolhimento Estudantes</b>	Reunião e articulação com outros setores da PROAECI e UFES para planejamento das ações.
<b>Seminário Interno</b>	Espaço de formação e debate sobre a política de Educação e Assistência Estudantil com os servidores que trabalham na PROAECI.
<b>MARÇO</b>	
<b>Acolhimento Estudantes</b>	Participação nas atividades de acolhimento.
<b>PROAES</b>	Divulgação do edital nas atividades de acolhimento e demais espaços.
	Análise socioeconômica.
<b>ABRIL</b>	
<b>PROAES</b>	Sistematização dos dados gerados no cadastramento e verificação dos estudantes com perfil prioritário para acompanhamento (menores rendas, oriundos de outras cidades e estrangeiros).
<b>Acompanhamento</b>	Acompanhamento dos casos de acordo com especificidades e condições de trabalho.
<b>Formação</b>	Participação no Encontro Regional de Assistentes Social na Política de Assistência Estudantil (São Paulo).

<b>MAIO</b>	
<b>Acompanhamento</b>	Acompanhamento dos casos de acordo com especificidades e condições de trabalho.
<b>Projeto Sorriso</b>	Articulação com o DAS para as seguintes demandas: agendamento, inscrições e ação educativa de promoção à saúde bucal.
<b>JUNHO</b>	
<b>Acompanhamento</b>	Acompanhamento dos casos de acordo com especificidades e condições de trabalho.
<b>Formação</b>	Participação no Encontro Nacional e Internacional de Política Social UFES.
<b>JULHO</b>	
<b>Acolhimento estudantes</b>	Reunião e articulação com outros setores da PROAECI e UFES para planejamento das ações.
<b>Acompanhamento</b>	Avaliação dos acompanhamentos.
	Levantamento dos casos que precisam permanecer em acompanhamento.
	Sistematização dos dados (resultados alcançados, principais encaminhamentos, principais necessidades dos estudantes e principais ações desenvolvidas).
	Envio de relatório para gestão.
<b>AGOSTO</b>	
<b>Acolhimento estudantes</b>	Participação das atividades de acolhimento.
<b>Cadastramento PROAES</b>	Divulgação do edital nas atividades de acolhimento e demais espaços.
	Análise socioeconômica.
<b>SETEMBRO</b>	
<b>PROAES</b>	Sistematização dos dados gerados no cadastramento e verificação dos estudantes com perfil prioritário para acompanhamento (menores rendas, oriundos de outras cidades e estrangeiros).
<b>Acompanhamento</b>	Acompanhamento dos casos de acordo com especificidades e condições de trabalho.

<b>OUTUBRO</b>	
<b>Acompanhamento</b>	Acompanhamento dos casos de acordo com especificidades e condições de trabalho.
<b>Projeto Sorriso</b>	Articulação com o DAS (Departamento de Atenção a Saúde), agendamento, inscrições e para ação educativa de promoção à saúde bucal.
<b>Ações Afirmativas</b>	Levantamento das escolas para realização de atividade pedagógica sobre ingresso e permanência.
	Elaboração de material audiovisual.
	Realização de atividades pedagógicas em 2 escolas.
<b>NOVEMBRO</b>	
<b>Acompanhamento</b>	Acompanhamento dos casos de acordo com especificidades e condições de trabalho.
<b>Ações Afirmativas</b>	Realização de atividades pedagógicas em 3 escolas.
	Elaboração de relatório.
<b>DEZEMBRO</b>	
<b>Acompanhamento</b>	Avaliação dos acompanhamentos.
	Levantamento dos casos que precisam permanecer em acompanhamento.
	Sistematização dos dados (resultados alcançados, principais encaminhamentos, principais necessidades dos estudantes e principais ações desenvolvidas).
	Envio de relatório anual para gestão.
<b>Avaliação do Plano de Atividades 2017</b>	Reunião.
	Elaboração de relatório.
<b>Elaboração do Plano de Atividades 2018</b>	Reunião.
	Elaboração de relatório.



## 9 Considerações finais

O desenvolvimento da proposta de trabalho dos assistentes sociais na PROAECI, conforme destacado inicialmente, é fruto do esforço coletivo e do compromisso Ético-Político dos profissionais envolvidos. Desenvolver uma proposta de trabalho permite aos profissionais uma oportunidade de pensar o fazer profissional para que, coletivamente, possam construir estratégias para o enfrentamento das expressões da questão social, tão intensificadas nos últimos tempos, por meio dos diversos ataques aos direitos socialmente conquistados pela classe trabalhadora em nosso país.

Objetivou-se com o desenvolvimento da proposta articular e direcionar o fazer profissional, buscando dar materialidade ao objetivo geral, qual seja: intervir nas expressões da questão social no âmbito da educação, tendo como referência os princípios fundamentais do código de ética profissional.

Vale ressaltar que o fazer profissional crítico e alinhado com a direção Ético-política dessa profissão requer dos assistentes sociais criatividade e ousadia para avançar na luta e não reproduzir, no cotidiano, princípios moralistas, conservadores e visões limitadas da realidade. Sendo assim, reafirmamos nosso compromisso profissional com o Projeto Ético-Político hegemônico do Serviço Social Brasileiro, articulando nosso fazer profissional à defesa da ampliação e da democratização do acesso e da permanência na Educação Pública.

## Referências

BRASIL, 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2014.

BRASIL, 1946. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2014.

BRASIL, 1993. **Lei n. 8.662/1993, de 07 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2016.

BRASIL, 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 jun. 2014.

BRASIL, 2007. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2014.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação,** 2013.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M. de; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social.** 2000. Disponível em: <<http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2009/06/Yolanda-Guerra.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IAMAMOTO, M. V.. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V. O significado do trabalho do assistente social nos distintos espaços sócio-ocupacionais. CFESS. **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2009.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. CFESS. **Atribuições privativas do assistente social em debate**. Brasília, 2012.

IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. **Proposta de trabalho do serviço social no Instituto Federal de Goiás/ Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional**; Comissão de Elaboração da Proposta – Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2016.

KOWALSKI, A. V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

NASCIMENTO, C. M. do. A assistência estudantil consentida: na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, Sp, v. 53, s/n., p. 88-99, fev. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1194016701.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

NUNES, E. Carências urbanas, reivindicações sociais e valores democráticos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 7, p. 67-91, 1989.

RODRIGUES, J. dos S. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

UFES. **Resolução nº 09/2008, de 28 de fevereiro de 2008**. Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <[http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_09.2008.pdf](http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_09.2008.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

UFES. **Plano de Assistência Estudantil (UFES)**. 2009, Vitória, 2009. Disponível em: <[http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_03.2009.pdf](http://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_03.2009.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

**O uso do nome social por  
um aluno de um campus  
de um Instituto Federal  
do Brasil: Percepções de  
estudantes e servidores**

## 1 Introdução

Este artigo é fruto da experiência vivenciada em um dos *campi* de um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, quando um de seus alunos solicitou permissão para o uso do nome social. A situação apresentada gerou, no *campus*, estranhamento, dúvidas, reações diversas, adequações burocráticas, entre outros aspectos que, devido à sua complexidade, precisavam ser registrados para suscitar reflexões, auxiliar no norte de experiências vindouras e contribuir para dar visibilidade às questões que envolvem os direitos dos transexuais.

Há algumas décadas, é possível perceber que a luta das lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais tem se intensificado no mundo todo. Algumas ações visando a equidade de gênero, o respeito à orientação sexual e a oposição a práticas homofóbicas e sexistas têm sido fortalecidas com atitudes como a decisão do Supremo Tribunal Federal de permitir que transexuais e transgêneros alterem seu nome no registro civil sem precisar da realização de cirurgia de mudança de sexo, bem como da autorização judicial para que o transexual solicite a alteração no documento, que poderá ser feita em cartório<sup>33</sup>. As conquistas advêm da transformação da sociedade e da constante luta

31 Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

32 Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

33 Reportagem publicada em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-decide-que-transexual-podera-mudar-registro-civil-sem-necessidade-de-cirurgia.ghtml>.

dos movimentos sociais, sobremaneira o movimento LGBT<sup>34</sup> (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Dentre os avanços, dá-se destaque ao Decreto nº 8.727, promulgado em 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e sobre o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais (BRASIL, 2016). No estudo que se segue foi possível perceber, de forma próxima, real e cotidiana, como os benefícios dessas ações podem modificar a vida de um indivíduo que não se identifica com seu sexo biológico. Paralelamente, ainda se encontram fortes e enraizados o preconceito, o desconhecimento e a resistência.

## 2 Qual é o seu nome?

O nome civil sempre foi uma forma de identificar o gênero das pessoas, mas não somente isso. O nome faz parte do papel social que ocupamos e, na maioria das vezes, antecede qualquer uma das características que integram um indivíduo, afinal, ao conhecer alguém, a primeira pergunta que é feita é: “qual é o seu nome?”.

Sobre o conceito de “nome social”, segundo Alves, Silva e Moreira (2016), o termo é uma expressão brasileira e seu uso institucional é muito recente, sendo seu primeiro registro ocorrido em 2008, em uma normativa legal do estado do Pará. Ainda segundo tais autores, a escolha do nome social manifesta o processo de subjetivação vivido pelos indivíduos em seus contextos históricos de vida, agregando valores identitários originários da vivência social, familiar, cultural e política.

Para melhor entender esse conceito, podemos definir, segundo Alves e Moreira (2015), que “nome social” é uma expressão brasileira que pode ser compreendida como o nome escolhido pelo sujeito

---

<sup>34</sup> Dentro do movimento LGBT pode haver variação de siglas, incluindo Pansexuais, Queer, Intersex, Assexuais e o sinal de “+”, que é usado para incluir as pessoas que não se sentem representadas por nenhuma das outras nomenclaturas.

trans, visto que existe uma incongruência entre o seu nome civil e a sua identidade de gênero. O Decreto nº 8.727/2016 considera nome social como: “a designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida” (BRASIL, 2016).

Nesse cenário, então, temos a possibilidade do nome social, que proporciona uma mediação ou transição entre o corpo/gênero biológico e o gênero de identificação do indivíduo. O nome social seria um preenchimento de lacuna, uma forma de afirmação, aceitação e empoderamento. Preciado (2014) aborda que todo transexual tem ou já teve pelo menos dois nomes próprios – um que lhe foi dado ao nascer, advindo da cultura dominante, e aquele que vem de seu processo de aceitação e subjetivação. Ainda segundo a autora, tais nomes não indicam o pertencer a outro sexo, mas um processo de identificação, visibilidade e resistência política.

Porém, isso tudo está longe de ser um processo simples, afinal, diante do rompimento com os modelos normatizados pela sociedade, emergem os processos de estigmatização e tanto travestis quanto transexuais estão sujeitos às resistências marcadas pela negação de seus direitos.

Dentro desse cenário de dificuldades, é necessário, ainda, ressaltar que é muito complexo o entendimento sobre a conceitualização entre identidade de gênero e a orientação sexual. Salienta-se que esta última se volta para o desejo em relação a homens, a mulheres, a ambos ou a nenhum dos dois. Já o primeiro diz respeito à identificação com o gênero masculino ou o feminino ou, ainda, com os dois (MACHADO; PRADA, 2008). A falta de entendimento desses conceitos pode gerar um esvaziamento de sentido e provocar leituras erradas da realidade desses sujeitos, sendo preciso conhecê-los e entendê-los com mais profundidade, em qualquer ocasião e em qualquer local que estejam. Nesse ponto, entramos no âmbito escolar – *locus* deste relato de experiência.

A existência de alunos transexuais nas escolas gera imperiosa necessidade de novos olhares para a gestão pública, bem como novas



políticas públicas educacionais. É sabido que há grande estranhamento, preconceito, resistência e, sobretudo, desconhecimento na sociedade sobre o assunto abordado neste texto. A escola, como receptáculo dos indivíduos que fazem parte da sociedade, precisa colaborar para a desmistificação, para a informação e para a valorização da individualidade das pessoas, que precisam ser respeitadas em suas subjetividades.

Neste capítulo, portanto, relataremos a experiência vivenciada por um aluno transexual e pela comunidade escolar de um Instituto Federal de Educação, a partir da solicitação do uso do nome social pelo referido estudante. O relato é fruto de conversas que foram realizadas com Romeu – nome fictício que será utilizado para identificá-lo –, com professores e técnicos-administrativos que vivenciaram o processo. Cabe evidenciar que todos os nomes são fictícios para assegurar o anonimato dos participantes.

Cerca de nove meses após a solicitação de Romeu para a utilização do nome social, foram realizados três grupos de bate papo a fim de verificar como os atores do processo estavam lidando com a situação vivenciada. Os seguintes grupos foram compostos:

- a. um com seis colegas de Romeu;
- b. um com cinco professores do estudante;
- c. um com cinco técnicos-administrativos que tiveram contato com o aluno.

### **3 O uso do nome social – decisão, ação e impactos: conversa com Romeu**

As experiências e as aprendizagens que se deseja partilhar neste texto devem começar a ser relatadas a partir do protagonista dessa

história, o responsável pelo despertar de olhares confusos, reações diversas e modificações em uma estrutura que, até então, nunca tinha vivenciado a necessidade de se adequar ao uso do nome social.

Para contextualizar melhor e poder conhecer de forma um pouco mais profunda nosso adolescente, procuramos entender como e em que momento ele percebeu-se transexual. Como pode ser reconhecido em muitos relatos, Romeu explicou que:

sempre me via diferente das outras meninas. Eu nunca me encaixei. Tanto que, meu pai, quando eu fui falar pra ele, ele falou assim: “é, as suas professoras, principalmente do primário, falavam que você andava muito com os meninos e era pra te segurar um pouco, te ensinar em casa que era pra andar com as meninas, porque se não você ia começar a pegar comportamentos masculinos.

A pressão por ter que aparentar comportamentos femininos gerou em Romeu sofrimento e angústias:

Mais por pressão que eu comecei a me reprimir bastante. Foi a época que eu mais tentei me feminizar. Só que eu me sentia cada vez pior comigo, cada vez pior. E eu fui me sentindo mal, mal, mal, mal, mal. Foi a época, até, que eu fiquei mais triste, que eu fui pior na escola, que eu comecei a frequentar bastante a psicóloga daqui, psicóloga particular. Eu comecei a me sentir muito mal e eu não sabia o que tava acontecendo. Eu só tava me sentindo mal, mal, mal, mal.

O papel das famílias nesse cenário é essencial – sendo ele de acolhimento, afeto e compreensão ou como sendo o primeiro local de exclusão. Infelizmente, o que se percebe é um maior número de atitudes de violência que afetam tanto a integridade física como emocional dos sujeitos transexuais. Cardin e Benvenuto (2015) abordam:

A maioria dos transexuais apresentam conflitos de identidade desde a infância. A sua sexualidade psíquica difere do seu sexo anatômico desde as características primitivas até as secundárias. Para muitos, o tratamento diferenciado e discriminado que se inicia, primeiramente e primordialmente, no âmbito familiar,

compromete a vontade, o sentimento e o intelecto do transexual, lesionando a sua integridade física, por demonstrar que a sua exclusão primeiramente advém da família e depois da própria sociedade (CARDIN; BENVENUTO, 2015, p. 04).

Dentro desse contexto de dúvidas e não encontrando respostas sobre o que ocorria com ele, Romeu contou que foi uma amiga que começou a entender o que estava acontecendo com ele. Conversando, pesquisando, conhecendo outras pessoas transexuais, Romeu foi se reconhecendo em outras histórias.

É meio que, eu sempre fui, só que eu me controlava bastante por causa da sociedade, entendeu? Por causa da minha mãe, da minha família, do que os outros iam pensar. E eu vi que aquilo não me fazia bem. Aí, no momento que eu falei “tá me matando, isso tá, literalmente, me matando”, foi aí que eu mudei.

Isso nos faz pensar em como falar sobre esses assuntos, voltados para questões de gênero, é importante para auxiliar as pessoas a entenderem sua vida e suas necessidades. Não sendo um assunto difundido ou trabalhado na maioria das escolas, a transexualidade (e outros temas) acaba sendo desconhecida pela maioria, tabu para muitos e fator de sofrimento para os que se reconhecem nela.

Vale explicar que Romeu iniciou sua trajetória no Instituto Federal como uma menina – nome, roupas e hábitos. Contudo, ao longo de sua caminhada na instituição, ele foi dando alguns passos, como cortar o cabelo e mudar o tipo de roupa, até decidir que gostaria de ser reconhecido pelo nome de Romeu. Foi questionado, então, sobre qual foi o gatilho derradeiro que o levou a tomar essa decisão:

[...] eu cheguei pro meu pai e eu falei, assim: “pai, eu tenho um negócio pra te falar”. Aí, ele olhou pra mim: “fala”. Eu: “eu não consigo”. Aí, ele: “você vai falar pra mim que você é um menino?”. Aí, eu: “é”. “Como é que você quer ser chamado?”. Aí eu falei, né, que de Romeu. [...] aí eu falei que eu queria entrar com um processo pra escola, pra mudar o nome na escola. E aí, ele falou: “olha, tudo que você quiser, você tem meu total apoio”. Aí foi aí que eu falei, assim: “ah, eu vou fazer mesmo”. Foi isso.

Posto isso, pode-se perceber que foi o acolhimento e a compreensão de seu pai que o encorajaram a dar o passo tão importante que foi solicitar o uso do nome social. A experiência de Romeu ratifica, conforme já dito, como o apoio familiar pode auxiliar na mudança e na qualidade de vida desses sujeitos.

### 3.1 A adoção do nome social – o papel e a postura da Instituição

Tomada a decisão, chegou o momento de, oficialmente, Romeu solicitar que a Instituição passasse a se reportar a ele escrita e oralmente pelo nome que escolheu, não mais pelo nome de seu registro civil.

Inicialmente, Romeu se disse em dúvida sobre como seria a reação da Instituição em relação ao seu pedido: “*o que que vou colocar aqui? Será que se eu colocar alguma coisa eles não vão me levar a sério ou vão achar que eu tô brincando?*”. Foi questionado o porquê de ele achar que não o levariam a sério e ele esclareceu: “*porque muita gente não conhece. Então, assim, é mais... foi pelas coisas que eu já ouvi, entendeu?*”. Porém, apesar dos questionamentos que teve sobre o como fazer, Romeu disse que nunca teve dúvidas do que queria, efetivamente, fazer.

Infelizmente, a preocupação de Romeu reflete muito o modo como, ainda, a sociedade encara esse tipo de decisão, o que atrasa ou impede que o indivíduo possa seguir sua trajetória da forma como realmente é. Como abordam Bahia e Cancelier (2017), o Direito brasileiro incorpora uma abordagem autoritária, biologizante e patologizada da identidade de gênero, o que contribui para a negação de direitos às comunidades trans e a sua invisibilidade.

Não se pode negar que ações contra essa visão têm ocorrido: vinte Universidades Federais e seis Institutos Federais já regulamentaram o uso do nome social, bem como o fato de que, desde 2014, ele já poder ser empregado no Enem. Além disso, como mencionado, em 2016 foi assinado o Decreto n. 8.727, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais. Porém, ainda são muitos os desafios.

Romeu fez, então, o pedido ao Diretor Geral de seu *campus*, via setor de Protocolo. Relatou ter ficado nervoso e aflito. Pelo ineditismo do pedido, seu processo tramitou não só na Instituição na qual estava matriculado, mas também foi levado à Reitoria daquele Instituto, onde o assunto foi discutido pelo Fórum de Diretores Gerais. Apesar de alguns questionamentos e estranhamentos, a legalidade e, também, o entendimento e compreensão da equipe gestora de seu *campus* deram a Romeu o deferimento de sua solicitação.

O primeiro passo foi dado. Entretanto, novos desafios viriam pela efetivação de sua solicitação. Muitas providências tiveram que ser tomadas para que o aluno tivesse atendido o seu pedido. Assim, uma nova identidade estudantil foi confeccionada, foi preciso ativar a funcionalidade do sistema acadêmico para aceitar a inclusão do nome social (considerando que, nos diários de classe, o nome a aparecer deveria ser o social), entre outras medidas. Contudo, o principal desafio foi informar, conscientizar e sensibilizar a comunidade escolar interna sobre a nova realidade daquele estudante.

Optou-se por tratar sobre as mudanças de forma discreta e natural, não divulgando a situação para todos os alunos, técnicos-administrativos e professores. Como disse uma servidora, o processo foi tratado “*com delicadeza*”, para que o aluno não se sentisse superexposto. Assim, em primeiro momento, os núcleos mais próximos de convivência do aluno foram comunicados – sua turma e seus professores. Salienta-se que a equipe gestora (diretor geral, diretora de ensino, coordenadora geral de ensino e coordenadora de curso) estavam cientes, bem como a psicóloga do *campus* e a pedagoga do aluno.

A primeira ação tomada pela Instituição foi a realização de uma roda de conversa com a turma do aluno sobre transexualidade e adoção de nome social. Romeu estava presente na ocasião. O momento foi conduzido pela psicóloga do *campus*, juntamente com a coordenadora geral de ensino. Apesar da tensão inicial das profissionais, pois não havia certeza sobre a reação dos estudantes, o diálogo foi, aparentemente, interessante e tranquilo. Os alunos

demonstraram curiosidade e fizeram perguntas, as quais, em sua maioria, foram respondidas pelo próprio aluno. Naquele momento, o único conflito ocorrido foi a dúvida se o aluno passaria a jogar no time masculino ou feminino nos jogos internos, uma vez que os componentes de ambas as equipes reivindicaram sua participação. Ao final, os colegas pediram a Romeu que tivesse paciência caso errassem a forma de tratá-lo, visto o costume que tinham de reportar-se a ele sob a forma feminina. No entanto, foi sabido que, após a saída das servidoras que conduziram a roda de conversa, alguns alunos fizeram comentários contrários à decisão de Romeu, afirmando que não o chamariam pelo nome escolhido, assunto que será discutido mais à frente neste texto.

A segunda ação foi o esclarecimento aos professores sobre a nova realidade do aluno. Foi feita uma reunião com os docentes que ministravam aula para ele, os quais foram informados sobre o pedido feito pelo estudante e como deveriam se reportar. Houve algumas dúvidas, contudo, não existiu resistência ou negação em relação ao que fora passado. Um *e-mail* também foi enviado para alguns setores que lidam diretamente com os alunos, para dar ciência sobre a situação, a qual não foi questionada ou contestada por ninguém.

### **3.2 Desafios e benefícios da adoção do nome social na vida do aluno**

Foi solicitado a Romeu que relatasse os pontos positivos e negativos da adoção do nome social. Ele iniciou seu relato explicitando o quão difícil era conviver com seu nome de registro:

olha, eu me sentia muito mal cada vez que alguém fazia a chamada, que alguém me chamava na sala. Eu não, eu nunca me senti bem com meu nome de registro. Desde antes de eu saber, entendeu? Eu nunca me senti bem com o meu nome de registro. Eu sempre falei. [...]. E, a partir do momento em que isso mudou na chamada, que as pessoas começaram a saber, eu me sentia muito melhor. Porque eu tinha

nojo quando alguém me chamava pelo nome de registro. Então, as pessoas falavam “sobrenome”<sup>35</sup>, hoje em dia também falam “sobrenome”. Eu não ligo, porque é meu sobrenome. [...]. Então, assim, eu não ligava, mas quando falava o meu nome de registro, eu ficava com nojo, eu não gostava de ouvir, eu olhava meio assim e tal. E, agora, que isso mudou, eu consigo me sentir bem melhor. Eu meio que, eu não sentia vontade de vim pra escola porque eu sabia que eu ia escutar meu nome na chamada. E, agora, eu não tenho mais esse problema. É bem melhor, bem mais agradável.

O relato de Romeu mostra-nos como o que, para muitos, é apenas a menção de seu nome pode provocar tantos sentimentos negativos. Apesar de lançar mão de seu sobrenome para camuflar esse desconforto, havia momentos em que não era possível fugir do desgosto de confrontar-se com seu nome de registro. Assim que o nome social foi adotado, portanto, Romeu se sentiu melhor, mais confortável: *“eu me sinto mais a vontade. Eu me sinto muito mais a vontade de vir pra escola, até. Porque eu sei que não vou ter mais aquele incômodo de ficar ouvindo o meu nome de registro o tempo inteiro”*. Ele explicou que ainda há momentos em que os professores e colegas se confundem e se corrigem (ou são corrigidos), mas nada se iguala ao que vivia anteriormente.

Contudo, não foram apenas boas experiências que resultaram da adoção do novo nome de Romeu. Houve, também, entraves, como o uso do banheiro. Uma vez assumido e reconhecido como transexual, além do nome social, o estudante passou a utilizar o banheiro masculino. A nova situação gerou alguns episódios de estranhamento e desconforto que fizeram com que ele evitasse ir ao banheiro na escola:

quando eu comecei a usar [o banheiro], nem todo mundo sabia ainda. E até hoje eu, às vezes, evito de usar o banheiro. E, tipo, eu vou mais quando tem pouca gente e tal, porque mesmo quando ninguém fala nada, as pessoas me olham muito torto. E eu, meio que me sinto incomodado com isso, entendeu? Porque, tipo, eles não olham torto pro

---

35 Romeu era conhecido por seu sobrenome. Muitos colegas e servidores não o chamavam pelo primeiro nome, mas pelo último, o que lhe dava maior conforto, uma vez que não remetia ao gênero feminino.

colega deles que entra no banheiro, assim, um colega cis<sup>36</sup> [cisgênero] deles que entra no banheiro. Eles olham torto pra mim. E não é que eu não goste. Eu me sinto incomodado com isso.

Quanto à legislação, a utilização do banheiro segundo a identidade de gênero ainda é algo pendente de julgamento no Supremo Tribunal Federal, porém, torna-se contraditório obrigar alguém que se apresenta socialmente a partir do gênero com o qual se identifica a seguir uma norma determinada nesse sentido. Nesse contexto, no mesmo ano em que Romeu solicitou o uso do nome social, uma cidade próxima a que morava promulgou uma lei que proibia a utilização de banheiros de acordo com a identidade de gênero. Entretanto, a Ordem dos Advogados do Brasil considerou-a inconstitucional por violar direitos fundamentais dos transexuais como a dignidade humana, a dignidade das minorias, o direito à identidade e à autodeterminação sexual, a honra, a intimidade, a liberdade de escolha, a igualdade e não discriminação, a privacidade, bem como o direito de solidariedade e de busca pela felicidade (OAB-ES, 2016). Mais a frente esse assunto será novamente abordado.

Para finalizar, quanto aos impactos na Instituição, a partir do olhar de Romeu, ele explicou que nos setores do Instituto tudo fluiu muito bem e seus colegas, apesar de alguns equívocos ou implicações, vivenciaram o processo de forma muito tranquila.

Foi percebido, em algumas falas e relatos da comunidade escolar, que houve outras situações de resistência e até preconceito, contudo, as percepções de Romeu indicaram que, a seu ver, o processo foi tranquilo, contando com o apoio de colegas e da escola. Talvez ele preferiu optar por encarar as demais partes negativas como ignorância do outro que desconhece a temática da transexualidade, ou, ainda, optou, simplesmente, por ignorar as demais ações, buscando preservar sua qualidade de vida e saúde mental.

---

36 Cisgênero é o termo usado para referir-se àquele indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu gênero biológico.



#### 4 Sobre Romeu: o olhar e as impressões dos colegas

A partir da conversa com os colegas de Romeu, foi possível identificar diferentes percepções e reações que se apresentaram diante da sua decisão. As garotas relataram que foi um processo lento, desde a descoberta da homossexualidade, a identificação com o gênero masculino, o corte do cabelo e a mudança no visual, até a decisão de usar o nome social na escola. Sobre o corte do cabelo, comentaram:

Eu acho que a sala estranhou, porque ele não tinha falado ainda que ele era Romeu. A gente achava que era uma menina, ainda. Aí chegou com um corte de menino e foi um pouco estranho, mas ninguém falou nada. Entendeu? (Regina).

Quanto às reações que tiveram quando souberam do uso do nome social, duas colegas ficaram felizes pela coragem de Romeu; uma foi pesquisar sobre o assunto, a fim de apoiá-lo e não “*dar mancada*”; e a outra amiga, que o conhecia há mais tempo, desde o ensino fundamental, estranhou a decisão: “*pra mim foi mais estranho. Nossa! Foi bem estranho. [...] porque, ele é tão... feminino, meiguinho... foi muito difícil pra mim no começo...*” (Teresa).

A decisão foi indiferente para uma colega que não era próxima a ele e foi de grande aprendizado e crescimento para a outra:

pra mim foi uma evolução muito grande em relação a deixar de achar minhas crenças, assim, tão absolutas [...]Então, o processo de acompanhar o Romeu foi uma evolução pra mim... De deixar de querer colocar nos outros aquela verdade que é só minha. Eu aprendi muito com o Romeu (Lurdes).

Muitas vezes o preconceito ou resistência vem do desconhecimento sobre o assunto. Isso pode ser visto em qualquer temática. A fala de Lurdes ratifica como a abertura para ouvir e para conhecer o outro pode gerar novos conhecimentos, crescimento e, como ela mesma disse, evolução.

Inicialmente, Romeu contou apenas para algumas amigas que passaria a usar o nome social e, após alguns meses, contou para um grupo maior de colegas. Margareth, uma das primeiras amigas a saber, relatou que um dia ele pediu para conversar com ela e explicou o que estava acontecendo. Já as duas colegas que não eram tão próximas a ele só ficaram sabendo na reunião que a coordenadora de ensino e a psicóloga do *campus* realizaram com a turma. Para essas garotas, a decisão de Romeu foi uma surpresa, pois elas nem imaginavam essa possibilidade.

Ratifica-se a importância do diálogo franco e aberto sobre a temática, a fim de informar, tirar dúvidas e minimizar o efeito de concepções equivocadas sobre o tema. No entanto, ainda assim, apesar da tranquilidade durante o bate papo realizado com a turma do estudante, as garotas relataram ter ouvido nos corredores da Instituição, comentários como: “*é ruim que eu vou chamar de Romeu. É menina pra mim e vai continuar sendo...*”, ou “*ah, mas se o cromossomo é XX não tem como, não vai ser menino nunca*”.

Situações como essa são analisadas por Cardin e Benvenuto (2015), que dizem que o processo de assédio, *bullying*, dissimulação e preconceito, grande parte das vezes, é velado e não aferível de plano. As agressões camufladas, muitas vezes, são repetidas e sistematizadas, mas nem sempre são facilmente constatadas pelos demais membros do convívio social.

Conforme relato das participantes, as garotas aceitaram mais facilmente a decisão e passaram a utilizar o nome social, bem como o pronome masculino, de maneira mais rápida e aceitável do que os garotos. Romeu, de acordo com elas, teve dificuldades de se integrar ao grupo dos meninos, apesar de suas tentativas: “*ele tenta muito. Quando os meninos criam a rodinha, ele vai lá, mas os meninos... não sei...*” (Teresa). “*Porque é difícil, porque os meninos sempre conversaram entre eles e, tipo, é uma amizade deles e, tipo, ele queria se relacionar com eles, mas eles já tinham amizade antes*” (Regina). Apesar da resistência, alguns garotos mostraram-se abertos a entender o que estava acon-

tecendo e passaram a usar o nome social, inclusive corrigindo as colegas quando elas trocavam o pronome masculino pelo feminino. *“Mas tem alguns que ainda falam ‘a’ Romeu como provocativo, ainda. Ainda hoje... e tem tanto tempo isso e eles continuam provocando”* (Margareth).

Nessa perspectiva, vale expor que Cardin e Benvenuto (2015) colocam que o *bullying* com os transexuais é algo, infelizmente, muito comum e responsável pela maior parte do assédio moral que esses sujeitos sofrem. As atitudes contínuas nesse sentido podem gerar traumas e limitações, além de que fere a integridade psíquica dessas pessoas. Apesar de haver abertura e aceitação da parte de muitos, há um enorme entrave que, muitas vezes, interfere na vida dos transexuais e os impedem de tomar atitudes como a adoção do nome social.

#### **4.1 “Ele é outra pessoa! Ele é mais feliz”: Romeu após a adoção do nome social**

As colegas de Romeu relataram que, após ser reconhecido pelo nome social, ele está muito mais feliz: *“A forma como ele lida com os problemas mudou, sabe? Ele era uma pessoa triste, sabe, que não se entendia. E ele é tão mais é... ele é feliz com ele mesmo, hoje. Ele se entende. Ele se aceita”* (Margareth).

Afirmaram também que a amizade com Romeu ficou mais forte depois do processo: *“eu cheguei pra conversar com ele, assim, eu queria mostrar pra ele que eu entendia. Falei com ele que se, antes, eu tinha uma amiga agora a única coisa que mudou foi o pronome, que eu vou estar com ele sempre”* (Margareth).

Podemos afirmar que a adoção do nome social, atestando sua identidade de gênero, gerou segurança, autoafirmação e felicidade em Romeu. Abordar a felicidade lembra a citação do Ministro Celso de Mello, ao pronunciar-se sobre a Cidadania de Transexuais e Travestis. Em sua fala, o Ministro abordou o “direito fundamental

à felicidade”, que está implícito no princípio da dignidade da pessoa humana (IOTTI, 2018). Nessa linha de pensamento, podemos ratificar a importância desse passo na qualidade de vida desses sujeitos e como o peso que representa os auxilia a enfrentar a sociedade desafiadora em que estão inseridos.

## 4.2 Concepções de gênero e identidade sexual

No discurso das pessoas que participaram do processo foi possível identificar concepções bastante tradicionais de gênero. Por exemplo, as estudantes mencionaram que alguns colegas usam o pronome feminino proposadamente quando Romeu está sendo “irritante”. *“Só pra irritar, sabe... eles não falam no masculino. Aí falam: ‘quando tá sendo chato é ela... quando tá sendo legal, é ele’ (Margareth). ‘Eles falam assim, às vezes: ‘ah, você não quer ser homem? [...] Quer ser homem, mas fica com essas atitudes, e tal...’ (Regina).*

Na concepção de alguns garotos, as atitudes chatas e irritantes são tipicamente femininas, o que reforça uma visão tradicional de gênero. *“Os meninos falam isso mesmo, que ele tem muito ‘mimimi’. Eles usam isso: ‘mimimi’. Tipo, qualquer coisa, é... não queria usar essa palavra, mas, dá chique. Aí eles falam ‘óh, a mulherzinha voltou’ (Teresa).*

As participantes disseram que ele é muito meigo e carinhoso, por isso as pessoas têm mais dificuldade em aceitar a transexualidade. De acordo com essas concepções, se ele “é meiguinho”, então parece menina, como se não fosse possível um homem ser meigo e carinhoso. Regina também comentou sobre a questão da passabilidade<sup>37</sup>: *“A questão, também, eu não sei se é o termo certo, mas é porque ele não tem muita ‘passabilidade’. Por exemplo, o rosto dele tem feições muito femininas, entendeu? Então, é difícil pras pessoas enxergarem ele como homem, mas ele é homem, entendeu?”.*

---

37 O termo passabilidade é utilizado para fazer referência ao quanto um homem ou uma mulher trans “passam por” um homem ou mulher cisgênero.

Já para Margareth, que pesquisou sobre o assunto, já não é preciso rotular as atitudes e comportamentos de Romeu:

Eu tenho vários amigos que são muito carinhosos comigo. Romeu também é um, sabe? Talvez não seja o único amigo que tenha essas características mais femininas. Então, pra mim, essa caixinha de feminino e masculino já estava bem desfigurada. Então, foi mais fácil... (Margareth).

Infelizmente, essa “caixinha de feminino e masculino”, citada por Margareth, ainda é muito enraizada na sociedade tradicional que vivemos. A mulher é frágil e dependente. O homem forte e provedor. Essa visão machista não afeta, apenas, a trajetória dos transexuais, mas engessa a vida de homens e mulheres que, de acordo com os ditames da sociedade, devem seguir os padrões preestabelecidos.

### **4.3 Situações potencialmente complexas: os jogos interclasses e o uso do banheiro**

A partir da adoção do nome social, Romeu passou a jogar no time masculino durante os jogos interclasses. De acordo com Margareth, esse foi um problema para alguns garotos do time. Regina comentou que, na opinião de alguns alunos, ele não teria capacidade para jogar com eles, já que não “*aguentaria uma bolada de homem*”. De acordo com as jovens, no geral, os garotos da turma aceitaram que Romeu jogasse no time masculino, no entanto, vários comentários foram ouvidos pejorativamente sobre essa participação.

Romeu, em conversa com as autoras deste texto, afirmou ter sido tranquila sua participação nos jogos e que não havia escutado nenhum comentário: “*pelo menos ninguém falou na minha frente. Se falaram, foi longe de mim*”. Nesse ponto, voltamos ao preconceito velado, citado em outro momento neste artigo.

Outro ponto levantado pelas participantes foi com relação ao uso do banheiro masculino que Romeu passou a frequentar desde quando ficou conhecido pelo nome social. As garotas disseram que esse foi o aspecto mais difícil de aceitação por parte delas e dos demais colegas. Também foi difícil para Romeu:

Em uma viagem técnica, ele entrou no banheiro comigo, no banheiro feminino, e ele falou, assim, que ele se sentia mal. Ele precisava ir ao banheiro, só que ele ficava sem jeito, sabe? Ele falava assim: “eu vou entrar no masculino, mas o pessoal vai ficar me olhando torto, se eu entrar no feminino o pessoal vai me olhar torto” (Margareth).

No entanto, elas afirmaram que não ouviram nenhum comentário de colegas sobre o assunto. Como já mencionamos, há ainda muito a se fazer para auxiliar a vida desses sujeitos. Temos visto algumas ações, como banheiros unissex ou o cuidado de se colocar portas junto aos vasos sanitários nos banheiros masculinos. Porém, o mais comum, ainda, é encontrar esses impasses que tanto dificultam a vida desses indivíduos.

## **5 “O que importa, no final, é se essa pessoa é feliz ou não”: as concepções dos professores sobre o uso do nome social**

A maioria dos professores foi informada de que Romeu havia solicitado utilizar o nome social em uma reunião que foi realizada pela coordenadora geral de ensino e pela psicóloga do *campus*. No entanto, alguns docentes não participaram dessa reunião, por não atuarem em sua turma à época em que entrou com o pedido. Nesse caso, a coordenadora geral de ensino ou a coordenadora do curso conversou com eles, individualmente.

Cerca de nove meses após a abertura do processo por Romeu, foi feito um convite a todos os professores que lecionaram para ele desde então para um bate papo. Cinco professores compareceram

no dia marcado. A conversa teve início com Carola, uma professora que não acompanhou a transição de Romeu por ter ingressado na Instituição posteriormente, afirmando que não conseguiu identificar quem era Romeu no primeiro contato com a turma. Esse fato chamou a atenção, pois vai de encontro com o que alguns entrevistados falaram sobre ele não ter muitas características tipicamente masculinas, o que dificultava sua aceitação pelos pares.

Quanto às reações iniciais dos demais professores, eles relataram preocupação em como lidar com Romeu e se conseguiriam usar o nome social em todas as situações:

O que eu posso e o que eu não posso fazer? Aonde é o limite agora? Então, como foi a primeira experiência, eu também fiquei sem saber como me comportar. Como que ele iria reagir se, por acaso, eu não o chamasse de Romeu... (Anita).

A professora Luzia também demonstrou essa preocupação nos primeiros momentos com o aluno. Sentia-se exausta ao fim das aulas, pois ficava sempre atenta para não confundir o nome: *“Então, assim, foi meio tenso. As primeiras aulas na turma não foram prazerosas. Hoje está tranquilo. Hoje já absorvemos”* (Luzia).

Sobre a dificuldade em lidar com a nova situação, o professor Hércules relatou um momento que considerou embaraçoso por não saber como se comportar. Contou que, em um certo dia, Romeu o abraçou e ele reagiu dando um beijo em sua cabeça. No entanto, depois ficou se perguntando se teria agido corretamente, pois poderia parecer que estava tendo uma atitude direcionada a uma menina.

Essa situação relatada por Hércules exemplifica a percepção de outros professores que se preocupavam com a forma como lidariam com Romeu. A professora Anita chamou a atenção para o fato de que o processo de usar o nome social foi uma transição para Romeu, mas também para os professores, que precisaram se adaptar à nova situação.

Em diversos momentos, como já dito, os professores enfatizaram que Romeu não apresentava um perfil socialmente aceito como

masculino, o que dificultou o processo de assimilação por parte da comunidade acadêmica. Como ocorreu com os demais membros da comunidade escolar, apesar da abertura e da aceitação por parte dos professores, percebe-se, ainda, concepções bastante tradicionais de gênero e características pré-definidas do que se espera de um garoto ou de uma garota.

Luzia afirmou em várias situações que não entende o processo pelo qual Romeu estava passando, apesar de suas tentativas de compreensão. No entanto, conclui que o que importa é que ele esteja feliz.

Houve concordância com a fala de Luzia e mais dúvidas referentes a ser muito cedo para tomar uma decisão daquela grandiosidade, bem como sobre a utilização do banheiro. Contudo, foi possível perceber que os docentes tiveram preocupação em entender a transição vivida por Romeu e a complexidade que envolvia. Como dito por Anita, foi um processo de mudança para eles também.

As falas dos professores refletiram opiniões contraditórias, ora procurando aceitar e entender a transexualidade, ora ainda questionando a nova situação, o que é compreensível em um contexto de mudanças.

## **6 “Ai meu Deus! A realidade está aí, batendo na porta”: o (des) entendimento dos técnicos-administrativos**

No Instituto Federal em questão, além dos colegas e professores, a adoção do nome social teve implicações, também, para os servidores técnicos-administrativos. Como se sabe, as instituições escolares são uma engrenagem movida por diversos atores, com papéis distintos, que se misturam e se completam, para auxiliar na organização escolar, na formação dos estudantes e no processo de ensino-aprendizagem. Pedagogos, assistentes de alunos, psicólogos, assistentes sociais, entre vários outros, são alguns exemplos de profissionais que lidam diretamente com o alunado e que com ele



estabelecem relações. Diante disso, foram convidados profissionais de coordenadorias que têm contato estreito com os estudantes para verificar quais foram as impressões que tiveram diante da atitude de Romeu.

Como se optou por não ser feito um comunicado geral para a comunidade interna sobre a adoção do nome social, os servidores ficaram sabendo da decisão do aluno de maneiras diferentes. Os diretamente ligados ao ensino receberam um *e-mail* da coordenadora geral de ensino, que informou sobre a situação, explicou do que se tratava e como deveriam reportar-se ao aluno oralmente e nas documentações institucionais. Entretanto, a maioria já tinha ouvido comentários pela escola.

A fim de saber o impacto inicial, foi perguntado o que pensaram sobre a atitude do aluno. Uma servidora, cujo nome fictício é Laura, revelou ser mãe de um homossexual e, por vivenciar a complexidade que envolve essas questões, disse ter entendido a decisão do aluno e a encarou de forma natural. A outra participante, porém, que se disse muito conservadora, relatou um susto ao saber da situação e, com essa reação, teve o pensamento: “*ai meu Deus, a realidade tá batendo na porta!*”.

Outro ponto abordado sobre a primeira impressão diante da atitude de Romeu foi o fato de ser muito jovem. Dois servidores disseram temer que ele venha, em algum momento, a se arrepender. Contudo, o fato de não poderem assumir a identidade com a qual se identificam gera muito sofrimento, como relatado por Romeu neste artigo. A gravidade da situação se reflete no relatório: “Transexualidades e Saúde Pública no Brasil: entre a invisibilidade e a demanda por políticas públicas para homens trans/transmasculinos”<sup>38</sup>, de 2015, que revelou que 85,7% dos homens trans entrevistados já pensaram em suicídio ou tentaram cometer o ato.

---

38 Realizado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT e do Departamento de Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

### 6.1 “Como a gente vai tratar isso?”

O desconhecimento das questões legais também gerou preocupação. Por não saber do amparo que Romeu teria, Amanda disse que não pensou em certo ou errado, mas como, legalmente, aquilo aconteceria: *“A primeira coisa que eu pensei foram as questões legais e procedimentais. Assim, eu acho, na minha cabeça, eu não fiz um julgamento, [...] certo e errado [...]. É uma novidade, nunca aconteceu... [...] Como a gente vai tratar isso?”*. Essa preocupação é legítima, mas confirma como ainda sobressaem o desconhecimento sobre a temática. Como já citado, o pleito e uso do nome social é direito dos transexuais, assegurado pelo Decreto n. 8.727/2016, portanto, Romeu estava amparado por ele.

Algo que foi bem pontuado no diálogo com os servidores foi a transmissão de uma novela que, à época, retratava o drama de um homem trans para se assumir como tal. Acompanhar a trama, permeada de conflitos, sofrimentos e conquistas auxiliou alguns dos servidores a olhar para Romeu de forma mais compreensiva e acolhedora. A fala da servidora que se disse “muito conservadora” reflete a importância dos meios de comunicação nesse processo:

com esse negócio da novela, que tudo bem que é uma novela, mas eu acompanhei, entendeu? E vi o sofrimento. Aí, eu até me compadeci da situação da pessoa, porque é sofrimento pra todo mundo. É sofrimento pra pessoa, é sofrimento pra família, entendeu? Porque, às vezes, é fácil a gente criticar, mas é muito difícil você tá vivendo aquilo ali (Carmem).

Como os servidores eram lotados em setores que têm contato com grande parte da comunidade interna, eles puderam perceber reações como: professores um pouco assustados; algumas falas de resistência e estranhamento. Contudo, quanto aos alunos, os servidores disseram que o que ouviram voltou-se mais para acolhimento do que para rejeição.

## 6.2 O uso do banheiro: “será que ela tá me olhando como homem ou como mulher?”

Como abordado em outras partes deste texto, o ponto de grande polêmica também foi sobre o uso do banheiro. Representando a diversidade de opiniões da sociedade, o grupo também teve diferentes entendimentos e muitas dúvidas. Um ponto de preocupação foi o fato de Romeu ser um homem trans e, com isso, biologicamente mulher. Assim, a menstruação poderia ser um dificultador no cotidiano desse aluno, visto o uso e descarte de absorventes, entre outros pontos. Porém, quanto ao uso no dia-a-dia, todos acharam que, por se sentir e agir como homem, o mais adequado seria usar o banheiro masculino. Amanda refletiu que esse entendimento vem do fato de que, apesar de ser biologicamente uma garota, o comportamental, nesse caso, prevalece.

Para Carmem, Romeu deveria usar o banheiro masculino porque não teria desejos pelos homens, já que se sente como um deles, desconsiderando que a atração independe do gênero com o qual a pessoa se identifica. Essa categorização que se costuma fazer é muito comum. Porém, ter indicações tão determinantes acaba por eliminar muitas outras possibilidades de sentimentos e relações. Carmem parecia não entender, por exemplo, que Romeu poderia ser um homem trans homossexual: *“porque ele é um homem, ele gosta de mulher, ele não gosta de homem”*.

Houve a curiosidade em relação ao entendimento do único homem que compunha o grupo e foi interessante perceber como naqueles poucos minutos foi possível auxiliá-lo na mudança de olhar em relação à questão:

até então, eu pensava o contrário, que deveria continuar pelo gênero. Mas Carmem disse uma coisa, aí, que eu mudei de ideia. Mudei de opinião. Então, eu acho que, é... se eu tiver que optar... Vou direto, eu acho que deve usar o banheiro masculino.

### 6.3 “Mas ele não é masculinizado!” – mais uma vez, o estereótipo

Da mesma forma que no grupo com os alunos e com os professores, na conversa com os técnicos o estereótipo masculino também foi ponto levantado, já que as pessoas esperam que o homem atenda a requisitos sociais. A própria Amanda refletiu: “é porque a gente quer rotular tudo. A sociedade vive de rótulos – homem, mulher, isso, isso. É tudo bloquinho, né?”. Assim, acreditam que a “passabilidade”, abordada pelos alunos, seria um facilitador na vida de Romeu:

eu acho que pra ele, pra aceitação da sociedade com ele, é muito melhor [...].Eu acho que pra aceitação, profissionalismo... Infelizmente ou felizmente, não sei, é necessário essa transformação [...] se ele realmente se transformar, como figura masculina e com um nome na carteira de identidade, ele pode chegar em qualquer lugar e vai ser muito mais aceito.

Como podemos perceber, houve entendimentos muito próximos entre os grupos pesquisados, mas o que se considera mais relevante, após as escutas realizadas, foi a abertura que os sujeitos deram para a temática e para compreendê-la melhor. Mesmo com os preconceitos velados ou explícitos, a oportunidade de falar sobre a transexualidade e o que a permeia já foi algo muito importante, além de ter permitido a construção deste texto, a partir do qual se espera que auxilie outros sujeitos e grupos a multiplicar o tema e o entendimento sobre o universo que o envolve.

## 7 Considerações finais

Ao final da trajetória de experiência, das análises e das interpretações feitas ao longo destas páginas, é importante evidenciar que foi realizada uma avaliação, também, sobre como o processo do pleito, adoção e informação sobre o nome social foi conduzido. Como

dito, buscou-se agir de forma sensível e adaptada às necessidades de Romeu, a fim de que ele não se sentisse exposto ou superprotegido. Aqueles que vivenciaram essa experiência indicaram que uma maior comunicação teria sido importante, pois o assunto novo gera muitas dúvidas e insegurança. Nesse sentido, conversar, informar, esclarecer é sempre o melhor caminho. Porém, foi gratificante perceber que os participantes entenderam que o cuidado maior foi preservar o estudante, visto que o passo, por si só, já era bastante impactante em sua vida. Assim, foi importante ouvir o que Saulo avaliou: *“eu acho que o caminho foi o correto, porque... por ser o primeiro. [...] Eu acho que o caminho era esse... era manter o mais calmo possível e tranquilo...”*.

Quanto ao que foi identificado a partir das falas e impressões dos participantes do relato, o ponto principal foi a imperiosa necessidade de se falar sobre o assunto, conversar, abordar em várias vertentes, promover palestras, rodas de conversa, colocar como ponto de discussão em sala de aula. A informação pode desmistificar e auxiliar na quebra do preconceito.

E, de tudo o que foi vivido, podemos afirmar que foi uma trajetória de muita aprendizagem e crescimento para todos. Deseja-se que a riqueza da experiência relatada nestas páginas auxilie na vivência de outras trajetórias, sejam de transexuais ou daqueles que com eles convivem.

Para finalizar, deixamos que uma das falas do protagonista deste estudo resuma o que foi posto e nos ensine um pouco mais:

eu acho que, assim, o mais difícil não vem de você, vem dos outros. Porque, como é uma coisa, assim, não é uma coisa que você sente pra si mesmo, entendeu? [...] É uma coisa que você externa. Não tem como você ser homem só pra você, você ser mulher só pra você. [...]. E isso acaba sendo um pouco mais complicado, porque, assim, você não depende só de você. Você depende dos outros, também.[...]. E, eu acho, tipo, isso tinha muito que ser trabalhado com as outras pessoas, não só com você. Porque a aceitação é o primeiro e o mais importante passo, mas não é o único. Você tem que ter... você tem que trabalhar isso com as pessoas. As pessoas têm que ter noção

que essas pessoas existem, que essas pessoas são normais, que essas pessoas estão entre a gente. Que não é uma coisa, assim, “poxa, tá passando na novela, mas aquilo só existe na novela”. Poxa, tem um índice altíssimo de pessoas assim. Só que a maioria das pessoas, elas não se mostram porque elas têm medo do que as outras pessoas vão fazer com ela. Não é nem pensar, é vão fazer com essa pessoa. O Brasil, hoje, é o país que mais mata transexuais no mundo. A expectativa de vida de um transexual no Brasil é de 35 anos. Morre um LGBT no Brasil a cada 25 horas. Então, assim, isso acaba sendo muito complicado porque a pessoa pode se aceitar mas ela não consegue externar isso e acaba sofrendo o resto da vida, preso em si mesmo, por causa das outras pessoas.

\*Romeu, desde o início da sua trajetória trans, tomou a defesa da liberdade e dos direitos de pessoas LGBT como bandeira de luta e militância. Passou a ler, estudar e entender os processos envolvidos e fala com muita propriedade sobre o assunto. Durante o estudo foi uma grande fonte de conhecimento e esclarecimento, nos ajudando a compreender esse complexo universo.

## Referências

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. **Cadernos de Psicologia**. v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

ALVES, C. E. R.; SILVA, G. F.; MOREIRA, M. I. C. A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 11(2), p. 325-340, São João del-Rei, jul./dez., 2016.

BAHIA, C. M.; CANCELIER, M. V. de L. Nome social: direito da personalidade de um grupo vulnerável ou arremedo de cidadania? **Periódicos Eletrônicos da UFMA**. v. 7, n. 19, p. 102-123, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/viewFile/7005/4411>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.727 de 28 de abril de 2016**. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF, 2016.

CARDIN, V. S. G.; BENVENUTO, Fernanda Moreira. **Do bullying ao transexual no seio familiar como violência velada: uma afronta à dignidade da pessoa humana**. 2015. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=90b8e8eca9075690>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

IOTTI, P. STF e TSE fazem história ao afirmar a cidadania de transexuais e travestis. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/03/02/stf-e-tse-fazem-historia-ao-afirmar-cidadania-de-transexuais-e-travestis/>>. Acesso em: 15 ago. de 2018.

MACHADO, F. V. ; PRADO, M. A. M. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – ES. OAB-ES considera inconstitucional lei que proíbe trans de usar banheiros em Cariacica. 2016. Disponível em: <<http://oabes.org.br/noticias/oab-es-considera-inconstitucional-lei-que-proibe-trans-de-usar-banheiros-em-cariacica-557742.html>>. Acesso em 15 jan.2017.

PRECIADO, B. Desprivatizar o nome próprio, desfazer a ficção individualista. Portal Fórum. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/06/beatriz-preciado-desprivatizar-o-nome-propriodesfazer-ficcao-individualistah/>>. Acesso em: 19 ago. 2018

**Possibilidades e sentidos do  
trabalho para estudantes do Ifes:  
Projetos de vida**



Isadora Almeida Alves<sup>39</sup>, Sirley Trugilho da Silva<sup>40</sup>,  
Terezinha de Jesus Lyrio Loureiro<sup>41</sup>

O presente capítulo apresenta o projeto de orientação à escolha profissional realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), contextualizado com duas pesquisas relacionadas ao processo de escolha profissional e trabalho, desenvolvidas com jovens estudantes concluintes dos cursos do Ensino Médio Integrado da referida Instituição.

Primeiramente é feita uma exposição sobre a base teórica que referencia nossas reflexões acerca de trabalho, juventude e projeto de vida, embora essa não se limite a esse espaço somente. Em sequência, analisam-se os significados atribuídos ao trabalho para estudantes dos cursos do ensino médio integrado desse instituto, de acordo com seus projetos de vida. Em seguida, a segunda pesquisa discorre sobre fatores determinantes na escolha profissional de outro grupo de alunos do Instituto. Finalmente, relata-se a experiência do projeto de orientação à escolha profissional desenvolvido no Ifes.

## **1 A centralidade do trabalho na contemporaneidade**

Considerando as transformações no mundo do trabalho e as especificidades que permeiam o universo juvenil, bem como as

---

39 Psicóloga (Salesiano). Atuou como estagiária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

40 Doutora em Psicologia (Ufes). Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

41 Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

questões sobre a centralidade do trabalho na vida das pessoas, nosso interesse inicialmente se voltou a apreender o sentido atribuído ao trabalho para os estudantes. Nossas indagações levaram a uma pesquisa que resultou na dissertação *Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de 2011 a 2013, e cujos resultados serão apresentados neste contexto.

A pesquisa supracitada teve por objetivo conhecer e analisar os significados do trabalho para uma amostra de 16 jovens estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 16 e 19 anos, concluintes dos cursos do ensino médio integrado de um *campus* do Ifes. A escolha pelos jovens estudantes justificou-se por estarem inseridos em cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio, visto que o objetivo desses cursos é qualificar profissionais para a atuação nos diversos setores da economia brasileira.

Trabalho e Psicologia, de forma dialética, são alterados no decurso do tempo, portanto, na medida em que a sociedade muda, as contribuições da Psicologia para a melhor compreensão das transformações ocorridas no mundo do trabalho acompanham essas mudanças (VERONA, 2010).

As profundas transformações provocadas pela lógica capitalista afetaram (e ainda afetam) o mundo do trabalho. Para Albornoz (2008), a expansão da tecnologia, desde o século XIX, trouxe à tona um velho sonho da existência de uma *terra abençoada*, onde não seria mais necessário trabalhar, pois a automação libertaria a humanidade do fardo do trabalho. Entretanto, a autora mostra que o indivíduo moderno enfrenta dificuldades em dar sentido à sua vida e complementa, com as palavras de Hannah Arendt, que

a sociedade que está por libertar-se dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, que desconhece outras atividades em benefício das quais valeria a pena conquistar aquela liberdade. A possibilidade de

uma sociedade de trabalhadores sem trabalho não aparece como uma libertação do mundo da necessidade, mas como uma ameaça inquietante. As massas contemporâneas seriam destituídas da única atividade que lhes resta (ARENDRT apud ALBORNOZ, 2008, p. 24).

Assim, o avanço tecnológico, que trazia como possibilidade a conquista da libertação do trabalho, trouxe ao mundo contemporâneo *uma ameaça inquietante*. Graças à tecnologia, houve o aumento da produtividade e muitas profissões tornaram-se obsoletas ou desapareceram, em virtude da informatização, provocando um aumento contínuo no índice de desemprego (LUCA, 2001).

Essa “sociedade de trabalhadores”, que vem sofrendo as transformações organizacionais e tecnológicas advindas da gestão do capital, depara-se, então, com um contexto de flexibilização das formas de trabalho, desemprego, precarização do trabalho e enfraquecimento das representações coletivas dos trabalhadores, o que vai gerar um acirramento do individualismo e da competitividade, principalmente no contexto brasileiro atual.

Discutir a centralidade do trabalho em nossa sociedade baseada no modo de produção capitalista remete a questões relativas ao mundo do trabalho na atualidade, as quais surgem associadas:

Trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, trabalho e imaterialidade, trabalho e (des)qualificação, muitos são os exemplos da transversalidade e da vigência da forma trabalho (ANTUNES, 2011, p. 174).

Dessa forma, Antunes (2005) aponta como desafio a compreensão da nova morfologia ou a nova polissemia do trabalho para se contrapor à tese da finitude do trabalho. A tendência que aponta uma perda da centralidade do trabalho manteve-se dominante nas últimas décadas, apesar de questionada e enfraquecida recentemente. Em relação aos estudos que apontam a tese do fim do trabalho, são destacados os

seguintes: *Adeus ao proletariado*, do sociólogo francês A. Gorz, e *Trabalho: a categoria chave da sociologia?*, do sociólogo alemão C. Offe, ambos produzidos nos anos oitenta. De acordo com De Toni (2003, p. 253),

[...] esses autores buscaram interpretar as mudanças no mundo do trabalho pela via da perda de centralidade do trabalho como elemento fundante das relações sociais e da construção identitária dos indivíduos, aportando questionamentos para a teoria e a pesquisa nas ciências sociais.

Ele ressalta que, na década de 90, outros estudos ampliaram as discussões nesse campo, como os de Méda, cuja proposta, por exemplo, é baseada na criação de mecanismos para a redução do espaço que o trabalho ocupa na vida dos indivíduos: o espaço, antes ocupado pelo trabalho, deve ser preenchido com atividades familiares e outras ligadas à amizade (NARDI, 2006). Mas como ampliar o *tempo livre* ou diminuir a jornada de trabalho em uma sociedade subsumida ao capital, marcada pelo desemprego e pelo trabalho precarizado?

Apesar de esses autores apontarem uma perda da centralidade do trabalho, as transformações contemporâneas revelam que o trabalho continua central no aspecto da construção material e psíquica dos indivíduos e da estrutura social (NARDI, 2006). Se, de um lado, temos a sociologia com seu debate sobre a finitude ou perda da centralidade do trabalho, de outro, temos as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho, representada por Dejours, no que diz respeito às situações de trabalho e ao trabalhador.

Nas palavras de Dejours e Abdoucheli (2010, p. 143),

o trabalho revela-se, com efeito, como um mediador privilegiado, senão único entre inconsciente e campo social e entre ordem singular e coletiva. [...] O trabalho não é apenas um teatro aberto ao investimento subjetivo, ele é também um espaço de construção do sentido e, portanto, de conquista da identidade, da continuidade e historicização do sujeito.

A centralidade do trabalho na vida do trabalhador é um dos alicerces da teoria da Psicodinâmica do Trabalho, em que trabalhar é o preenchimento da lacuna existente entre o prescrito e o real do trabalho. Para Dejours (2004, p. 29), o trabalho é aquilo que implica o fato de trabalhar. Do ponto de vista humano, são “gestos, *saber-fazer*, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc.”.

E se há um engajamento do corpo do trabalhador, a saúde deste está implicada nas mais diversas relações de trabalho. Para a Psicodinâmica do Trabalho, importa compreender como os trabalhadores, mesmo estando submetidos a condições de trabalho desestruturantes, conseguem alcançar equilíbrio psíquico (DEJOURS, DESSOURS e DESRLAUX, 1993; MERLO, 2002).

De acordo com Merlo (2002), a teoria da Psicodinâmica do Trabalho encontrou muita ressonância entre os pesquisadores e técnicos brasileiros que atuam na área da Saúde do Trabalhador. De fato, houve aumento significativo na produção científica brasileira no que concerne às relações entre trabalho e saúde, trabalho e subjetividade, dando maior visibilidade às mais diversificadas situações de trabalho, com base nos pressupostos tanto da psicodinâmica do trabalho quanto da ergonomia, ergologia, psicossociologia do trabalho, entre outras possibilidades teórico-metodológicas. Tais pressupostos diferem relativamente a suas práticas científicas, embora tenham em comum a ética da valorização do saber fazer, da subjetividade dos trabalhadores e da intervenção nos processos de trabalho que porventura possam ser adoecedores. Esses estudos têm em comum, também, apontar o trabalho como fato social estruturante no aspecto da identidade, da sociabilidade ou da produção da subjetividade humana. Ou seja: são autores que apontam o trabalho como central na vida humana, a despeito de suas transformações (ANTUNES, 2005; DEJOURS, 2004; JACQUES, 1996; JARDIM, 2011; MERLO, 2002; MOULIN, 2007; NARDI, 2006; NAVARRO; PADILHA, 2007; SATO, 2009; SELIGMANN-SILVA, 2011).

No universo dos jovens, as mudanças do mundo do trabalho também têm seus efeitos. Por isso, tais transformações levaram Guimarães (2008) a questionar, em seu estudo, *Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?*<sup>42</sup>, os múltiplos significados que o trabalho tem para os jovens, constatando que o trabalho permanece central para os jovens brasileiros, com 30% das respostas dos participantes, indicando-o como o principal problema desta nação. Dessa forma, a autora arrisca que a centralidade do trabalho para a juventude diz respeito muito mais a uma demanda a ser satisfeita do que a um valor a ser cultivado. Ademais, complementa:

[...] o trabalho se manifesta como demanda urgente, necessidade, no centro da agenda de parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não-trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca (GUIMARÃES, 2008, p. 159).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelou, em fevereiro de 2016, dados que comprovaram a situação em que a juventude brasileira se encontra. O setor populacional mais atingido pelo desemprego são os jovens entre 14 e 24 anos, cuja taxa de desemprego no 1º trimestre de 2016 atingiu 27,7%. Comparando os resultados do 3º trimestre com os do mesmo período no ano anterior, o desemprego subiu 6,8 pontos percentuais entre os jovens, enquanto entre os adultos até 59 anos a queda foi de 2,9 pontos percentuais (CARVALHO; SOUZA JR., 2016).

Entretanto, de acordo com o relatório de Tendências Mundiais do Emprego Juvenil 2012, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o crescimento econômico ocorrido no Brasil, antes da recessão atual, havia provocado uma diminuição no índice de desemprego juvenil devido à criação de mais postos de trabalho. Importa ressaltar que esse crescimento não se converteu em trabalhos qualificados para a juventude. O setor de serviços foi o protagonista do aumento da oferta de

<sup>42</sup> Estudo como parte integrante de *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (ABRAMO e BRANCO, 2008).

empregos, frequentemente vinculados a atividades de terceirização e empregos temporários, marcados pela precarização, baixa remuneração e direitos trabalhistas reduzidos. O mesmo relatório da OIT constatou que a informalidade e a precariedade são maiores entre os jovens quando comparadas às dos adultos. (SALATI, 2013).

Falar em juventude implica considerar o jovem como *sujeito de direitos*, expressão cunhada na última década, apontando uma interseção entre os direitos de cidadania e direitos humanos (NOVAES, 2009), bem como compreender as desigualdades e as inseguranças que atingem particularmente essa parcela da população, que vão além de uma simples questão etária.

## 2 A juventude contextualizada: singular e plural

A Organização das Nações Unidas (ONU) determina que a juventude abrange as pessoas com idade entre 15 e 24 anos. Contudo, no Brasil, de acordo com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC), aprovada pelo Congresso Nacional em 2010, é considerada jovem a população que se encontra entre 15 e 29 anos (SALATI, 2013).

Importa ressaltar que as denominações de adolescência e juventude se confundem, pois não há uma concordância na literatura científica que delimite a faixa etária exata que caracteriza uma pessoa ser adolescente ou jovem (ROSA et al., 2007). Os limites que vão demarcar adolescência e juventude são considerados inconsistentes, mas as idades que caracterizam a adolescência podem variar de 10 a 19 anos e a juventude, de 12 a 35 anos, de acordo com estudos nacionais e internacionais (MENANDRO, TRINDADE; ALMEIDA, 2010).

Embora deva ser relativizado, o critério etário é um aspecto que não pode ser descartado “visto que juventude não se limita a uma determinada geração, por ser, sobretudo, uma representação ou criação simbólica associada a comportamentos e atitudes” (GARCIA<sup>43</sup>, 2009, p. 19).

43 A autora faz referência a posturas, responsabilidades e comportamentos característicos do adulto que são adquiridos pelos jovens. Em seu estudo detectou jovens que trabalham desde os 13 anos de idade.

Em meio a tanta diversidade que permeia o mundo juvenil, somos levados a pensar e falar em juventudes, em vários contextos, por vários motivos (VELHO; DUARTE, 2010). Falar em juventude é ver semelhanças e diferenças, um paradoxo que faz sentido quando os jovens se assemelham, quando podem projetar seus sonhos e suas esperanças, ou seja, quando eles têm possibilidades materiais e simbólicas para pensar e projetar seu futuro. Por outro lado, há uma parcela de jovens que não possuem essas possibilidades, sua capacidade de escolha é limitada ou nula. Dessa forma, são configuradas duas juventudes: uma que se prepara para o mundo adulto por meio da educação e ensino e outra que já faz parte da classe de trabalhadores, que nem é vista como jovem (BOURDIEU, 1978; CASTRO et al., 2009).

Em relação à pluralidade de juventudes, é necessário buscar compreender esse público marcado por contrastes e diversidades, pois, com base em

cada recorte sociocultural, classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes (GROPPO, 2000, p. 15).

Para Velho e Duarte (2010), tratar a juventude como plural vem salientar a complexidade que envolve a sociedade moderno-contemporânea. Ademais, é preciso estar atento tanto para as dimensões locais quanto para sua dimensão enquanto fenômeno mundial. “É preciso identificar diferenças, sem perder de vista o caráter mais universal das experiências da juventude contemporânea e com uma permanente preocupação comparativa” (p. 8).

A despeito da heterogeneidade da juventude brasileira, o perfil de jovens estudantes do ensino médio noturno da rede pública paulista, trabalhadores em sua maioria, foi analisado por Garcia (2009) por meio de questões sobre a escola, trabalho e projetos de



vida. Constatou-se que o sentido que o trabalho representa para os participantes da pesquisa está relacionado à sobrevivência, à realização pessoal, à autonomia e independência, à ascensão social, ao consumo, à estabilidade e à segurança associada com uma carreira. Garcia (2009, p. 295) também percebeu que “os jovens trabalhadores consideram o trabalho como fonte de recursos para a satisfação de suas necessidades, das mais imediatas às mais supérfluas”.

Lachtim e Soares (2011) analisaram os valores atribuídos ao trabalho por jovens de diferentes grupos sociais de um município da região metropolitana de São Paulo e concluíram que os jovens de todos os grupos percebem o trabalho como algo valoroso, também associado à independência financeira, com o propósito de consumo da cultura jovem (roupas, baladas e viagens).

A resultados semelhantes chegaram Leão, Dayrell e Reis (2011), ao investigarem um grupo de jovens estudantes do ensino médio de três cidades do estado do Pará. Para uma parcela significativa desse grupo, o trabalho surge como uma dimensão importante da condição juvenil, permitindo garantir o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.

No mundo marcado pelo consumo e pela dimensão do novo capitalismo, caracterizado por novas formas de trabalho, por perfis exigidos para um novo trabalhador, por introdução de novas tecnologias nas organizações, entre outras transformações, trabalho e juventude(s) encontram-se entrelaçados. Tanto a categoria trabalho quanto a temática juventude estão imersas num contexto, anteriormente apresentado, de predomínio de tecnologias de informação e comunicação, num mundo globalizado, sujeitos a novos paradigmas organizacionais, os quais recomendam um tipo de sociabilidade e subjetividade aos trabalhadores.

A discussão sobre o trabalho na contemporaneidade envolve questões sobre capitalismo, globalização, emprego, subjetividade, entre outras. Por isso, para Spink (2009, p. 60), é importante questionar: “De que *trabalho* estamos falando? [...] Que trabalho é este

que as pessoas falam que devemos buscar e para qual nós nos devemos preparar?”.

O fato é que, como o autor citado aponta, o trabalho faz parte da vida, do cotidiano, como elemento formador de identidade. E, quando surge a pergunta: “o que você vai ser quando crescer?”, não sugere uma resposta sobre independência, maturidade, idade ou tamanho, mas exige uma resposta profissional, e não de amadores (SPINK, 2009). Isso parece sugerir que o trabalho seja ainda significativo para os jovens no mundo contemporâneo.

De acordo com Jacques (1996, p. 24), com base em estudos empíricos, *a identidade de trabalhador* vai-se constituir por meio da identificação com modelos adultos e/ou por meio da inserção concreta no mundo do trabalho. “O ingresso no mundo concreto do trabalho confere valor social, reproduzindo o imaginário coletivo de valorização moral ao ser trabalhador”. Por esse motivo, o trabalho, como atividade humana por excelência, representa um papel importante para a constituição identitária do indivíduo (DEJOURS; ABDOUCHELI, 2010; JACQUES 1996; MOULIN, 2007).

Essa realidade nos instiga a questionar como os jovens estão vivenciando a construção (ou não) de seu futuro. Os projetos de vida da juventude estarão ancorados na constituição de uma profissão? E, afinal, quais os significados que os jovens vêm atribuindo ao trabalho?

### **3 Jovens estudantes do Ifes e seus projetos de vida**

Para Velho (1994), toda noção de projeto remete à ideia de indivíduo-sujeito, em que é considerado indivíduo aquele que faz projetos. O projeto nada mais é do que uma conduta organizada para atingir objetivos específicos (SCHUTZ, 1974 apud VELHO, 1994) e encontra-se ligado a um campo de possibilidades.

Na medida em que a possibilidade de preparar projetos depende de condições sócio-históricas, subentende-se que nem todos têm as

condições necessárias de elaborá-los. O grupo de jovens pesquisados tem condições econômicas, sociais e simbólicas que lhes permitem a elaboração de um projeto de vida a partir da educação.

Inclusive, nas falas dos jovens, pudemos observar que o ingresso e a inserção no Ifes emergem como um projeto intermediário que servirá de ponte a outros projetos. A maioria dos jovens estudantes (11 de 16) apontou o interesse em ingressar no Ifes tanto pela qualidade de seus cursos, quanto pelo fato de ser uma Instituição que obtém elevado índice de aprovação no vestibular: “ser aluno do Ifes” foi, em princípio, parte de um projeto mais amplo.

Observando a trajetória escolar desses jovens, pudemos constatar que a maioria dos participantes (11 de 16) apresentou como principal objetivo “passar no Ifes” após concluir o ensino fundamental, não importando o curso técnico escolhido; já o restante entrou no instituto com o propósito de frequentar um curso técnico específico oferecido pelo Ifes ou posteriormente um curso superior relacionado com a área das ciências exatas, que estaria associado ao curso técnico a ser cursado no Ifes.

O Ifes tem uma história, né!? E eles (os pais) conheciam a qualidade da escola e sempre quiseram que eu entrasse aqui, aí, eu comecei a me interessar também. Só que eu não tinha muita noção do que seria um curso técnico e mesmo assim, entrei (E 0<sup>44</sup>, 18 anos, sexo masculino, curso de Mecânica).

De modo geral, ao serem questionados sobre seus projetos, os jovens estudantes afirmam a existência de planos para o futuro. Todos os planos são complementares e sinalizam os múltiplos aspectos das aspirações desses jovens: passar no vestibular, seguir uma profissão, constituir uma família, ter filhos, viajar, tudo são propósitos para os entrevistados. Para a maioria desses jovens, seus planos remetem

---

44 Convencionamos que as designações “E + o número” diante de alguma declaração significam o estudante da pesquisa mais o respectivo número, em razão da obrigatoriedade do sigilo.

a passar no vestibular e ter uma profissão, sugerindo que estudo e trabalho se apresentam atrelados e interdependentes.

As trajetórias de vida desses jovens estudantes, subsumidas no capitalismo contemporâneo, apontam a busca da qualificação profissional. Nesse caso, o diploma surge como passaporte para a competitividade e empregabilidade (GARCIA, 2009). E assim, na tentativa de ingressar em uma universidade pública de referência, não resta outra via senão realizar o exame vestibular ou “passar no vestibular”.

Tenho (planos)! Passar no vestibular! (E 02, 18 anos, sexo masculino, curso de Eletrotécnica).

Dos 16 estudantes entrevistados, seis já tinham passado pela experiência de fazer o pré-vest<sup>45</sup> e três estavam frequentando o curso preparatório para o ingresso no ensino superior. Esses jovens, além de frequentarem seus cursos técnicos no Ifes, em outro turno, dividiam o tempo preparando-se para o exame vestibular.

Com as metamorfoses sofridas pelo mundo do trabalho na era da globalização, consolidam-se novas exigências para os trabalhadores, além da flexibilidade e competitividade. “Exigem-se novos idiomas, conforme o mercado internacional vai se modificando e abrindo espaço para novos países” (BOCK, FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 316). Exemplo disso é a constatação de que todos os jovens estudantes entrevistados cursaram ou estavam frequentando pelo menos um curso de língua estrangeira, principalmente o inglês.

Percebemos que a preocupação central que acompanha a maioria desses jovens refere-se à escolha profissional. Pressões sociais, pressão familiar, expectativas de futuro, o sonho de ser um jovem bem-sucedido e as dificuldades que o mercado de trabalho apresenta em quase todas as áreas também surgem como dilemas para o universo juvenil (BOCK, FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

---

<sup>45</sup> Também conhecido como cursinho pré-vestibular.

#### 4 A escolha profissional: (i)maturidade e (in)certezas

Embora o ensino do Ifes seja destinado à educação profissional, científica e tecnológica, tal fato não implica que os alunos que nele estudam necessariamente escolherão profissões específicas da área tecnológica e associadas aos cursos que frequentam. Segundo dados fornecidos pelo IBGE, em 2004, o percentual de jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior era de 32,9%, subindo para 58,5% em 2014<sup>46</sup>. No entanto, esse crescimento esteve mais associado ao incentivo à iniciativa privada do que ao investimento para ampliar o acesso à universidade pública (SALATI, 2013). A maioria dos jovens estudantes entrevistados apontou como aspiração o ingresso em uma universidade pública, gratuita e de qualidade e apresentou suas dúvidas em relação à escolha profissional, experimentando o incômodo com as incertezas ante uma escolha que parece ser “para toda a vida”.

Planos eu tenho, só não sei muito bem quais são eles! As pessoas falam: [...] se você está fazendo edificações, você tem que fazer engenharia civil, arquitetura! Eu não tenho que fazer! [...] Me incomoda o fato de eu não ter certeza do que eu sou realmente boa, [...] porque eu acho assim, as pessoas falam muito que adolescente não é responsável e que não sabe escolher nada, só que colocam em cima do ombro de um adolescente o fato dele ter que fazer uma escolha do que ele vai fazer pra vida inteira. Aí, depois vira um adulto infeliz porque foi um adolescente infeliz que não soube escolher bem [...] (E 14, 17 anos, sexo feminino, curso de Edificações).

Bock, Furtado e Teixeira (2008) afirmam que a nossa sociedade e sua ideologia, de certa forma, responsabilizam os indivíduos por suas decisões e camuflam influências sociais determinantes da opção feita, dentre os quais podemos citar família, pares, escola, mercado de trabalho, satisfação, etc.

---

46 Informações constam na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2015/default.shtm>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

O momento da escolha profissional para o jovem é uma situação de conflito, pois exige-se dele maturidade, segurança e certeza quando isso nem sempre é possível. Taxado de irresponsável, o adolescente deve repentinamente assumir a responsabilidade pela escolha de um futuro profissional que ocupará grande parte de sua vida.

A escolha profissional é um determinante na identidade do jovem, já que é vista para a vida toda. Isso resulta em um processo angustiante, pois segundo a representação construída socialmente, a escolha profissional implica em satisfação ou tristeza, implicando a construção de um futuro com responsabilidades, deveres e mudanças.

Alves (2016, p.31) chama atenção para o fato do próprio momento presente de escolha constituir-se como um dos fatores formadores da identidade ocupacional do jovem.

Nesse sentido, a identidade ocupacional do adolescente, é formada a partir de esforços, desafios e do seu envolvimento em busca da sua totalidade. Esse desenvolvimento ocorre por meio de identificações, e a sociedade possuidora de grande influência nesse processo, acaba por focar muitas vezes apenas no futuro, esquecendo assim, do passado e do presente vivido pelo adolescente.

Esse esquecimento do presente ocorre até mesmo entre os próprios sujeitos. Para muitos desses jovens estudantes, as expectativas em torno do ingresso no mundo do trabalho estão associadas ao fim da formação escolar, apontada como um evento relevante da trajetória individual, uma vez que “[...] ingressar no mercado de trabalho seria a continuidade de uma trajetória de saída do sistema escolar, faces de uma mesma moeda, do processo de individualização [...]” (GUIMARÃES, 2008, p. 172). Obviamente essa não é a realidade de uma parcela da população jovem, que deve trabalhar para garantir seu sustento e financiar seus estudos.

Ora, diante das transformações decorrentes da reestruturação produtiva, da globalização, da precarização do trabalho e da flexibi-

lidade do trabalho e do trabalhador, (in)justificadas pelo ideário do progresso, cabe perguntar aos jovens estudantes: o que é trabalho? Para que trabalhar?

## 5 A questão do trabalho

O mundo do trabalho é acompanhado de uma série de contradições. Navarro & Padilha (2007, p.15) apresentam uma dessas contradições quando afirmam que, “ao mesmo tempo em que o trabalho é a fonte de humanização e é o fundador do ser social, sob a lógica do capital se torna degradado, alienado, estranhado”.

Dessa forma, para alguns jovens entrevistados, o trabalho aparece com o significado de fonte de renda, aliado ao desenvolvimento da tarefa a ser realizada e à vontade de fazer aquilo de que gosta.

Bom, assim, é uma fonte de renda, claro, é... mas, na verdade é uma fonte de trocas, né!? Porque você fornece seu esforço e em troca você recebe! Mas, eu acho que você pode amenizar a carga da palavra “trabalho” [...]. Então, a partir do momento que você faz o que você gosta, tem uma carga menor, entendeu!? Então eu acho que... o trabalho é uma fonte de renda, mas desde que você faça aquilo que você gosta, pode ser prazeroso (E 02, 18 anos, sexo masculino, curso de Eletrotécnica).

Para outros, o trabalho é uma forma de pôr em prática tudo o que aprendeu na teoria, ou seja, a aplicabilidade do ensino faz-se por meio do trabalho. Também é visto como forma de dedicação, de sustento e de estabilidade.

É uma forma de sustento, uma estabilidade financeira, é um dever seu, trabalhar! Acho que só... uma forma de sustento mais. (E 11, 17 anos, sexo masculino, Mecânica).

Alguns jovens ficaram reticentes, já que a maioria não teve experiência profissional.

É difícil, né!? São perguntas tão bobas e a gente nunca para pra pensar! É...primeiro (a gente trabalha) ‘pro nosso próprio sustento e...eu acho que também é uma realização pessoal, sabe!? Você concluir seu período de ensino, de educação e você tá podendo aproveitar aquilo tudo depois, acho que é por aí! (E 15, 16 anos, sexo masculino, Edificações).

Para Alves (2013), as políticas neoliberais dificultam a realização do trabalho decente<sup>47</sup>, e as novas gerações enfrentam um cenário adverso no mercado de trabalho. O autor ressalta que a falta de empregos decentes provocou o crescimento do “preariado” – que diz respeito a uma nova camada social do proletariado composta especificamente por jovens-adultos altamente qualificados –, porém subsumidos, por vezes, em relações de trabalho e emprego precário.

A exigência da mobilidade contínua sustenta a ideologia do capitalismo flexível ante as carreiras profissionais (VALORE; SELIG, 2010; ALVES, 2013). Os jovens estudantes entrevistados associam o trabalho à rotina de fazer a mesma coisa, da mesma forma, todos os dias.

Esse negócio de ficar repetindo a mesma coisa, gosto não, me dá dor de cabeça! (E 14, 17 anos, sexo feminino, Edificações).

Para esses jovens estudantes, também há uma procura por trabalho no serviço público, visto como garantia de segurança. O aumento significativo de procura por concursos públicos pode ser visto como resultante da possibilidade presumida de uma trajetória profissional, baseada em planos de cargos e salários e remuneração acima do setor privado, além da estabilidade no emprego (ALVES, 2013; POCHMANN, 2010 apud VALORE; SELIG, 2010).

Assim, em uma posição contraditória, ao mesmo tempo em que o jovem não quer rotina, quer um tipo de emprego com estabilidade como forma de escapar das incertezas e flutuações do mercado de trabalho.

---

47 Segundo definição da OIT, trabalho decente é um “trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna”.



Igual, por exemplo, [...] se eu fosse estudar Direito eu poderia, sei lá, passar num concurso público, porque todo mundo que faz Direito quer passar num concurso público, enfim... (E 14, 17 anos, sexo feminino, Edificações).

Se o projeto de passar em um concurso e ingressar no serviço público aparece como possibilidade, segundo os relatos desses jovens, é, no entanto, a experiência de trabalho de seus pais que eles possuem como parâmetro para julgar suas futuras escolhas.

Embora a cultura das organizações produzida pelo novo capitalismo estabeleça outros paradigmas, com base na experiência laboral vivida por seus pais, muitos dos jovens estudantes atribuem um aspecto negativo ao trabalho. Para alguns, a ideia de trabalhar como os pais é um exemplo a não ser seguido. A falta de tempo, o cansaço e a rotina são elementos que preocupam os jovens estudantes entrevistados quanto ao futuro profissional.

[...] eu olho para os meus pais que trabalhavam muito! Chegava final de semana que tem o dinheiro para poder gastar, não tem nem vontade, não tem ânimo de sair, entendeu!? Então, de que adianta você trabalhar, trabalhar, trabalhar, trabalhar para poder chegar no dia e não ter... não poder sair, não poder fazer nada!? Não desfruta! Então você trabalha prá poder ter vida, prá comer, prá viver e você só trabalha, trabalha, trabalha! E isso para mim, não é felicidade! (E 05, 17 anos, sexo feminino, Estradas).

Ainda que com algumas reticências e incertezas, ingressar no mundo do trabalho parece ser o projeto central da vida desses jovens. É para isso que eles se dedicam quando estudam para passar no vestibular, com vistas ao ingresso num curso que possibilite a que eles possam exercer uma profissão. Suas trajetórias apontam para um projeto de futuro pelo ingresso em profissões que se darão através de um percurso acadêmico, e, por isso mesmo, mais valorizada socialmente. Apesar de o trabalho ser parte central dos projetos de vida desses jovens estudantes, existem outras perspectivas que costuram seus projetos de vida. Estudo, trabalho, lazer

parecem estar alinhavados aos projetos de vida dos jovens estudantes entrevistados.

## 6 “Tempo livre” em tempos globalizados e outras perspectivas

O preenchimento do tempo livre encontra-se associado ao gerenciamento de um cotidiano ocupado, em grande parte, pelas obrigações escolares, principalmente para os jovens estudantes que têm o objetivo de “passar no vestibular”. A existência de tempo livre não implica necessariamente lazer. Para alguns jovens, além das atividades escolares, a realização das tarefas domésticas e as redes sociais preenchem a ocupação do tempo livre nos fins de semana. A interação social, mediante a tecnologia digital,

abarca uma gama variada de espaços de troca, que vão desde os correios eletrônicos (e-mails), passando pelas salas de bate-papo (chats), os programas de mensagens instantâneas (MSN, Google Talk), até chegar nas chamadas comunidades online (Orkut, MySpace, Facebook). (NEVES; PORTUGAL, 2011, p. 15).

Assim, o uso do computador, o acesso à *internet* e a obtenção de notícias por meio de redes sociais são atividades que fazem parte do cotidiano dos jovens entrevistados durante a semana, mas principalmente nos fins de semana. A praticidade e a rapidez ao acesso às informações necessárias são mais um atrativo para esses jovens. As tecnologias de comunicação e informação fazem parte da vida da juventude contemporânea e estão cada vez mais imbricadas na sociabilidade e na construção de identidades (NOVAES, 2013).

Entretanto, nem só a tecnologia e outros atrativos *hightech* preenchem o tempo livre dos jovens estudantes entrevistados. Quanto à questão de religiosidade, os jovens entrevistados revelaram que praticam a mesma religião de seus pais, predominando a católica e a protestante (evangélica).

Além disso, os estudantes buscam divertir-se a partir de novas formas de consumo, como é o caso da compra coletiva, realizada por meio de *sites* da *internet*, consistindo em um grupo de consumidores reunidos para alcançar o menor preço de um produto ou um serviço. Para esses jovens estudantes, a compra coletiva, além de proporcionar diversão, é uma oportunidade de reunir os amigos de turma.

[...] tem as ofertas de compras coletivas, a gente tá sempre antenado e, sempre que tem alguma coisa interessante, que a gente pode passar para a turma, aí a gente passa porque fica mais em conta e dá prá todo mundo se divertir, entendeu, ainda mais que a gente que é estudante, né, com pouca grana... (risos). (E 04, 18 anos, sexo feminino, Eletrotécnica).

Importa ressaltar que outros aspectos emergiram também como parte dos projetos desses jovens: conhecer outros lugares para aprender novos idiomas e conhecer outras culturas, além da possibilidade de aliar prazer e lazer e de adquirir novos conhecimentos para aperfeiçoamento educacional e/ou profissional. Além dos planos de conhecer novos lugares, o desejo de constituir uma família é relatado como uma possibilidade, embora casamento e maternidade pareçam não fazer parte, de forma imediata, do projeto de vida de alguns entrevistados.

## **7 Influências no processo de escolha**

A segunda pesquisa realizada no *campus* buscou investigar quais são os principais fatores que influenciam no processo de escolha profissional de alunos do ensino médio técnico do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes que participam do processo de orientação profissional. Isadora A. Alves, que atuou como estagiária de psicologia no *campus*, percebendo o elevado número de estudantes em busca de orientação profissional, cujo processo era vivenciado com

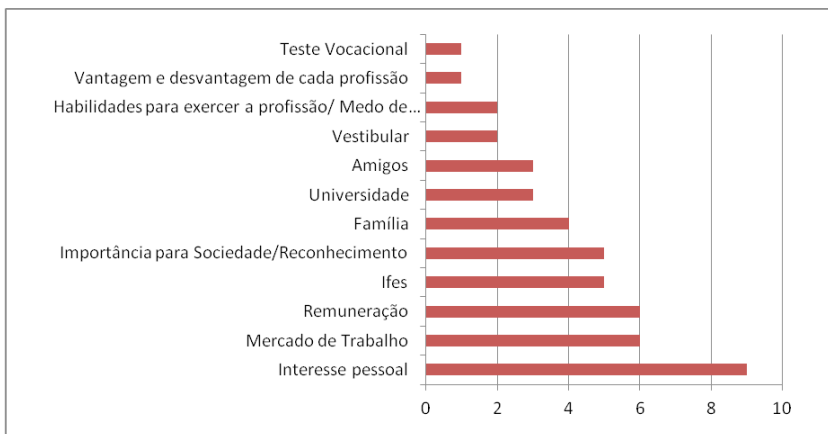
ansiedade e angústia, questionou-se o porquê de jovens que faziam um curso de caráter profissionalizante ainda ter tantas dúvidas em relação à trajetória profissional.

Além de buscar identificar fatores influentes na escolha profissional de 10 estudantes concludentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Ifes, de ambos os sexos, com idades entre 15 e 18 anos, Alves (2016) buscou compreender os conflitos vivenciados por estes no processo de escolha profissional e analisar as suas concepções acerca do futuro profissional. Dessa investigação resultou seu Trabalho de Conclusão de Curso Escolha profissional: fatores que influenciam na decisão defendido no Centro Universitário Católico de Vitória.

Antecedendo a entrevista propriamente dita, a referida autora realizou uma dinâmica de fantasia dirigida, seguida da aplicação da técnica de escrita livre, qual seja, pedir para que o participante escrevesse em um pedaço de papel, de forma livre tudo que estava em mente, conforme resultado da técnica anterior.

No gráfico 1, são identificados os fatores mais influentes na visão dos jovens entrevistados, de acordo com suas verbalizações durante a entrevista.

**Gráfico 1** – Incidência dos fatores que influenciam o processo de escolha profissional.

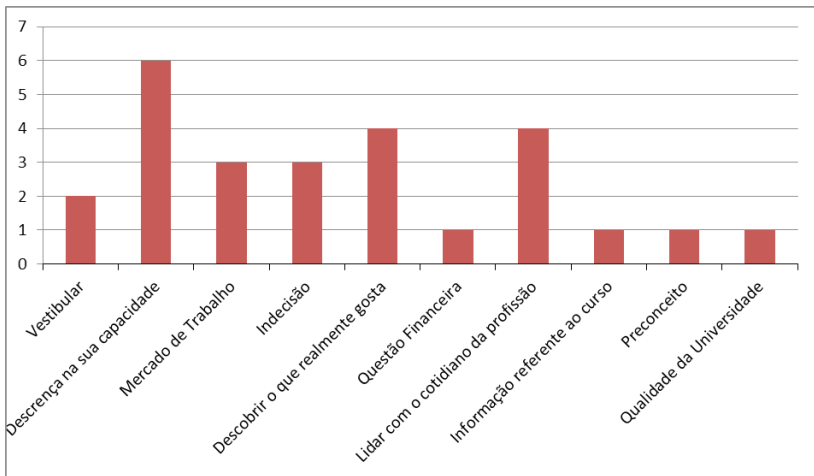


Fonte: Alves (2016, p. 90)

Apesar de o interesse pessoal ter-se constituído como o fator mais influente na opinião dos entrevistados, é fundamental ressaltar que este não é um fator individual, alienado das condições sociais, uma vez que este se constrói baseado em “características individuais, convicções políticas, religiosas, crenças, também a família tem grande influência, ajudando ou dificultando na escolha” (JORDANI et al., 2014, p. 26).

Os fatores que influenciam o processo de tomada de decisão na escolha profissional são apresentados no gráfico 2.

**Gráfico 2** – Fatores que dificultam a decisão



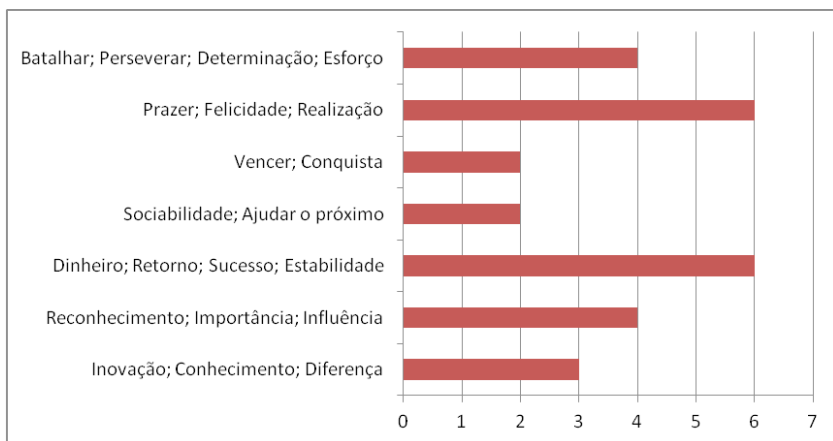
Fonte: Alves (2016, p. 92)

Assim, observamos que a maior dificuldade encontrada na escolha da profissão relaciona-se à crença individual de ser ou não capaz, o que está diretamente de acordo com a pesquisa de Loureiro (2013), apresentada anteriormente, seguindo-se a insegurança quanto ao saber lidar com o cotidiano da profissão escolhida e o autoconhecimento, ou seja, descobrir o que realmente gosta. Tais fatores estão intimamente imbricados e podem ser relacionados ao conflito da construção da identidade do adolescente e do jovem,

por meio do qual se formam subjetividades individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, construindo expectativas e definindo metas para o futuro (SBICIGO; BANDEIRA; DELL'AGLIO, 2010).

Quando indagados sobre suas expectativas quanto ao futuro profissional, os adolescentes entrevistados apontaram a possibilidade de satisfação, conforme pode ser observado no gráfico 3.

**Gráfico 3** – Desejos para o futuro



Fonte: Alves (2016, p. 95)

Segundo Rocha (2010), os jovens procuram, para o futuro profissional, sucesso, realização, satisfação e conciliar desejos pessoais com carreira. Os entrevistados também demonstram esperar ascensão socioeconômica, como pode ser visto pelo uso de palavras como “dinheiro”, “estabilidade”, “conquista”, “retorno”, “sucesso”, entre outras (Alves, 2016). Tal expectativa pode relacionar-se à garantia de sobrevivência, bem como à possibilidade de se obter melhores oportunidades (MACEDO; ALBERTO; ARAUJO, 2012).

De modo geral, Alves (2016) observou a influência marcante do mercado de trabalho, talvez pelo contexto profissionalizante do curso, que proporciona contato direto com profissionais nas mais diversas áreas, o que leva a uma noção ampliada do trabalho, de

modo que este é um fator norteador de suas escolhas. A escola contribui positivamente, assim, auxiliando a formar opiniões, favorecendo ao maior contato com um cotidiano profissional e uma melhor noção do mundo do trabalho.

A referida autora aponta que os conflitos internos vivenciados pelos estudantes influenciam negativamente a escolha profissional, principalmente a insegurança quanto à capacidade pessoal e profissional. Ela considera que a contradição entre fazer um curso profissionalizante e ter dúvidas quanto à escolha profissional pode se relacionar com o fato de que muitos estudantes para ter acesso a um ensino médio gratuito de qualidade, oferecido pela Instituição, fazem cursos técnicos com os quais não se identificam.

Além disso, muitos fazem a escolha do curso no Ifes quando ainda tem 12, 13 anos de idade, quando ainda estão em um momento inicial de construção de sua identidade. Com o passar do tempo, tornam-se mais conscientes de seus afetos, o que juntamente com a vivência da realidade do curso, contribui para gerar dúvidas em relação aos projetos de vida.

## **8 Projeto de Orientação à Escolha Profissional (OEP) do *campus***

O título desse projeto reflete a mudança de perspectivas teóricas e de atuação na prática psicológica do campo. Por muito tempo predominou no Brasil a abordagem tradicional, liberal e psicométrica, utilizando-se o termo orientação vocacional para esse processo. Ora, por essa perspectiva, supõe-se que cabe ao indivíduo, direcionado pelo profissional que o orienta, revelar a vocação para o trabalho com a qual nasceu utilizando-se para isso, por exemplo, e com bastante frequência, de testes psicológicos<sup>48</sup> (BOCK, 2006).

Apesar de fundamentar-se nos pressupostos defendidos pelo autor supracitado, da perspectiva da abordagem sócio-histórica

---

48 Para um detalhamento histórico das abordagens, sugerimos a leitura da obra.

aplicada à orientação profissional, nosso projeto não segue fielmente sua metodologia proposta, pois consideramos mais relevante adaptar o método aos jovens, de modo a acolher a demanda que nos era apresentada, lidando com ela durante nossos encontros.

Seja pela tradição psicométrica da área, seja pela característica objetiva e quantitativa, pela ênfase no cálculo presente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Ifes ou mesmo pela angústia em lidar com a sensação de incerteza nas escolhas, desde o início de nossa atuação no instituto, sempre nos foi apresentada a demanda de OEP assistida pelos instrumentos psicotécnicos. Alguns estudantes aceitavam formar grupos e participar de conversas, mas grande parte desistia do processo antes mesmo de seu início quando eram informados que não haveria aplicação de testes.

Dessa forma, elaboramos uma proposta que prevê a integração de elementos diversos, como entrevista, tarefas e pesquisa, ao uso de testes, chegando a um método de trabalho que tem funcionado bem, atendendo a 110 alunos em 04 anos, com apenas 26 desistências. Essa forma de trabalho foi sendo construída e lapidada ao longo do tempo, em função da vivência com o grupo, entendendo que a práxis deve estar imbricada à teoria, mas em uma via de mão dupla, ou seja, a teoria informa a prática, que retroalimenta o processo. Assim, não nos consideramos presos a uma forma de agir prescrita em livros e textos, pois os sujeitos que estão diante de nós são subjetividades únicas e merecem ser tratados e respeitados com suas peculiaridades.

Para a participação no projeto, os alunos precisam organizar-se em grupos que tenham entre três e cinco estudantes cursando o 3º ou 4º ano, não sendo requisito que estudem na mesma turma. Já realizamos OEP a alunos do curso superior, individualmente e em grupo, quando tal demanda nos foi apresentada.

Estruturamos o processo em 7 encontros semanais, quais sejam:

**8.1 Anamnese coletiva:** Nesse primeiro encontro, os jovens, a psicóloga e a estagiária apresentam-se. Os participantes são



indagados a respeito do motivo de estarem ali, quais são suas dúvidas, sendo incentivados não apenas a falarem, mas a intervir na fala dos colegas, de modo a se construir uma conversa coletiva e não monólogos individuais. Questiona-se também sobre como a família e os amigos têm se posicionado com relação à escolha. Discute-se sobre o conceito de vocação e escolha, os determinantes sociais do processo, etc. Explica-se a dinâmica de funcionamento, deixando-se claro que o relatório entregue no último encontro trará sugestões de até 10 profissões que se mostraram de interesse do estudante, apresentadas em ordem alfabética e que os testes aplicados não são uma sentença, antes, são válidos apenas para o momento atual. Essa última informação é repetida sempre antes da aplicação de cada instrumento. Nesse encontro também é entregue para que o estudante preencha em casa um material elaborado com base em técnicas apresentadas por Levenfus e Soares (2010), e que deve ser devolvido no sexto encontro:

- a. Frases incompletas para orientação profissional (NEIVA, 2010);
- b. Preferências de atuação no contexto profissional: o participante faz escolhas sobre com o que e como pretende atuar;
- c. Conhecendo você: o jovem deve elaborar um gráfico em forma de pizza para mostrar do que gosta, discorrer sobre suas preferências em um parágrafo e redigir sobre como se vê daqui há 10 anos.

**8.2 Jogo das Profissões (Bertelli, 2007):** Esse material lúdico produzido pela Casa do Psicólogo conta com 152 cartões de diferentes profissões, apresentando aos jogadores questões sobre: o que é, o que faz, qual é o perfil do profissional, quais são as principais disciplinas do curso, como é o mercado de trabalho, quantos anos de duração, o que podemos fazer depois, etc. Aplicamos o jogo de forma diferente do sugerido no manual.

Primeiro é feita uma competição intragrupo para ver que participante consegue listar o maior número de profissões em 2 minutos, usando-se uma ampulheta comprada à parte para medir o tempo. O vencedor ganha 50 reais no dinheiro do jogo. Solicita-se que os jogadores sublinhem entre 3 e 5 profissões dentre as citadas, nas quais tenham interesse. Se ele se esqueceu de escrever uma profissão de interesse, pode acrescentá-la, sinalizando com um asterisco. Em outra folha, cada um deve escrever pelo menos 2 pontos que vê como positivo e negativo nessa profissão. Enquanto isso, os orientadores separam os cartões do jogo, seguindo-se uma competição individual para ver quem consegue terminar o percurso acertando mais perguntas corretamente (respostas parciais valem 50 reais e respostas certas valem 100 reais). Ao final do jogo, conversamos sobre as informações que têm sobre as profissões, sobre o mundo do trabalho e a necessidade de que pesquisem mais sobre as profissões que têm interesse, conversando com profissionais atuantes na área.

**8.3 Aplicação do BFP (NUNES; HUTZ; NUNES, 2013):** A Bateria Fatorial de Personalidade (BFP) é um instrumento psicológico da Casa do Psicólogo construído para avaliação da personalidade a partir do modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF), que inclui as seguintes dimensões: Neuroticismo (N1 – Vulnerabilidade; N2 – Instabilidade emocional; N3 – Passividade/Falta de Energia; N4 – Depressão), Extroversão (E1 – Comunicação; E2 – Altição; E3 – Dinamismo; E4 – Interações Sociais), Socialização (S1 – Amabilidade; S2 – Pró-sociabilidade; S3 – Confiança nas pessoas), Realização (R1 – Competência; R2 – Ponderação/Prudência; R3 – Empenho/Comprometimento), Abertura (A1 – Abertura a ideias; A2 – Liberalismo; A3 – Busca por novidades). A aplicação é feita em conjunto.

**8.4 Aplicação do AIP (LEVENFUS; BANDEIRA, 2009):** Formado por 200 frases, divididas em 100 pares de atividades, relacionadas aos

10 campos de interesses descritos pelas autoras. São eles: Campo Físico/Matemático (CFM); Campo Físico/Químico (CFQ); Campo Cálculos/Finanças (CCF); Campo Organizacional/Administrativo (COA); Campo Jurídico/Social (CJS); Campo Comunicação/Persuasão (CCP); Campo Simbólico/Linguístico (CSL); Campo Manual/Artístico (CMA); Campo Comportamental/Educacional (CCE); Campo Biológico/Saúde (CBS). O jovem seleciona a atividade que mais lhe desperta interesse e registra sua escolha na folha apropriada. A correção é realizada pela classificação das respostas dadas, por meio da avaliação quantitativa e qualitativa.

#### **8.5 Aplicação da 1ª parte do BRP-5 (ALMEIDA; PRIMI, 2000):**

Proporciona estimativas do funcionamento cognitivo geral e habilidades nas cinco seguintes áreas: Raciocínio Abstrato, Verbal, Espacial, Numérico e Mecânico. Nesse encontro aplicam-se os testes para raciocínio verbal, abstrato e mecânico.

**8.6 Aplicação da 2ª parte do BRP-5:** Nesse dia aplicam-se os testes para raciocínio espacial e numérico.

**8.7 Entrevista devolutiva individual:** É entregue a cada participante um relatório contendo os resultados de todo o processo e instrumentos aplicados, com análise qualitativa e quantitativa, apresentando no final uma lista em ordem alfabética de até 10 profissões compatíveis com os interesses elaborados no processo de OEP. Nesse relatório e na devolutiva, deixa-se claro que se trata de uma escolha, não de uma imposição, que os resultados ali apresentados representam um retrato parcial daquele momento atual da vida do jovem, não uma sentença. Algumas vezes muitos conflitos são evidenciados durante o processo e orienta-se o estudante a continuar esse processo de orientação individualmente. Já ocorreu a necessidade de encaminhar alguns ao atendimento clínico na rede de saúde.

## 9 Considerações finais

Certamente os projetos de vida desses jovens são plurais e construídos com base em suas experiências e suas subjetividades. Concluir o ensino médio, ingressar no ensino superior, entrar no mercado de trabalho, conhecer novos lugares e casar foram aspectos apresentados como constituintes de um projeto de futuro. As transformações do mundo contemporâneo e seus desdobramentos no mundo do trabalho trazem repercussões psicossociais, sobretudo para os jovens que, em transição para a vida adulta, vivenciam suas dúvidas ante as escolhas profissionais e a imprevisibilidade quanto ao futuro.

De acordo com os jovens entrevistados, ser aluno do Ifes sugere, em princípio, um projeto que pode proporcionar outros projetos. Os principais motivos para o ingresso no Ifes e para a escolha dos cursos profissionalizantes encontram-se alinhados com o campo de possibilidades, podendo favorecer opções de oportunidades e facilitar o ingresso em universidades públicas e, conseqüentemente, a entrada desses jovens no mercado de trabalho. Permanecer como aluno do instituto requer persistência e dedicação desses jovens estudantes. Suas trajetórias escolares são lineares, sem reprovações nem interrupções, e todos consideram ser bem-sucedidos. Com base nas entrevistas realizadas com os participantes deste estudo, observamos que suas perspectivas de futuro e seus projetos de vida revelam uma apropriação da ideologia no mundo do trabalho, na qual a qualificação é uma exigência premente. Por isso, para esses jovens estudantes, estudo e trabalho encontram-se atrelados.

A noção desses jovens de que “o trabalho é a evolução do estudo” é baseada na lógica do mercado de trabalho que exige profissionais escolarizados e qualificados. Por meio do ideário da “sociedade do conhecimento”, os jovens estudantes associam a conquista de um bom emprego à maior qualificação.

A demanda desses estudantes pelo projeto de orientação profissional no campus é considerável e tal fato aponta para um questionamento: o que, realmente, eles procuram? Já que estão frequentando/matriculados em cursos específicos, pela lógica, seria natural que seguissem a escolha profissional de acordo com a área em que escolheram, situação discutida por Alves (2016).

O sentido do trabalho apresenta-se de forma contextualizada nos projetos de vida dos jovens estudantes. O trabalho é reconhecido como “um dever”, “uma coisa tão comum”, como meio de concretização de desejos de consumo, mas também como realização pessoal. Dessa maneira, o trabalho parece constituir um valor relevante para os participantes, apresentando-se como central em seus projetos de vida.

É preciso considerar que os sentidos atribuídos ao trabalho pelos jovens estudantes, além dos outros aspectos que foram evidenciados por este estudo, como integrantes de seus projetos de vida, não esgotam todos os significados socialmente construídos sobre o trabalho, do mesmo modo que os estudos existentes não foram suficientes para abarcar toda a complexidade que envolve trabalho e juventude. Tais fenômenos merecem novas contribuições em virtude da relevância que ambos representam para a sociedade contemporânea.

## Referências

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

ALMEIDA, L.; PRIMI, R. BPR-5: **Bateria de provas de raciocínio**: manual técnico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ALVES, G. A difícil procura pelo emprego decente. **Revista Caros amigos: a primeira à esquerda**. São Paulo: Ed. Casa Amarela, 2013. (Entrevista). Edição especial Dilemas da juventude.

ALVES, I. A. **Escolha profissional**: fatores que influenciam na decisão. 2016. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Psicologia, Centro Universitário Católico de Vitória, Vitória, 2016.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

BERTELLI, S. B. **Jogo das profissões**: uma forma divertida de conhecer as profissões e o perfil correspondente – Manual. 1. ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, P. A **“juventude” é apenas uma palavra**. Paris, **Association des Ages**, 1978. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16677551/Pierre-Bourdieu-A-Juventude-e- apenas-uma-palavra>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CARVALHO, S. S. de; SOUZA JR, J. R. de C. Mercado de Trabalho. **Carta de Conjuntura IPEA**, n. 33, 19 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/desemprego/>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L.M.C; ANDRADE, C.C. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 119-145.

DEJOURS, C.; DESSOURS, D. e DESRLAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**. v. 33. n. 3. p. 98-104. mai./ jun. 1993.

DEJOURS, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**. v.14. n.3, 2004. p. 27-34.

DE TONI, M. Visões sobre o trabalho em transformação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, 2003. p. 246-286.

GARCIA, D. M. F. **Juventude em tempos de incertezas: enfrentando desafios na educação e no trabalho**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2009.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 149-174.

JACQUES, M.G.C. Identidade e trabalho: uma articulação indispensável. In: TAMAYO, A; CODO, W.; BORGES-ANDRADE, J. E. (Orgs.) **Trabalho, Organizações e Cultura**. São Paulo: ANPEPP, v. 1. p. 21-26, 1996.

JARDIM, S. Depressão e trabalho: ruptura de laço social. **Rev. Bras. Saúde ocup.**, São Paulo, 36 (123), p.84-92, 2011.

JORDANI, P. S. et al. Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**. Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 25-32, 2014.

LACHTIM, S. A. F.; SOARES, C. B.. Valores atribuídos ao trabalho e expectativa de futuro: como os jovens se posicionam? **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 277-293, out. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-ng-pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-ng-pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul. 2013.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jun. 2013.

LEVENFUS, R. S.; BANDEIRA, D. R. **Avaliação dos Interesses Profissionais**: livro de avaliação AIP. São Paulo: Vetor, 2009.

LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2. ed.. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.39-53.

LOUREIRO, T. J. L. **Juventude e projetos de futuro**: possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

LUCA, T. R. **Indústria e trabalho na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.



MACEDO, O. J. V.; ALBERTO, M. F. P.; ARAUJO, A. J. S. Formação profissional e futuro: expectativas dos adolescentes aprendizes. **Estudos de Psicologia**, v. 29 (Supl.), p. 779-787, 2012.

MENANDRO, M.C.S.; TRINDADE, Z.A.; OLIVEIRA, A.M.A. **Gente jovem reunida**: representações sociais de adolescência/juventude em textos jornalísticos. Vitória: GM Editora, 2010.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do Trabalho. In: JACQUES, M.G; CODO, W. (orgs.) **Saúde mental&trabalho leituras**. Petrópolis: W Editora Vozes, 2002.p. 130-142.

MOULIN, M. G. B. De heróis e de mártires: visões de mundo e acidentes de trabalho no setor de rochas ornamentais. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 10, n. 1, p. 37-53, jun. 2007.

NARDI, H. C. Ética, trabalho e subjetividade: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NAVARRO, V.L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, ed. esp., n. 1, p. 14-20, 2007.

NEIVA, K. M. C. Teste de frases incompletas para Orientação Profissional: uma proposta de análise. In: Rosane SchotguesLevenfus; Dulce Helena Penna Soares; colaboradores. (Org.). **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 225-236.

NEVES, C.; PORTUGAL, F. T. A dimensão pública da subjetividade em tempos de Orkut. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 15-23, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822011000100003&lg=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100003&lg=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 mai. 2011.

NOVAES, R. C. R. Prefácio. In CASTRO, J. A.; AQUINO, L.M.C; ANDRADE, C.C. (orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

NOVAES, R. Cada geração incorpora novos códigos e sentidos de religiosidade. **Revista Caros amigos: a primeira à esquerda**, Edição especial: Dilemas da juventude, São Paulo: Ed. Casa Amarela, 2013.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S.; NUNES, M. F. O. **Bateria Fatorial de Personalidade (BFP)**: Manual técnico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

ROCHA, M. C. da S.. Projeto de carreira, plano de vida: passos para um gerenciamento de vida profissional e pessoal. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. **Orientação Vocacional Ocupacional**. 2. ed.. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.39-53.

ROSA, E. M.; RANGEL, P.C; RIBEIRO JUNIOR, H. **O adolescente a lei e o ato infracional**. Vitória: EDUFES, 2007.

SALATI, P. Dilemas expressam lacunas históricas. **Revista Caros amigos: a primeira à esquerda**. Edição especial: Dilemas da juventude, São Paulo: Ed. Casa Amarela, 2013.

SATO, Leny. Trabalho: sofrer? Construir-se? Resistir? **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 189-199, dez. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682009000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682009000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 mai. 2011.

SBICIGO, J. B.; BANDEIRA, D. R. I.; DELL'AGLIO, D. D.. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 15, n. 3, p. 395-403, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712010000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712010000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2016.

SELLIGMAN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SPINK, P. Trabalho: um discurso em fragmentação. In: BERNARDES, J.; MEDRADO, B. (orgs.) **Psicologia social e políticas de existência**: fronteiras e conflitos, XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, Maceió, Out/Nov. 2010.

VALORE, L. A.; SELIG, A. G. **Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a07.pdf>>. Acesso em: 01 jul 2013.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

VELHO, G.; DUARTE, L.F.D. (Orgs.) **Juventude contemporânea**: cultura, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

VERONA, H. Mesa de abertura. **Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2010. p.17-18.

**(Re)configurações no mundo do  
trabalho: Tensões e possibilidades  
de um projeto interdisciplinar**

## 1 Introdução

A Educação formal em sentido lato é a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais que possibilitam aos seres humanos satisfazer suas necessidades contra a hostilidade dos âmbitos biológico, físico e social (ABBAGNANO, 2012). Para que tal objetivo continue sendo realizado, a atual estrutura da escola é dividida em várias disciplinas que almejam ensinar inúmeros conceitos e ideias. Obviamente que toda forma de conhecimento é um meio de organizar o mundo que nos cerca e a Educação deve possibilitar que o educando compreenda, interprete e reinvente o mundo natural e, principalmente, a realidade histórico-social. Entretanto, diante de tanto conhecimento acadêmico, onde fica a problematização sobre o sentido da vida? Qual é o papel da escola na reflexão sobre a felicidade? Como introduzir o jovem no mundo do adulto respeitando sua condição de jovem? Qual é a realidade do mundo do trabalho que o espera? A felicidade está condicionada ao curso superior?

---

49 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

50 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

51 Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Orientados por essas questões e pela posição ideológica de que a escola deve ser alicerçada na construção plena das potencialidades humanas, deu-se forma ao projeto *(Re)Configurações no Mundo do Trabalho: tensões entre o ser e o ter*, desenvolvido pela professora de Sociologia, pelo professor de Filosofia e pela profissional do serviço de Psicologia, todos de uma Instituição de ensino técnico integrado ao ensino médio. O objetivo foi possibilitar aos jovens refletir sobre processos de identidade, relações sociais e familiares e habilidades pessoais, a partir dos conhecimentos da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia, visando a ampliar a compreensão das relações sobre o mundo do trabalho, tendo em vista a saída dos jovens do ensino técnico integrado ao ensino médio rumo a novos caminhos formativos.

Ao integrar Psicologia, Filosofia e Sociologia em um projeto que tem como olhar o mundo do trabalho, valoriza-se a interdisciplinaridade em que há a interação entre as disciplinas, dialogando sobre um mesmo conceito, sob diferentes pontos de vista, visando a construção de um saber ampliado. Concebemos o projeto aqui apresentado a partir da visibilidade dos jovens estudantes, que pertencem a uma etnia, a um contexto de moradia, a um bairro, a um gênero, entre outros pertencimentos. Considerando, ainda, a diversidade das trajetórias por eles vividas, suas perspectivas de presente e de futuro e as estratégias relacionadas a escolha profissional.

Ao falarmos de juventude é importante ressaltar que a busca por uma unidade explicativa da categoria inviabiliza a análise dos diversos aspectos dos sujeitos e dos grupos juvenis. O termo juventudes, no plural, que vem sendo utilizado por pesquisadores brasileiros (ABRAMO, 2008; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; MARTINS, 2014) nos últimos anos, parte do pressuposto da impossibilidade de se compreender a juventude como uma experiência homogênea e única.

Tal decisão respalda-se por compreendermos que juventudes diz respeito a uma diversidade e pluralidade de experiências juvenis circunscritas pelo gênero, etnia, raça, ou seja, “existem muitas formas de ser e de se experienciar o tempo de juventude” (DAYRELL;

CARRANO, 2014, p. 105). Isto quer dizer que muito além de ser uma experiência geracional, ser jovem significa ser atravessado e constituído por diversos pertencimentos, como: a escola, a família, os amigos, o trabalho, o gênero, a classe social, entre outros.

Nesse sentido, concebemos juventude como uma categoria social e também cultural em constante reconfiguração e, por isso, como

um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a passagem, assumindo uma importância em si mesma (CARRANO, 2002, p.3).

Dado o exposto, consideramos juventude como uma categoria socio-histórica definida em sua relacionalidade, que diz respeito a questão cronológica mas não se reduz a ela. Em seu trabalho clássico acerca da juventude, Bourdieu (1983, p. 112) advertia que “as classificações por idade [...] acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação ao outro”. Haja vista que dependendo de nossa posição geracional “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”, o que corrobora com as divisões em classes definidas por idade como um arbitrário que “[...] é socialmente manipulado e manipulável”, por fim considera que

falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma Idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Isso leva à impossibilidade de haver completa homogeneidade nas culturas juvenis, visto que outros condicionantes somam-se na produção das condições sociais e nos referentes culturais que jovens dispõem para a produção de suas culturas.

Cientes dos “projetos dos pais” (e da sociedade), um projeto que visa a refletir sobre o mundo do trabalho, constituindo-se em uma possível proposta de orientação profissional, requer uma ética de responsabilidade no que tange a sua concepção, isto é, um projeto de orientação *pele* e *com* o jovem, em detrimento de projetos *para* os jovens que os tornam invisíveis em sua diversidade e pluralidade.

Paulinho da Viola (1966/ 2015), na música *14 anos*, expõe belamente as tensões entre o ser e o ter na escolha profissional de jovens (ainda adolescentes): “Tinha eu 14 anos de idade/ Quando meu pai me chamou (quando meu pai me chamou)/ Perguntou se eu não queria/ Estudar filosofia/ Medicina ou engenharia/ Tinha eu que ser doutor”. A partir dessas tensões e considerando os jovens em sua pluralidade, construímos este projeto interdisciplinar. Lamas, Pereira e Barbosa (2008) evidenciam a importância de que a orientação profissional seja um tema transversal ao currículo escolar, auxiliando o jovem na construção de um projeto de vida como parte das atividades pedagógicas, realizado em sala de aula com a participação dos professores.

O modelo tradicional de Orientação Profissional baseado em medidas de características individuais, pode, em muitas situações, não atender às complexidades de um sistema que se modifica rapidamente. A atual configuração do mundo do trabalho, mais flexível, exige diferentes formas de orientação profissional, em que se coloca como um espaço que proporciona autoconhecimento, consciência de oportunidades e, ainda, tomada de decisões (JENSCHKE, 2002). Dessa forma, o objetivo deste relato é apresentar uma proposta de trabalho interdisciplinar que visou a ampliar a compreensão das relações sobre o mundo do trabalho de jovens estudantes, desenvolvida em uma Instituição educacional de ensino técnico integrado ao ensino médio, podendo se constituir em uma possibilidade de trabalho de orientação profissional, superando modelos tradicionais.



## 2 O traçado do projeto: caminhos, chegadas e possibilidades

Desenvolvido ao longo do ano letivo, nas aulas de Filosofia e de Sociologia com as turmas finalistas de uma Instituição educacional de ensino técnico integrado ao ensino médio, localizada no interior de um estado da região Sudeste, a partir da própria manifestação dos jovens estudantes sobre o desejo de participarem de uma proposta que tratasse do mundo do trabalho e de suas escolhas profissionais. Assim, após formatação da ideia inicial, apresentou-se aos estudantes o projeto em que todos concordaram em participar.

Iniciou-se com a exibição de um filme sobre as vivências de uma adolescente em busca da escolha profissional, *Eu Não Faço a Menor Ideia do Que Eu Tô Fazendo Com a Minha Vida* (SOUZA, 2013), interessante notar que os estudantes identificaram-se com a personagem em busca de suas habilidades, no entanto, surpreenderam-se quando perceberam que o filme não revelaria *uma* escolha, mas apresentava, justamente, as várias possibilidades de escolha *da/na* vida. Lidar com a incerteza das escolhas da vida, mostrou-se nesse primeiro momento como um dos desafios do projeto, tópico discutido com os jovens a partir da exibição do filme.

Em seguida, trabalhamos com o preenchimento de uma ficha inicial de participação no projeto, de modo individual, com a apresentação e a discussão coletiva sobre o que foi preenchido pelos jovens estudantes, de modo que se colocassem. Nesse encontro demos ênfase ao nome de cada um, já como uma escolha, mas, nesse caso, realizada pelo outro, baseado em um trabalho realizado por Petersen (2002), brincamos com o nome dos estudantes. Como eles já se conheciam dos anos letivos anteriores, o nome não seria uma novidade, mas o significado e o porquê, colocaram-se como interessantes. Também aqui se pode inserir a importância das influências familiares e das expectativas com relação ao futuro. Além disso, colocava-se, nessa ficha, a profissão dos familiares; as expectativas sobre o projeto; o modo como se colocavam frente a escolha profissional; o que perce-

biam influenciar a sua escolha; as disciplinas que mais e que menos gostavam; as habilidades que reconheciam em si mesmos. Além dessas informações também poderiam acrescentar o que gostariam de dizer, mas que não havia sido perguntado, caso tivessem algo mais a acrescentar. Trabalhamos nesse item, aspectos relacionados à identidade e a como percebiam a sua construção de ser jovem.

No encontro seguinte, baseados nas reflexões de Zygmunt Bauman (2011), explicitamos os comportamentos da juventude diante do flexível mundo do trabalho. Foi uma experiência significativa, porque os jovens reconheciam-se e outras vezes discordavam do autor. Focamos na análise que Bauman faz da “geração Y” (a que hoje tem entre 11 e 28 anos), para ele, essa geração apresenta comportamentos e visões de mundo totalmente diferentes da geração dos pais (a “geração X”, que hoje tem entre 28 e 45 anos) e dos avós (os *babyboomers*, que nasceram entre 1946 e 1964). Nas várias vertentes que diferem os três grupos, vale ressaltar que levaremos em consideração apenas as concepções de mundo que a “geração Y” tem sobre o trabalho, pois é este o escopo deste texto.

Para Bauman (2011), a “geração Y” apareceu num mundo que nem os pais e muito menos os avós conheceram na juventude. Até três anos atrás, em grande parte da Europa e aqui no Brasil, existia um crescimento e uma recuperação da crise econômica de 2009, por tais motivos, para a “geração X” e para os *babyboomers*, havia uma certa abundância de emprego e ambas as categorias consideram o trabalho centrado na visão iluminista, na qual o trabalho é algo que dignifica o ser humano. Já a “geração Y”, considera-o um quesito dispensável para o bem viver. Metaforicamente podemos dizer que compreendem os afazeres cotidianos na mesma acepção medieval, na qual o labor é parte da maldição divina decorrente do pecado original. Nesse mundo frenético os jovens concebem o trabalho como algo monótono, desinteressante, vazio e tedioso. O mundo do trabalho transforma-se em objeto de tortura e a vida está num lugar que não seja a fábrica, o escritório, a sala de aula, a loja e outros

tantos lugares. Diante disso, algumas agências de emprego considerando essas características, já prometem jornadas de trabalho flexíveis, licenças sem perda do vínculo empregatício e lazer e diversão durante o expediente. O interessante é que os próprios jovens já percebem que esses métodos contemporâneos são centrados mais no lucro do capital do que na realização profissional e humana.

Retornando de nossa breve digressão, reconhecemos as múltiplas diferenças e anacronismos, mas poderíamos com certa cautela, aproximar a atual visão de mundo do trabalho com aquela conhecida ideia de que o trabalho é semelhante da concepção etimológica derivada do latim *tripaliare*, que era um instrumento formado por três paus, próprio para atar os condenados ou manter presos os animais difíceis de ferrar, portanto, uma visão pessimista do trabalho. Diante dessa concepção de trabalho, a pergunta que orientou nossas conversas foi: se a vida humana depende do trabalho e este causa tanto desprazer, podemos concluir que o ser humano está condenado à infelicidade?

A realidade humana está sempre dominada pela contingência do mundo passar por mudanças, diante das análises de Bauman debatemos com os jovens que o reaparecimento do desemprego pode ressurgir também ao fim das escolhas, algo que a “geração Y” jamais vivenciou. Há, desse modo, o surgimento desse novo paradigma que ainda não foi apresentado para os jovens, uma realidade totalmente estranha, misteriosa e nada agradável. Vale ressaltar que não existe uma ciência do futuro, a futurologia existe apenas nos filmes e nos livros de ficção, portanto, Bauman adverte: “resta ver de que forma a ‘geração Y’ se sairá nesse teste. E que filosofia de vida a ‘geração Z’, que sucederá, vai elaborar, adotar e aplicar na remodelagem do mundo que herdará de seus pais” (BAUMAN, 2011, p. 62). Tal proposta possibilitou aos jovens estudantes apresentar, discutir e refletir sobre suas concepções de trabalho, relacionando-as entre si e com as concepções de seus familiares, pais e avós, o que permitiu maior apropriação das características envolvidas nos

processos pessoais de escolha de uma profissão, integrando-a aos elementos socioculturais vivenciados por eles.

Após, sem perder de vista as discussões levantadas no texto de Bauman (2011), trabalhamos com nova atividade, em que era possível fazer um levantamento do cotidiano do jovem, com a proposta do *curtigrama*, baseado em Mahl, Soares e Oliveira Neto (2005), os estudantes manifestavam as atividades que: Gosto e faço/ Gosto e não faço/ Faço e não gosto/ Não gosto e não faço. Interessante foi perceber a diversidade de colocações, pois, além de escreverem, apresentavam as atividades, e o que um gostava o outro não gostava e vice-versa. Inclusive vários jovens tiveram dificuldades de recordarem-se de atividades que gostavam e faziam, relacionando esse fato ao estudo e ao foco no vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como fatores impeditivos de realizarem atividades prazerosas.

Outro texto muito produtivo que debatemos foi a *Felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*, de Gilles Lipovetsky (2007). O título do projeto vai ao encontro dessa obra, pois ambos abordam a tênue relação entre consumo e consumismo. Presenciamos que a angústia existencial dos jovens pode ser resumida na busca para responder a seguinte questão: Ser ou ter: qual caminho devo seguir? Avaliando nossa época, Lipovetsky acena:

a medida que nossas sociedades enriquecem, surgem incessantemente novas vontades de consumir. Quanto mais se consome, mais se quer consumir: a época da abundância é inseparável de um alargamento indefinido da esfera das satisfações desejadas e de uma incapacidade de eliminar os apetites de consumo, sendo toda saturação de uma necessidade acompanhada imediatamente por novas procuras (LIPOVETSKY, 2007, p. 38).

Consumismo traz felicidade? Buscando responder essa questão seguimos as elucidações do autor supracitado que descreve nosso tempo como uma civilização do desejo e de humanos ávidos pelas

novidades. Para ilustrar nossa explanação, podemos parafrasear a célebre frase cartesiana e dizer que o novo paradigma ocidental é: “compro, logo, existo”. A leitura e o debate em torno dessa obra possibilitaram aos jovens compreender que as novas configurações do consumismo já não se reduzem ao prestígio de status e de integração social, mas buscam satisfazer nossos desejos privados.

Sem demonizar o sistema capitalista, também alertamos para as numerosas críticas à sociedade do hiperconsumo, que resumidamente reduziu o ser humano a um mero comprador e degradador do meio ambiente. Talvez por isso que a tese central do livro do pensador francês seja justamente que o hiperconsumidor tem acesso ao ter, mas deseja profundamente e inconscientemente ser, “os antropólogos de um futuro distante poderão, então, debruçar-se com curiosidade sobre essa civilização esclarecida em que o *Homo sapiens* prestava culto a um deus tão derrisório quanto fascinante: a mercadoria efêmera” (LIPOVETSKY, 2007, p. 369).

Alguns jovens assumiram uma postura mais conformista e pessimista diante da realidade do mundo capitalista e diziam: “Professor, as coisas sempre foram e serão assim”. Entretanto, havia outros que pronunciavam que também poderiam ser autores de uma nova história e de novas relações sociais, econômicas e trabalhistas. Em sintonia com o último grupo, dizíamos que se construíssemos esse modelo desigual de trabalho, também poderíamos reconstruí-lo. Se duvidássemos disso, duvidaríamos do próprio ser humano, duvidaríamos dos próprios jovens e, conseqüentemente, toda nossa prática educacional ficaria sem sentido e condenada ao fracasso.

Nesse primeiro momento do projeto concentramos as atividades em elementos de reconhecimento de si mesmo. Valorizou-se a identidade e o autoconhecimento, chamando a atenção sobre a importância de conhecer-se e sobre o fato de que, a partir, do conhecimento sobre si, seria mais fácil trabalhar com as decisões profissionais. Os estudantes evidenciaram que em muitas vezes era mais fácil falar do outro do que de si mesmo. Vale destacar, que por

se tratar de um projeto interdisciplinar nossa intenção foi mesclar atividades, dinâmicas, leituras e discussões de textos, como relatado, objetivando a integração de diferentes visões e possibilidades.

A partir da valorização do autoconhecimento, pudemos iniciar a reflexão sobre as profissões. Assim, com base na *técnica das atividades profissionais* (MAHL; SOARES; OLIVEIRA NETO, 2005), os jovens puderam refletir sobre quais atividades imaginavam-se realizando e sentindo-se bem. Desenvolvida no laboratório de informática da Instituição, essa tarefa possibilitou a pesquisa sobre as diferentes profissões e suas atividades, de modo que se surpreenderam ao constatar que nem sempre o que haviam imaginado como atividade de uma profissão realizava-se no cotidiano, ou, ainda, ao verificar que uma profissão que tomavam como mais individual e científica, na verdade contava com atendimento ao público e exigia habilidades de expressão verbal.

A fim de inserir elementos lúdicos na proposta do projeto, trabalhamos com o *Jogo das Profissões* (BERTELLI, 2007). Neste, os estudantes têm à disposição 139 Cartões coloridos de profissões do ensino superior e seus correlatos na forma de Tecnológicos e Sequenciais. Divididos em equipes, os estudantes montaram um tabuleiro com um número pré-determinado de fichas sobre as profissões a partir do interesse de cada equipe. Ao jogar o dado cada equipe *andava* no tabuleiro e se colocava na casa designada, de modo que respondiam perguntas sobre a profissão correspondente à casa. O jogo conta ainda com cartões de desafio e de sorte, que também poderiam ser sorteados. A cada jogada, então, as equipes, em sua vez, respondiam perguntas sobre as profissões ou contavam com os fatores sorte e desafio, o que criou um clima descontraído e de curiosidade nas turmas. Esse jogo proporcionou um momento de relaxamento, além de possibilitar que os alunos se informassem sobre diversas profissões. Ao final da competição, dispuseram de tempo para explorar os cartões do jogo, conversando e pesquisando sobre as profissões.

Outra obra de problematização teórica do projeto foi a primeira parte do livro *Ter ou Ser?*, de Erich Fromm (1979). Fromm reflete que os grandes mestres da vida fizeram da alternativa entre o ter e o ser reflexão central de seus pensamentos. Ilustramos com os próprios exemplos que o livro nos traz. Personagens como Buda defendem que para chegarmos ao estágio mais elevado do desenvolvimento não devemos procurar avidamente pelas posses e pelos bens materiais. Do mesmo modo, Jesus nos alerta sobre a incoerência do homem ganhar o mundo inteiro e perder-se a si mesmo. Já na Idade Média, Mestre Eckhart considera que o ter nada e a vida centrada no “vazio” é a verdadeira condição para atingir a solidez espiritual e humana. Por fim, Marx ensina que o luxo é tão mal quanto a miséria e que a meta da evolução humana deve consistir em ser muito, e não ter muito.

A atualidade e os desafios do projeto (*Re*) *Configurações no Mundo do Trabalho* se tornam cada dia mais pertinentes porque segundo Erich Fromm:

numa cultura em que a meta suprema é ter – e ter cada vez mais – e na qual se pode falar de alguém como “valendo um milhão de dólares”, como poderá haver alternativa entre o ter e ser? Pelo contrário, tem-se a impressão de que a própria essência do ser é ter: de que se alguém nada tem, não é (FROMM, 1979, p. 34).

Concluimos as discussões de leituras com o texto de Bertrand Russel, *Elogio ao Ócio*, no qual nos orienta “que muitos males estão sendo causados ao mundo moderno pela crença na virtude do trabalho, e que o caminho para felicidade e prosperidade está em uma diminuição organizada do trabalho” (RUSSEL, 2002, p. 25). Talvez nunca foi tão atual a sabedoria do filósofo grego Epicuro (1999) (341 a. C – 270 a. C), para ele a felicidade consiste nos prazeres naturais e necessários. Quem sabe se compreendêssemos que a vida que vale a pena ser vivida consiste na simplicidade e no necessário, trabalharíamos menos porque nos contentaríamos com o essencial, que nem sempre é visível aos olhos. Tais reflexões permearam o

projeto, a partir das apropriações e discussões proporcionadas pelos textos e pelas atividades.

A partir das discussões e das atividades realizadas, apresentamos a atividade *curtograma profissional*, adaptada de Mahl, Soares e Oliveira Neto (2005). Desse modo, cada jovem recebeu uma lista com várias profissões categorizadas em grandes áreas, de nível superior e nível técnico, e destas deveria listar as mais significativas para si próprio em 4 categorias: Gosto e Faria/ Gosto e Não Faria/ Não Gosto e Faria/ Não Gosto e Não Faria. Nessa atividade os jovens depararam-se com os motivos de escolher entre uma e outra opção, e o que valorizavam para tal, levando em consideração todas as discussões realizadas no projeto. A construção de uma carreira, o desejo de contribuir com a humanidade, as habilidades pessoais, os valores, a influência familiar, a felicidade, o prazer, o status econômico e social, por exemplo, foram algumas das justificativas que se colocaram para a distribuição das profissões nas categorias da atividade. Foi interessante perceber também que alguns estudantes relataram que se não gostam de uma profissão não estudariam para tal, promovendo reflexão nos colegas que, mesmo não gostando, escolheriam essa opção.

Nesse momento, após trabalharmos a identidade, o autoconhecimento e as reflexões filosóficas e sociológicas sobre o mundo e sobre o mercado de trabalho, os jovens foram provocados a construir um texto, organizando e sistematizando as informações que tinham sobre si mesmos, a partir das atividades realizadas no projeto.

De posse de um roteiro os jovens debruçaram-se sobre suas atividades e sobre as discussões dos textos e verificaram seus interesses, habilidades, valores e influências, finalizando com possíveis percepções e indicações de quais carreiras pretendiam seguir. Todos se engajaram na proposta, entendemos que esse fazer não foi simples, pois exigiu do jovem estudante um olhar para si e para o percurso de reflexões e ponderações, implicando a si próprio no processo e percebendo-se. É importante destacar que alguns jovens indicaram a perti-



nência do projeto e que este possibilitou uma reflexão para a vida. Alguns ainda apresentaram que estavam indo para um caminho no processo de escolha profissional, mas perceberam que esse caminho não se mostrava como o mais adequado, de modo que puderam perceber que estavam seguindo outros desejos, que não os próprios, possibilitando, por exemplo, conversas em casa, para se traçar um novo rumo em suas escolhas e seus percursos de formação.

Alguns pais, nas reuniões de pais, valorizavam o projeto desenvolvido, enfatizando a importância das discussões e como isso afetava aos filhos e a toda a família, possibilitando um momento de diálogo e reflexão familiar. Professores que não participavam diretamente do projeto também verificavam as discussões dos estudantes em suas aulas, ou, ainda, questionavam-nos, sobre o que de fato realizávamos, pois era evidente a participação ativa e interessada da maioria dos jovens.

Uma turma bastante receptiva ao projeto e que em muitas atividades apresentavam as vivências pessoais com emoção, ao ser questionada sobre o processo de desenvolvimento do projeto, uma vez que se percebia muitos momentos de emoção e não se tinha certeza como isso estava sendo acolhido pelo grupo, colocou que a emoção era positiva, pois nesse trabalho eles podiam falar e serem ouvidos. Percebe-se a importância de espaços, na escola, que valorizem os jovens, que permitam reflexões e diálogos, de modo que possam falar de suas angústias e vivências, compartilhando dores e preocupações sobre o complexo mundo do trabalho.

Um dos pontos altos do projeto foi a *Mesa das Profissões*, em que convidamos profissionais da comunidade para explanar sobre sua carreira e formação aos estudantes. Além da parceria da Instituição e dos professores que possibilitaram um momento em comum, em que todas as turmas finalistas podiam estar juntas, os profissionais da comunidade manifestavam o apreço em falar das profissões, de modo que, como nos disse um dos jovens, “*fica até difícil decidir, porque os profissionais falam com tanta paixão de suas profissões...*”. Para

a organização da mesa foi realizada uma enquete para verificar os profissionais que os jovens gostariam que participassem.

Além da *Mesa das Profissões*, também se poderia trazer profissionais nas aulas. Assim, as profissões não contempladas na mesa eram definidas pelas turmas, que, divididas em grupos, traziam esses profissionais para sua sala de aula. Interessante destacar as diferenças de profissionais entre uma turma e outra e a empolgação dos jovens para contatar o profissional e dos profissionais em falar de seu trabalho. Fomos brindados com poesias, aparelhos técnicos, histórias de vida de luta e vitória, em que muitas vezes saímos todos emocionados.

Finalizando essa etapa que valorizou as possibilidades profissionais e seus desafios, trabalhamos com a dinâmica *a vida como uma caixa de bombons* (LEVENFUS, 2002). Com o objetivo de reflexão acerca de como se processa a escolha profissional, uma caixa de bombom foi entregue em cada sala de aula e cada aluno deveria retirar um. Muitas reclamações foram colocadas, pois quem começava com a caixa teria melhor chance de escolher, quem ficasse por último poderia não gostar do bombom ou, ainda, a caixa entregue poderia não ser do agrado dos jovens. Ao final perguntávamos: e a vida, como é? E as escolhas que vocês estão fazendo sobre a profissão a seguir? Não seria a vida então como uma caixa de bombons? Pode-se, assim, fazer relação com falas dos encontros anteriores e enfatizar que a escolha se processa na vida, ficando em aberto a possibilidade de conhecer mais sobre si e construirmos mais conhecimento sobre as profissões para a realização da escolha profissional.

Os jovens manifestaram aspectos de grande agitação e preocupação frente a realização do ENEM, de modo que também trabalhamos sobre esse momento, com a dinâmica *bilhetinhos medrosos* (SOARES, 2002). Desse modo, pode-se trabalhar os medos e ansiedades e, ao mesmo tempo, propor estratégias de ação para combatê-los, pois cada um recebia um pequeno papel em que deveria escrever “o que me causa mais medo quando penso no ENEM?” e, em seguida,

colocar em uma sacola, em que cada jovem retiraria um papel, sem saber de quem era, e responderia com estratégias para lidar com o medo. Perceberam, nesse momento, que todos tinham medo, sendo que este apresentava-se semelhante a diferentes alunos, podendo assim, criar estratégias e tranquilizar-se uns aos outros.

Findado esse processo e após a realização do ENEM, o projeto continuou e na nova etapa apresentamos possibilidades de construção de currículo e organização pessoal para participar em entrevistas de estágio e de emprego. Os jovens aqui também se surpreenderam, pois achavam que o projeto havia se encerrado com a dinâmica antes do ENEM, no entanto, era preciso marcar que eles já apresentavam recursos para colocarem-se nas várias possibilidades que se abririam, inclusive pelo fato de a Instituição oferecer ensino profissionalizante.

O projeto mostrou-se um momento de reflexão para os jovens e para os profissionais, uma vez que várias formas de estar no espaço escolar colocavam-se. Além disso, revelou-se como um projeto que possibilitou suporte aos estudantes, com a saída do ensino médio rumo à universidade, pois muitos teriam que sair da casa dos pais para continuar seus estudos.

Ao final, os jovens puderam avaliar o projeto: *“Nos deu argumentos para avaliar o que queremos”*; *“As dinâmicas mostraram-nos que pequenas atitudes podem mudar o rumo das coisas”*; *“O projeto foi uma forma positiva da escola fazer com que os alunos refletissem um pouco mais sobre a vida, assim ajudando na tomada de decisões em nossas vidas”*; *“Nos identificar com a profissão de acordo com habilidades e preferências”*; *“O projeto foi uma jogada muito boa para que pudéssemos de uma certa maneira escolher qual seria o nosso próximo passo para o futuro. Trazer alguns profissionais foi muito bom”*; *“Ajudou na reflexão sobre o mundo do trabalho e suas durezas e infelicidades”*; *“Proporcionou novos horizontes, ampliando nossas visões sobre um contexto geral das profissões e de como é ser um profissional”*; *“Deu espaço para os alunos”*.

Nosso principal objetivo era proporcionar espaços de diálogo e de reflexão e as falas mostram-nos o alcance desses objetivos.

As dúvidas surgidas nas realizações dos encontros ajudaram-nos a melhorar o projeto, com a certeza de que as parcerias, os trabalhos interdisciplinares e o caminho para o acolhimento dos sujeitos que experimentam o mundo da escola e suas vivências poderão promover a construção de uma escola que esteja a serviço da construção de projetos de vida saudáveis.

### **3 Considerações Finais**

Desde de Sócrates, pelo menos, os filósofos gregos refletem sobre a condição humana. As questões centrais dos sábios gregos eram: como construímos nossas vidas? O que fazemos de nós mesmos? Qual vida realmente vale a pena ser vivida? Iniciamos este artigo com essas provocações existenciais porque o tema sentido da vida ou “arte de viver” continua sendo uma das preocupações centrais da reflexão filosófica. Atualmente a “velha senhora Filosofia”, recebe as contribuições de suas filhas “mais jovens”: a Sociologia e a Psicologia. Essas três ciências continuam no árduo exercício de tentar compreender o que grande parte dos humanos contentam-se em viver. Diante das inúmeras dificuldades do sistema educacional brasileiro, são raros os jovens da rede pública e, até mesmo, da rede privada que têm a oportunidade de entrar em contato com teorias muito elaboradas que se preocupam em explicitar, por meio de atividades, qual seria o sentido da vida (se é que a vida tem sentido!) para a espécie humana, especialmente para os jovens, uma vez que nessa etapa essas questões são mais presentes e angustiantes.

Foucault (2004) chamou atenção para a dificuldade de construirmos uma “ética do eu” em nossos dias, marcados pelo consumismo, pelo culto ao corpo nas academias e pela onipresença das imagens como propaganda. Uma possível saída desse labirinto existencial é o “cuidado de si”, conceito muito importante no pensamento do filósofo francês. Para ele, a ética deve ser uma estética da existência, ou seja, construir a si mesmo como autor de suas próprias

ações, semelhante ao que um artista faz como sujeito da criação de sua obra, portanto, a vida como construção é uma obra de arte.

A ética do cuidado de si como estética da existência possibilita construir práticas de liberdade no ambiente escolar. Foi justamente o que tentamos neste projeto interdisciplinar, partindo da convicção de que cada ser humano, especialmente os jovens, não é algo dado, mas algo construído. Por fim, cada sujeito é uma construção que se faz ao longo da vida. Vivemos junto com outros humanos e não somos livres num estado constante, mas em nossas relações com os outros temos o dever de construir práticas de liberdade. Ao nosso entender, essas atividades possibilitaram relações e reflexões nas quais os jovens puderam ser eles mesmos, enquanto mostramos que cada um dos outros é também ele mesmo. Este foi o objetivo da ação empreendida e, se conseguimos, talvez nunca saberemos, apenas sabemos que dar o primeiro passo às vezes é muito mais importante do que chegar.

Talvez hoje muitos dos jovens que participaram deste projeto ainda não percebam seus efeitos, mas acreditamos que foi uma experiência frutífera e que o debate sociológico, filosófico e psicológico cumpriu a missão proposta de possibilitar aos jovens refletir sobre suas vivências. Os educandos podem esquecer os conceitos das áreas mencionadas acima, porém, irão se lembrar que o autoconhecimento é uma das coisas mais importantes da existência humana.

Por fim, cabe discutir a noção de Hannah Arendt (2013) sobre a crise que acomete a educação, visto que a autora defende que tal crise não é restrita a este campo, muito pelo contrário, trata-se de uma problemática geral que envolveu várias áreas do mundo moderno, dentre elas a educação. Cabe aos adultos, segundo a autora, responsabilizarem-se em receber os mais novos em um mundo que ainda não lhes pertence. Daí advém sua crítica em deixar os recém-chegados (crianças e jovens), que não se acham acabados abandonados, “a seus próprios recursos” (op. cit., p. 247,) sozinhos em um mundo onde “perdemos as respostas em que nos apoiávamos” (op. cit., p.

223). Para Arendt, o mundo em que tentamos inserir os adolescentes é um mundo que já nasce velho, porque, quando fazemos isso, arrancamos dessa geração as possibilidades de ser ela mesma autora do novo. Nesse sentido, o Projeto interdisciplinar *(Re)Configurações no Mundo do Trabalho: tensões entre o Ser e o Ter*, almejou apresentar o atual mundo do trabalho como ele é, apontando para os novos arranjos e desafios para aqueles que temos a responsabilidade de apresentar o mundo dos adultos, tendo como princípio ético não arrancar das mãos dos jovens “a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-os em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (2013, p. 247). É de fato uma possibilidade em meio a tantas incertezas!

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ABRAMO, H. W. Espaços de juventude. In: FREITAS, M. V. De; PAPA, F. de C. (Orgs.). **Políticas públicas juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 219-228.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.
- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAUMAN, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERTELLI, S. B. **Jogo das Profissões: uma forma divertida de conhecer as profissões e o perfil correspondente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARRANO, P. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. In.: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (A Meneceu)**. São Paulo: Unesp, 1999.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FROMM, E. **Ter ou Ser?** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

JENSCHKE, B. Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 23-31.

LAMAS, K. C. A.; PEREIRA, S. M.; BARBOSA, A. J. G. Orientação Profissional na escola: uma pesquisa com intervenção. **Psicologia em Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 60-68, 2008.

LEVENFUS, R. S. Técnica dos bombons. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 413-418.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do consumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MAHL, A. C., SOARES, D. H. P.; OLIVEIRA NETO, E. de. **POPI – programa de orientação profissional intensivo**: outra forma de fazer orientação profissional. São Paulo: Vetor, 2005.

MARTINS, C. H. dos S. Memória de jovem: um conceito em construção. In.: CARRANO, P; FÁVERO, O. (Orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014. p. 211-229.

PETERSEN, C. M. S. O rabisco de Winnicott. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação Vocacional Ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 397-411.

RUSSEL, B. **Elogio ao Ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SOARES, D. H. P. Como trabalhar a ansiedade e o estresse frente ao vestibular. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação Vocacional Ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.337-356.

**Eu Não Faço a Menor Ideia do Que Eu Tô Fazendo Com a Minha Vida**. Direção: Matheus Souza. Rio de Janeiro: Downtown Filmes/ Vitrine Filmes, 2013. [Vídeo].

VIOLA, P. Da. 14 anos. In.: VIOLA, P. Da; MEDEIROS, E. **Samba na madrugada** (faixa 3). Rio de Janeiro: Kuarup, 2015. (Original pub.)