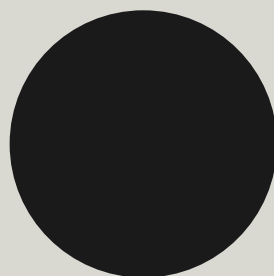
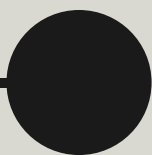


Atividades de Psicologia da Educação

possibilidades na
curricularização da extensão



Alessandra Sant'Anna Bianchi
organizadora



EDITORIA
INTERATIVA

Alessandra Sant'Anna Bianchi
(Organizadora)

Atividades de Psicologia da
Educação: possibilidades na
curricularização da extensão

Editora Interativa
Curitiba
2026

Atividades de Psicologia da Educação: possibilidades na curricularização da extensão

1ª Edição: 2026

O conteúdo desta obra, bem como a revisão, é de total responsabilidade de seus autores e autoras e não reflete necessariamente a opinião da editora.



EDITORAS: Ana Maria Soek & Emanuelle Milek

CAPA E PROJETO GRÁFICO: Bardo Revisão

DIAGRAMAÇÃO: Bardo Revisão

EDIÇÃO, REVISÃO E PREPARAÇÃO DE TEXTO: Os autores

REVISÃO DE NORMAS: Letícia Carol Gonçalves Weis

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B577a

Bianchi, Alessandra Sant' Anna.

Atividades de Psicologia da Educação: possibilidades na curricularização da extensão/ Organização de Alessandra Sant' Anna Bianchi - 1. ed. Curitiba, PR : Editora Interativa, 2026.

226 p.

ISBN (E-book): 978-85-93145-40-7

ISBN (Físico): 978-85-93145-41-4

DOI: 10.29327/5796674

1. Psicologia educacional . 2. Psicologia escolar 3. Inclusão escolar. I. Bianchi, Alessandra Sant' Anna.

CDD 370.15

Vania Machado Cardoso Schreiber - Bibliotecária - CRB-1687

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos e autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Impresso no Brasil/Printed in Brazil.

PRODUÇÃO EDITORIAL:



contato@editorainterativa.com.br

www.editorainterativa.com.br

[@editora_interativa](#)

Ana Maria Soek e Emanuelle Milek
Editoras Responsáveis – Editora Interativa

Ana María Martín Cuadrado
Departamento Didáctica da Universidade de Madrid – Espanha

Andréa Rosana Fetzner
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro – UNIRIO

Araci Asinelli da Luz
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Carlos Roberto Caron
Faculdade Evangélica Mackenzie do Paraná – FEMPAR

Ettiène Guérios
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Ivo José Both
Centro Universitário Internacional – UNINTER

Izabel Petraglia
Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Universidade de Coimbra – Portugal

José António Marques Moreira
Universidade Aberta do Porto – Portugal

Leandro Palcha
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Lourdes Perez Sanchez
Universidade Nacional de EaD: Madrid – Espanha

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Sonia Maria Chaves Haracemiv
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Tania Stoltz
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Thalita Folmann da Silva
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

O Conselho Editorial da Editora Interativa reúne professores doutores-pesquisadores de diversas universidades, de diversos países. Teve como um dos primeiros conselheiros e incentivador o Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrósio da Universidade de Campinas – UNICAMP/São Paulo. A ele (*in memoriam*), pelo grande coração e pelo exemplo de pesquisador ímpar, dedicamos nossos esforços.

Sumário

- 11** Autores
- 17** Introdução
- 19** Integração entre Psicologia do Trânsito e Psicologia da Educação:
ações do projeto Trânsito e Cidadania no contexto escolar
Alessandra Sant'Anna Bianchi
Letícia Carol Gonçalves Weis
- 33** Práticas para a valorização e o bem-estar de docentes do Ensino
Básico
Luciana Karine de Souza
Sophia Beylouni Santos Martínez
Claudio Simon Hutz
- 49** Psicologia educacional, ambiental e educação infantil:
a interdisciplinaridade formando cidadãos responsáveis
Camila Bolzan de Campos
- 63** Psicologia na avaliação e monitoramento da qualidade da educação
infantil: uma experiência de atuação no Ministério Público
Ana Paula Soares da Silva
Bianca Oliveira de Macedo
Leticia Michele Stencel
Raul Gomes de Almeida
- 79** Consultoria colaborativa e a atuação do psicólogo junto
a professores de educação infantil
Claudia Daiane Batista Bettio
Ana Carolina Arruda Miranda
Andréia Schmidt
- 95** Família e escola em diálogo: uma intervenção em Psicologia
Educacional
Amanda Patrinhani Muziol
Alessandra Sant'Anna Bianchi

- 113** Oficina de prevenção ao *bullying*: Um relato de experiência
Carolina Conceição Prado
Ingrid Neto
João Camilo Júnior
Tereza Raquel Fernandes Melo Sena
- 129** Maratona de orientação profissional para adolescentes –
experiência do Serviço de Orientação Profissional (SOP) da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Marco Antônio Pereira Teixeira
Adriana Malheiros Sacramento
Isabela Menezes de Oliveira
Thalita Soares Longarai de Souza
Ana Cristina Garcia Dias
- 147** Grupo “Vida universitária, e agora?”
Luíza Sionek
Alessandra Sant’Anna Bianchi
- 161** #ISSOÉASSÉDIO: diálogos entre a escola e as redes
Alex Sandro Barêa
Victória Gamba Bertaia
Joana Iracema Cassol Comiran
Amanda Carvalho Rezende Galvão
Anna Cecília Mendes de Jesus
Mylene Keiko Kishi
Paulo Ricardo Deboleto Oliveira
Jullye Gabrielly Oliveira Ponsoni
Bruna de Moraes Rodrigues
Amanda Silvestre da Silva
Murilo Henrique Ferreira da Silva
Helena Vicente
Alessandra Sant’Anna Bianchi
- 175** Atuação do psicólogo escolar na educação especial: contribuições
para o atendimento educacional especializado
Maira Maria da Costa
- 187** O psicólogo como mediador escolar
Giovanna Baú

- 201** Relato de experiência: um olhar sobre as dificuldades vivenciadas por professoras de uma Instituição de Educação Especial no Acolhimento e Intervenção de crianças com TEA dentro de sala de aula
Jozielen da Silva Pinto Gimenez
- 219** Índice remissivo

Autores

Adriana Malheiros Sacramento

Psicóloga. Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Alessandra Sant'Anna Bianchi

Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade de Barcelona (Espanha). Professora na Universidade Federal do Paraná.

Alex Sandro Barêa

Psicólogo pela Universidade Federal do Paraná.

Amanda Carvalho Rezende Galvão

Psicóloga. Residente no Programa de Cancerologia no Hospital Erasto Gaertner.

Amanda Patrinhani Muziol

Psicóloga. Mestranda em no Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal do Paraná.

Amanda Silvestre da Silva

Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ana Carolina Arruda Miranda

Psicóloga. Doutora em ciências com ênfase em psicobiologia pela Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto. Professora da Afya Universidade Unigranrio.

Ana Cristina Garcia Dias

Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ana Paula Soares da Silva

Psicóloga. Doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora na Universidade de São Paulo.

Andréia Schmidt

Psicóloga. Doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora na Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto.

Anna Cecília Mendes de Jesus

Psicóloga. Residente no Programa de Saúde da Criança e do Adolescente do Complexo Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná.

Bianca Oliveira de Macedo

Psicóloga. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Bruna de Moraes Rodrigues

Psicóloga pela Universidade Federal do Paraná. Atua na clínica.

Camila Bolzan de Campos

Psicóloga. Doutora em psicologia social pela Universidade de Barcelona (Espanha). Professora na Universidade La Salle - Canoas.

Carolina Conceição Prado

Psicóloga. Doutora em Educação em Ciências pela Universidade de Brasília. Professora na Faculdade Uninassau - Brasília.

Claudia Daiane Batista Bettio

Psicóloga. Doutora em Psicobiologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Pós-doutoranda vinculada ao Programa de Psicobiologia da Universidade de São Paulo.

Claudio Simon Hutz

Psicólogo. Doutor em Psicologia pela University of Iowa (Estados Unidos). Bolsista de produtividade em Pesquisa Sênior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Giovanna Baú

Psicóloga. Doutoranda em psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal).

Ingrid Luiza Neto

Psicóloga. Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília. Professora na Universidade Católica de Brasília.

Isabela Menezes de Oliveira

Psicóloga. Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Joana Iracema Cassol Comiran

Psicóloga. Mestranda em no Programa de Pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal do Paraná.

João Camilo Júnior

Graduado em Comunicação Social e em Ciências da Religião. Especialista em Relações Governamentais e em Neuropsicologia. Graduando em psicologia no Centro Universitário do Distrito Federal.

Helena Vicente

Psicóloga formada pela Universidade Federal do Paraná. Atua na clínica.

Jozielen da Silva Pinto Gimenez

Psicóloga, Psicopedagoga e supervisora ABA. Trabalha na Associação de Pais e Amigos Excepcionais em Paranaguá.

Jullye Gabrielly Oliveira Ponsoni

Psicóloga. Atua como psicóloga clínica e é membro do laboratório LABCare, vinculado ao Serviço Social da Memorial University of Newfoundland (Canadá).

Letícia Carol Gonçalves Weis

Psicóloga. Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná. É Técnica de Atividades no SESC Paraná.

Letícia Michele Stencil

Psicóloga. Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Luciana Karine de Souza

Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Luíza Sionek

Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Professora na Faculdade Vicentina.

Maira Maria da Costa

Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Psicóloga na Prefeitura Municipal de Massaranduba.

Marco Antônio Pereira Teixeira

Psicólogo. Doutor em psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Murilo Henrique Ferreira da Silva

Psicólogo pela Universidade Federal do Paraná. Atua na clínica.

Mylena Keiko Kishi

Psicóloga. Trabalha no Governo da Província de Shizuoka como Coordenadora das Relações Internacionais (Japão).

Paulo Ricardo Deboleto Oliveira

Psicólogo. Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná.

Raul Gomes de Almeida

Psicólogo. Doutorando em Psicologia Social no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Sophia Beylouni Santos Martínez

Psicóloga. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Et Alia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tereza Raquel Fernandes Melo Sena

Graduada em Gestão de Recursos Humanos. Especialista em Psicologia Organizacional. Graduanda em psicologia, no Centro Universitário do Distrito Federal.

Thalita Soares Longarai de Souza

Psicóloga. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Atitus Educação.

Victória Gamba Bertaia

Psicóloga. Residente técnica na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Introdução

A Psicologia, em sua interface com a Educação, tem ampliado de forma significativa seus campos de atuação, métodos de intervenção e compromissos ético-políticos diante dos desafios contemporâneos vivenciados nas instituições escolares e formativas. Este livro reúne práticas profissionais que evidenciam a diversidade e a potência da atuação do psicólogo em contextos educacionais, considerando diferentes etapas do desenvolvimento humano, múltiplos contextos institucionais e distintas demandas sociais. As práticas apresentadas despontam como possibilidades de atuação de estudantes de psicologia no processo de curricularização da extensão.

Os capítulos que compõem esta obra dialogam com temas centrais da Psicologia Educacional e Escolar, tais como a promoção da cidadania, a mediação de conflitos, a inclusão, o bem-estar de estudantes e docentes, a orientação profissional, a prevenção de violências e a articulação entre escola, família e comunidade. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessária interlocução da Psicologia com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia do Trânsito, a Psicologia Ambiental, a Educação Infantil, a Educação Especial e as políticas públicas, reforçando o caráter interdisciplinar que marca o campo.

A obra inicia-se com discussões que integram a Psicologia do Trânsito e a Psicologia da Educação, demonstrando como ações educativas podem contribuir para a formação cidadã desde o contexto escolar. Em seguida, são apresentadas experiências de atuação da Psicologia na avaliação e no monitoramento da qualidade da Educação Infantil, incluindo intervenções realizadas no âmbito do Ministério Público, que revelam o papel estratégico do psicólogo na defesa de direitos e na qualificação das práticas educativas.

Outros capítulos aprofundam a atuação do psicólogo junto a professores e equipes pedagógicas, destacando modelos de consultoria colaborativa, intervenções voltadas à prevenção do bullying, ao fortalecimento do diálogo entre família e escola e à promoção de ambientes educativos mais saudáveis e inclusivos. Essas experiências evidenciam a Psicologia como mediadora de processos

institucionais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às dimensões emocionais, sociais e relacionais do desenvolvimento.

A transição para a vida universitária e para o mundo do trabalho também é abordada, por meio de relatos de experiências em orientação profissional e em grupos de acolhimento a estudantes, que evidenciam a importância de espaços de escuta, reflexão e apoio em momentos de mudança e tomada de decisão. Do mesmo modo, o livro contempla discussões sobre a atuação do psicólogo junto a pessoas com deficiência, reafirmando o compromisso com a inclusão e com o reconhecimento da diversidade.

Por fim, a obra reúne reflexões e práticas voltadas à valorização e ao bem-estar de docentes do ensino básico, reconhecendo que o cuidado com quem educa é condição fundamental para a promoção de processos educativos de qualidade. Ao apresentar diferentes experiências institucionais e regionais, o livro reafirma a Psicologia como um campo comprometido com a transformação social, com a defesa de direitos e com a construção de contextos educativos mais justos, acolhedores e humanizadores.

Assim, esta coletânea se propõe a contribuir tanto para a formação acadêmica quanto para a prática profissional de psicólogos oferecendo subsídios teóricos e práticos para a compreensão e a intervenção nos complexos desafios que atravessam a educação contemporânea.

Integração entre Psicologia do Trânsito e Psicologia da Educação: ações do projeto Trânsito e Cidadania no contexto escolar

Alessandra Sant'Anna Bianchi

Letícia Carol Gonçalves Weis

Introdução

O trânsito é um local perigoso: a cada 26 segundos um participante morre (World Health Organization, 2018). No Brasil, a taxa de mortalidade das lesões de trânsito, em 2024, foi de 17,4/100 mil habitantes, o que representa mais de 37.000 brasileiros (Ministério da Saúde, 2026). O Brasil perde cerca de R\$ 50 bilhões por ano com os sinistros de trânsito, com destaque para os custos relativos à perda de produção das vítimas e também os custos hospitalares (Carvalho, 2020).

Este não é um problema novo e nem local. Em 2 de março de 2010 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas declarou a década 2011-2020 a “Década de Ação para Segurança Viária” com a meta de estabilizar e reduzir a mortalidade mundial prevista por acidentes de trânsito em 2020 (Organização das Nações Unidas, 2010) e que fossem evitadas cinco milhões de mortes no trânsito e 50 milhões de lesões durante esses dez anos (World Health Organization, 2011).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (2015) reiterou a preocupação com a mortalidade no trânsito, incluindo nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), no Objetivo 3, “Saúde e Bem-estar”, a meta 3.6: “Até 2020, reduzir pela metade as mortes e os ferimentos globais por acidentes em estradas”. No entanto, percebendo a necessidade de ações mais amplas para atingir a meta a Assembleia Geral da Organização das Nações

Unidas decidiu proclamar o período 2021-2030 como Segunda Década de Ação pela Segurança no Trânsito (Organização das Nações Unidas, 2020) repetindo a meta expressa no ODS 3 de reduzir em 50% os índices de mortalidade no trânsito e convidando os estados membros a que promovam educação para o trânsito com uma das estratégias para promover segurança no trânsito. Embora estivesse prevista para ocorrer até 2020, o governo brasileiro ajustou essa meta para ocorrer até 2030 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2024).

No caso das crianças de 5 anos ou mais e adolescentes, o trânsito é a principal causa de morte por causas externas (World Health Organization, 2024). No Brasil, o trânsito matou mais de 33 mil crianças e adolescentes, entre 2015 e 2024 (Ministério da Saúde, 2026), ainda assim no Brasil pouco é trabalhada a questão da segurança no trânsito.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no Departamento de Psicologia, desde 2008, o Grupo de Pesquisa Trânsito e Transporte Sustentável tem desenvolvido atividades que integram a psicologia do trânsito à psicologia da educação, propícias a serem desenvolvidas em escolas. O projeto de extensão Trânsito e Cidadania é uma dessas atividades e atua com o objetivo de promover, entre crianças (desde a educação infantil), passando por adolescentes e chegando nos jovens adultos, o desenvolvimento de conceitos básicos para sua sobrevivência e saúde no trânsito, assim como para que se tornem cidadãos conscientes nesse sistema (trânsito). O referencial teórico utilizado no desenvolvimento deste projeto é o construtivismo piagetiano (Piaget, 1968, Roazzi & Castro Filho, 2001).

O projeto inclui processo de avaliação contínua e é interdisciplinar, seja quanto à metodologia (a análise das avaliações é qualitativa e quantitativa), seja quanto aos aportes de diversas áreas do conhecimento que são utilizados para seu desenvolvimento (Psicologia, Educação, Direito, Engenharia).

O projeto propicia, como parte da curricularização da extensão no curso de psicologia da UFPR, que estudantes de graduação apliquem o conhecimento adquirido na universidade ao mesmo tempo em que desenvolvem novas habilidades de interação humana e para o exercício da cidadania. O impacto na formação dos alunos de psicologia dá-se pela possibilidade de aplicar conhecimentos de áreas da psicologia (desenvolvimento, trânsito, educação,

social) nas escolas, um contexto social importante para a formação humana, tratando de um problema relevante do ponto de saúde pública (prevenção de sinistralidade viária). O projeto também inclui atividades de ensino, com seminários formativos e supervisões semanais, e de pesquisa, oriundas do permanente monitoramento das avaliações sobre o projeto.

O monitoramento da ação realizada no projeto, por meio de avaliações feitas pelas crianças e seus professores, juntamente com a discussão feita pela equipe a cada semana, indicam que o objetivo está sendo atingido e ensinam a continuidade e ampliação do seu alcance.

O que um psicólogo escolar tem a ver com trânsito

A problemática do trânsito vem se tornando um tema muito frequente no dia-a-dia dos cidadãos de todo o mundo, em especial dos brasileiros. O Atlas da Violência 2025, uma publicação do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2025) órgão do Ministério do Planejamento e Orçamento do Brasil, indica que o número de mortes no trânsito no Brasil está aumentando, consolidando-se como um dos maiores problemas de saúde e segurança pública para crianças e adolescentes.

O Código de Trânsito Brasileiro (CTB) (1997) determina a inserção da educação para o trânsito em todos os níveis de escolarização. Isso faz o tema da segurança viária tornar-se um dos assuntos que devem ser tratados na escola. A relação do tema com as questões de saúde, física e mental, ensina a participação daqueles que trabalham com psicologia da educação no seu desenvolvimento no ambiente escolar.

No contexto escolar, caberá ao psicólogo orientar sobre os temas mais adequados a serem tratados conforme o momento do desenvolvimento das crianças e adolescentes e o tipo de decisão ou ação que podem desempenhar no trânsito. É importante lembrar que não há curso de licenciatura em trânsito e pesquisas indicam que há ausência de preparo dos professores para trabalhar a temática em sala de aula (Maoski & Bianchi, 2010; Torquato & Bianchi, 2013).

Por outro lado, o entorno de trânsito das escolas não é seguro e comportamentos de risco são executados com frequência no entorno de escolas

(Weis & Bianchi, 2020, Bianchi et al., 2023), comportamentos de risco no trânsito são relatados pelos estudantes como comuns em suas vidas diárias (Silva, 2019; Correa & Bianchi, 2020). Para piorar, os pais, que poderiam colaborar nessa parte do processo educacional, também se mostram despreparados (Bianchi & Spiller, 2018; Costa, 2021). Assim, torna-se necessário que a sociedade como um todo, especialmente as instituições de ensino, contribuam com a questão, já que hoje são estas instituições que atuam como formadoras de cidadãos sintonizados com seu contexto histórico.

Ao longo do documento que rege a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2017) a temática de cuidados e prevenção de saúde é indicada de forma interdisciplinar e, como já evidenciado, os cuidados com a segurança no trânsito são um tema importante para a saúde individual e coletiva. Além disso, o Conselho Federal de Psicologia (2019) aponta que fazem parte das possibilidades de atuação do psicólogo escolar as questões sociais que sejam pertinentes às experiências do público escolar. Assim, o trânsito sendo uma questão social presente de forma intensa no cotidiano de todas as pessoas, é importante que o psicólogo escolar contribua com a comunidade escolar no desenvolvimento de práticas que fortaleçam a segurança das crianças, adolescentes e jovens no trânsito.

Neste capítulo vamos apresentar quatro possibilidades de desenvolvimento de atividades de prevenção de saúde, relacionadas com segurança no trânsito, e que podem ser desenvolvidas em contexto escolar. Todas elas formam parte do conjunto de atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão Trânsito e Cidadania da UFPR. Todos os materiais aqui apresentados estão disponíveis para download gratuito em <https://mecred.mec.gov.br/colecao/7184>

Ciranda do Trânsito

Esta foi a primeira atividade desenvolvida pelo grupo, em 2008. Ela tem como público-alvo crianças entre 3 e 10 anos (infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental). O principal objetivo é discutir com as crianças tópicos importantes de segurança no trânsito adequados aos estágios de desenvolvimento esperados nesta faixa etária. Os objetivos específicos incluem introduzir a concepção de que todas as pessoas fazem parte do trânsito; discutir

procedimentos de segurança ao transitar na rua como pedestre criança; discutir a importância do uso de capacete e equipamentos de segurança para utilizar a bicicleta; e discutir a importância de usar cadeirinha ou assento de elevação quando no carro (Bianchi, 2013).

A atividade é desenvolvida de forma lúdica, envolvendo quatro cenários temáticos e com as crianças divididas em grupos de, no máximo, 10 pessoas. Cada grupo precisa de 20 minutos para desenvolver toda a atividade. A atividade é facilitada por monitores, estudantes universitários que passam por dois meses de capacitação prévia à entrada na escola.

O Ciranda do Trânsito é dividido em 7 etapas, a última é a avaliação pelos participantes. A primeira etapa é a apresentação do projeto para a coordenação pedagógica da escola e a seguinte etapa a apresentação para os professores. As quatro etapas seguintes têm, individualmente, duração de 5 minutos. É trabalhado um tema específico em cada uma das etapas. A temática de cada etapa está expressa em seus títulos. Para o desenvolvimento de cada etapa é necessário um monitor (aluno extensionista) que fica lotado naquele cenário. Os grupos de crianças devem ser de no máximo 10 alunos. • Etapa 1: “Todos somos parte do trânsito”. A temática é trabalhada por meio de um mural onde as crianças são convidadas a colocar figuras, escolhidas entre ilustrações de coisas que fazem e não fazem parte do trânsito, do que faz parte do trânsito. Após a atividade dos participantes o facilitador discute com eles os acertos e os eventuais equívocos, focando na importância do reconhecer às pessoas e a si como parte fundamental do trânsito • Etapa 2: “Criança só anda na rua acompanhada”. A temática é trabalhada por meio de uma maquete onde as crianças são convidadas a indicar a forma mais segura de uma personagem criança deslocar-se caminhando de casa até a escola. Durante a atividade o facilitador discute com as crianças regras de segurança como pedestre e alerta para o fato de que não devem transitar sozinhas na rua antes dos 10 anos. • Etapa 3: “Bicicleta só de capacete”. A temática é trabalhada por meio de um jogo de erros onde as crianças são convidadas a encontrar o que está faltando em uma das figuras (são os equipamentos de segurança para ciclistas e indicadores de ciclovia). Durante a atividade o facilitador discute com as crianças a importância do uso do capacete para transitar de bicicleta. • Etapa 4: “Lugar de criança no carro é na cadeirinha!”. A temática é trabalhada

por meio de um jogo onde é necessário acomodar dois bonecos, representando crianças de 3 e 6 anos, em um carro. Durante a atividade o facilitador discute com as crianças a importância do uso da cadeirinha e do assento de elevação, questionando quem utiliza esses equipamentos e explicando os critérios para sua eleição e uso. Uma descrição detalhada da atividade pode ser encontrada em Bianchi (2013). Ao longo de 17 anos mais de 30.000 crianças, matriculadas em escolas públicas ou privadas, já participaram da atividade.

Nos anos 2009 e 2010 a atividade foi desenvolvida como parte do estágio em psicologia da educação realizado no quinto ano do curso de psicologia da UFPR. Depois disso, em anos subsequentes, a atividade tem sido desenvolvida por grupos de alunos como atividade extensionista da sua formação. Esses grupos são chamados facilitadores, embora, entre eles, as últimas equipes adotaram a denominação de “ciranders”.

A capacitação dos monitores aborda aspectos referentes à teoria piagetiana do desenvolvimento e à psicologia do trânsito, bem como aspectos práticos de como trabalhar com as crianças e sobre o roteiro de cada cenário.

Meu primeiro Certificado UFPR

Esta é uma atividade para ser desenvolvida com adolescentes e jovens adultos, podendo ser utilizada tanto em escolas regulares como em Educação de Jovens e Adultos.

Seu objetivo é promover, entre adolescentes do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, e entre jovens adultos, o desenvolvimento de conceitos básicos para sua sobrevivência e saúde no trânsito, assim como para que se tornem cidadãos conscientes no sistema do trânsito.

Os temas trabalhados são o uso do cinto de segurança, comportamento seguro para pedestres (visibilidade e uso do celular), carona com motoristas alcoolizados e normas de segurança para utilizar a bicicleta. Eles foram escolhidos por corresponderem a ações no trânsito comuns de serem executadas por adolescentes e sobre as quais eles têm autonomia para tomar decisões. Uma descrição detalhada da atividade pode ser encontrada em Bianchi et al. (2021).

A atividade pode ser desenvolvida utilizando computadores com vídeos que podem ser baixados da internet e exibidos sem necessidade de conexão. O tempo total da atividade é de um período de aula (50 minutos) para que cada grupo possa assistir os quatro vídeos e responder as perguntas discutindo as respostas - perguntas e respostas são orais. Deve ser realizada com grupos de até 10 pessoas. O tamanho do grupo é importante para que todos possam participar no momento das perguntas. É importante notar que cada grupo pode iniciar a atividade por um vídeo diferente, já que eles são independentes. Os vídeos têm tradução para LIBRAS.

A aplicação da atividade foi testada tanto com grupos de alunos em escolas regulares e na Educação de Jovens e Adultos como em ambiente de muito fluxo de pessoas, como feiras de divulgação dos cursos universitários na UFPR. Mais de 3.200 adolescentes e jovens adultos participaram da atividade e as avaliações foram positivas no sentido de ensinar sua continuidade.

Flip-Flop do Trânsito

Esta é uma atividade para ser desenvolvida com estudantes a partir do Ensino Fundamental II, podendo ser utilizada tanto em escolas regulares como em Educação de Jovens e Adultos.

Seu objetivo é promover o desenvolvimento de conceitos básicos para sua sobrevivência e saúde no trânsito, assim como para que se tornem cidadãos conscientes nesse sistema (trânsito).

Os temas trabalhados são diversos, como uso do cinto de segurança, capacete, cadeirinha, pedestres, álcool, condutores, ciclistas e legislação. Eles foram escolhidos por corresponderem a temas importantes em segurança no trânsito e que a discussão pode ser adaptada ao nível de desenvolvimento dos alunos. Uma descrição detalhada da atividade pode ser encontrada em Bianchi (2016).

A atividade pode ser desenvolvida utilizando cartões com as imagens impressas relacionadas ao trânsito. O tempo total é de um período de aula. A turma precisará ser dividida em duas equipes (mas poderia ser dividida em quatro equipes se houver dois conjuntos de cartões e dois facilitadores). Como é um jogo onde são virados dois cartões e a equipe que conseguir

estabelecer uma relação entre eles ganha um ponto, é sempre necessário que haja um mediador para ajudar a avaliar as relações estabelecidas quanto a sua correção e discutir seu impacto na segurança no trânsito.

É importante observar que durante a aplicação dessa atividade podem surgir relações bem diferentes, conforme o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Da teoria piagetiana sabe-se que o estabelecimento de analogias se torna possível a partir do estágio de operações formais (Piaget, 1968). Assim, já foi observado que entre aqueles adolescentes que ainda não entraram nesse estágio as relações estabelecidas são mais concretas. Constitui, então, uma tarefa para a pessoa que está mediando facilitar que adolescentes de diferentes estágios cognitivos possam se compreender mutuamente e desenvolver juntos conceitos de segurança no trânsito.

Nas testagens realizadas com este jogo, embora os adolescentes se envolvessem disputando a vitória a cada par de cartões girados, mostrou-se necessário que a pessoa que fazia a mediação não deixasse perder de vista a discussão sobre as temáticas de trânsito apresentadas.

Trunfo do Trânsito Sustentável

Esta é uma atividade para ser desenvolvida com estudantes a partir do Ensino Fundamental I, podendo ser utilizada tanto em escolas regulares como em Educação de Jovens e Adultos.

Seu objetivo é promover o desenvolvimento de conceitos relacionados ao impacto sobre o ambiente da escolha do modo de transporte.

A atividade trabalha com cartas ao estilo do jogo de trunfo. São apresentadas imagens e características de sustentabilidade de cada meio de transporte. A discussão sobre as características de sustentabilidade precisa ser adaptada ao nível de desenvolvimento e conhecimento dos alunos. Uma descrição detalhada da atividade pode ser encontrada em Bianchi, Borges, et al. (2026a).

A atividade pode ser desenvolvida utilizando vários jogos de cartas com os alunos divididos em grupos de quatro ou cinco jogadores. O tempo do jogo é em torno de 15 minutos, mas o total é de um período de aula, para propiciar a discussão sobre as características de sustentabilidade dos modos

de transporte apresentados. A função do mediador é explicar o que são características de sustentabilidade e discutir com a turma como entendem aquelas apresentadas nas cartas.

Nas testagens realizadas com este jogo, mesmo adolescentes e jovens adultos pediram para participar. As avaliações feitas pelos participantes indicam que eles gostaram do jogo e as observações da equipe aplicadora que é fácil e rápido de aplicar.

RPG do Trânsito Seguro

Esta é uma atividade de RPG (Role-Playing Game) para ser desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, podendo ser utilizada tanto em escolas regulares como em Educação de Jovens e Adultos. Pode ser utilizada com adolescentes videntes e cegos, pois todo o andamento do jogo ocorre de maneira oral.

A ideia do jogo é mostrar aos adolescentes a maneira mais correta de se portar no trânsito, de uma maneira lúdica e interativa. Seu objetivo é promover o desenvolvimento de conceitos relacionados à segurança no trânsito, de forma específica a decisões relacionadas a como se locomover de um lugar para outro, incluindo comportamentos de risco como pedestre, ciclista ou carona.

A atividade trabalha com duas campanhas de RPG, cada uma com três personagens em contextos em que precisam tomar decisões sobre como chegar a algum lugar. A primeira campanha tem como personagens o bárbaro, o guerreiro e o arqueiro. Na segunda campanha os personagens são uma fada, um elfo e uma bruxa. Uma descrição detalhada de cada campanha pode ser encontrada em Bianchi, Fernandes, et al. (2026b, c).

Inicialmente os mestres, que são as pessoas que apresentam e conduzem o jogo, explicam oralmente como ocorre o jogo. Após isso, o mestre entrega um dado a eles, pedindo para jogarem o dado, sendo possível duas situações, par ou ímpar, em cada uma há uma situação específica que vai guiar o jogador, fazendo com que eles tenham escolhas para fazer durante o jogo, e todas elas giram em torno das escolhas certas ou erradas no trânsito.

Dentro disso, são possíveis 3 pontuações, uma delas garante o pontos, pois a pessoa se colocou em uma situação de risco juntamente com outra pessoa, na outra possibilidade, o jogador está seguro, mas o outro não, garantindo 5 pontos. Por fim, caso o jogador garanta segurança para ele e para o outro ele garante 10 pontos.

O tempo do jogo de cada campanha é em torno de 15 minutos, mas o ideal é dispor de mais tempo para poder discutir, ao final, com toda a turma quais foram as opções escolhidas, os riscos e as consequências possíveis de cada uma.

Nas testagens realizadas com este jogo as avaliações feitas pelos participantes foram positivas e as observações da equipe aplicadora que é fácil e rápido de aplicar.

Considerações Finais

Ao longo dos 17 anos de existência do Projeto Trânsito e Cidadania diversas atividades têm sido desenvolvidas, várias delas abarcando a possibilidade de serem trabalhadas dentro do contexto escolar e como atividade específica de Psicologia Educacional ou apoiada por essa área dentro da escola. Cabe recordar o aspecto da psicologia de ciência envolvida com a saúde e aí reside a possibilidade e a necessidade ética de incluir a questão da segurança no trânsito como tema de atividades de psicologia da educação.

Referências

- Bianchi, A. (2013). Ciranda do Trânsito. In A. S. Bianchi (Ed.), *Trânsito, cidadania, educação: as experiências do Ciranda do Trânsito* (pp. 17-34). Curitiba: Conselho Regional de Psicologia – 8ª Região.
- Bianchi, A. (2016). Flip-Flop do Trânsito Estratégia para discussões em sala de aula do Ensino Fundamental II. In A. S. Bianchi (Ed.), *Projetos de Educação para o Trânsito* (pp. 193-202). Curitiba: CRV.
- Bianchi, A. S., Antunes, T. H., Bannach, E. L., Melo, J. C. Z. L. de., & Weis, L. C. G. (2021). Promoção de Comportamento Seguro no Trânsito: Relato de uma Intervenção. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 41, e223661. doi: 10.1590/1982-3703003223661.

- Bianchi, A., Borges, A. J. P., Côas, C., Pereira, M. L. H., Rafael, R. S., & Vianna, A. C. (2026a). Trunfo do Trânsito Sustentável. Recuperado de <https://mecred.mec.gov.br/recurso/369037>
- Bianchi, A., Fernandes, P. B., Marcelo, S. A., Martins, L. S., Maússe, E. J., Nicolae, J. D., Santos, I. S., Silva, I. R. (2026b). RPG do Trânsito Seguro – Noite no Festival. Recuperado de <https://mecred.mec.gov.br/recurso/369035>
- Bianchi, A., Fernandes, P. B., Marcelo, S. A., Martins, L. S., Maússe, E. J., Nicolae, J. D., Santos, I. S., Silva, I. R. (2026c). RPG do Trânsito Seguro – Convenção Anual de Magia. Recuperado de <https://mecred.mec.gov.br/recurso/369036>
- Bianchi, A., Kishi, M. K., Oliveira, L. A., Adami, M. F. T., & Beloto, V. G. P. (2023). Segurança no entorno de escolas do litoral paranaense: um desafio aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. In C. Nogueira, C. M. de S. Abrahão, P. R. Lopes, *Litoral do Paraná: território e perspectivas - diálogos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)* (pp. 183-203). Cruz Alta: Ilustração.
- Bianchi, A., & Spiller, L. V. (2018). Pai me empresta o carro? Estilos Parentais e jovens que dirigiram antes dos 18 anos. Comunicação apresentada na 48ª Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, São Leopoldo.
- Carvalho, C. H. R. de. (2020). Custos dos acidentes de trânsito no Brasil : estimativa simplificada com base na atualização das pesquisas do Ipea sobre custos de acidentes nos aglomerados urbanos e rodovias. Recuperado de <https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/98e21d94-320d-42bf-950b-7eb1a7f90911>.
- Conselho Federal de Psicologia (2019). Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf.
- Código de Trânsito Brasileiro. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm.
- Correia, T. M., & Bianchi, A. (2020). A construção e busca de evidência de validade de um jogo digital para prevenção no trânsito. Comunicação apresentada na 50ª Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, online.
- Costa, M. M. (2021). Percepções de pais de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação sobre o comportamento e autonomia dos filhos no trânsito. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2024). ODS 3. Saúde e Bem-estar. Recuperado de <https://www.ipea.gov.br/ods/ods3.html>.

- Maoski, F.; & Bianchi, A. (2010). Educação para o trânsito: A perspectiva dos professores das escolas estaduais de Curitiba. Comunicação apresentada no Congresso Interamericano de Trânsito e Transporte e Congresso Interamericano de Psicologia do Trânsito e Transporte, Curitiba.
- Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Recuperado de https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- Ministério da Saúde (2026). Sistema de Informação sobre Mortalidade: Indicadores de Mortalidade (Arquivo de dados). Recuperado de <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sim/cnv/ext1ouf.def>.
- Organização das Nações Unidas (2020). Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas A/RES/74/299. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N20/226/30/P>.
- Organização das Nações Unidas (2015). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Recuperado de https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/agenda2030.pdf.
- Organização das Nações Unidas (2010). Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas A/64/L.44. Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/N10/251/13/PDF/N1025113.pdf?OpenElement>.
- Piaget, J. (1968). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Roazzi, A., & Castro Filho, J. A. de. (2001). O Desenvolvimento da Noção de Tempo como Integração da Distância e da Velocidade. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14(3), 497-503. doi: 10.1590/S0102-79722001000300006.
- Silva, L. P. (2019). De pai para filho: A transmissão do hábito de utilizar o cinto de segurança (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Torquato, R. J., & Bianchi, A. (2013). Formação de professores e sua contribuição para a educação de trânsito em sala de aula. *Revista Psicologia*, 1(2), 15-32.
- Weis, L. C. G., & Bianchi, A. (2020). A criança em risco em frente às escolas: um estudo sobre velocidade. Comunicação apresentada na 50ª Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, online.

World Health Organization (2018). Death on the Roads. Recuperado de <https://extranet.who.int/roadsafety/death-on-the-roads/>.

World Health Organization (2011). Global Plan for the Decade of Action for Road Safety 2011-2020. Recuperado de <https://www.who.int/publications/m/item/global-plan-for-the-decade-of-action-for-road-safety-2011-2020>.

World Health Organization (2023). Global status report on road safety 2023. Recuperado de <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/safety-and-mobility/global-status-report-on-road-safety-2023>.

Práticas para a valorização e o bem-estar de docentes do Ensino Básico¹

Luciana Karine de Souza²

Sophia Beylouni Santos Martínez

Claudio Simon Hutz

Introdução

Este capítulo é dedicado a profissionais da Psicologia que buscam contribuir para a valorização e o bem-estar psicológico do docente do ensino básico brasileiro, seja na rede pública, seja na rede privada. Também é dedicado a estudantes de Psicologia que estejam planejando ou realizando atividades práticas ou estágios nesse contexto, mais especificamente, no ensino fundamental e/ou médio.

Nos cursos de graduação em Psicologia, as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão no contexto escolar tendem a focalizar nos estudantes (ver, por exemplo, Narvaez, Bock, Souza, & Martínez, 2021). Entretanto, estamos notando, na Psicologia, um crescente interesse em dedicar pesquisa científica, extensão universitária e/ou experiências de estágio a um público com grande demanda por apoio a seu trabalho: o professor. O trabalho de Souza e Hutz (2021) é um exemplo para quem se interessa por

-
- ¹ Este texto contém uma parte inédita dos estudos de pós-doutorado (vínculo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) de L. K de Souza, sob supervisão de C. S. Hutz, e apoio de S. B. dos S. Martínez, conduzida de 2016 a 2019 no Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da UFRGS.
 - ² Dedico esse trabalho a todas as professoras e professores em minha família e em minhas amizades de ontem e de hoje, bem como a todas as professoras e professores que marcaram minha trajetória pessoal e profissional – também por causa de vocês amo a docência e amo aprender, e sigo aprendendo a aprender e a ensinar. Contato: luciana.karine@ufrgs.br Apoio: CAPES/PNPD pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFRGS.

intervenções positivas para o apoio a professores, tendo a Psicologia como área de fundamentação.

O objetivo deste capítulo é darmos continuidade a esses esforços e propormos atividades práticas que podem ser utilizadas por psicólogos ou estudantes de Psicologia em atividade de estágio, de extensão universitária e/ou de iniciação científica no campo escolar. Essas são todas oportunidades ímpares para contribuir diretamente para a valorização e o bem-estar psicológico do professor do ensino básico. Ademais, são oportunidades para contrabalançar o que a literatura científica nacional, publicada e disponível, tem relatado sobre os problemas com estresse, depressão e ansiedade que esses docentes enfrentam em nosso país (Benevides-Pereira, 2012; Borba, Diehl, Santos, Monteiro, & Marin, 2015; Carlotto, Braun, Rodriguez, & Diehl, 2014; Dalagasperina & Monteiro, 2014; Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Freitas, Calais, & Cardoso, 2018; Hanzelmann et al., 2020; Koga et al., 2015; Monteiro & Brun, 2017; Pereira, 2017; Rausch & Dubiella, 2013). São problemas sérios que não podem ser ignorados por um profissional da saúde como o psicólogo, nem por aqueles que almejam essa profissão.

As atividades propostas nesse capítulo têm origem nos resultados da pesquisa de pós-doutorado “Promovendo a Valorização e o Bem-estar do Professor” (Souza, 2019). Dela participaram 128 docentes do ensino básico (especificamente vinculados ao ensino fundamental e/ou ao ensino médio) de diferentes estados brasileiros. Dentre as características sociodemográficas coletadas, descrevemos as principais: 73,4% de mulheres; média de idade de 41,02 anos ($DP = 9,76$); 64,8% residentes no Rio Grande do Sul; 40,6% trabalhavam exclusivamente na rede privada, 20,3% na estadual, 9,4% na federal e 8,6% na rede municipal; 38,3% lecionavam exclusivamente para o nível fundamental, 30,5% para o nível médio e 31,3% para ambos. O tempo de trabalho total como docente variou de 2 a 14 anos para 46,9% dos participantes, e de 15 a 37 anos para os demais 53,1%. A pesquisa foi predominantemente de natureza quantitativa com a aplicação de questionários e escalas para avaliar aspectos que interferem no bem-estar do professor e seu trabalho (Souza, 2019).

Nosso ponto de partida: O que é importante para ser professor(a)?

Além de questionários e escalas, foi criada uma lista com 58 características intitulada “O que é importante para ser professor(a)?” (Souza, 2017) – por exemplo, ser honesto, ser discreto, ser trabalhador. Esse instrumento foi elaborado com inspiração em Souza, Prestes e Freitas (2017), em Narvaez (2009) e na literatura científica sobre o trabalho docente (Benevides-Pereira, 2012; Borba et al., 2015; Carlotto et al., 2014; Dalagasperina & Monteiro, 2014; Ferreira-Costa & Pedro-Silva, 2019; Freitas et al., 2018; Hanzelmann et al., 2020; Koga et al., 2015; Monteiro & Brun, 2017; Pereira, 2017; Rausch & Dubiella, 2013).

No instrumento “O que é importante para ser professor(a)?” (Souza, 2017), em primeiro lugar o participante lê a seguinte instrução: “Na lista a seguir, marque aqueles itens que você julga como mais importantes para alguém ser professor(a). Marque quantos quiser, mas marque os mais importantes.” Uma tabela de duas colunas lista as 58 características; logo abaixo há um campo para incluir uma sugestão (“Gostaria de sugerir uma opção? Ótimo! Por favor, escreva aqui:”). Em seguida, consta: “Agora, das opções que você marcou, escolha as três mais importantes para ser um(a) professor(a):”. Três espaços numerados são oferecidos para o docente redigir as três opções, dentre as que anteriormente havia livremente marcado na tabela. A seguir, o participante lê: “Por fim, destas três, indique a mais importante:” (Souza, 2017).

A quantidade de escolhas variou bastante, pois não foi estabelecido um máximo para as escolhas dentre as 58. Apenas três participantes, dos 128, decidiram redigir sugestões: “ser esforçado, ser dedicado” (também indicada como a segunda mais importante opção desta pessoa), “crer no poder da Educação” (que também a indicou como a primeira mais importante) e “amar o que faz” (escolhida como a terceira mais importante) (Souza, 2019). Essa baixa frequência de docentes redigindo sugestões é indicativo de que o instrumento “O que é importante para ser professor(a)?” (Souza, 2017) parece abarcar de modo completo o que docentes do ensino básico brasileiros identificam como características importantes para o exercício de sua profissão no país. Ainda assim, as sugestões sobre ser dedicado e ser

esforçado, ainda que semelhantes em sentido, são interessantes e podem ser testadas em uma próxima versão da lista de características importantes para exercer a docência.

Feita a escolha das mais importantes, o docente deveria escolher, dentre elas, apenas três, para então dentre estas três eleger a mais importante. No entanto, notou-se que muitos docentes não indicaram essa mais importante com base no trio pré-escolhido. Dessa forma, optou-se por não contabilizar essa escolha final (“a” mais importante), mas sim o trio de características. Portanto, foram somadas todas as escolhas nos 128 trios (Souza, 2019).

Como resultado, as sete características mais escolhidas, em ordem decrescente, foram: ser **estudioso** (43 participantes), ser **empático** (30), ser **responsável** (25), ser **organizado** (23), ser **compreensivo** (22), ter **paciência** (20) e ser **criativo** (19) (Souza, 2019). É a partir dessas opções, feitas pelos próprios professores, que propomos atividades para intervenções com docentes no ensino básico.

Grupo focal com docentes do ensino básico: Abordando sete qualidades do professor

Segundo os docentes participantes, para ser professor é importante ser estudioso, empático, responsável, organizado, compreensivo, criativo e ter paciência. São qualidades que pouco surpreendem a quem exerce a profissão docente, mas que carecem de divulgação para os profissionais da saúde mental que procuram apoiar, de diferentes formas, o professor do ensino básico.

É coerente que a característica mais frequente tenha sido de natureza intelectual (ser **estudioso**), dada a profissão de docente dos participantes. É provável que nessa mesma direção tenha se baseado a escolha por ser **organizado**.

Em seguida, nota-se a empatia (ser **empático**), processo fundamental para uma adequada relação docente-estudante, bem como para a identificação dos percalços e das conquistas dos estudantes para melhor auxiliá-los. Isso facilita a atividade de lecionar e sua principal meta: a promoção da aprendizagem nos estudantes e seu avanço ao longo do ensino fundamental e/ou médio. Ademais, com a empatia, é possível ser **compreensivo** e ter **paciência**.

A **responsabilidade**, enquanto característica de cunho marcadamente moral, aparece em terceiro lugar, marcando a importância da relação entre as próprias ações e suas conexões e consequências para si e para outrem. Quanto à **criatividade**, pode se tratar tanto de uma habilidade para renovar as atividades intrínsecas à docência como uma flexibilidade para lidar com seus desafios e obstáculos.

Em suma, para ser professor(a) é muito importante estudar, ser empático e responsável. É uma tríade interessante que remete a aspectos intelectuais, cognitivo-afetivos e morais.

Em Souza (2020) encontram-se, em detalhes, a fundamentação metodológica, as instruções e o modo de aplicação de grupos focais para fins de pesquisa, de atividades de estágio e/ou de extensão universitária. Também em Souza e Hutz (2021) há detalhes sobre como estruturar um programa de intervenção ou um projeto de extensão direcionado para professores do ensino básico.

Com as referências mencionadas à disposição, vejamos as atividades dedicadas às sete qualidades citadas pelos docentes. Nossa proposta de intervenção no presente capítulo possui as características descritas a seguir.

PROVALOR: Intervenção para a valorização e o bem-estar do professor

I - Estrutura, organização, fundamentação metodológica e preparação

- ☑️ encontros semanais ou quinzenais;
- ☑️ com duração máxima de uma hora e meia;
- ☑️ realizados, do início ao fim, na escola onde trabalham os docentes ou na faculdade/universidade que proporciona a supervisão de estágio para o estudante de Psicologia que conduzirá o grupo;
- ☑️ em uma sala disponível somente para o grupo e sem interferências institucionais no andamento da intervenção;
- ☑️ em cronograma (quais e quantos meses/semanas) negociado com: 1) O calendário de estágio do universitário; 2) O

calendário de trabalho de seu supervisor; 3) O calendário letivo da escola e suas demais atividades e projetos que envolvem datas específicas; 4) O calendário de datas culturais festivas ou feriados oficiais; e 5) A disponibilidade dos docentes interessados em compor o grupo.

O acerto sobre local e datas é fundamental para garantir um mínimo de intervenção psicológica e de condições para futura adesão e comprometimento por parte de todos os envolvidos.

Como descrito detalhadamente em Souza (2020) (sobre grupo focal como método, e não apenas como técnica para um único encontro), recomenda-se um mínimo e um máximo de participantes para a realização de um grupo focal. No entanto, quando se tratar de uma atividade de estágio em Psicologia ou em uma prática profissional de um psicólogo escolar, é preciso adaptar as recomendações para a realidade da escola, ou escolas, envolvidas na intervenção. Recomendamos que o convite seja realizado a um mínimo de cinco docentes e um máximo de oito, tendo em vista as possíveis flutuações na assiduidade aos encontros. Assim, espera-se garantir que cada encontro tenha um mínimo de três professores, já contando com faltas possíveis. Com essa previsão, tentamos garantir que a intervenção siga em andamento e não precise ser interrompida nem ter encontros cancelados por falta de quórum.

O **convite** aos docentes precisa ser claro e objetivo. É preciso explicitar que se trata de uma atividade de estágio, semanal/quinzenal, conduzida pelo estagiário sob supervisão de um profissional psicólogo e com o objetivo de participar de debates e de atividades curtas sobre as qualidades para ser um professor. Também será fundamental apontar que a relevância da participação não está somente no auxílio à prática de estágio, mas também na oportunidade de participar de uma reflexão conjunta com o potencial de colaborar positivamente para o próprio trabalho docente, bem como o trabalho de futuros professores.

Caso a intervenção seja realizada com os **docentes de uma mesma escola**, é decisão do leitor utilizar as sete qualidades que indicamos aqui ou realizar uma nova consulta com o máximo de professores possível da escola escolhida, utilizando-se a lista de Souza (2017). De fato, essa consulta já serviria

também para despertar a curiosidade dos docentes com relação à futura intervenção, dando ao estagiário, ou ao psicólogo, a oportunidade de apresentar-se aos docentes, interagir com eles, promovendo uma familiarização saudável para todos. Nesse sentido, recomendamos que essa consulta seja realizada individualmente e na forma de uma enquete rápida, tendo à mão uma cópia do instrumento para cada docente poder marcar anonimamente suas escolhas na tabela e, em seguida, assinalar as três características mais importantes. Ao final de uma semana, pode-se ter à disposição dados suficientes para o cálculo da frequência de respostas dos trios ou mesmo da mais importante oriunda do trio.

II - Organização dos conteúdos em cada encontro da intervenção

A intervenção está estruturada principalmente em **debates, tarefas e apresentações**, realizadas durante os encontros e/ou no intervalo entre encontros. O debate corresponde ao processo central do método de grupos focais. Pode ser substituído pela expressão “bate-papo”, desde que o moderador proporcione, de fato, um contexto cientificamente fundamentado, no qual ocorram interações através da respeitosa e livre troca de ideias, nas suas similaridades e diferenças (Souza, 2020). A apresentação, que pode receber uma expressão mais leve (por exemplo, “introdução ao encontro de hoje”, etc.) tem o propósito de introduzir os conceitos básicos da ciência psicológica que fundamentam o tópico tratado no encontro, fornecendo aos participantes um resumo com as referências utilizadas, demonstrando a conexão entre a intervenção que está sendo desenvolvida e sua origem científica. A tarefa tem dois objetivos: 1) manter o participante conectado com a intervenção nos períodos de tempo entre os encontros, em outros contextos para além do contexto do grupo; e 2) proporcionar experiências reflexivas e práticas (processos intrapessoais e interpessoais), aplicando conceitos e técnicas fundamentados em evidências a partir de literatura científica especializada. A seguir, relatamos a intervenção ProValor em seus dez encontros.

1º Encontro: Introdução

- ☑ Apresentações entre os integrantes. Objetivo do grupo. Cronograma. Combinações.
- ☑ Entrega da lista impressa das sete qualidades para os participantes. Estímulo a comentários livres, experiências positivas, negativas, exemplos gerais no contexto do trabalho docente, exemplos pessoais ao longo da vivência educacional na infância (ensino fundamental), adolescência (ensino médio) e adultez (ensino superior).
- ☑ Tarefa 1 (para o próximo encontro. Fornecer orientações redigidas, impressas ou por e-mail): Mostrar a lista para um colega-professor que não participa do grupo e pedir sua opinião sobre qual a mais importante.

2º Encontro: Em Busca das Qualidades

- ☑ Debate 1: Compartilhamento de experiências a partir da Tarefa 1.
- ☑ Debate 2: Existe uma lista ideal de qualidades para ser docente? Que diferenças há entre as gerações de docentes com relação a essas qualidades? E para os futuros docentes, que qualidades são fundamentais para abraçar essa profissão no ensino fundamental e/ou médio?

3º Encontro: Ser Estudioso

- ☑ Debate 3: O que é preciso para um docente ser estudioso? De que modo ser estudioso auxilia no trabalho docente? E na docência da sua área em especial (p. ex., matemática, química, educação física, artes, etc.)?
- ☑ Debate 4: “Quando eu era estudante” – Compartilhando experiências escolares da infância/adolescência sobre ser estudioso.
- ☑ Debate 5: Que estratégias podemos utilizar para estimular essa qualidade em nós mesmos (docentes)?
- ☑ Tarefa 2 (fornecer orientações redigidas, impressas ou por e-mail): Pesquisar diferentes estratégias, oportunidades, dicas para estimular a manutenção do estudo, da atualização, etc.

relacionados a qualquer aspecto do próprio trabalho docente ou do trabalho docente em geral. Registrar e trazer no mínimo uma estratégia/oportunidade/dica.

4º Encontro: Ser Organizado

- ☑ Debate 6: Compartilhamento de experiências sobre a Tarefa 2.
- ☑ Debate 7: O que é preciso para ser organizado? De que modo ser organizado auxilia no trabalho docente? E na docência da sua área?
- ☑ Debate 8: “Quando eu era estudante” – Compartilhando experiências escolares da infância/adolescência sobre ser organizado.
- ☑ Tarefa 3 (fornecer orientações redigidas, impressas ou por e-mail): Pesquisar diferentes estratégias, oportunidades, dicas para estimular a qualidade de ser organizado, relacionada a qualquer aspecto do próprio trabalho docente ou do trabalho docente em geral. Registrar e trazer no mínimo uma estratégia/oportunidade/dica.

5º Encontro: Ser Empático

- ☑ Debate 9: Compartilhamento de experiências sobre a Tarefa 3.
- ☑ Apresentação 1: Breve definição do conceito de empatia em Psicologia, com exemplos, mostrando até três slides de *powerpoint* ou distribuindo uma página impressa com um resumo esquemático, indicando referência(s) bibliográfica(s). Sugerimos por base o texto de Camino, Luna e Rique (2013). Conferir com os participantes a compreensão do conceito. Diferenciar empatia, simpatia e antipatia.
- ☑ Debate 10: Compartilhamento de experiências vividas de empatia entre docente-estudante e docente-docente.

6º Encontro: Ter Paciência

- ☑ Debate 11: Fui empático(a) na escola nessa semana que passou? Com colegas e/ou com estudantes? Focalizar nos momentos de empatia percebida.

- ☑ Debate 12: A paciência no trabalho docente: compartilhando experiências mal-sucedidas e o aprendizado a partir delas.
- ☑ Apresentação 2: Breve definição do conceito de autorregulação emocional em Psicologia, com exemplos, mostrando as estratégias inadequadas e as adequadas de autorregulação, em até três slides de *powerpoint* ou distribuindo uma página impressa com um resumo esquemático, indicando referência(s) bibliográfica(s). Sugerimos por base o texto de Páez e Costa (2014). Conferir com os participantes a compreensão do conceito e das estratégias adequadas.
- ☑ Tarefa 4 (fornecer orientações redigidas, impressas ou por e-mail): Anotar as estratégias inadequadas de regulação emocional percebidas na escola (em si, em colegas, em estudantes, etc.) durante a semana. Buscar aplicar estratégias adequadas de autorregulação emocional durante a semana consigo. Registros pessoais e individuais: não será solicitado que esses registros sejam entregues nem lidos no grupo.

7º Encontro: Ser Compreensivo

- ☑ Debate 13: Compartilhamento opcional de experiências sobre as estratégias de regulação emocional observadas e as de autorregulação emocional aplicadas na semana que passou.
- ☑ Apresentação 3: Breve definição do conceito de autocompaixão em Psicologia, com exemplos, em até três slides de *powerpoint* ou distribuindo uma página impressa com um resumo esquemático, indicando referência(s) bibliográfica(s). Sugerimos por base os textos de Souza, Ávila-Souza e Gauer (2016), Souza e Hutz (2016) e, principalmente, o capítulo detalhado de Souza e Hutz (2021). Conferir com os participantes a compreensão de autocompaixão.
- ☑ Tarefa 5 (fornecer orientações redigidas, impressas ou por e-mail): Escrever uma carta de autocompaixão para si (ver detalhes em Souza & Hutz, 2021), tratando de um assunto que costuma fazê-lo(a) se sentir mal. Escrever essa carta como se fosse um(a) amigo(a) imaginário(a) incondicionalmente bondoso(a), compassivo(a) e receptivo(a); ler a carta para si todos os dias da próxima semana.

8º Encontro: Ser Responsável

- ☑ Debate 14: Compartilhamento de experiências sobre a Tarefa 5.
- ☑ Apresentação 4: Breve definição do conceito de responsabilidade em Psicologia, com exemplos, em até três slides de *powerpoint* ou distribuindo uma página impressa com um resumo esquemático, indicando referência(s) bibliográfica(s). Sugerimos por base os textos de Biaggio (1997) e de La Taille (2005), que apresentam o modo como os teóricos Jean Piaget e Lawrence Kohlberg tratam do conceito. Conferir com os participantes a compreensão de responsabilidade em Psicologia.
- ☑ Debate 15: Debate de dilema moral envolvendo situação ocorrida em escola e entre docente(s) e estudante(s). Recomendamos o dilema moral “Dilema da Música no Celular na Escola” (Souza & Martínez, 2018). Para a condução do debate, recomendamos as instruções sobre as técnicas de debate de Lawrence Kohlberg e de Georg Lind descritas em Souza (2008).

9º Encontro: Ser Criativo

- ☑ Apresentação 5: Breve definição do conceito de criatividade em Psicologia, com exemplos, em até três slides de *powerpoint* ou distribuindo uma página impressa com um resumo esquemático, indicando referência(s) bibliográfica(s). Sugerimos por base o texto de Silva e Nakano (2012). Conferir com os participantes a compreensão de criatividade em Psicologia.
- ☑ Debate 16: O que é preciso para um docente ser criativo? De que modo ser criativo auxilia no trabalho docente? E na docência da sua área em especial (p. ex., matemática, química, educação física, artes, etc.)?
- ☑ Tarefa 6 (fornecer orientações redigidas, impressas ou por e-mail): Como preparação para o último encontro da intervenção, eleger, dentre as sete qualidades abordadas (estudo, organização, empatia, paciência, compreensão, responsabilidade e criatividade), aquela

com a qual mais se identifica e a que considera mais importante para ser professor(a).

10º Encontro: Avaliação e encerramento

- ☑ Debate 17: Compartilhamento de experiências sobre a Tarefa 6.
- ☑ Debate 18: Qual qualidade deveria constar em uma próxima edição da intervenção? Por quê?
- ☑ Avaliação da intervenção. Pontos fortes da intervenção e sugestões para aprimoramentos para a próxima edição. Despedida.

Nosso ponto de chegada: Valorizando nossos docentes e promovendo seu bem-estar

No presente capítulo apresentamos nossa proposta de intervenção com docentes do ensino básico brasileiro: ProValor – Valorização e bem-estar do professor. Esperamos que psicólogos e estudantes de graduação em Psicologia possam aproveitá-la em suas atividades com professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas ou privadas. Apreciaríamos, também, receber feedback sobre a utilização de nossa intervenção e colocamo-nos à disposição para troca de ideias sobre a experiência.

As atividades de estágio, ou mesmo de trabalho, no campo da psicologia escolar podem colaborar, e muito, para a valorização e o bem-estar do docente. Há fundamentação teórica e técnica disponíveis para isso em Psicologia. Na presente oportunidade, esperamos ter contribuído nessa direção.

Referências

- Benevides-Pereira, A. M. T. (2012). Considerações sobre a Síndrome de Burnout e seu impacto sobre o ensino. *Boletim de Psicologia*, 62, 155-168. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a05.pdf>
- Biaggio, A. M. B. (1997). Kohlberg e a “comunidade justa”: Promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 47-69. doi: 10.1590/S0102-79721997000100005

- Borba, B., Diehl, L., Santos, A., Monteiro, J., & Marin, A. (2015). Síndrome de Burnout em professores: Estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Psicologia Argumento*, 33, 270-281. doi: 10.7213/psicol.argum.33.080.AO04
- Camino, C., Luna, V., & Rique, J. (2013). O conceito de empatia na psicologia. Em C. S. Hutz, & L. K. de Souza (Orgs.), *Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: Uma homenagem a Angela Biaggio* (pp. 171-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carlotto, M. S., Braun, A. C., Rodriguez, S. Y. S., & Diehl, L. (2014). Burnout em professores: Diferença e análise de gênero. *Contextos Clínicos*, 7, 86-93. doi: 10.4013/ctc.2014.71.08
- Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2014). Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. *Psico-USF*, 19, 265-275. doi: 10.1590/1413-82712014019002011
- Ferreira-Costa, R. Q., & Pedro-Silva, N. (2019). Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental. *Pro-Posições*, 30(e20160143). doi: 10.1590/1980-6248-2016-0143
- Freitas, G. R., Calais, S. L., & Cardoso, H. F. (2018). Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: Efeitos do relaxamento progressivo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 319-326. doi: 10.1590/2175-35392018018180
- Hanzelmann, R., Pereira, E. A. A., Velasco, A., Silva, A. S., Oliveira, E. B., & Passos, J. P. (2020). Estresse do professor do ensino fundamental: O ambiente em evidência. *Research, Society and Development*, 9(e53982910). doi: 10.33448/rsd-v9i8.2910
- Koga, G. K. C., Melanda, F. N., Santos, H. G., Sant'Anna, F. L., González, A. D., Mesas, A. E., & Andrade, S. M. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 23, 268-275. doi: 10.1590/1414-462X201500030121
- La Taille, Y. (2005). Desenvolvimento do juízo moral. *Viver Mente & Cérebro (Especial Piaget)*, 1, 76-88.
- Monteiro, J., & Brun, L. (2017). Como estão nossos professores: Saúde e adoecimento mental no ensino privado do Rio Grande do Sul. *Revista Textual*, 1, 10-15. Recuperado de https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Textual_maio_2017_completa.pdf

- Narvaez, D., Bock, T., Souza, L. K., & Martínez, S. B. dos S. (2021). Promoção do caráter moral e da expertise ética: O Modelo RAVES. Em C. T. Reppold, & C. S. Hutz (Orgs.), *Intervenções em Psicologia Positiva no Contexto Escolar e Educacional* (pp. 47-70). São Paulo: Vetor.
- Narvaez, D., & Lies, J. C. S. C. (2009). *Nurturing character in the classroom, EthEx Series, Book 3: Ethical Motivation*. Notre Dame, IN: ACE Press.
- Páez, D., & Costa, S. (2014). Regulación afectiva (de emociones y estado de ánimo) en el lugar de trabajo. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14, 190-203. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n2/v14n2a06.pdf>
- Pereira, M. R. (2017). De que hoje padecem os professores da educação básica? *Educar em Revista*, 64, 71-87. doi: 10.1590/0104-4060.49815
- Rausch, R. B., & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Diálogo Educacional*, 13, 1041-1061. doi: 10.7213/dialogo.educ.13.040.DS11
- Silva, T. F., & Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38, 743-759. doi: 10.1590/S1517-97022012005000013
- Souza, L. K. (2020). Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. *PSIUNISC*, 4, 52-66. doi: 10.17058/psiunisc.v4i1.13500
- Souza, L. K. (2019). *Relatório Final de Pós-Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Souza, L. K. (2017). *O que é importante para ser professor(a)?* Instrumento de pesquisa. Laboratório de Mensuração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Souza, L. K. (2008). O debate de dilemas morais na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 169-183. doi: 10.1590/S1413-85572008000100012
- Souza, L. K., Ávila-Souza, J., & Gauer, G. (2016). Escala de Autocompaixão. Em C. S. Hutz (Org.), *Avaliação em psicologia positiva: Técnicas e medidas* (pp. 169-177). São Paulo: CETEPP.
- Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2021). Intervenções positivas para a valorização e o bem-estar de professores. Em C. T. Reppold, & C. S. Hutz (Orgs.), *Intervenções em Psicologia Positiva no Contexto Escolar e Educacional* (pp. 21-46). São Paulo: Vetor.

- Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2016). A autocompaixão em mulheres e relações com autoestima, autoeficácia e aspectos sociodemográficos. *PSICO (Porto Alegre)*, 47, 89-98. doi: 10.15448/1980-8623.2016.2.21185
- Souza, L. K., & Martínez, S. B. S. (2018). *Dilema da música no celular na escola*. Manuscrito não publicado.
- Souza, L. K., Prestes, A., & Freitas, L. (2017, Novembro). *Which Values Parents Wish for Their Children?* Artigo apresentado na Conference Program of the 43rd Association for Moral Education Annual Conference, Saint Louis, MO. Resumo recuperado de https://static1.squarespace.com/static/56980f6bab2810725e5a3c6c/t/5aa2ee23f9619ae459093c46/1520627238486/ame-program-booklet_11_1b.pdf

Psicologia educacional, ambiental e educação infantil: a interdisciplinaridade formando cidadãos responsáveis

Camila Bolzan de Campos

A inter-relação do homem com a natureza, objeto de estudo da Psicologia Ambiental, é de grande importância, tendo em vista seus inúmeros benefícios, tanto emocionais como funcionais. Berg, Joye e Vries (2018) citam os benefícios para a saúde humana em estudos epidemiológicos, considerando o tempo junto à natureza e/ou de espaços verdes, sobretudo ao que se refere à redução de estresse. Em se tratando de crianças, o contato com a natureza tem ainda maior impacto, tendo em vista que a interação com a natureza influencia no seu desenvolvimento (Kahn, 2002) e também pode auxiliar em seus aprendizados, sobretudo naquelas que possuem dificuldades de aprendizagem (Katcher, 2002). A criança, quando em um meio natural ou com presença de elementos naturais, aprende mais e melhor sobre os valores morais, adquire conhecimento sobre a natureza (Kahn, 2002), e sobre a importância da conservação e do cuidado com o ambiente (Myers & Saunders, 2002), desenvolvendo, assim, uma conexão com a natureza, animais e plantas (Chawla, 2009).

A Psicologia Ambiental (PA) possui uma história, nem tão recente, caracterizada, entre outros aspectos, por sua vocação interdisciplinar. Compartilha com outras disciplinas seu foco de estudo, a relação pessoa-ambiente, tendo como objetivo principal compreender o comportamento humano no ambiente e promover práticas mais respeitadas para com ele.

Dessa forma, podemos mencionar que a PA pode e deve estar presente na discussão e no entendimento dessas relações nos diversos contextos humanos. Nesse sentido, alguns autores mencionaram as contribuições da

PA para as organizações de trabalho, tratando tanto de temas referentes à ergonomia e bem estar no trabalho, assim como processos de mudança de comportamento recorrentes da implantação de gestão ambiental (Bolzani-de-Campos & Gurgel, 2012; Pol, 2003). Outro contexto que PA tem condições de contribuir é o urbano, junto com outras áreas como a arquitetura, planejamento urbano e sociologia, trabalhando dessa forma as relações de comunidade (Vidal & Pol, 2005), os processos de identidade, identificação com o lugar, sentimentos de pertencimento (Valera, 2008), usos de espaço público como parques ou centros comerciais (Günther, 2003), a questão da privacidade (Valera, 2008), entre outros.

Considerando o âmbito da escola, se destaca um espaço onde a PA igualmente tem a agregar. Olivos (2010) salienta a importância dos ambientes escolares, sobretudo ao que se refere a estrutura física. Meneghini e Campos-de-Carvalho (1997) enfocaram especialmente a organização espacial nos espaços internos de creches e como esses afetavam nos comportamentos de crianças de 2 a 3 anos. Elali (2008) trouxe a relação da presença de natureza na escola, e como isso pode ser utilizado no exercício prático das relações pessoa – ambiente na primeira infância, dentro desse espaço socializador. Nesse sentido, a escola assume um papel relevante na formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, que utilizam esse espaço para ter o contato com a natureza que é cada vez mais restrito nos centros urbanos.

Kellert (2002) afirma que o processo de urbanização ocorrido nas últimas décadas tem reduzido a acessibilidade à natureza para as crianças, resultando em redução de contato direto com a natureza e o mundo natural. Nesse sentido, as crianças estão passando cada vez mais tempo dentro de instituições, como escolas, e passando cada vez menos tempo em casa ou na rua. Collado, Staats e Corraliza (2013) demonstraram que o contato realizado com a natureza em acampamentos de verão pode influir na afinidade com a natureza assim como nas crenças ambientais, favorecendo a disponibilidade de exercer comportamentos pró-ambientais e de estar mais próximo à natureza.

Tanto na educação infantil, como no ensino fundamental, médio e superior, além das questões contextuais e da presença ou ausência de elementos naturais em seus entornos, a transmissão de conhecimentos e valores meio

ambientais são parte do que podemos chamar de socialização ambiental, seja por intermédio de programas de educação ambiental ou práticas ambientais aplicadas nos espaços educacionais.

Para contrastar a experiência da contribuição da PA no âmbito escolar, especialmente na educação infantil, primeiramente revisaremos alguns apontamentos teóricos, no sentido de compreender os benefícios do contato com a natureza nesse espaço e seu impacto na sensibilização e no afeto pela natureza na infância. Posteriormente, discutiremos essas possíveis relações à luz da experiência de Psicologia Educacional na sensibilização socioambiental em uma escola de educação infantil da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

A criança e o contato com a natureza: reflexões no âmbito escolar

De fato, a realidade atual cria possibilidades restritas de a criança interagir com a natureza nos centros urbanos. Isso se deve a diversos fatores: riscos, violência ou pelo próprio fato de existirem escassas áreas verdes nas cidades grandes. Kernan (2010) explica os fenômenos que estão impedindo as crianças de brincarem e conhecerem o mundo fora: a urbanização, o tráfico de carros, áreas urbanas mal planejadas, poluição, equipamentos eletrônicos usados dentro de casa e falta de informação sobre a importância do brincar no espaço aberto para o desenvolvimento do bem estar das crianças.

Nesse sentido, é fundamental trazer essa discussão para os ambientes escolares, onde entendemos que seja um espaço de resgatar a vivência e a relação com elementos da natureza. Torna-se relevante refletir sobre a importância das aprendizagens experimentadas na primeira infância no âmbito escolar, considerando que a amplitude de estímulos e brincadeiras garantam seu desenvolvimento tanto em espaços formais (sala de aula) como informais (pátio, espaços abertos, ginásio). Segundo Nelson (2012), a criança no início da sua vida se beneficia do tempo despendido nos espaços abertos, especialmente naqueles que possuem elementos naturais. Por essa razão, se espera que o professor possa assumir o papel de facilitador, no sentido de favorecer aprendizagens para além do conhecimento do nome de diferentes espécies,

por exemplo, e sim encorajá-las a experienciar a natureza com todos seus sentidos (Änggård, 2010).

Os benefícios da relação com a natureza em instituições é descrito por Grahn (1994), especialmente em pré-escolas. Esse autor destaca comportamentos mais harmoniosos e um melhor relacionamento interpessoal, sobretudo com funcionários quando estas crianças dispõem de mais contato com a natureza. Além disso, essas vivências em ambientes naturais denotam em melhora qualitativa do brincar, com presença de simbolismos, uma melhor percepção mais ampla do espaço em que vivem e incremento na saúde física.

Em uma pesquisa realizada em escolas inglesas, Titman (1994) observou que as crianças, de maneira geral, preferem e valorizam mais os ambientes naturais em detrimento aos ambientes construídos. O autor ainda faz algumas constatações que as crianças identificam a grama como sendo um símbolo de um espaço “macio” próprio para realização de brincadeiras, ao contrário de pisos pavimentados, os quais são considerados duros e perigosos em caso de quedas. As crianças relacionam o elemento “grama” com o desenvolvimento de jogos e outras atividades. Para elas, a grama serve para sentar, deitar e rolar e não apenas ser olhada e observada. As árvores, por sua vez, são vistas essencialmente como um elemento que permite fazer “escaladas” onde reside o desafio, sendo que as crianças consideram a experiência de subir em árvores uma aventura mais instigante do que subir em equipamentos de brinquedo. As crianças também apreciam as árvores por essas proporcionarem sombra, abrigo e, ainda, partes (como flores, frutos, folhas, etc.) que podem ser coletadas e com as quais se pode fazer uma série de coisas. Já as flores, normalmente estão associadas a valores estéticos que simbolizam o grau de cuidado que a escola dedica ao pátio. Além disso, quando as crianças são envolvidas no plantio e cuidado de flores, seu senso de orgulho e posse torna-se símbolo de sua relação com a escola como um todo. Arbustos, por outro lado, são muito apreciados em brincadeiras como locais que servem de esconderijo.

Natureza e vegetação no pátio escolar são consideradas importantes fatores para contribuir positivamente na saúde e desenvolvimento das crianças. Kaplan e Kaplan (1989) explicam que o ambiente natural é influente e

a experiência no mesmo foi profundamente restauradora, relacionada à minimização da fadiga mental. Outros estudos identificaram que ambientes naturais são eficientes em trazer à tona mudanças no estado emocional entre indivíduos estressados e não estressados. Essas descobertas, combinadas com a pesquisa da ciência cognitiva, sugerem a hipótese plausível de que a exposição a ambientes naturais aumenta a criatividade e a organização funcional cognitiva em geral (Ulrich, 1993).

A maioria dos estudos sobre parques urbanos e outros ambientes naturais aponta que a restauração de estresse é um dos principais benefícios percebidos, e isso pode ser utilizado também para melhorar a qualidade de vida das crianças, sobretudo, quando trabalhado dentro da escola. Ulrich (1993) afirma que resultados de mais de 100 estudos realizados em áreas selvagens têm mostrado que a redução do estresse de forma consistente como um dos principais benefícios percebidos. Grahn (1994), em uma investigação feita nas escolas, referiu-se à melhora de habilidades motoras das crianças pela prática de caminhada e corrida em terreno irregular por subir em árvores e pedras nesse espaço.

Até aqui, pudemos contextualizar os benefícios da vivência com elementos naturais para a infância, mas como isso pode impactar na sensibilização ambiental ou nos comportamentos das crianças?

A convivência com ambientes naturais na infância e o comportamento

Alguns autores vêm desenvolvendo pesquisas vinculadas à presença de natureza, assim como seu impacto nos comportamentos pró-ambientais de crianças (Collado & Corraliza, 2013; Wells & Evans, 2003). Da mesma forma, são apresentados estudos que demonstram a importância da relação da criança com a natureza em espaços escolares abertos e nos ambientes escolares (Corraliza & Collado, 2011; Lindholm, 1995).

As pesquisas realizadas no campo da PA vêm demonstrando como o espaço físico influencia no comportamento das crianças. O âmbito da escola torna-se até mais relevante que os momentos experimentados no contexto da sua vizinhança (Proshansky & Fabian, 1987). Olivos (2010) destaca que os desafios psicológicos e meio ambientais dos ambientes escolares, no sentido

de integrar aspectos do meio natural ao desenvolvimento evolutivo, muitas vezes ficam atribuídos aos programas de educação ambiental formais.

A incorporação de temas meio ambientais na escola, sobretudo através da educação ambiental sobre o meio ambiente e no meio ambiente, possuem efeitos no desenvolvimento de atitudes e comportamentos pró-ambientais na infância. Essa assertiva vai ao encontro dos resultados de pesquisa de estudos que vêm contribuindo para a compreensão da consolidação do desenvolvimento de atitudes e comportamentos pró-ambientais na infância e os fatores que influenciam nesse processo (Collado, Corraliza, & Staats, 2013; Cheng-Hsuan & Monroe, 2012).

Existem diversos aspectos que permeiam o processo de formação de atitudes ambientais e comportamentos pró-ambientais em crianças. Um dos aspectos levantado por alguns autores é o conhecimento acerca do meio ambiente como sendo um fator facilitador destas ações e atitudes. Por conhecimento ambiental entende-se aquele adquirido por programas ambientais de educação, como mencionado anteriormente.

O estudo de Cheng-Hsuan e Monroe (2012) apontou existir relação entre obter conhecimento sobre o meio ambiente num programa de educação ambiental e o interesse para realizar práticas ambientalmente responsáveis. Esses dados nos fazem refletir sobre o papel que a escola assume ao envolver seus alunos em temáticas meio ambientais, ao formar cidadãos conscientes de seu papel. Outro aspecto levantado por esses autores, que sustenta a hipótese da formação de atitudes ambientais e comportamentos pró-ambientais na infância, é a proximidade da natureza com o local de residência, favorecendo assim a conexão desse meio com a criança e vice-versa. Também é ressaltado neste estudo a influência dos pais na transmissão de valores sobre a natureza sendo destacado como forte preditor de interesse por práticas ambientais na infância.

Considerando os níveis de educação, entendemos que é na primeira infância, etapa onde ocorre a educação infantil, onde as construções simbólicas, crenças e valores, entre eles os socioambientais ocorrem. A escola de educação Infantil, conforme nos explica Fochi (2015), vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem desse espaço um lugar de cuidado, socialização, aprendizagem e educação.

Nessa instituição, além das construções próprias do desenvolvimento infantil na primeira infância ocorre a aquisição de inúmeras competências que constituem a criança em sujeito, sedimenta identidade pessoal e, a partir da experiência sócio-espacial, potencializa a consolidação da identidade social como referem Campos-de-Carvalho e Souza (2008).

Como a Psicologia Educacional pode conduzir este processo de articulação entre áreas na prática? Veremos a continuação o relato de experiência desse processo numa escola de educação infantil de Porto Alegre, RS.

Método

A experiência aqui descrita data do ano de 2016, onde através do diário de campo, se construiu este relato. O objetivo é descrever uma experiência, baseada na vivência etnográfica, sem ânimos de ser determinista e conclusiva e sim única. A partir disso, refletir sobre o empírico vivenciado e o descrito teoricamente, tratando de instigar reflexões necessárias no âmbito da educação infantil.

De Projeto Educareco a Política Educareco

Com o intuito de promover ações ambientalmente responsáveis dentro da escola, a diretora de uma escola de educação infantil privada, que contava com 140 alunos, 16 docentes e sete funcionários (cozinha, recepção, nutricionista e psicóloga educacional), buscou assessoria de PA para planejar uma mudança: o desejo era implementar práticas ambientais. O posicionamento da diretora era superar as práticas pouco conectadas com o dia-a-dia da escola e oportunizar um trabalho que transversalizasse o tema do meio ambiente.

A demanda foi atendida com a integração da Psicologia Educacional (escuta ativa, vivências e capacitação) com a PA (sensibilização de temáticas ambientais, valores e crenças ambientais), integrando elementos da Gestão Ambiental (gestão do impacto ambiental). A compreensão era de que trabalhar o tema de forma segmentada, pautada pelas comemorações pontuais alusivas ao meio ambiente (dia da água, dia da árvore, dia do índio, dia do meio ambiente, etc.), não sairia do status desejado de mudança.

As ações foram planejadas considerando um ano letivo, sustentadas por quatro eixos focando a totalidade da comunidade escolar: equipe de apoio (funcionários administrativos, recepção, serviços gerais e cozinha), corpo docente, famílias e crianças. Considerando esses eixos, partiu-se do patamar da sensibilização ambiental, ou seja, ações formativas. Para os eixos equipe de apoio e corpo docente realizaram-se encontros semanais de formação, trazendo rodas de conversas informativas e vivências práticas desafiando a reflexão sobre os fazeres contemplando os princípios do desenvolvimento sustentável. Com o corpo docente, provocou-se a proposta de avaliar o impacto ambiental de ações da rotina como escovar os dentes ou levar as turmas ao refeitório para lanche pensando como se faria diferente.

Junto à equipe diretiva e coordenação pedagógica, realizaram-se encontros mais focados nos resultados e na economia de recursos como materiais escolares, copos plásticos, luz, água, etc. Esses tópicos foram transpostos aos planejamentos das docentes onde foram desafiados a pensar na proposta de atividades semanais considerando possíveis ações de economia, como utilização de materiais alternativos (pneus usados, *pallets*, plantio com as crianças em sapatos usados, hortas de garrafa de Polietileno Tereftalato (PET), etc.), assim como o trabalho efetivo com material não estruturado (lascas de madeira, pedras, blocos de *Medium Density Fiberboard* (MDF), etc.). Isso, para as crianças, na faixa etária que contempla o alunado da escola aqui descrita, absorverem as possibilidades com materiais alternativos com normalidade. Os desafios e a criatividade oportunizada pela proposta de sensibilização ambiental inseridas nos planejamentos foram incorporados nas rotinas com naturalidade.

A partir das ações iniciais, foram necessárias inúmeras assessorias aos professores tratando de desconstruir formas de planejamento que fossem além dos materiais tradicionais mostrando e sinalizando a crianças e famílias o valor ambiental dessas ações cotidianas. Além disso, implantou-se a comunicação institucional da escola para com as famílias via e-mail, eliminando mês a mês os bilhetes de avisos enviados pela agenda, encerrando essa prática no terceiro mês da assessoria.

Com a equipe administrativa, focou-se especialmente nas ações de economia de recursos (adesivos recordando o uso responsável da luz, água, etc.),

incentivo ao uso de copos reutilizáveis (garrafas *squeeze*) pelas docentes, compra de alimentos orgânicos, assim como o plantio de algumas ervas e folhas comestíveis. A ação das hortas foi integrada com as docentes, crianças e funcionárias da cozinha, oportunizando a sensibilização do ciclo de vida, iniciando com o plantio, rega, colheita e encerrando com os resíduos das refeições depositados em composteira.

O chamamento à participação e envolvimento das famílias com as ações foi realizado através de reuniões informativas e vivências na escola. Por um lado, foi apresentada a proposta sensibilizando às questões ambientais no dia-a-dia da escola, para que pudessem entender as pequenas mudanças que ocorriam (banheiros, bebedouros e uso de copos plásticos). Além disso, se convidou para um plantio coletivo, seguido de roda de conversa num sábado de manhã, tratando de abrir a possibilidade de mais famílias.

De todos os atores envolvidos, pode-se constatar que a resistência maior veio das famílias. No início, foi disponibilizado um formulário *on-line* tratando de verificar as impressões e expectativas das famílias quanto à sensibilização por questões ambientais. A partir desse, foram recebidos alguns questionamentos quanto à utilidade das propostas, pouca aplicabilidade no pedagógico, dirigidos à proprietária da escola, mencionando que essa pensava somente na sua economia (apagar luzes, fechar torneiras, reutilização de materiais, etc.). Essas resistências foram tratadas pela assessoria como temas e tópicos a serem trabalhados com as equipes docentes e coordenação pedagógica, projetando ações embutidas nos planejamentos, proporcionando integração das atividades e sala de aula ao âmbito doméstico. Nesse sentido, conforme a faixa etária, foram propostas atividades a serem realizadas pelas crianças com as famílias, para posteriormente serem compartilhadas com os colegas.

Para encerrar esse relato, destaca-se também o investimento que a escola fez nos ambientes externos: reformas no piso do pátio, ampliação da horta, aquisição de brinquedos de madeira, inserção de elementos naturais (tocos de árvore, cestas com pedras, arbustos com plantas aromáticas, plantio de maracujá para proporcionar sombra natural). Vale destacar que o pátio era prioritariamente constituído de piso de pedra, com pouca sombra e brinquedos (casinha com escorregador) de plástico. Com a mudança da ampliação

de estímulos e recursos no pátio se otimizou o uso dos pátios com escala entre as turmas, oportunizando outras atividades no ambiente externo. Essa proposta também sofreu resistências das famílias, sobretudo em dias de frio e umidade.

Frente às resistências, o trabalho da assessoria foi no sentido de potencializar o conhecimento acerca das vantagens de estar vivenciando a brincadeira no espaço aberto e transmitir segurança às equipes docentes e coordenações. Neste momento era preciso que houvesse orientação aos envolvidos, no sentido de preparar a experiência de forma saudável, ou seja, selecionar vestimentas adequadas à temperatura. Essa ruptura foi deveras a mais difícil, pelo excesso de zelo ao desacreditar que mesmo num dia frio poderia ser possível brincar no pátio.

O apoio e o desejo da proprietária e diretora da escola em proporcionar uma vivência completa nos temas meio ambientais em educação infantil fizeram com que a assessoria de um ano se transformasse em política ambiental. A escola se reconstituiu, desde os planos de carreira até o setor de compras. A missão e os valores foram reescritos agregando questões socioambientais aplicadas ao cotidiano de educação infantil, impactando no seu posicionamento de mercado.

Reflexões finais

O espaço físico da educação infantil deve ocupar um grande espaço no planejamento das ações de ensino-aprendizagem nos contextos educacionais. Nesse sentido se destaca a importância dos espaços abertos, os pátios escolares, sobretudo os com presença de vegetação, como protagonistas no processo de socialização social e ambiental. A possibilidade de integrar saberes da Psicologia Educacional e Ambiental nesse processo traz consigo a discussão da interdisciplinaridade dentro do âmbito da Psicologia.

A preocupação pelos espaços internos de sala de aula e demais dependências da escola é relevante e tem sido foco de trabalho de arquitetos e psicólogos interessados em compreender o impacto desses ambientes nos comportamentos de crianças e adolescentes. Entretanto, destacamos o potencial do espaço aberto, exterior, sendo um adendo aos demais espaços de

aprendizagem com igual condições de aportar conhecimento e desenvolvimento aos principais usuários das escolas: os estudantes. Além disso, faz-se necessário incorporar a conclusão avaliação desse impacto na formação de futuros cidadãos ambientalmente conscientes e responsáveis que terão em seu comportamento o reflexo dessas construções.

A resistência frente a modelos diferentes dos pré-estabelecidos, pela experiência descrita neste capítulo, nos mostra que o manejo dessa com seres em desenvolvimento nos oportuniza um espaço bastante plausível para a mudança. A cristalização de valores e crenças ambientais durante a primeira infância, legitimadas no espaço escolar, trazem a expectativa de que o trabalho planejado, prático e interdisciplinar (Educativo e Ambiental) pode ser formador de cidadãos responsáveis pelo seu meio.

Referências

- Änggård, E. V. (2010). Making Use of “Nature” in an Outdoor Preschool: classroom, home and fairyland. *Children, Youth and Environments*, 20, 4-25. Recuperado de http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.120149.1358777081!/menu/standard/file/CYE%20Making%20use%20of%20nature.pdf
- Berg, A. E., Joye, Y., & Vries, S. (2018). Health Benefits of Nature. Em L. Steg, & J. I. M. Groot (Eds.), *Environmental Psychology: An Introduction* (pp. 55-64). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bolzan-de-Campos, C., & Gurgel, F. (2012). Psicologia Ambiental e Gestão Ambiental: reflexões teóricas para compreender a possível integração entre áreas. *Desenvolve: Revista de Gestão Unilasalle*, 1, 89-98. doi: 10.18316/566
- Campos-de-Carvalho, M., & Souza, T. N. (2008). Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18, 25-40. doi: 10.1590/S0103-863X2008000100004
- Chawla, L. (2009). Growing up Green: Becoming an Agent of Care for the Natural World. *The Journal of Developmental Processes*, 4, 6–23. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.519.8387&rep=rep1&type=pdf>
- Cheng-Hsuan, J., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children’s affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44, 31-49. doi: 10.1177/0013916510385082

- Collado, S., Staats, H., & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37-44. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.08.002.
- Corraliza, J. A., & Collado, S. (2011). La naturaleza cercana como moderadora del estresse infantil. *Psicothema*, 23, 221-226. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3874.pdf>
- Elali, G. (2008). Reflexões sobre o Comportamento Infantil em um Pátio Escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18, 41-52. doi: 10.1590/S0103-863X2008000100005
- Fedrizzi, B. (2002). A Organização Espacial em Pátios Escolares Grandes e Pequenos. Em V. Rio, C. R. Duarte, C. R., & P. A. Rheingantz (Org.). *Projeto do Lugar* (pp. 221-229). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Grahn, P. (1994). The Importance of Green Urban Areas for Peoples' Well-being. *European Regional Planning*, 56, 89-112.
- Günther, H. (2003). Mobilidade e affordance como cerne dos Estudos Pessoa-Ambiente. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 273-280. doi: 10.1590/S1413-294X2003000200009
- Kahn, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. Em P. H. Kahn Jr., & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 93-116). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature*. New York: Cambridge University Press.
- Kellert, S. R., (2002). Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in children. Em P. H. Kahn, & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations* (pp. 117-151). Boston: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Kernan, M. (2010). Outdoor Affordances in Early Childhood Education and Care Settings: adults' and children's perspectives. *Children, Youth and Environments* 20, 152-177. doi: 10.7721/chilyoutenvi.20.1.0152
- Lindholm, G. (1995). Schoolyards. The significance of Place properties to Outdoor Activities in Schools. *Environment and Behaviour*, 27, 259-293. doi: 10.1177/0013916595273001

- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalhos, M. I. (1997). Arranjos Espaciais e Agrupamentos de Crianças Pequenas em Creches. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 7, 63-78. doi: doi.org/10.7322/jhgd.38385
- Myers, Jr., O. E. & Saunders, C. D. (2002). *Animals as Links toward Developing Caring Relationships with the Natural World*. In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Ed.), *Children and Nature*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Nelson, E. (2012). *Cultivating Outdoor Classrooms: designing and implementing child-centered learning environments*. Saint Paul, MN: Redleaf Press.
- Olivos, P. (2010). Ambientes Escolares. Em J. I. Aragonés, & M. Amérigo (Eds.), *Psicología Ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Pol, E. (2003). A gestão ambiental, novo desafio para a psicologia do desenvolvimento sustentável. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8, 235-243. doi: 10.1590/S1413-294X2003000200005
- Proshansky, H. M., & Fabian, A. K. (1987). The Development of Place Identity in the Child. Em C. S. Weinstein, & T. G. David (Eds.), *Space for Children: The Build Environment and Child Development*. New York: Plenum Press.
- Titman, W. (1994) *Special Places; Special People: the hidden curriculum of schoolgrounds*. Surrey, UK: World Wide Fund for Nature.
- Ulrich, R. S. (1993). Biophilia, Biophobia, and Natural Landscapes. Em S. R. Kellert, & E. O. Wilson (Eds.), *The Biophilia Hypothesis*. Washington: Island Press.
- Valera, S. (2008). Conflicto y miedo ante un nuevo espacio público. Em B. F. Ramírez, & T. Vidal (Eds.), *Psicología de la ciudad: Debate sobre el espacio urbano* (pp. 149-162). Barcelona: Editorial UOC.
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36, 281-297. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61819>
- Wells, N. M., & Evans, G. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behaviour*, 35, 311-330. doi: 10.1177/0013916503035003001

Psicologia na avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil: uma experiência de atuação no Ministério Público

Ana Paula Soares da Silva

Bianca Oliveira de Macedo

Leticia Michele Stencel

Raul Gomes de Almeida

Introdução

Com a redemocratização do Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) trouxe diversos avanços para o país, entre eles, pode-se destacar o estabelecimento da creche e pré-escola como um direito educacional das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e um direito social das famílias, o que fez transitar a oferta do atendimento para a Educação, que até então ocorria no âmbito da Assistência Social, para o âmbito da Educação. A base cultural para essa mudança histórica foi criada pela produção de conhecimento científico sobre a educação e o cuidado de crianças pequenas em ambientes coletivos diferentes do familiar, assim como a mobilização da sociedade civil, em especial do movimento de mulheres, associações de bairro, sindicatos, grupos de professores e especialistas de educação.

Nos anos 1990, esse movimento de transição deu um novo passo com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) que reafirmou a Educação Infantil como parte da educação básica, reconhecida, portanto, como prática social e como política pública instituída no país (Campos, Fullgraf, & Wiggers, 2006; Coutinho & Moro, 2017).

Desde então, a Educação Infantil vem se consolidando no campo educacional e, simultaneamente, enfrentando desafios relativos à sua

institucionalidade, à construção de sua identidade, à formação de professores, ao financiamento e ao currículo. Essas questões se relacionam diretamente com o acesso e a qualidade da oferta de vagas, duas facetas necessárias para que o direito à educação se complete e efetive.

A violação do direito à creche e pré-escola constitui uma problemática social que afeta a vida das famílias e crianças, em especial, de camadas economicamente desfavorecidas, com impacto ainda nas oportunidades de promoção de igualdade entre homens e mulheres. Como se sabe, a falta de vagas compromete o acesso da mulher ao mercado de trabalho, colaborando para sua condição historicamente subalternizada quando comparada aos homens (Zanatta & Faria, 2018).

Do ponto de vista do acesso à vaga, os indicadores de cobertura do atendimento se mostram atravessados por desigualdades regionais (menores nas regiões norte e nordeste), de raça (menor acesso de crianças negras)(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019), de classe (quanto menor a renda, menor o acesso) e território (baixa cobertura em áreas rurais). Trata-se do resultado de um processo histórico marcado pelo subfinanciamento e pouca presença do Estado. Compõe esse quadro, a oferta desigual também no que se refere à qualidade (Rosemberg & Artes, 2012).

Como demonstra Rosemberg (2001), a própria política de expansão de vagas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 produziu desigualdades nas condições de oferta na Educação Infantil. No caldo político, econômico e cultural das políticas nacionais e internacionais de Educação Infantil implementadas em países em desenvolvimento, a ampliação de vagas ocorreu sob um modelo tensionado pela demanda crescente da sociedade por creches, sem vinculação, contudo, com a garantia da qualidade. O estudo de Campos, Fullgraf e Wigger (2006), por exemplo, revela distorções e padrões de qualidade diferenciados entre instituições públicas da rede direta e instituições conveniadas. As desigualdades aparecem em um cenário já conhecido de condições precárias em relação à infraestrutura física, materiais pedagógicos e formação dos professores, bem como inexistência de projetos políticos pedagógicos e de comunicação eficiente com as famílias.

Diante do contexto nacional, o debate sobre a qualidade do atendimento em Educação Infantil entrou na pauta das pesquisas acadêmicas,

principalmente, a partir dos anos 1990 e 2000, e passou também, aos poucos, a estar presente na agenda política. Coutinho e Moro (2017), Neves e Moro (2013) e Rosemberg (2001) discutem as tensões dessa pauta, expressas entre concepções que defendem a avaliação do contexto e aquelas que priorizam o desempenho das crianças para avaliação de políticas educacionais (Neves & Moro, 2013; Sousa, 2014). Esse debate sinaliza para a distinção necessária sobre instrumentos, modelos e procedimentos relativos à avaliação na e da Educação Infantil, entendendo esta última como orientadora para o levantamento de informações das condições de oferta que estruturam os serviços e as possibilidades de trabalho no interior das instituições.

Para Rosemberg (2001), a avaliação da política pública de Educação Infantil tem como finalidade verificar se os objetivos propostos para/pela política estão sendo cumpridos, isto é, se atendem a sua finalidade e se estão alinhados às necessidades dos/as participantes, levando em consideração: a necessidade de acolhimento das crianças para o seu desenvolvimento integral; a demanda dos pais pela guarda de seus filhos e o provimento da política, também na sua dimensão de execução e operacionalização.

Esses aspectos da avaliação refletem-se, de certa forma, também nas concepções presentes na criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) que, apesar de não ter sido instituída, foi um marco na proposição de uma avaliação orientada para o contexto escolar, a oferta de recursos, a qualificação dos profissionais e o currículo (Sousa, 2014). Essa foi uma das últimas ações traçadas na política nacional em relação à avaliação da qualidade na Educação Infantil, contrapondo-se criticamente a uma proposta de avaliação das crianças de forma individual e descontextualizada a partir de questionários e testes (Coutinho & Moro, 2017).

Apesar desses acúmulos, verifica-se que o avanço nos marcos legais e nos debates da Educação Infantil de qualidade encontra dificuldade em se efetivar na realidade. É nesse contexto, entendendo a política pública e as creches e pré-escolas como instituições submetidas a controle social (conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, artigo 5º da CNE/CEB Resolução 05/2009, Brasil, 2009), que a avaliação da qualidade das creches e pré-escolas constitui-se como instrumento importante no horizonte

utópico daquilo que Rosemberg (2010) caracterizou como a “longa marcha por uma Educação Infantil brasileira democrática” (s.p.).

Objetivos

O capítulo objetiva apresentar a experiência de atuação da Psicologia na avaliação e monitoramento da qualidade da Educação Infantil, desenvolvida há quatro anos, como parte das atividades da disciplina-estágio “Psicologia Ambiental: Sujeito, Espaço e Território” do curso de Psicologia da FFCLRP-USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo) e das ações de extensão junto ao Núcleo de Assessoria Técnica (NAT) e ao Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC-NRP) do Ministério Público do Estado de São Paulo, Núcleo Ribeirão Preto (SP). A atuação compõe o conjunto de ações que buscam assessorar as decisões do Promotor de Justiça em procedimentos judiciais e administrativos de acompanhamento de políticas públicas, relativos à defesa do direito ao acesso e à qualidade da educação, de crianças residentes em áreas rurais e urbanas.

O contexto da experiência

A atuação da Psicologia como assessora das ações do Promotor de Justiça na garantia de direitos difusos e coletivos é recente e acompanha o movimento histórico de ampliação e transformação das funções do MP, consolidado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que passou a exigir desse órgão a incorporação de profissionais de várias áreas. É nesse contexto que a Psicologia passou a ser chamada a atuar junto a um dos agentes de controle, fiscalização e indução de políticas públicas e a colaborar na análise de programas e instituições, envolvendo a implementação e execução de políticas públicas específicas.

Essa atribuição constitui-se por um emaranhado de desafios para a profissão, uma vez que seu caráter inovador indica a não existência de um arcabouço técnico-científico-prático consolidado nesse campo. Acrescenta-se a isso o fato de que, em geral, quando a Psicologia atua nas políticas públicas, restringe-se geralmente à sua fase de execução (Figueiredo, 2019) e em órgãos

que efetivam as políticas públicas, como por exemplo vinculados à saúde, assistência e educação.

No Estado de São Paulo, o ingresso da Psicologia nesse tipo de ação no Ministério Público (MP) ocorreu em 2012 com a criação do Núcleo de Apoio Psicossocial (NAT), composto por profissionais da Psicologia e da Assistência Social (Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012). O NAT responde às demandas das Promotorias de Justiça, em especial que exigem um parecer técnico nas áreas da Infância e Juventude, Educação, Saúde, entre outras. É tarefa do NAT construir estratégias de avaliação e elaborar relatórios que instrumentalizam as ações tecnicamente referenciadas dos Promotores de Justiça para garantia dos direitos difusos e coletivos. Palhares (2019) indica que a assessoria deve ter um papel propositivo embasado em um arcabouço teórico sobre o tema a ser avaliado, além da capacidade de argumentar criticamente e propor possíveis ações em busca de transformações sociais.

Observa-se que o papel da Psicologia como avaliadora de políticas públicas, e enquanto parte de uma equipe que tem como foco o trabalho de natureza psicossocial, pressupõe o entendimento de que há processos subjetivos engendrados no interior de tais políticas, as quais, são o objeto de análise. O olhar para elas precisa estar ancorado no questionamento constante sobre quais são seus efeitos sobre os sujeitos e grupos que atendem (Figueiredo, 2019).

Na Educação Infantil, o MP tem a tradição de atuar para garantir os direitos das famílias e crianças especialmente no que tange ao acesso às vagas; contudo, essa instituição possui um acúmulo menor de atuação no que se refere ao controle da qualidade da oferta. A experiência relatada buscou construir um modelo de atuação do MP não apenas na avaliação da oferta, mas fundamentalmente orientado pelo princípio da promoção da qualidade da Educação Infantil, de forma a permiti-lo a atuar na indução da qualidade do atendimento, mais do que na sua mera fiscalização.

A experiência foi desenvolvida junto a um dos Núcleos do Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) do Ministério Público do Estado de São Paulo. O GEDUC, criado em São Paulo em 2010, tem objetivo de garantir a atuação integrada, coordenada e concentrada nas políticas públicas relativas à educação e à tutela dos interesses transindividuais relacionados. O Núcleo de

Ribeirão Preto atua em uma área com abrangência de 22 municípios e possui um Programa de Atuação Regional (PAR) com metas e objetivos para oito temas: Educação Infantil; Financiamento da Educação; Gestão Democrática; Qualidade do Ensino; Educação Especial; Educação no Campo; Educação de Jovens e Adultos e Educação no Atendimento Socioeducativo. Para cada um desses temas há um projeto executivo com metas e objetivos específicos para serem desenvolvidos no quadriênio 2016–2019 (Albuquerque, Silva, Santos, Goulart, & Felca, 2019). O processo de elaboração do PAR e dos projetos executivos específicos contou com audiências públicas realizadas em Ribeirão Preto e região, de gestores e profissionais da educação, de docentes de universidades (especialistas de áreas afins à educação) e de agentes políticos e administrativos internos ao MPSP (Ministério Público do Estado de São Paulo).

A experiência aqui compartilhada e discutida refere-se ao desenvolvimento do Projeto de Acompanhamento de Política Pública (PAA) “Avaliação e promoção da qualidade na Educação Infantil em municípios que compõem a base territorial do GEDUC-NRP”, relativo ao Tema 1 de Educação Infantil do PAR (Programa de Atuação Regional).

Procedimentos empregados

O projeto selecionou quatro municípios a partir das estratégias de atuação do Promotor de Justiça na região de Ribeirão Preto e da associação de dois critérios: tamanho, isto é, municípios de porte grande, médio e pequeno, e cobertura do atendimento, considerando a demanda por vagas na Educação Infantil. Nestes municípios, foram selecionadas 11 creches e pré-escolas, públicas e conveniadas. A seleção foi aleatória nos municípios pequenos com atendimento total da demanda; já nos municípios maiores, a escolha foi feita em áreas cujo mapeamento da oferta indicava pressão pelo baixo atendimento à demanda.

O modelo de avaliação pautou-se pela chamada avaliação externa, já consolidada na forma de trabalho da equipe do NAT, articulada à autoavaliação das instituições (avaliação interna). A experiência construiu assim um modelo misto de avaliação, que ocorre por meio de diferentes agentes avaliadores de dentro e de fora das instituições, mediante a diversidade de fontes e de

instrumentos heteroavaliativos e autoavaliativos (Moro, 2018). Na Educação Infantil, o documento nacional “*Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*” (Ministério da Educação [MEC], & Secretaria de Educação Básica [SEB], 2012) remete às diferentes formas de avaliação como: de fluxo descendente; de fluxo ascendente; de fluxo horizontal. Esse documento chama a atenção para a responsabilização do governo, das instituições e da sociedade civil em relação ao monitoramento como garantia do controle social e estatal (MEC & SEB, 2012).

Primeiro momento: o processo da avaliação externa

No planejamento do processo avaliativo externo, o embasamento teórico e conceitual apoiou-se em publicações sobre avaliação da Educação Infantil e também sobre avaliação de políticas públicas no contexto latinoamericano (Cohen, Martínez, Tapia, & Medina, 1998; Mokate, 2000). Após o estudo, foi elaborado o instrumento de avaliação, composto por um roteiro de entrevista e uma ficha de avaliação e observação. Os instrumentos foram elaborados a partir das seguintes fontes: Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC & SEB, 2009), Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (Secretaria Municipal de Educação & Diretoria de Orientação Técnica, 2016); *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2004) e *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2007). Documentos nacionais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) também embasaram teórica e tecnicamente o processo avaliativo, dentre eles, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (MEC & SEB, 2006a); os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (MEC & SEB, 2006b); e os *Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Campos & Roemberg, 2009).

O roteiro de entrevista e a ficha de avaliação e observação das instituições foram compostos por um conjunto de indicadores em cada uma das seguintes dimensões: I. Aspectos Gerais: a estrutura, a dinâmica e o funcionamento da instituição e se há articulação/parceria com equipamentos socioassistenciais do bairro e entorno; II. Financiamento: especificação das origens da verba

utilizada pela instituição, explicitando as parcerias realizadas, recursos e o investimento do município na Educação Infantil; III. Profissionais: conhecimento sobre o quadro de funcionários e os processos de seleção e formação continuada; IV. Estrutura física: caracterização dos espaços da instituição, suas condições de segurança e higiene, adaptação para pessoas com deficiência, configuração para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças, inclusive aquelas relativas à personalização e uso do espaço; V. Documentação pedagógica: indicadores sobre projeto político pedagógico, práticas de planejamento, registro e avaliação; VI. Recursos materiais: informações sobre equipamentos, materiais e brinquedos; VII. Rotina das crianças: distribuição das atividades e tempos; VIII. Relação com as famílias: formas de relação, comunicação e participação das famílias; IX. Promoção de saúde: práticas de promoção de saúde e protocolos adotados pela instituição; X. Verificação de documentos: conjunto de documentos pedagógicos, além de alvarás de vigilância do corpo de bombeiros e de funcionamento da vigilância sanitária.

As visitas às instituições foram realizadas por uma equipe interdisciplinar, composta por psicóloga e assistente social do NAT e um/a estagiário/a de Psicologia, além da colaboração de uma pedagoga da equipe do MPSP. No momento da entrevista com um representante da instituição, geralmente realizada com a diretora ou coordenadora, também eram solicitados documentos da instituição e do trabalho pedagógico desenvolvido.

Nas visitas, a observação dos espaços associava-se a conversas com funcionários e, por vezes, com as famílias presentes na instituição. Também foram realizados registros fotográficos com a anuência da instituição e sem a presença de adultos ou crianças com finalidade meramente de memória para a elaboração dos relatórios. As observações procuravam abarcar o conjunto de indicadores em cada uma das dimensões da ficha de avaliação.

Durante a visita, a postura da equipe também buscou pautar-se pelo distanciamento, na medida do possível, do papel fiscalizador que a avaliação externa comporta, e incorporou um caráter formativo, uma vez que aspectos negativos observados demandavam, em alguns momentos, problematizações que, eticamente, não permitiam que a devolutiva e o retorno às instituições fossem realizados posteriormente. Assim, eram indicados, em forma sugestiva ou de perguntas reflexivas, práticas e conteúdos que buscassem a resolução

de problemas possíveis, por exemplo, as instituições eram sinalizadas sobre o quanto as tomadas ou as condições de segurança apresentavam-se como fatores de risco à proteção das crianças. Nessa mesma direção formativa, também perguntas sobre aspectos pedagógicos intencionavam movimentos reflexivos nos membros das instituições como, por exemplo, “há atividades ao ar livre na rotina das crianças?” ou “existe algum projeto desenvolvido pela instituição em parceria com os pais ou responsáveis?”.

As visitas buscavam acompanhar um período completo de funcionamento (manhã ou tarde) da instituição, o que se configurou em um contato direto entre quatro e cinco horas. Em alguns casos, era necessário contato posterior por meio de telefonemas e troca de e-mails para complementação de informações ou documentos significativos para a elaboração do relatório.

A elaboração dos relatórios, principal instrumento de mediação no procedimento de acompanhamento de política pública (PAA), passava por um processo intenso de discussão entre a equipe. A sua redação efetivou-se como exercício coletivo de reflexão e escrita, que teve como princípios norteadores: a compreensão do papel da Psicologia no MP; a busca por uma postura respeitosa e dialógica com as instituições, com vistas à promoção da qualidade; utilização de uma linguagem não tecnicista para melhor mediar a realidade avaliada e a leitura dos Promotores de Justiça; e a escolha dos conteúdos do relatório como uma decisão ético-política do fazer técnico no procedimento. Do ponto de vista da forma, desenhou-se um modelo que buscou contemplar: a apresentação de indicadores de qualidade por dimensões (caracterização geral, financiamento, sobre os profissionais, estrutura física, documentação pedagógica, recursos materiais, rotina das crianças, relação com as famílias, ações de promoção da saúde); apontamentos de aspectos da qualidade já alcançados pelas instituições (potencialidades) e daqueles a serem melhorados (pontos de atenção); diretrizes e possíveis caminhos para a tomada de decisão da promotoria.

Cada instituição foi objeto de um relatório que serviu para a composição do Relatório Síntese e um Relatório Executivo, com indicações de ações tanto para as instituições como para os municípios. As recomendações mais urgentes foram encaminhadas em reunião com o Promotor de Justiça, para providências, geralmente relativas a condições físicas precárias e falta de

mobiliário. Durante o processo avaliativo, uma das creches havia sido interdita pela própria prefeitura, porque apareceram rachaduras nas paredes e o solo do parquinho estava cedendo.

O segundo momento: a avaliação interna das instituições

Para a efetivação da avaliação interna, por meio da autoavaliação das instituições, foi realizada uma reunião inicial com essas, em que foram apresentadas e discutidas as avaliações feitas pela equipe técnica do MP e a proposta de autoavaliação.

Para isso, realizou-se um novo encontro, que se constituiu em momento formativo sobre a importância e a fundamentação da autoavaliação e sobre o instrumento e os procedimentos a serem efetivados. A formação deu-se na aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC & SEB, 2009). As unidades de educação constituíram equipes para a preparação da autoavaliação e elaboração do cronograma de trabalho, que incluiu a mobilização de profissionais e famílias, estimulando a participação democrática no processo, princípio norteador dos Indicadores.

A preparação incluía a recepção das famílias com café da manhã e a organização de grupos de discussão de acordo com as dimensões do instrumento: Planejamento Institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Cada grupo constituído de educadores e famílias era responsável por discutir os aspectos de uma das sete dimensões.

Em cada uma das dimensões havia indicadores (em formato de perguntas) que deveriam ser discutidos e classificados em cores, conforme a metodologia do instrumento de autoavaliação sendo, verde para os indicadores que estavam bons e que eram cumpridos regularmente; amarelo para os indicadores cumpridos parcialmente e vermelho para aqueles que não eram cumpridos e que necessitavam de ações imediatas.

Após a discussão e o registro avaliativo de cada grupo, os/as participantes (educadores e famílias) eram convidados/as a se reunirem em uma só plenária

para apresentar os indicadores que haviam discutido e submetê-los à votação por meio dos cartões coloridos, dessa vez com a participação dos demais grupos. Ao final da votação, a metodologia propunha o estabelecimento de um Plano de Ação institucional a partir da experiência de autoavaliação, ensejando o planejamento em busca da superação dos problemas identificados e melhoria da qualidade do atendimento. O Plano, coordenado por uma equipe composta pelos/as educadores/as e famílias, para seu acompanhamento, prevê metas de curto, médio e longo prazo e as responsabilidades (instituição, comunidade, prefeitura) sobre aqueles aspectos avaliados como necessários de melhoria.

O terceiro momento: o diálogo entre a avaliação externa e interna para a transformação

O terceiro momento ocorreu por uma reunião que buscou dialogar com as duas avaliações (externa e interna). As instituições apresentaram os resultados obtidos nas suas avaliações internas e, posteriormente a equipe responsável pela avaliação externa apresentou os resultados dos relatórios, proporcionando um momento de conversa e reflexão. Cada instituição apresentou seu Plano de Ação e as dificuldades que estavam prevendo no cumprimento das diretrizes, apontando que algumas problemáticas dependiam de recursos financeiros e de ações da Prefeitura.

As instituições foram convidadas a recompor seus Planos de Ação, de forma a neles incorporar também aspectos da avaliação externa apontados como necessários de atenção. Esse novo plano serviu de base para a fase seguinte.

Quarto momento: monitoramento dos Planos de Ação

Os Planos de Ação foram organizados para serem cumpridos em um prazo de dois anos, com ações previstas semestralmente. Uma visita de monitoramento foi realizada, com a elaboração de novos relatórios de acompanhamento. Em virtude das medidas de distanciamento social no enfrentamento da pandemia de COVID-19, as reuniões passaram a ocorrer virtualmente, e

o foco do acompanhamento passou a ser nas condições das instituições nesse período, seus desafios para a manutenção dos vínculos com as crianças e famílias e planejamento para o retorno às atividades presenciais.

Resultados observados

Os resultados da experiência dizem respeito a um conjunto de construções e reflexões para as instituições, para a prática da formação em Psicologia e para o MP.

As instituições têm avaliado positivamente a inclusão da experiência da autoavaliação no procedimento de acompanhamento da política pública de Educação Infantil realizado pelo MP, reconhecendo a importância da escuta dos familiares e da mobilização para a atenção a indicadores de qualidade sobre os quais nunca haviam destinado tempo para reflexão. Várias delas não conheciam instrumentos de autoavaliação e sentiram-se fortalecidas com os aspectos que foram analisados positivamente tanto na autoavaliação como na avaliação externa da equipe técnica. Por sua vez, a elaboração do Plano de Ação organizou um conjunto de ações dispostas com prioridades no atendimento às múltiplas demandas que surgem na gestão das creches e pré-escolas, permitindo um trabalho da manutenção e promoção da qualidade do serviço oferecido.

Do ponto de vista da prática da formação em Psicologia, um campo novo se abriu para as/os estudantes do nosso curso, ampliando as possibilidades de atuação em temáticas relacionadas à avaliação de políticas públicas. A experiência engendrou um conjunto de modos de agir profissional articulados aos debates acerca do papel do conhecimento psicológico na instrumentalização de ações do Promotor de Justiça na garantia de direitos difusos e coletivos. Foram construídos aprendizados sobre as implicações da inserção em creches e pré-escola desde o lugar de técnico/a do MP, sobre a consciência de que a elaboração dos relatórios é um posicionamento não meramente técnico, mas fundamentalmente ético-político, e sobre as estratégias necessárias para adequação dos modos de comunicação do nosso saber a profissionais que dele necessitam para a tomada de suas decisões nos procedimentos administrativos e judiciais.

Por fim, e talvez o mais importante, refere-se ao fato de que a atuação do MP na promoção e indução da qualidade do atendimento de creches e pré-escolas não possuía um modelo consolidado. A opção pela avaliação mista fomentou a construção de uma forma de ação nessa direção, uma vez que introduziu, no interior das instituições, processos de autoavaliação, reflexão e diálogo com a avaliação realizada pela equipe técnica do GEDUC-NRP. Esse movimento produziu um Plano de Ação que serve de base material para o planejamento e a negociação que as instituições realizam com os responsáveis pelas condições de oferta e pela melhoria dos aspectos apontados pelo coletivo da comunidade escolar. Essa mobilização dos diferentes atores aumenta os compromissos públicos com uma Educação Infantil de qualidade.

A avaliação da qualidade das creches e pré-escolas possibilitou ainda uma compreensão viva da efetivação da política de Educação Infantil nos municípios, o que levou também o MP a tomar um conjunto providências com vistas a que os municípios pudessem solucionar problemas e aprimorar a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A elaboração de um Programa de Promoção e Monitoramento da Qualidade por parte dos municípios foi apresentada como forma de institucionalizar a pauta da qualidade da oferta de Educação Infantil na escala do município. A construção desse modelo de atuação representa, portanto, um importante passo na conformação da atuação do MP na garantia de qualidade e na busca da redução das desigualdades do atendimento desta política pública.

Considerações

A avaliação técnica de caráter psicossocial da política pública de Educação Infantil evidencia, de modo geral, que é necessário considerar as condições objetivas indissociáveis das formas de subjetivação que elas produzem. O atendimento de qualidade das crianças, como objetivo-fim da política de Educação Infantil, deve promover o desenvolvimento integral, o que, por sua vez, sustenta-se nos recursos materiais, financeiros e infraestruturais disponíveis, nos recursos humanos, nas atividades realizadas pelas professoras, no uso dos espaços e nas interações promovidas.

Aos psicólogos, assessorar tecnicamente o MP para a garantia do direito à creche e pré-escola com qualidade significa necessariamente ter que sustentar a avaliação das condições materiais e simbólicas das instituições por saberes da Psicologia que, nos processos de formação inicial do/a psicólogo/a, não necessariamente apontam para essas possibilidades. Esse novo campo de atuação desafia assim o/a profissional a cotidianamente interrogar-se sobre as possibilidades ainda não exploradas de inserção do conhecimento psicológico na dinâmica de instituições que atuam na indução e no controle de políticas públicas. Essa exploração remete a uma potência da profissão na transformação de realidades, uma vez que move a atuação para uma escala ampliada, no nível de instituições, programas e políticas.

Referências

- Albuquerque, A. V., Silva, P. M. C., Santos, R. F. M., Goulart, M. P., & Felca, N. L. (2019). A Atuação do Núcleo de Atuação Técnica Psicossocial (NAT) junto ao Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC): experiência de trabalho do NAT-Ribeirão Preto. Em B. R. Souza et al. (Orgs.), *NAT em movimento: práticas do Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial* (pp. 108-124). São Paulo, SP: MPSP/NAT.
- Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2017.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 07/10/2022.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Campos, M. M., Fullgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, 36, 87-128. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127>.
- Campos, M. M., & Rosemberg, F. (2009). *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília (6ªed). Brasília: MEC, SEB. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.

- Cohen, E., Martínez, R., Tapia, L., & Medina, A. (1998). *Metodología para el análisis de la gestión de programas sociales - Volumen II*. Chile: División de Desarrollo Social - CEPAL.
- Coutinho, A. S., & Moro, C. (2017). Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Revista Zero-a-seis*, 19, 349-360. doi: 10.5007/1980-4512.2017v19n36p349
- Figueiredo, G. C. (2019). O trabalho do psicólogo no Ministério Público do Estado de São Paulo - apontamentos iniciais. In B. R. Souza et al. (Orgs.), *NAT em movimento: práticas do Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial* (pp. 23-36). São Paulo, SP: MPSP/NAT.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2004). *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ECERS-R): Revised Edition*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2007). *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R): Revised Edition*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019*. Rio de Janeiro, RJ: Autor. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br>
- Ministério da Educação, e Secretaria de Educação Básica. (2006a). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- Ministério da Educação, e Secretaria de Educação Básica. (2006b). *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf
- Ministério da Educação, e Secretaria de Educação Básica. (2009). *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- Ministério da Educação, e Secretaria de Educação Básica. (2012). *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília, DF: MEC, SEB. Recuperado de file:///C:/Users/Sandra/Downloads/educacao_infantil_sistemática_avaliação%20(2).pdf.
- Ministério Público do Estado de São Paulo (2012). Ato Normativo n. 724/2012-PGJ. Institui, no Ministério Público do Estado de São Paulo, o Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial – NAT. *Diário Oficial: Poder Executivo*, Seção I, v.122, n.10, p.49.

- Mokate, K. M. (2000). *El monitoreo y la evaluación herramientas indispensables de la gerencia social*. Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES).
- Moro, C. (2018) Diferentes olhares para a creche: a avaliação de contexto com o instrumento SPRING em um município da Emilia Romagna. *Revista Linhas*, 19(40), 138-160. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018138>
- Neves, V. F. A., & Moro, C. (2013). Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24, 272-302. doi: 10.18222/ea245520132727
- Palhares, A. M. (2019). Assessoria técnica do serviço social no ministério público. Em B. R. Souza et al. (Orgs.), *NAT em movimento: práticas do Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial* (pp. 8-22). São Paulo, SP: MPSP/NAT.
- Rosemberg, F. (2001). Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 19-26. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02.pdf>.
- Rosemberg, F. (2010, 28 de junho). *Seminário Avaliação da qualidade da educação infantil: tendências e perspectivas* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HE3PRoc2bJU>.
- Rosemberg, F., & Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. Em M. C. S. Barbosa et al. (Orgs.), *Oferta e demanda da educação infantil no campo* (pp. 13-69). Porto Alegre: Evangraf.
- Secretaria Municipal de Educação, e Diretoria de Orientação Técnica. (2016). *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo, SP: SME/DOT.
- Sousa, S. Z. (2014). Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. *Interações*, 32, 68-88. doi: 10.25755/int.6349
- Zanatta, M. A., & Faria, J. P. (2018). Violência contra a mulher e desigualdade de gênero na estrutura da sociedade: da superação dos signos pela ótica das relações de poder. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, 4, 99-114. doi: 10.26668/2525-9849/Index_Law_Journals/2018.v4i1.4209

Consultoria colaborativa e a atuação do psicólogo junto a professores de educação infantil

Claudia Daiane Batista Bettio

Ana Carolina Arruda Miranda

Andréia Schmidt

Apesar do trabalho do psicólogo escolar ser frequentemente associado pelo senso comum à função clínica (Pereira-Silva, Andrade, Crolman, & Mejia, 2017), seu papel no ambiente escolar é muito mais amplo e multidimensional. Bastos e Pylro (2016) destacam que esse papel deve se deslocar de um olhar direcionado às dificuldades do aluno e se ampliar para uma atuação crítica, voltada para o processo educacional como um todo e para as relações que se desenvolvem entre todos os atores do contexto escolar. Carvalho e Mariño-Araújo (2009) defendem que o psicólogo escolar:

Promova a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos que atuam no cotidiano da escola, [e] incentive a construção de estratégias de ensino diversificadas [...]. Trata-se de uma atuação dinâmica, participativa e sistemática na instituição, que tem as relações interpessoais como foco principal de investigação e intervenção. (p. 67)

Nessa perspectiva, uma das atuações do psicólogo escolar na Educação Infantil é assessorar a comunidade escolar em questões relacionadas ao desenvolvimento humano, para promover o desenvolvimento integral das crianças (Resolução CFP n.º 013/2007, 2007), especialmente no âmbito das relações de ensino que se estabelecem no contexto de sala de aula. A despeito de se entender que a qualidade da educação proporcionada a crianças pré-escolares depende de vários fatores, que incluem o ambiente escolar como um todo e sua gestão, bem como recursos, rotinas e a relação com

as famílias, a formação dos professores é um fator central para a qualidade da educação de crianças pequenas (Campos, 2018). Mas, como o psicólogo escolar pode contribuir no campo da formação continuada de professores da Educação Infantil?

Difundido no âmbito da Educação Especial desde a década de 1990 (Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011), o modelo de consultoria colaborativa se caracteriza como uma prática em que alguém com um preparo específico (um profissional com algum tipo de conhecimento ou formação específico) compartilha seu conhecimento para auxiliar o consultado (professores ou pais, por exemplo) a tomar decisões e implementar planos de ação junto a um terceiro (no caso, um ou mais alunos) (Machado, Bello, Almeida, & Oliveira, 2010). O(A) consultor(a) e os(as) consultados(as) trabalham em conjunto em torno de um objetivo comum – uma preocupação imediata e objetiva, em uma relação de parceria e compartilhamento de responsabilidades sobre a solução do problema (Mendes et al., 2011). De acordo com Mendes et al. (2011), o modelo de consultoria colaborativa difere do modelo de supervisão ou de aconselhamento porque o enfoque é sempre colaborativo, com ênfase no papel igualitário entre os participantes.

Buyse e Wesley (2005, como citado em Boavida, Aguiar, & McWilliam, 2018), propõem um modelo de consultoria colaborativa a ser desenvolvido em fases, que vão desde a familiarização com os envolvidos no processo, conhecendo suas demandas e discutindo o processo, até a coleta de informações, a definição dos objetivos do trabalho e a discussão e implementação de estratégias de intervenção. As características mais importantes do processo, porém, são a flexibilidade para que essas estratégias contemplem as necessidades e a realidade de atuação do(s) consultado(s), e a relação de colaboração e confiança entre os participantes do processo.

Esse modelo tem sido implementado com sucesso no âmbito da educação inclusiva (e.g., Araújo & Almeida, 2014; Mendes et al., 2011), com ampla participação de psicólogos atuando junto a professores. A consultoria colaborativa também tem sido empregada de forma bem-sucedida no contexto da formação continuada de professores (Lago & Tartuci, 2020). Esse contexto é especialmente importante, uma vez que as características do

modelo de consultoria colaborativa atendem à necessidade dos professores de uma formação que contemple o contexto da escola e da classe onde atuam, articulando a teoria e a prática e voltado para a colaboração social (Ferreira & Santos, 2016).

O objetivo deste relato é apresentar uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar, por meio de dois casos que mostram o uso da consultoria colaborativa em programas de formação continuada para professoras de Educação Infantil. Em ambos, o foco central foi a discussão, junto aos professores, de estratégias para favorecer o desenvolvimento de diversos aspectos da linguagem de crianças pré-escolares.

Caso 1

O caso faz parte de uma pesquisa de mestrado (Miranda, 2018), cujo objetivo foi testar os efeitos de um programa de formação profissional sobre Leitura Compartilhada de Histórias (LCH) para desenvolvimento de vocabulário em crianças pré-escolares, conduzido com professoras da Educação Infantil. O programa era composto por um *workshop* sobre estratégias de ensino de palavras a serem utilizadas no contexto da LCH, e por sessões de consultoria colaborativa, voltadas para a discussão da aplicação prática dessas estratégias. Nas consultorias foi analisado o uso dessas estratégias pelas professoras durante as sessões de LCH para seus alunos.

Participaram do estudo três professoras (P) de Educação Infantil e seus respectivos alunos: P1 (41 anos, formada em Letras) e seus 15 alunos com idades entre 3 e 4 anos; P2 (26 anos, formada em Pedagogia) e seus 25 alunos com idades entre 4 e 5 anos e P3 (29 anos, formada em Pedagogia) e seus 23 alunos com idades entre 5 e 6 anos (n total = 3 professoras e 63 crianças). O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Ribeirão Preto - SP.

A pesquisa foi conduzida com um procedimento de linha de base múltipla entre participantes. Nesse delineamento, após a participação de todas as professoras no *workshop*, cada uma iniciava o ciclo de consultorias colaborativas em momentos diferentes, podendo-se avaliar, assim, o efeito (ou não) da

consultoria no repertório das participantes em contar histórias para as crianças utilizando estratégias de ensino de palavras. O procedimento geral foi conduzido em quatro fases: i) Linha de base pré-workshop; ii) Workshop; iii) Linha de Base pré-consultoria; iv) Consultoria Colaborativa.

O registro sobre o repertório das participantes em contar histórias era feito por meio de filmagens de sessões de LCH de cada professora com seus alunos, sem a presença da pesquisadora. Esses registros foram feitos semanalmente ao longo das duas Linhas de Base e durante toda a fase de Consultoria Colaborativa. Na Linha de Base pré-workshop, foi realizada apenas uma filmagem enquanto a professora lia para seus alunos uma história de sua escolha, antes de qualquer intervenção. Em seguida deu-se início ao Workshop sobre LCH.

O workshop foi realizado em cinco encontros com duração de uma hora cada, ao longo de uma semana. Os encontros tratavam dos seguintes temas: características e benefícios da LCH com crianças pré-escolares; a aprendizagem de palavras a partir da leitura de histórias; estratégias de ensino explícito de palavras a partir da LCH; e a importância da elaboração de um registro e de formas de avaliar o conhecimento das crianças sobre as palavras trabalhadas durante a história. Logo após a conclusão do workshop deu-se início à Linha de Base pré-consultoria. Nessa, as professoras receberam quatro livros que deveriam ser lidos semanalmente até o final do estudo (duração de 4 meses). Nessa fase do procedimento, P1 realizou quatro sessões de leitura, P2 realizou seis e P3 realizou oito (note-se que as consultorias iniciavam em momentos diferentes para cada professora, de acordo com o delineamento de pesquisa).

Após P1 realizar a quarta sessão de leitura na Linha de Base pré-consultoria, foi dado início à consultoria colaborativa com essa participante, enquanto as demais permaneceram em Linha de base. Foram realizadas quatro sessões de consultoria com P1, e então a intervenção foi iniciada com P2, que passou apenas por duas sessões de consultoria, pois mudou de emprego e deixou a pesquisa. Por fim, após essas duas sessões com P2, deu-se início às sessões de consultoria com P3. Uma vez iniciadas, as sessões de consultoria com P1 e P3 foram mantidas até a última sessão de leitura realizada pelas professoras, de modo que com P1 foram realizadas, no total, oito sessões de consultoria colaborativa e com P3 quatro sessões.

As sessões de consultoria tinham como objetivo discutir eventuais dificuldades encontradas pelas professoras durante a realização das leituras, planejar a sessão seguinte (e.g., planejamento e desenvolvimento de atividades complementares) e analisar em conjunto as filmagens, discutindo o uso das estratégias e os efeitos da leitura no comportamento verbal das crianças. As sessões de consultoria colaborativa foram realizadas individualmente, durante os horários de Trabalho Docente Individual (TDI) de cada professora, com duração de 20 a 40 minutos, e foram gravadas em áudio com consentimento das professoras para posterior análise.

As consultorias foram estruturadas em duas etapas: 1) Análise das filmagens das sessões de LCH; 2) Discussão de temas relacionados à atividade de leitura. Para a realização de ambas as etapas, a pesquisadora realizava uma análise prévia dos vídeos. Na Primeira Etapa eram assistidas as filmagens e o uso de estratégias de leitura por parte da professora era sinalizado pela consultora (e.g., “Aqui você usou a estratégia ‘destacar a palavra-alvo’ e destacou a palavra Charrete. Muito bom!”). Comportamentos das crianças que indicassem a aprendizagem das palavras-alvo também eram sinalizados com o objetivo de auxiliar as professoras a identificar os efeitos das leituras no repertório verbal das crianças (e.g., após a criança emitir a palavra “charrete”, a pesquisadora falava “Veja só, aqui ele falou a palavra charrete!”).

Após a conclusão da análise da filmagem era dado início à segunda etapa. Inicialmente, era solicitado que a professora falasse sobre suas impressões da atividade analisada e, em seguida, a pesquisadora propunha a discussão de alguns temas previamente estabelecidos, referentes à realização da atividade. Essas discussões eram seguidas de sugestões para a realização da sessão seguinte. Em todos os temas propostos pela consultora, a professora era incentivada a discutir, trazer exemplos e, principalmente, propor alternativas baseadas em suas próprias experiências. Temas trazidos pela professora também eram amplamente discutidos.

Para este capítulo, serão discutidos os resultados referentes à análise do processo de consultoria colaborativa realizado com as professoras. As sessões de consultoria colaborativa foram analisadas da seguinte forma: 1) Foi contabilizada a porcentagem de vezes que temas foram introduzidos pela

consultora (pesquisadora) e pela consultada (professora); 2) Os temas discutidos durante as sessões foram categorizados em “Temas relacionados à LCH” (e.g., referências ao uso de estratégias e atividades complementares) ou “Temas relacionados a manejo de comportamento” (e.g., referência explícita a algum comportamento das crianças e/ou a formas de manejo de comportamento); 3) Foi analisado de que forma as sessões de consultoria podem ter contribuído para o repertório comportamental das professoras.

Resultados

De modo geral, a consultora introduziu mais temas (aproximadamente 70%) do que as professoras (cerca de 30%). Ao longo das sessões individuais com P1 e P2, os temas mais propostos pela consultora foram “Temas relacionados à LCH”. Nas sessões com P3, por outro lado, os tópicos mais discutidos se relacionavam a “Temas relacionados a manejo de comportamento”. As consultadas, ao iniciarem discussões, também trouxeram mais temas relacionados a essa última categoria.

Dentro de ambas as categorias surgiram temas bastante variados. Na categoria “Temas relacionados a LCH”, foram identificados temas como: planejamento das sessões de LCH, estratégias de ensino de palavras, participação das crianças nas atividades, seleção das palavras a serem ensinadas, entre outros. Porém, temas relacionados a atividades complementares foram introduzidos com mais frequência ao longo das sessões com cada uma das professoras. As atividades complementares consistiam em atividades de caráter lúdico, realizadas ao final da leitura da história. Esse tema englobava discussões sobre as atividades já realizadas e o planejamento das atividades futuras. Estima-se que o fato desse tema ter sido tão frequente possa ter contribuído para que as professoras continuassem a realizar atividades complementares ao final das leituras em praticamente todas as sessões realizadas.

Os temas discutidos dentro da categoria “Temas relacionados a manejo de comportamento” não foram previstos inicialmente para serem abordados nas sessões de consultoria. Entretanto, as professoras identificaram que a condução das atividades de LCH em sala sofria grande influência de determinados comportamentos emitidos pelas crianças (e.g., falar junto com

a professora, falar muito alto, engajamento em atividades concorrentes, entre outros). As professoras apresentavam, ainda, avaliações ruins e, muitas vezes, não condizentes com a qualidade da atividade realizada diante desses comportamentos. Devido ao caráter flexível e colaborativo das consultorias, a demanda das professoras por essa análise passou a fazer parte das discussões realizadas, incluindo temas como o comportamento das crianças que dificultavam a realização das atividades de LCH e o manejo desses comportamentos durante as leituras.

A partir dessa demanda, esses temas passaram a ser analisados pela consultora nas filmagens. Durante as sessões, eram discutidas formas mais funcionais de administrar essas situações, promovendo o engajamento das crianças na atividade e identificando a função de comportamentos das crianças, especialmente aquelas que atrapalhavam ou facilitavam a realização das atividades.

Foi possível verificar que, enquanto muitas formas de manejo adotadas pelas professoras eram adequadas (e.g., quando a professora dava *feedback* para as crianças que falavam corretamente as palavras que estavam sendo trabalhadas durante a leitura), outras eram pouco efetivas (e.g., quando a professora tentava ignorar falas das crianças emitidas junto com a leitura da história e estas passavam a falar cada vez mais alto). Nesses casos, a consultora discutia diferentes formas de lidar com essa dificuldade como, por exemplo, determinar uma ordem para que as crianças falassem, uma de cada vez. Além disso, ao observar a filmagem durante as consultorias, a consultora auxiliava a professora a avaliar de forma mais fidedigna a qualidade da atividade. Apesar de alguns comportamentos emitidos pelos alunos de fato atrapalharem sua realização, era possível notar que, durante a atividade, a maioria dos alunos permaneciam engajados, de tal forma que a atividade promovia aprendizagem.

As sessões de consultoria colaborativa foram muito importantes para que assuntos não abordados no *workshop*, primordiais para aplicação das estratégias, fossem discutidos e possíveis dificuldades minimizadas para que as atividades pudessem ser realizadas de modo a promover aprendizagem das crianças. As professoras tiveram a oportunidade não apenas de incluir uma prática nova em seus planejamentos de ensino, como também

de modificar as formas de manejo de comportamento utilizadas até então e identificar aspectos relevantes da situação para avaliar a qualidade das atividades realizadas.

Caso 2

O Caso 2 faz parte de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi avaliar os efeitos de sessões de consultorias colaborativas sobre a organização, por parte de professoras da Educação Infantil, de atividades direcionadas ao ensino de repertório verbal para seus alunos, com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA – cf. Hall, Meyer, & Rose, 2012). Como no Caso 1, esse programa também era composto por um *workshop*, porém sobre conteúdos relacionados ao DUA e à sua aplicação para o ensino de repertórios verbais. Em seguida, as professoras passavam por sessões de consultoria colaborativa com a pesquisadora, que acompanhava o planejamento e a implementação das atividades dirigidas ao ensino de repertórios verbais para as crianças. Nessa pesquisa foi utilizado um delineamento de múltiplas sondagens entre comportamentos. Os comportamentos referiam-se à aplicação dos princípios do DUA pelas professoras durante as atividades de ensino. A coleta de dados se deu ao longo de um semestre letivo.

O estudo foi desenvolvido em uma instituição filantrópica de Educação Infantil, na cidade de Ribeirão Preto – SP, situada em um bairro no qual vivem famílias de baixa renda. A escola era organizada de tal forma que cada sala de aula tinha duas professoras. Participaram quatro professoras (P), cada uma de uma sala diferente, e seus respectivos alunos (110 crianças): P1 (36 anos, pedagoga), e 23 alunos de Maternal I (M1 – entre 2 e 3 anos de idade); P2 (53 anos, pedagoga), e 30 alunos de Maternal II (M2 – entre 3 e 4 anos de idade); P3 (36 anos, pedagoga), e 30 alunos de M2; P4 (44 anos, formada em Letras), com 27 alunos de M2.

A pesquisadora desenvolveu dois protocolos para serem utilizados pelas professoras. O Protocolo 1 foi um roteiro para elaboração de um plano de ensino para a linguagem oral com base em estratégias ensinadas no *workshop*. Nesse instrumento a professora deveria: i) descrever o grupo de alunos com o qual trabalhava, identificando os principais interesses, facilidades e

dificuldades das crianças; ii) elaborar e avaliar seus objetivos de ensino, de acordo com uma sequência de itens que levavam em conta o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; e iii) organizar a aula, o que envolvia definir a duração, as estratégias que seriam utilizadas para ensino da linguagem oral, os recursos para engajar os alunos, as formas de apresentar o conteúdo e de avaliar a aprendizagem. O Protocolo 2 foi utilizado para autoavaliação das professoras e registro das atividades realizadas, como forma de verificar o quanto estavam desenvolvendo as atividades da maneira planejada. O instrumento foi composto por uma lista de itens, aos quais as professoras deveriam atribuir pontuações sobre a atividade executada, em uma escala de cinco pontos (0; 2,5; 5; 7,5; 10).

O *workshop* foi organizado em cinco encontros, com duração de 1 hora, distribuídos ao longo de três semanas. Todos os encontros envolveram discussões teóricas e alguma atividade prática sobre o tema do dia. Os temas discutidos, cada qual em um encontro diferente, foram: desenvolvimento infantil e, especificamente, da linguagem oral; estratégias para desenvolver a linguagem oral; demonstração prática do uso das estratégias; apresentação dos princípios do DUA; e elaboração de um plano de ensino para a linguagem oral, com auxílio do Protocolo 1.

Após a realização do *workshop*, foram iniciadas as sessões de consultoria colaborativa. Durante aproximadamente três meses, a pesquisadora (consultora) realizou consultorias colaborativas semanais e individuais com as professoras (consultadas) que duravam cerca de 40 minutos. O foco das consultorias era a aplicação, no cotidiano da sala de aula, de princípios e estratégias de organização de aulas direcionadas ao ensino de repertório verbal de crianças. As consultorias foram divididas em três blocos, cada qual com duração de três semanas. No primeiro bloco, o foco das discussões foi como promover o “engajamento” dos alunos nas atividades; no segundo, diferentes formas de “representação” dos conteúdos; e, por último, o foco foi “ação e expressão” – as diferentes formas de avaliação dos alunos. No total, foram marcadas nove sessões de consultoria para cada professora.

A discussão durante as consultorias poderia ocorrer em duas dimensões: i) planejamento das aulas – com auxílio do Protocolo 1 e da consultora, a professora definia planos de ensino relacionados ao desenvolvimento de

repertórios verbais; ii) autoavaliação na execução do planejamento – as professoras também deveriam preencher, ao final de cada tema ensinado, o Protocolo 2, o qual as ajudaria a discutir sobre a execução dos planejamentos durante as consultorias.

As sondagens sobre os resultados das consultorias foram feitas por meio de filmagens de aulas escolhidas pelas professoras. Cada sondagem envolvia a filmagem de três aulas, distribuídas ao longo de uma semana, e as filmagens eram feitas pelas professoras, sem a presença da pesquisadora. Foram realizadas quatro sondagens para cada professora (12 filmagens): uma antes do início das consultorias e uma ao final de cada bloco. Neste capítulo, serão apresentados resultados relativos, especificamente, à realização das consultorias.

Resultados

Os dados coletados nessa pesquisa indicam que, ao longo das consultorias colaborativas, as professoras passaram a planejar com maior frequência as atividades que seriam realizadas, levando em conta os princípios do DUA. Isso envolveu definições prévias sobre: objetivos de ensino; organização da sala de aula; maneiras de engajar os alunos na aula; formas de representar o conteúdo, considerando o objetivo de ensino e as necessidades dos alunos; e meios para avaliar o que fora ensinado. Embora esses temas tenham sido discutidos no *workshop* conduzido inicialmente, as consultorias individuais permitiram que a consultora e as consultadas discutissem maneiras práticas de realizar a organização das aulas. A implementação dos temas abordados foi muito beneficiada pela flexibilidade inerente ao modelo de consultoria colaborativa, que permitiu adaptar os planejamentos às demandas específicas de cada sala de aula.

As discussões ao longo dos três blocos de consultorias tiveram por base as filmagens realizadas em sala de aula e o próprio relato verbal das professoras. Isso foi importante para identificar quais aspectos da intervenção as professoras já utilizavam inicialmente em suas práticas e quais eram suas demandas específicas sobre os temas discutidos. No primeiro bloco de consultorias, sobre o “engajamento” dos alunos, dois temas comuns às professoras foram o manejo do comportamento das crianças e a organização da sala de

aula. A pesquisadora e as professoras, de maneira conjunta, identificaram que muitos comportamentos dos alunos, que eram incompatíveis com o momento de ensino (e.g., incomodar os colegas, andar na sala de aula ou abandonar a atividade) ocorriam devido à maneira como a sala e a própria aula eram organizadas. Por exemplo, em geral, as professoras dividiam as turmas em dois grupos e, enquanto faziam atividade com um, o outro grupo brincava de maneira livre ou assistia a animações na televisão. Com isso, grande parte dos alunos permanecia desengajado da atividade que estava sendo realizada, especialmente porque existiam atividades alternativas (e.g., brincar) que eram mais atrativas. Nesse sentido, foram planejadas formas de organizar a sala, de maneira que todos ficassem engajados, como: dividir a sala em pequenos grupos, que realizavam as atividades concomitantemente; e definir dois tipos de atividade, uma para cada grupo, mas sobre o mesmo conteúdo e de maneira que a interferência de uma sobre a outra fosse mínima.

No segundo bloco de consultorias, sobre as formas de “representação” dos conteúdos, as demandas das professoras não estavam relacionadas às maneiras de apresentar os temas ensinados. Embora elas tivessem muito conhecimento sobre como elaborar atividades de ensino, um aspecto muito discutido foi a adequação das formas de representação ao objetivo. Sobre isso, pode ser citado pelo menos um exemplo. A professora P2 conduziu uma aula com o objetivo de que seus alunos aprendessem a identificar o número dois e nomeá-lo. Para isso, ela dispôs uma corda no chão reproduzindo o formato do número e pediu que os alunos andassem sobre ela. Após relatar a execução desta atividade na consultoria, a pesquisadora e a professora conversaram sobre o objetivo da atividade e discutiram que seria muito improvável que os alunos conseguissem identificar o formato do número ao tatearem a sua forma com os pés e, além disso, essa atividade não permitiria que os alunos aprendessem a nomeá-lo. Entretanto, a professora verificou que os alunos se engajaram muito na atividade, uma vez que era divertida. Para considerar os dois pontos discutidos, a pesquisadora propôs uma adaptação à atividade: antes de andar sobre a corda, a professora ajudaria o aluno a subir em uma cadeira e olhar o formato do número, dizendo “está vendo esse formato? Esse é o número dois” e, em seguida, pediria que o aluno nomeasse o número.

A professora conduziu a atividade novamente, com as adaptações discutidas, e o resultado ficou registrado nas filmagens.

A adequação dos objetivos de ensino às suas formas de representação e avaliação foi um tema muito discutido em todos os blocos de consultoria, mas especialmente no segundo. Uma prática muito comum às participantes era planejar a atividade em termos de confecção de materiais, mas sem necessariamente definir o que se pretendia ensinar. Considerando que o foco da intervenção era o planejamento de aulas para ensino de repertório verbal, a definição do objetivo de ensino durante as consultorias envolveu discussões sobre qual dimensão da linguagem se pretendia ensinar: receptiva (comportamento de ouvinte) ou expressiva (comportamento de falante). Inicialmente, as professoras apresentavam objetivos mais gerais, como “durante esta semana eu vou ensinar o número três”. Mas, ao longo das consultorias, a consultora fazia perguntas como “o que você quer ensinar sobre o número três? Quer que os alunos identifiquem o três (linguagem receptiva), que eles falem “três” (linguagem expressiva) ou que contem até três?”. Com esse exercício, as professoras começaram a atentar mais para a dimensão da linguagem que pretendiam ensinar e, com isso, passou a haver mais coerência entre o objetivo, as maneiras de representar o conteúdo e a avaliação da aprendizagem.

Com relação às formas de “ação e expressão” discutidas no terceiro bloco de consultorias, dois temas foram recorrentes: a adequação das avaliações àquilo que fora ensinado e dificuldades específicas de alguns alunos. Sobre o primeiro aspecto, era comum que as professoras avaliassem habilidades diferentes daquelas que haviam sido ensinadas aos alunos, embora não notassem essa inconsistência. A exemplo disso, em algumas situações as professoras ensinavam as crianças a identificarem uma vogal (e.g., apontar para a letra A quando a professora dizia “A”), mas avaliavam se os alunos conseguiam nomear a vogal, ainda que não houvessem ensinado isso durante as aulas. Nessas situações, algumas crianças que haviam aprendido sobre o conteúdo em outros contextos (e.g., em casa com os pais ou com os irmãos mais velhos) conseguiam realizar a avaliação da maneira esperada pela professora, enquanto aqueles que não conheciam o conteúdo falhavam na avaliação. Exemplos como esses chamaram a atenção para dificuldades específicas de alguns alunos e permitiram que, durante as consultorias, fosse discutido o que

estava sendo avaliado e o quanto a avaliação poderia ser executada pelos alunos a partir daquilo que as professoras haviam efetivamente ensinado.

A previsão realizada pela pesquisadora era de que todas essas demandas seriam organizadas e relatadas utilizando os instrumentos desenvolvidos (Protocolo 1 e Protocolo 2), mas não foi isso que aconteceu. Inicialmente, as professoras preenchiam os protocolos, mas apenas como o cumprimento de uma tarefa colocada pela pesquisadora e não como uma forma de organizar a prática realizada por elas. A viabilidade de utilizar esses instrumentos foi um aspecto reformulado durante as consultorias, uma vez que não atendiam à realidade e às necessidades das professoras. A alternativa a esses instrumentos, conforme preferência das participantes, foi o relato verbal sobre o planejamento e avaliação das atividades executadas. Nessa adaptação, os protocolos foram úteis para guiar as perguntas feitas pela pesquisadora durante as consultorias, quando algum tópico importante não era relatado pela própria professora.

Ainda que as adaptações realizadas destoassem do delineamento inicial, a flexibilidade nas formas de apresentar as demandas à pesquisadora e na maneira como as professoras organizavam suas atividades favoreceu o engajamento das participantes. Dessa maneira, a possibilidade de adaptações, viáveis dentro do modelo de intervenção com consultorias colaborativas, foi algo vantajoso e que, provavelmente, contribuiu para que as professoras participassem ativamente da intervenção ao longo de todo o semestre.

Discussão geral

Nos dois casos apresentados, os *workshops* que faziam parte dos programas de formação foram suficientes para trazer as informações necessárias sobre os conteúdos tratados. No entanto, as consultorias colaborativas mostraram que a dificuldade das professoras não residiu, em nenhum momento, em compreender os conteúdos ou sua importância. O principal ponto positivo das consultorias foi a assessoria a dificuldades que elas encontravam na implementação cotidiana do que fora aprendido, seja em relação direta com o conteúdo apresentado no *workshop* (Caso 2), ou em situações transversais às atividades que seriam desenvolvidas (e.g., o manejo do comportamento

dos alunos durante as sessões de LCH – Caso 1). Esses resultados reiteram uma importante discussão que vem ocorrendo na literatura sobre a importância de programas de formação continuada, que permitam ao professor repensar sua prática, especialmente no campo da Educação Infantil (cf. Campos, 2018). Ferreira e Santos (2016) explicam que a formação continuada deve considerar diferentes necessidades: aquelas do próprio professor; as demandas impostas à profissão; e as que são específicas da instituição. Uma perspectiva mais clássica de formação, em que é priorizada a transferência de conhecimento aos professores (e.g., palestras e cursos) provavelmente atenderá às necessidades da profissão e, eventualmente, àquelas da instituição, mas as necessidades individuais do professor ficarão obscurecidas. É nesse sentido que, nos casos apresentados neste capítulo, o *workshop* serviu ao propósito de apresentar conteúdos que eram úteis à prática das professoras e às instituições de ensino. Por outro lado, as demandas específicas das professoras e de suas salas de aula apenas puderam ser atendidas apenas durante as consultorias colaborativas.

Nas sessões de consultoria, o conhecimento prévio das professoras, sua formação, bem como seus contextos de trabalho (as instituições de ensino em que exerciam sua função) sempre foram considerados. Isso foi facilitado, em ambos os casos apresentados no capítulo, pelas filmagens realizadas nas salas de aula. Ao propor diferentes filmagens ao longo dos semestres, as pesquisadoras conseguiam estar mais próximas da realidade das professoras e discutir estratégias condizentes com práticas que elas já realizavam e de possível implementação diante dos recursos disponíveis na sala de aula.

Conforme Buysse e Wesley (2005, como citado em Boavida et al., 2018), as etapas iniciais da consultoria colaborativa envolvem, dentre outros aspectos, estabelecer um relacionamento com o consultado e obter informações sobre suas demandas. Embora algumas dessas informações tenham aparecido no relato verbal das professoras durante as consultorias, as filmagens permitiram que as consultoras atentassem a aspectos que, embora relevantes, as professoras não conseguiam identificar. Desse modo, as consultoras puderam ajudá-las a nomear e descrever suas práticas ou aspectos que estavam tendo dificuldades, como nomear estratégias que as professoras utilizavam

durante LCH (Caso 1) ou identificar qual dimensão da linguagem as professoras estavam ensinando, expressiva ou receptiva (Caso 2).

Ainda que os *workshops* dos estudos tenham sido concebidos para discutir conhecimento técnico e estivessem direcionados à formação de professores de modo geral, as consultorias aproximaram as consultoras (psicólogas) das reais necessidades das professoras. Partindo de uma perspectiva colaborativa (cf. Mendes et al., 2011), o foco das sessões não era “ensiná-las” sobre o que fazer, mas sim valorizar a reflexão que o momento de discussão propiciava e as soluções que as próprias professoras encontravam para as dificuldades com as quais se deparavam ao longo do processo.

Sendo a formação continuada de professores uma atividade na qual o psicólogo escolar pode e deve atuar, é preciso que considere em sua prática os benefícios e limitações inerentes a cada formato de intervenção (e.g., curso, *workshop* ou consultoria colaborativa). Supor que “oferecendo informações, conteúdos, [e] trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir” (Gatti, 2003, p. 192) seria uma noção limitada sobre os aspectos que interferem na aplicação, em sala de aula, dos conteúdos aprendidos nos programas de formação. É preciso que as propostas de formação sejam acompanhadas de um conhecimento cuidadoso sobre a realidade individual e institucional dos professores (Gatti, 2003). Nos casos apresentados ao longo do capítulo, a consultoria colaborativa se mostrou como um recurso importante para que as psicólogas propusessem um programa de formação continuada que considerasse as especificidades das consultadas e que, com isso, houvesse maior probabilidade de que o conteúdo aprendido durante o *workshop* pudesse ser, de fato, aplicado.

Referências

- Araújo, S. L. S., & Almeida, M. A. (2014). Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 27, 341-352. doi: 10.5902/1984686X8639
- Bastos, C. B. R., & Pylro, S. C. (2016). Psicologia escolar na concepção de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 475-482. doi: 10.1590/2175-3539201502031023

- Boavida, T., Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2018). A intervenção precoce na infância e os contextos de educação de infância. Em M. Fuertes, C. Nunes, D. Lilo, & T. Almeida (Coord.), *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce* (pp. 5-26). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Campos, M. M. (2018). Questões sobre a formação de professores de educação infantil. *Laplage em Revista*, 4, 9-22. doi: 10.24115/S2446-622020184especial582p.9-22
- Carvalho, T. O. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 65-73. doi: 10.1590/S1413-85572009000100008
- Resolução CFP n.º 013/2007 (2007).
- Ferreira, J. S., & Santos, J. H. (2016). Modelos de formação continuada de professores: Transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesquisa*, 23, 1-15. doi: 10.18764/2178-2229.v23n3p1-15
- Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: A questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204. doi: 10.1590/S0100-15742003000200010
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. New York: The Guilford Press.
- Lago, D. C., & Tartuci, D. (2020). Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15, 983-999. doi: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13512
- Machado, A. C., Bello, S. F., Almeida, M. A., & Oliveira, S. F. (2010). A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa. *Revista Educação em Questão*, 39, 131-162. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4017/3284>
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41, 81-93. doi: 10.1590/S0104-40602011000300006
- Miranda, A. C. A. (2018). *Estratégias de ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares por meio de leitura compartilhada de história*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Pereira-Silva, N. L., Andrade, J. F. C. M., Crolman, S. R., & Mejía, C. F. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 407-415. doi: 10.1590/2175-35392017021311165

Família e escola em diálogo: uma intervenção em Psicologia Educacional

Amanda Patrinhani Muziol

Alessandra Sant'Anna Bianchi

Introdução

A prática aqui relatada foi desenvolvida no Estágio em Psicologia da educação no último ano do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, em uma instituição de educação infantil para crianças de 2 a 5 anos, situada em Curitiba, Paraná. O estágio foi orientado pela análise das dinâmicas relacionais e institucionais, com foco no fortalecimento do vínculo entre escola e famílias e na promoção de espaços de escuta aos pais. O trabalho desenvolvido incluiu encontros reflexivos com pais e responsáveis, voltados à discussão dos desafios da parentalidade na primeira infância. Essa atuação teve como propósito favorecer o diálogo entre a escola e as experiências parentais cotidianas, contribuindo para a construção de um ambiente emocionalmente saudável para as crianças.

Contexto das Observações e Justificativa da Intervenção

As observações realizadas ao longo do primeiro semestre evidenciaram a necessidade de ampliar o diálogo entre família e escola, considerando tanto as dúvidas parentais sobre o desenvolvimento infantil quanto o impacto emocional que essas questões geravam nas professoras e nos próprios cuidadores. Durante o período de observação, foram identificadas demandas recorrentes relacionadas a birras, dificuldades no sono, limites, socialização e rotina, além

de percepções de sobrecarga e insegurança quanto às práticas educativas adotadas em casa, questões que eram relatadas pelas professoras e muitas vezes vividas por elas. Essas observações, realizadas entre março e julho, tiveram como consequência maior compreensão da relação adulto-criança e as formas como o ambiente escolar e familiar se articulavam na mediação do comportamento infantil na instituição de ensino. A partir disso, constatou-se a importância de promover espaços de escuta e diálogo com os pais, de modo a favorecer reflexões sobre práticas parentais positivas.

Sendo assim, a intervenção foi fundamentada nos princípios da Parentalidade Positiva, que reconhecem o papel ativo e afetivo dos cuidadores na formação emocional das crianças (Haim & Bichara, 2021), e também nos princípios da Psicologia Positiva, que valorizam o desenvolvimento de competências socioemocionais, resiliência e vínculos saudáveis (Gottman & De-Claire, 2020). O foco das práticas foi no princípio de que, na disciplina positiva, o conceito de disciplina se refere ao ensino e construção de responsabilidade e não à punição (Nelsen, Erwin, & Duffy, 2018).

Objetivos da Intervenção

A partir dos princípios da parentalidade positiva, os objetivos gerais foram:

1. Promover um espaço de escuta e acolhimento para os pais, no qual pudessem compartilhar desafios e sentimentos relativos à parentalidade;
2. Favorecer reflexões sobre práticas parentais positivas, alinhadas aos conceitos de disciplina positiva, regulação emocional e vínculo afetivo;
3. Fortalecer o diálogo e o vínculo escola-família, reconhecendo o papel colaborativo de cada um na formação da criança;
4. Oferecer orientações psicoeducativas fundamentadas em teorias do desenvolvimento e da parentalidade, evitando uma postura moralizante.

Descrição das Ações Realizadas

A intervenção foi organizada em três ciclos de encontros com os pais realizados entre agosto e novembro. Os encontros foram divididos por turma, a cada semana foi ofertado para os pais de uma das turmas da pré-escola conforme organização da coordenação da instituição.

Método

Os encontros foram realizados em formato de roda de conversa, com duração média de 1h30, e contaram com a participação de pais das turmas de crianças entre 2 e 5 anos. A escolha desse formato baseou-se na valorização da escuta sensível e na construção coletiva de sentidos. Cada turma teve um encontro em data específica, de modo a favorecer a participação e a organização dos responsáveis.

Em todos os encontros, o papel da facilitadora foi pouco expositivo, preservando maior papel de mediadora para reforçar a horizontalidade das trocas e evitando discursos normativos. As estratégias utilizadas estão explicadas no tópico de cada ciclo.

Contexto e Justificativa

A fase da pré-escola caracteriza-se por importantes demandas de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, em que as interações estabelecidas com os cuidadores principais exercem papel decisivo na formação de repertórios comportamentais e socioemocionais das crianças (Weber, 2009). Nesse período, os adultos responsáveis pelo cuidado são mediadores fundamentais das aprendizagens cotidianas, influenciando diretamente o modo como a criança aprende a lidar com regras, limites e afetos (Weber, 2009). Historicamente, práticas parentais baseadas em modelos autoritários foram amplamente utilizadas nas famílias brasileiras; entretanto, tais práticas não favorecem a internalização de valores, o desenvolvimento da autonomia e a construção de competências socioemocionais (Weber, 2005). A Psicologia Positiva, ao enfatizar o fortalecimento de aspectos como resiliência,

autoestima, limites realistas e encorajamento, contribui para uma visão da parentalidade pautada na valorização de potencialidades e no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento (Goleman, 2011).

Nesse sentido, a Disciplina Positiva apresenta-se como abordagem consistente para auxiliar famílias no manejo dos desafios da educação infantil. O conceito central é que disciplinar não se confunde com punir, mas significa ensinar, desenvolvendo autocontrole, cooperação e responsabilidade nas crianças (Nelsen et al., 2018). Além disso, estratégias parentais positivas e consistentes estão associadas à promoção de saúde emocional e comportamental, fornecendo subsídios para que a criança desenvolva maior senso de pertencimento e competência (Soistak & Costa, 2022). Portanto, os ciclos de encontros justificam-se pela necessidade de favorecer a reflexão dos pais sobre seus objetivos educativos, sensibilizando-os para práticas de manejo fundamentadas em evidências e voltadas ao desenvolvimento integral de seus filhos.

Primeiro Ciclo de Encontros – Agosto (Escuta e Desafios da Parentalidade)

O primeiro ciclo, realizado em agosto, teve como foco a escuta das experiências parentais e a reflexão inicial sobre os desafios cotidianos da criação de crianças pequenas. Os pais eram convidados a trazer suas dúvidas sobre como criar os filhos ou sobre o desenvolvimento das crianças

Objetivo

Favorecer a escuta e o diálogo entre os pais, promovendo a partilha de vivências e a reflexão conjunta sobre os desafios da parentalidade, com base em referenciais da parentalidade positiva e de educação emocional.

Método

O encontro iniciou com uma breve apresentação da estagiária responsável, contextualizando a proposta a partir das observações realizadas no

cotidiano da escola. Em seguida, os pais foram convidados a relatar situações ou aspectos da parentalidade que consideravam desafiadores.

Os temas expostos pelos pais eram pertinentes a preocupações com o sono, à organização de brinquedos, à timidez, às birras e à rotina familiar. As falas indicaram a necessidade de compreender melhor os limites do desenvolvimento infantil e de ajustar as expectativas parentais ao ritmo da criança. As intervenções buscaram contextualizar os comportamentos relatados dentro do processo natural de desenvolvimento, reforçando que aspectos como birras e resistência à rotina não são sinais de desobediência, mas expressões emocionais próprias da idade.

Foram discutidas estratégias como o uso de rotinas previsíveis, a validação das emoções e o reforço positivo, com base na ideia de que a criança aprende mais por meio da segurança e do vínculo do que pela imposição. Além disso, abordou-se a importância de estabelecer uma comunicação empática, mesmo com crianças bem pequenas, em que os pais possam acolher sentimentos sem ceder a todas as demandas, reforçando a noção de que afeto e limites são complementares e não opostos. As falas revelaram alívio dos pais ao compreenderem que a parentalidade não se trata de perfeição, tema que foi trazido por eles de forma recorrente nos encontros. As principais discussões estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1. Relatos parentais e orientações discutidas nas rodas de conversa por faixa etária

	O que os pais disseram	O que foi explicado
Turma	Infantil 1 – 2 anos	
Birras e expressão de emoções	Relataram dificuldade em lidar com as birras. Houve compartilhamento de estratégias como criar espaços seguros e manter a comunicação em tom de voz calmo. Alguns pais também expressaram frustração quando, no intuito de acalmar a criança, recorrem a estratégias como “chantagens” leves, por exemplo: “se você não comer, eu vou comer”.	Nessa faixa etária, a birra é uma forma natural de comunicação e expressão emocional, já que a criança ainda não dispõe de recursos verbais suficientes para expressar frustração. Foi ressaltada a importância de manter a calma, validar as emoções da criança e, posteriormente, nomear os sentimentos vivenciados. Foi conversado sobre como esse processo contribui para a construção da autorregulação emocional e para a aprendizagem da linguagem afetiva.

	O que os pais disseram	O que foi explicado
Tempo com os pais e demandas noturnas	Identificou-se a dificuldade de alguns pais em conciliar o tempo de qualidade com os filhos e as demais demandas da rotina, especialmente no período noturno, quando as crianças demandam maior atenção por ficarem afastadas dos pais o dia todo	Abordou-se a organização de pequenos rituais familiares noturnos (como leitura de histórias, músicas ou brincadeiras breves e previsíveis), os quais favorecem a sensação de acolhimento da criança e, simultaneamente, contribuem para a estruturação do tempo familiar. Ressaltou-se a importância de momentos de presença atenta, ainda que breves, considerando que a qualidade do vínculo se mostra mais relevante do que a quantidade de tempo disponível. Destacou-se, ainda, que, nessa fase do desenvolvimento, é esperado que os responsáveis frustrem algumas demandas das crianças, uma vez que nem todas poderão ser atendidas, o que constitui um aspecto natural e necessário ao desenvolvimento infantil saudável.
Questões sensoriais	Relataram dificuldades das crianças em lidar com determinadas texturas, tanto no vestuário quanto na alimentação.	Explicou-se que essa sensibilidade integra o desenvolvimento sensório-motor e pode ser trabalhada de forma gradual, por meio de exposições positivas a diferentes materiais e texturas, sempre respeitando o ritmo da criança. Foram apresentadas, ainda, estratégias como a inclusão da criança no preparo dos alimentos, envolvendo ações como mexer, tocar e sentir os aromas, bem como a proposição de brincadeiras sensoriais (massinha, areia e água), favorecendo a exploração corporal e do ambiente.
Dúvidas sobre Práticas Educativas	Os pais manifestaram dúvidas sobre estarem “fazendo certo ou errado” na forma de educar no contexto geral da educação	Destacou-se que não existem modelos únicos de parentalidade, sendo que práticas de comunicação assertiva podem favorecer o desenvolvimento infantil. Esclareceu-se que a assertividade envolve o acolhimento das emoções da criança, sem a necessidade de atender a todas as suas demandas, mantendo limites claros e consistentes. Reforçou-se que a aprendizagem infantil ocorre tanto por meio do exemplo quanto do vínculo estabelecido, sendo recomendável que os responsáveis busquem um equilíbrio entre acolhimento e firmeza.
Infantil 2	3 anos	
Rotina de sono	Dificuldades no estabelecimento de um horário regular para o sono.	Ressaltou-se a importância de uma rotina de sono previsível, orientando-se que atividades mais tranquilas antes do horário de dormir (como leitura de histórias ou músicas calmas) podem auxiliar na transição para o sono. Explicou-se que o nível de energia da criança varia individualmente, sendo fundamental a consistência na organização da rotina.

	O que os pais disseram	O que foi explicado
Organização dos brinquedos	O momento de guardar os brinquedos foi apontado como um contexto que frequentemente gera resistência ou manifestações de birra.	Discutiu-se que, nesta faixa etária, a organização constitui uma habilidade em desenvolvimento e requer mediação e apoio do adulto. Indicou-se a possibilidade de transformar esse momento em uma atividade lúdica, incentivando a participação conjunta. Destacou-se, ainda, que a organização deve ser funcional para a criança, considerando estratégias como o uso de caixas acessíveis e identificação por cores ou figuras.
Timidez e socialização	Preocupação em relação à dificuldade da criança em se integrar a outros pares fora do contexto escolar.	Abordou-se que a timidez pode configurar-se como um traço de personalidade, ainda em desenvolvimento, ou como uma etapa do processo de socialização, considerando que cada criança possui um tempo próprio para se integrar ao grupo. Destacou-se que, na ausência de sofrimento ou prejuízos significativos, não há indicativos de necessidade de preocupação, sendo fundamental o respeito ao ritmo individual.
Comunicação após a escola	Identificou-se dificuldade na comunicação com as crianças no retorno da escola, especialmente durante o trajeto de carro, período em que costumam demonstrar cansaço e resistência em relatar as vivências do dia.	Discutiu-se a importância de respeitar o tempo da criança, evitando que a comunicação seja utilizada como “moeda de troca”. Indicou-se a possibilidade de criação de outros momentos de diálogo ao longo do cotidiano e destacou-se o papel dos responsáveis em auxiliar os filhos na nomeação e expressão das emoções, especialmente em situações de frustração. Ressaltou-se, ainda, que a comunicação não deve ser retirada ou condicionada como forma de manejo, mesmo quando os adultos se encontram frustrados, sendo fundamental a manutenção do vínculo e do afeto nesses momentos.
Controle da raiva e birras	Houve relatos de que as crianças apresentam dificuldades no manejo da raiva, manifestadas por meio de birras, enquanto outras demonstram maior facilidade em se acalmar, aspecto que pode estar relacionado a diferenças individuais no desenvolvimento emocional e a processos de comparação entre as crianças	Esclareceu-se que o desenvolvimento da autorregulação emocional ocorre de forma gradual e que, durante episódios de raiva intensa, a criança apresenta limitações para compreender explicações. Orientou-se que os responsáveis aguardem o restabelecimento do estado de calma para retomar o diálogo, reforçando estratégias de acolhimento e reflexão posterior.

	O que os pais disseram	O que foi explicado
Rotina e previsibilidade	Houve relatos de dificuldades dos responsáveis diante das reações de frustração das crianças quando ocorrem quebras na rotina.	Ressaltou-se que a previsibilidade contribui para a sensação de segurança da criança, ao mesmo tempo em que a flexibilidade deve ser estimulada de forma gradual. Esclareceu-se que situações imprevistas fazem parte do cotidiano e que a aprendizagem para lidar com essas experiências constitui um processo de amadurecimento que envolve tanto a criança quanto o contexto familiar.
Infantil 3 e 4	4 e 5 anos	
Sono e dormir sozinho	Foi relatada a ocorrência de situações em que crianças se levantam da própria cama para dormir junto aos responsáveis.	Esclareceu-se que o desenvolvimento do sono independente constitui um processo gradual, podendo ser favorecido pela implementação de uma rotina noturna consistente e acolhedora. Indicou-se a oferta de momentos de vínculo antes do horário de dormir (como leitura de histórias ou conversas), com o objetivo de assegurar qualidade na interação, sem reforçar a dependência de dormir junto aos responsáveis. Discutiu-se, ainda, a importância da manutenção de regras consistentes, mesmo diante de pedidos insistentes, considerando que a previsibilidade contribui para a segurança emocional da criança.
Uso do castigo e disciplina	Foram relatadas práticas de utilização de castigos diante de comportamentos de não obediência após avisos repetidos.	Esclareceu-se que a lógica da punição, especialmente quando aplicada de forma inconsistente, não favorece a aprendizagem adequada das consequências do comportamento. Destacou-se a importância do estabelecimento de limites claros, acompanhados de explicações compreensíveis para a criança (por exemplo, a relação entre puxar o rabo de um animal e o risco de machucá-lo ou provocar reações defensivas). Indicou-se que o “tempo para se acalmar” pode constituir um recurso positivo, desde que não seja apresentado como punição, mas como uma oportunidade de autorregulação. Abordou-se, ainda, a relevância da assertividade dos responsáveis na manutenção dos limites estabelecidos, evitando-se múltiplos avisos não seguidos de ação, uma vez que tal prática pode gerar imprevisibilidade na relação com a criança.

	O que os pais disseram	O que foi explicado
Desejo de ter o que os colegas têm	Relatou-se que algumas crianças demonstram insatisfação por não possuírem os mesmos brinquedos ou fantasias que os colegas, sendo questionado se tal comportamento é esperado para a faixa etária.	Esclareceu-se que esse tipo de desejo é esperado nessa fase do desenvolvimento, considerando que a criança encontra-se em processo de construção de noções sociais e de comparação. Orientou-se quanto à importância do estabelecimento de limites claros em relação ao consumo, favorecendo a compreensão de que nem sempre é possível ter tudo o que se deseja, sem que isso implique diminuição do valor pessoal da criança. Destacou-se, ainda, a relevância de estimular a valorização dos recursos já disponíveis.
Frustração e autoestima	Relatou-se que algumas crianças desistem rapidamente de atividades, demonstrando dificuldade em lidar com a frustração. Observou-se, entretanto, que em contextos de interação conjunta no ambiente familiar, esse comportamento tende a não se manifestar da mesma forma.	Explicou-se que a presença dos responsáveis pode atuar como suporte emocional, favorecendo o aumento da persistência da criança diante das atividades. Destacou-se a importância de reforçar pequenas conquistas e valorizar o esforço empregado, e não apenas o resultado final, como forma de fortalecer a autoeficácia e a autoestima. Indicou-se o uso de verbalizações encorajadoras, desde que inseridas em contextos significativos, evitando reforços indiscriminados de todos os comportamentos. Ressaltou-se, ainda, que a aprendizagem para lidar com frustrações ocorre quando a criança tem oportunidades de vivenciar desafios seguros, acompanhados de apoio e incentivo adequados.
Atividades extracurriculares	Houve questionamentos acerca da quantidade considerada adequada de atividades extracurriculares	Esclareceu-se que não existe um número pré-determinado de atividades extracurriculares, sendo essencial considerar o ritmo da criança e seu nível de cansaço. Destacou-se que a brincadeira livre e o tempo de qualidade com os responsáveis constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento nesta faixa etária. Assim, as atividades extracurriculares devem ser compreendidas como complementares, e não substitutivas, ao brincar espontâneo, o qual ocupa papel central no desenvolvimento cognitivo infantil.

Segundo Ciclo de Encontros – Introdução à Psicologia Positiva e Disciplina Positiva

O segundo ciclo, realizado em setembro, teve como foco apresentar conceitos básicos da Psicologia Positiva e da Disciplina Positiva, explorando as diferenças entre disciplina e punição e os efeitos das consequências educativas no comportamento infantil.

Objetivos

- ☑ Diferenciar disciplina de punição, apresentando os conceitos de reforço positivo, reforço negativo e punição por meio através da análise do comportamento
- ☑ Refletir sobre a influência das variáveis ambientais no comportamento infantil.
- ☑ Incentivar o desenvolvimento de estratégias parentais que estimulem funções executivas e competências socioemocionais.
- ☑ Oferecer atividades práticas de reflexão e análise funcional de comportamento (modelo ABC).

Método

O encontro foi estruturado com momentos expositivos e atividades práticas. Inicialmente, foi exibido o curta *Piper* (Barillaro, 2016) - pela falta de televisões ou projetores, nos encontros com grupos menores (4 pais) foi possível passar o vídeo pelo computador, mas, para os grupos com mais de 4 responsáveis presentes, foi narrado verbalmente o que ocorre na história - que serviu de metáfora para refletir sobre como as crianças aprendem a lidar com desafios com base na presença e no encorajamento dos adultos. Em seguida, os pais foram convidados a discutir o que entendiam por disciplina e punição, permitindo o reconhecimento de crenças sobre autoridade e controle. Foram introduzidos conceitos da Análise do Comportamento, especialmente o modelo ABC (Antecedente, Comportamento e Consequência), para que os pais aprendessem a observar o contexto em que os comportamentos ocorrem e refletissem sobre o papel das suas próprias respostas. Também foram trabalhadas noções de reforço positivo, reforço negativo e punições positivas e negativas, por meio de uma tabela, impressa em papel A5, com o conceito, definição e um exemplo de cada um desses fatores, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2. Definição e exemplificação de reforço e punição no contexto do comportamento infantil

Conceito	Definição	Exemplo
Reforço Positivo	Aumenta a chance de o comportamento se repetir, acrescentando algo agradável.	Criança guarda os brinquedos → Pai elogia: “Parabéns, você ajudou muito!”.
Reforço Negativo	Aumenta a chance de o comportamento se repetir, retirando algo desagradável.	Criança termina a tarefa rápido → Não precisa ajudar a arrumar a mesa.
Punição positiva	Diminui a chance do comportamento se repetir, acrescentando algo desagradável.	Criança empurra o colega → Professor pede para escrever um pedido de desculpas.
Punição negativa	Diminui a chance do comportamento se repetir, retirando algo agradável.	A criança bate em um colega → perde o direito de brincar no recreio

Após a explicação, foi realizada uma **atividade prática** onde foram apresentadas diferentes situações cotidianas para que os pais identificassem qual tipo de consequência estava ocorrendo (Reforço positivo, Reforço negativo, Punição positiva ou Punição negativa). As situações que foram trabalhadas, os tipos de consequências e reforço ou punição estão apresentadas na Tabela 3. Em seguida, foi feita a correção coletiva com explicações complementares.

Tabela 3. Relação entre situações, consequências e tipos de reforço ou punição

Situação	O que acontece depois	Tipo de reforço/punição
A criança faz a lição → recebe um adesivo.	Ganhou algo agradável.	Reforço positivo (RP)
A criança chora para não guardar brinquedos → o pai deixa ela continuar brincando.	Tirou a obrigação.	Reforço negativo (RN)
A criança fala alto na sala → professora coloca para ficar de pé no canto.	Adicionou algo desagradável.	Punição positiva (PP)
A criança bate no colega → perde o direito de brincar no recreio.	Tirou algo agradável.	Punição negativa (PN)
A criança ajuda a arrumar a mesa → não precisa tomar banho naquele momento.	Retirou algo que não gosta.	Reforço negativo (RN)
A criança pede com calma → mãe dá um abraço e agradece.	Recebeu algo agradável.	Reforço positivo (RP)

Os participantes demonstraram grande envolvimento nas atividades e relataram que compreender os princípios de reforço os ajudou a perceber

que o comportamento infantil é influenciado pela coerência das respostas parentais. As discussões permitiram desconstruir a ideia de que “crianças precisam sentir medo para respeitar”, substituindo-a pela noção de que o respeito nasce do vínculo. Um momento marcante ocorreu quando um dos pais compartilhou ter utilizado estratégias punitivas físicas, acreditando que isso gerava respeito. A reflexão coletiva favoreceu a ressignificação dessa prática, mostrando que limites firmes e afetivos podem ser mais eficazes para o aprendizado e para a autorregulação emocional (Nelsen et al., 2018).

No encontro com os pais do Infantil I (crianças de 2 anos), muitos relataram a dificuldade em manter a criança na cadeira de transporte no carro. Discutimos, então, o que ocorre antes e depois dessas situações e de que forma seria possível tornar o momento mais reforçador, como incluir brinquedos ou oferecer um lanche na cadeirinha, considerando que uma mãe relatou que a filha sente fome e, às vezes, comer ali ajuda a permanecer mais tempo sentada.

Terceiro Ciclo de Encontros – Outubro e Novembro (Estilos Parentais e Autoconhecimento Parental)

Nos meses de outubro e novembro, foi desenvolvido o terceiro ciclo de encontros, voltado à reflexão sobre estilos parentais e autoconhecimento. O foco foi deslocar o olhar dos comportamentos da criança para a compreensão de como cada adulto reage emocionalmente e constrói suas práticas educativas.

Objetivos

- ☒ Apresentar e discutir sobre os quatro estilos parentais clássicos
- ☒ Promover a reflexão dos cuidadores sobre seus próprios estilos parentais
- ☒ Estimular o autoconhecimento parental e a regulação emocional dos cuidadores

Método

A atividade central consistiu na entrega de uma cartilha em branco, com o título “Manual Para Pais” na qual os participantes escreveram, de um lado, as características que acreditavam pertencer a “bons pais e boas mães” e, de outro, as qualidades que reconheciam em si mesmos. Essa dinâmica serviu como ponto de partida para refletir sobre as diferenças entre o ideal parental e o real vivido, estimulando a aceitação das próprias limitações e o reconhecimento de esforços cotidianos.

Após, foi discutida a distinção entre práticas parentais e estilos parentais. As práticas parentais foram compreendidas como estratégias utilizadas em situações específicas do cotidiano, como conversar, elogiar, aplicar castigos, gritar ou demonstrar afeto por meio de abraços. Já o estilo parental foi apresentado como um conceito mais amplo, referente ao conjunto de atitudes e ao modo predominante de educar. Nesse sentido, o estilo parental inclui aspectos como o tom de voz, o nível de paciência, o humor, a coerência nas ações e a forma como os limites e o afeto são expressos ao longo do tempo. Os estilos parentais foram apresentados conforme descrito na tabela 4.

Tabela 4. Estilos parentais: crenças, práticas e impactos emocionais na criança (Nelsen, 2018; Siegel, 2015)

Estilo parental	No que acreditam	O que os pais fazem	O que a criança pode sentir ou internalizar
Pais Autoritários	Preciso manter tudo sob controle. Não posso errar no meu papel. Minha autoridade deve ser obedecida. A criança tem obrigações comigo (obedecer, corresponder, ter bom desempenho). Carrego sozinho(a) um peso excessivo de responsabilidades.	Exercem autoridade por meio de normas inflexíveis, com pouca abertura para escolha ou negociação. Recorrem frequentemente à coerção e a estratégias punitivas. Demandam obediência sob a lógica do “respeito”, muitas vezes baseada no medo. Utilizam críticas, recompensas e punições como principal forma de controle do comportamento.	Pode sentir-se incapaz de exercer controle sobre as próprias escolhas. Tende a depender dos outros para tomar decisões. Pode internalizar a percepção de não ser bom o suficiente. Passa a confiar mais no julgamento alheio do que no próprio. Aprende a inibir ou esconder suas emoções. Pode desistir com facilidade ou agir de forma indireta e às escondidas

Estilo parental	No que acreditam	O que os pais fazem	O que a criança pode sentir ou internalizar
Pais Permissivos	Não desempenho adequadamente o papel de pai ou mãe. Sinto-me inseguro(a) em relação às minhas funções parentais. Minha presença não é necessária no contexto familiar. Acredito que minha participação pode causar mais prejuízos do que benefícios.	Delegam à criança o controle das situações, com pouca ou nenhuma estrutura. Buscam evitar qualquer experiência de desconforto ou frustração para a criança. Cedem com frequência às exigências, vivenciando culpa ao estabelecer limites. Cedem as demandas dos filhos, evitando dizer não mesmo quando é necessário	Desenvolve a percepção de que tudo deve girar em torno de si. Pode acreditar que tem controle sobre as pessoas e situações. Apresenta dificuldade em reconhecer limites. Pode vivenciar o mundo como imprevisível ou inseguro. Torna-se dependente dos outros para ter suas necessidades atendidas.
Pais Negligentes	Minha presença e minha opinião não são importantes. Não sou capaz de exercer controle ou autoridade. Tenho dificuldade em reconhecer meus próprios direitos. A criança deve ter todo o poder nas decisões familiares.	Demonstram dificuldade em identificar e atender às necessidades da criança. Não conseguem equilibrar gentileza e firmeza na relação. Oferecem pouca estrutura, tanto em termos de limites quanto de autonomia. Tendem a se afastar emocionalmente, gerando desorganização na dinâmica familiar.	Pode desenvolver a sensação de não ser relevante ou valorizada. Internaliza a percepção de não ser digna de afeto. Passa a sentir que não há figuras disponíveis para cuidar ou proteger. Aprende a lidar sozinha com decisões e responsabilidades precocemente.
Pais Gentis e Firmes (também chamados, na literatura, como Autoritativos)	A criança é capaz de participar das decisões. Tenho o mesmo valor que meu filho, sem hierarquias de importância. Posso aceitar minhas imperfeições. Os erros fazem parte do processo de aprendizagem. Todas as pessoas têm valor. Confoio em mim e na capacidade do meu filho.	Compartilham o poder de forma equilibrada, com gentileza e firmeza. Reconhecem a criança como alguém digno de respeito e responsabilidade. Definem limites claros e expectativas compatíveis com a idade. Escutam, dialogam e orientam, buscando influenciar sem impor. Favorecem a cooperação e o desenvolvimento da autodisciplina.	Desenvolve senso de responsabilidade e respeito mútuo. Aprende a pensar de forma autônoma e cooperativa. Reconhece-se como alguém importante e capaz. Sente-se confiante para resolver problemas e para confiar em si mesma.

Por fim, foi feita uma atividade para os pais entenderem os sentimentos e associarem aos estilos parentais. Cada um recebeu uma situação do dia a dia com as crianças. “Pensem: como vocês costumam reagir? O que sentem nesse momento: raiva, cansaço, culpa? E depois, compartilhem com o grupo.”

- ☒ Na hora de sair, você está atrasado(a) e ele(a) não quer calçar o sapato.
- ☒ A criança grita “eu te odeio” quando você diz “não” a algo.
- ☒ Você está conversando com outro adulto e a criança interrompe várias vezes, insistindo que quer atenção.
- ☒ Seu filho(a) chora alto no mercado porque quer um brinquedo e as pessoas olham.
- ☒ A criança faz um desenho e mostra pra você justo quando você está resolvendo algo urgente.
- ☒ Seu filho(a) quer escolher sozinho o que vestir e acaba indo com roupas inapropriadas.

As discussões permitiram compreender os quatro estilos parentais clássicos - autoritário, permissivo, negligente e autoritativo (gentil e firme) (Maccoby & Martin, 1983), enfatizando que a parentalidade é um processo dinâmico, em que o equilíbrio entre afeto e limite é construído continuamente. Muitos pais relataram sentir culpa por perder a paciência, expressando o desejo de “acertar mais”. A mediação buscou reforçar que sentimentos como raiva e cansaço são legítimos, e que é essencial reconhecê-los e regulá-los, oferecendo à criança um modelo de coerência emocional.

Os pais também compartilharam memórias de suas próprias infâncias, relatando como a falta de escuta e afeto de seus próprios pais influenciavam suas atuais tentativas de “fazer diferente”. Essas falas foram acolhidas como parte do processo de reconstrução de significados, ressaltando que a mudança de padrão intergeracional começa pela consciência dos próprios modos de educar.

Resultados

O projeto desenvolvido no âmbito da Psicologia Educacional mostrou-se efetivo na promoção do diálogo entre famílias e escola, fortalecendo vínculos

e ampliando a qualidade das interações dentro da comunidade escolar. Os encontros realizados com os pais constituíram um espaço de trocas significativas, onde temas relevantes à parentalidade e ao desenvolvimento infantil puderam ser discutidos. As trocas espontâneas entre os pais favoreceram processos de identificação e validaram emoções frequentemente silenciadas pela cultura da produtividade e da “perfeição parental”. Ao final dos encontros, observou-se maior abertura dos cuidadores para refletir sobre suas reações emocionais e sobre o impacto delas no vínculo com os filhos. As falas mostraram uma transição de um discurso centrado na “correção do comportamento da criança” nos primeiros encontros, para uma compreensão mais ampla da parentalidade como espaço de aprendizado mútuo e crescimento pessoal. Esse resultado confirma que, na Psicologia Educacional, o espaço de fala é em si uma intervenção, pois ressignifica o vínculo entre saber e experiência (Martínez, 2010).

A escola demonstrou postura receptiva às propostas apresentadas, apoiando a realização das atividades e colaborando ativamente para que os encontros ocorressem de forma organizada. Apesar de variações na adesão entre as turmas, observou-se que os responsáveis participaram de maneira interessada, contribuindo com relatos de experiências pessoais e ampliando a profundidade das discussões. Ao final dos encontros, foram relatados diversos feedbacks positivos tanto pelas famílias quanto pela própria equipe escolar, que reconheceu a importância da iniciativa e seus efeitos positivos.

Considerações Finais

A intervenção realizada demonstrou resultados consistentes na promoção do diálogo entre família e escola, favorecendo a construção de um espaço de escuta qualificada, acolhimento e reflexão conjunta sobre a parentalidade. Os encontros permitiram o aprofundamento das discussões, ampliando o foco de questões práticas do cotidiano para temas relacionados à autorregulação emocional, à compreensão do desenvolvimento infantil e à revisão de modelos parentais internalizados. Considerando a pertinência dos temas trabalhados e o feedback dos pais, a escola manifestou interesse em contratar a estagiária, como profissional (já que concluiu o curso naquele ano) para dar continuidade aos encontros no ano seguinte, com possibilidade de expansão das discussões e aprofundamento das demandas identificadas.

Referências

- Barillaro, A. (Diretor/Roteirista). (2016). *Piper* [Curta-metragem]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures. Califórnia, Estados Unidos.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gottman, J. M., & DeClaire, J. (2020). *A inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Haim, E., & Bichara, I. D. (2021). *Disciplina positiva: Como educar com firmeza e empatia*. São Paulo: Manole.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1–101). New York, NY: Wiley.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39–56. Brasília, DF.
- Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. (2018). *Disciplina positiva para crianças de 0 a 3 anos: Como criar filhos confiantes e capazes*. São Paulo: Manole.
- Oliveira, Z. M. R., & Rossetti-Ferreira, L. (2012). Escuta e diálogo com famílias no contexto da educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 478–499. Rio de Janeiro. Retirado de <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200008>
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2015). *O cérebro da criança: 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar* (C. Zanon, Trad.). nVersos Editora. ISBN 8584440739
- Soistak, M. M., & Costa, C. A. (2022). A contribuição da disciplina positiva na construção de estratégias para nutrir a mente em desenvolvimento das crianças. *Fac. Sant'Ana em Revista*, 6(2), 357–383. Retirado de <https://doi.org/10.31664/FSR.V6I2.653>
- Weber, L. N. D. (2005). *Eduque com carinho: Para pais e filhos que querem crescer juntos* (3ª ed.). Curitiba, PR: Juruá.
- Weber, L. N. D. (2009). *Educação familiar: Enfoque em análise do comportamento*. Curitiba, PR: Juruá.

Oficina de prevenção ao *bullying*: Um relato de experiência

Carolina Conceição Prado

Ingrid Neto

João Camilo Júnior

Tereza Raquel Fernandes Melo Sena

A formação em Psicologia Escolar vem sendo amplamente discutida pela literatura, uma vez que a experiência que os alunos vivenciam, ainda no curso de graduação em Psicologia, pode exercer grande influência na escolha por essa área no futuro (Andrada, Petroni, Jesus, & Souza, 2018). É importante oferecer aos alunos durante a graduação a oportunidade de se apropriarem de teorias e técnicas, conhecendo a fundo a realidade educacional, para que, assim, seja possível transformá-la (Andrada et al., 2018).

Nesse sentido, as atividades relacionadas aos Estágios Supervisionados em Psicologia Escolar configuram-se como uma excelente oportunidade para que os estudantes possam conhecer e vivenciar a realidade presente no campo educacional, refletindo sobre as práticas desenvolvidas no âmbito escolar (Braz-Aquino & Gomes, 2016). As atividades realizadas nos Estágios propiciam ao estudante a oportunidade de relacionar teoria e prática, construindo uma identidade profissional e extrapolando as discussões meramente teóricas (Guzzo, Costa, & Sant’Ana, 2009). Trata-se, portanto, de uma ferramenta de formação, sem a qual os profissionais acabam por assumir práticas patologizantes para as situações que se apresentam na escola (Santos & Toassa, 2015).

Considerando a importância dos estudantes vivenciarem atividades práticas durante a graduação, apresentamos neste capítulo uma experiência desenvolvida durante o Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar de um Centro Universitário situado no Distrito Federal. A experiência foi realizada com alunos do Ensino Fundamental, abordando a temática do *bullying*.

Bullying no espaço escolar: Uma temática recorrente no âmbito escolar

A incidência de *bullying* é muito presente na realidade escolar brasileira. Trata-se de um fenômeno caracterizado por atos repetitivos e intencionais de violência física e/ou verbal, proferidos por um ou mais agressores contra uma ou mais vítimas (Oliveira-Menegotto, Pasini, & Levandowski, 2013).

Aguiar e Barrera (2017) indicam que os autores da prática do *bullying* geralmente são caracterizados pela elevada autoestima, insensibilidade ao sentimento alheio e força física e emocional. Costumam ser impulsivos e agressivos, percebendo a violência como uma qualidade. Por outro lado, a vítima de *bullying*, em geral, apresenta poucos recursos para se defender, podendo agir de forma passiva e introvertida. Muito comumente, ela se comporta de maneira reservada, não conseguindo encontrar alternativas para sair da situação de violência em que se encontra (Lisboa, Campos, & Dias, 2011).

Segundo a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, no Brasil, 28% das instituições do Ensino Fundamental identificam a ocorrência semanal ou mensal de situações de intimidação e/ou *bullying* entre os estudantes (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018). No Ensino Médio, essa porcentagem alcança 18%. Já o relatório realizado pela Organização das Nações Unidas (United Nation, 2016) mostrou que mais de 40% das crianças pesquisadas relataram ter sido provocadas, ameaçadas, excluídas, forçadas ou terem medo de ir à escola no mês anterior à pesquisa. Esse documento apontou ainda que a incidência de *cyberbullying* entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos cresceu de 9% em 2012 para 15% em 2014, especialmente entre as meninas. Esses dados reforçam a necessidade de se desenvolver ações de combate e de prevenção ao *bullying* no ambiente escolar.

O bullying na legislação brasileira

Lei Federal N°. 13.185/2015 - A lei do *bullying*

Considerando os danos que podem ocorrer em consequência do *bullying*, foi publicada em 2015 a Lei No. 13.185, que institui o Programa de Combate

à Intimidação Sistemática - *Bullying* em todo território nacional (Brasil, 2015). Segundo essa lei, o *bullying* é conceituado como

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (Lei Nº. 13.185, 2015, Art. 1º § 1º).

A referida lei considera que ataques físicos, insultos pessoais, comentários sistemáticos e apelidos pejorativos, ameaças por quaisquer meios, grafites depreciativos, expressões preconceituosas, isolamento social consciente e premeditado e pilhérias (piadas) são considerados atos de *bullying*. Também há a previsão de que o *bullying* pode acontecer na rede mundial de computadores para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais, com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (*cyberbullying*) (Brasil, 2015).

Essa lei foi um marco legal importante, pois institui que a escola tem o dever de desenvolver medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao *bullying*, seja por meio de capacitação dos docentes, orientação aos pais e familiares ou de campanhas educativas. Há também a previsão de acolhimento aos agressores, prestando assistência psicológica que promova a mudança efetiva de comportamento, evitando uma postura punitiva (Brasil, 2015).

De fato, ao se desenvolver intervenções voltadas para o combate ao *bullying*, deve-se pensar em prestar atendimento tanto para as vítimas, quanto para os autores. Com as vítimas pode-se trabalhar o manejo do estresse causado pela situação de violência sofrida, para evitar o surgimento de alterações psicológicas (como depressão e ansiedade) e físicas (como sonolência, dor de cabeça e dificuldade de concentração), bem como dificuldades nas interações com os outros e na aprendizagem (Santos, Perkoski, & Kienen, 2015). Já com os autores, pode-se desenvolver estratégias para lidar com a irritabilidade, a raiva e a frustração, de maneira a assumir responsabilidade por suas ações e pelas consequências de seus atos (Lisboa, 2005). Pode-se, ainda, desenvolver ações com os alunos que testemunham e presenciaram

as ações de *bullying*, que podem se calar diante da situação de violência por medo ou por não saberem como agir (Toro, Neves, & Rezende, 2010).

Lei Distrital N° 4837/2012

No Distrito Federal, onde foi realizada a experiência relatada neste capítulo, há uma lei específica, anterior à Lei Federal, que prevê que a vítima de *bullying*, seus pais ou qualquer pessoa que tenha conhecimento dos fatos poderá formalizar denúncia aos órgãos competentes, a saber, a direção da escola, a Secretaria de Estado de Educação, o Conselho Tutelar, o Ministério Público e até a Polícia Civil, em casos tipificados como crime. A lei indica que a direção da escola, ao saber que houve denúncia de *bullying* entre seus estudantes, deverá apurar os fatos, adotando providências no prazo máximo de vinte dias corridos (Distrito Federal, 2012, Lei Distrital N° 4837).

Outra disposição desta lei distrital é que a escola fica obrigada a desenvolver ações de conscientização, prevenção e combate ao *bullying*, tais como pesquisas, capacitação de profissionais, atendimento e orientações aos envolvidos. Cabe à escola o registro dos casos de *bullying* e a criação de conselhos de segurança escolar, visando realizar seminários, palestras e debates, bem como a distribuição de material didático especializado, integrando toda a comunidade escolar (Distrito Federal, 2012, Lei Distrital N° 4837, 2012).

Essa previsão legal abriu espaço para que uma parceria fosse firmada entre as escolas do Distrito Federal e as universidades, especificamente por meio do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar. Assim, iniciou-se um amplo Programa de atendimento às escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio do Distrito Federal, sobretudo as públicas, versando sobre a temática do *bullying*.

Objetivo

O objetivo deste capítulo é apresentar a experiência vivenciada durante o Estágio em Psicologia Escolar, supervisionado por duas professoras de um Centro Universitário localizado no Distrito Federal. As atividades foram

realizadas por estudantes dos 6º e 7º semestre do curso de Psicologia, com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre a temática do *bullying*.

Metodologias empregadas

O Estágio Supervisionado é composto por seis etapas: 1) preparação, 2) planejamento, 3) intervenção, 4) avaliação da intervenção, 5) devolutiva e 6) registro. Todas as atividades foram realizadas em duplas, para que os estagiários pudessem dar suporte uns aos outros.

Na etapa de preparação, antes da realização das intervenções propriamente ditas, é feita uma capacitação em relação à temática a ser abordada, à literatura e à legislação vigente. Os estagiários visitam a escola e a turma em que farão a intervenção e conversam com os profissionais da equipe pedagógica, para realizar um mapeamento das necessidades da instituição. É solicitado ao estagiário conhecer as características da escola e de sua clientela, bem como o projeto político pedagógico da instituição, identificando suas potencialidades e necessidades. Os estagiários também são estimulados a observar como as relações interpessoais entre os alunos ocorrem, bem como entre os professores e os alunos. Essa etapa possibilita que a intervenção realizada pelos estagiários seja eficaz e duradoura, beneficiando a comunidade escolar na busca da identificação, conscientização e redução da incidência de casos de *bullying*. Além disso, permite que o estagiário possa se aproximar da realidade da instituição, compreendendo que as demandas mudam de escola para escola. Silva, Guzzo e Moreira (2014) indicam que a entrada da equipe da psicologia na escola permite esclarecer qual a função desse profissional e construir vínculos com a equipe pedagógica e com os estudantes, facilitando o desenvolvimento de ações de intervenção delineadas para questões específicas.

Na etapa de planejamento, após a observação inicial *in loco*, os estagiários planejavam suas ações interventivas, considerando as características específicas da turma e da escola, sempre com a supervisão de uma das professoras responsáveis pelo Estágio. As duplas de estagiários definem os objetivos, o cronograma, o material a ser utilizado, que é confeccionado pelos próprios

estagiários, e os procedimentos a serem realizados durante a intervenção. Todas as atividades planejadas são devidamente documentadas em um plano de intervenção.

Na etapa de intervenção, os estagiários retornam às escolas e desenvolvem ações práticas, por meio de oficinas lúdicas e interativas, buscando fomentar a mudança comportamental da turma à qual foram destinados e propiciar um ambiente escolar mais saudável. Cada oficina tem a duração média de 3 a 5 horas.

Posteriormente, os estagiários avaliam a intervenção realizada, identificando os aspectos positivos das atividades, bem como os tópicos que poderiam ser melhor desenvolvidos. Nesta etapa, também é realizada uma reflexão sobre o engajamento dos alunos nas atividades e a identificação da necessidade de encaminhamento dos alunos da escola a serviços especializados de psicologia, se for o caso.

Ao término da avaliação, os estagiários apresentam uma devolutiva da atividade desenvolvida para a equipe pedagógica. Por fim, registram todas as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado, usando diferentes ferramentas, tais como relatos de experiência, diários de campo, relatórios e/ou painéis. O principal objetivo desta etapa é que os alunos possam fazer uma reflexão e discussão sobre a prática, contribuindo para a formação de senso crítico e de curiosidade científica.

Descrição do contexto

As atividades desenvolvidas pelos estagiários fazem parte de um Projeto de Extensão, realizado na Instituição de Ensino Superior, desde 2016. As escolas são convidadas a participarem do projeto e, após o aceite da instituição de ensino, levanta-se a quantidade de oficinas a ser realizada em cada escola, bem como a data de realização das observações e da intervenção.

Neste capítulo, será apresentada uma experiência desenvolvida por dois estagiários, no ano de 2019. A oficina foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental, anos finais. A instituição está localizada no Plano Piloto de Brasília e atende alunos das mais diversas classes sociais, filhos de trabalhadores do comércio ou de empregadas domésticas das proximidades.

A escola possui uma psicóloga, que atua em regime itinerante, atendendo também outras unidades escolares do Distrito Federal. Por essa razão, nem sempre é possível à psicóloga desenvolver ações permanentes para enfrentar problemas relacionados às questões comportamentais, tais como estratégias de prevenção à ocorrência de *bullying*. Já o Serviço de Orientação Educacional (SOE) está diariamente presente na escola, exercendo um trabalho muito próximo aos professores, que apresentam como principais queixas o mau comportamento e o desinteresse dos alunos, além da incidência de casos de *bullying*. O SOE também relata a ocorrência de casos de *cutting*, abusos sexuais, depressão e ideação suicida.

Observou-se, contudo, que as ações tomadas pelo SOE e pela psicóloga geralmente são pontuais e acontecem de maneira periódica, conforme a demanda. Nesse contexto, o Projeto de Extensão desenvolvido pela Instituição de Ensino Superior configurou-se como um apoio à equipe pedagógica, ampliando as ações de promoção de saúde mental na escola.

A oficina foi realizada em uma turma do 9º ano, contendo 32 alunos, com o objetivo de trabalhar o conceito e as formas de *bullying*, bem como estabelecer a necessidade do respeito ao próximo como premissa para o relacionamento entre os alunos. A oficina teve duração de 5 horas, com dois intervalos de 15 minutos.

Durante toda a oficina, procurou-se abordar a temática do *bullying* por meio da promoção de um ambiente reflexivo, dialogando sobre suas causas e consequências. Todas as ações desenvolvidas tinham um caráter prático e lúdico, para que os estudantes pudessem expressar suas opiniões e emoções de maneira espontânea.

Procedimentos

Apresentação dos estagiários e integração da turma

Inicialmente, os estagiários se apresentaram para a turma e indicaram qual o objetivo da oficina que seria realizada naquele momento. Buscou-se promover a integração, por meio de dinâmicas de grupo, criando ambiente propício para a interação.

Apresentação do conceito de bullying

O conceito de bullying foi abordado por meio de exposição dialogada, articulando momentos de conversa orientada e palestra interativa, adequados à faixa etária da turma. A atividade teve início com questionamentos disparadores, que estimularam os alunos a relatarem situações vivenciadas no cotidiano escolar, favorecendo a participação ativa e a troca de experiências.

A partir dessas contribuições, o conceito foi apresentado de forma progressiva, contemplando suas principais características, como a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder, possibilitando a diferenciação entre brincadeiras consensuais e práticas de violência. Foram utilizados exemplos práticos e situações hipotéticas, com linguagem acessível, a fim de facilitar a compreensão e a identificação do bullying no contexto escolar. Destacou-se, ainda, a importância do engajamento dos alunos na prevenção e no enfrentamento do bullying, enfatizando a responsabilidade individual e coletiva na construção de relações pautadas no respeito, no diálogo e na empatia.

Estímulo ao debate, utilizando temas geradores

Para incentivar o debate e o diálogo, trabalhou-se com temas geradores, como: a) Empatia, reforçando a importância de se colocar no lugar do outro, adotando práticas relacionais baseadas em respeito; b) Cooperação, trabalhando a ideia de que não se está sozinho no mundo, que todos precisam de ajuda em algum momento da vida e que ajudar as outras pessoas é benéfico para todos; c) Respeito, ressaltando que as atitudes respeitosas contribuem para um mundo melhor e mais justo, enfatizando a importância de tratar os colegas e professores com carinho e respeito; e d) Justiça, indicando que brincadeira só é brincadeira quando todos estão felizes e que quando uma pessoa presencia uma situação de *bullying* e não se pronuncia, ela acaba por ser conivente com a ação de desrespeito.

Aplicação de dinâmicas de grupo e técnicas vivenciais

Para reforçar as reflexões trazidas pelos temas geradores, foi realizada a dinâmica de grupo *Keep Calm*, em que três cartazes foram apresentados

aos alunos, ratificando a importância de respeitar as pessoas e dizer não ao *bullying* (Figura 1).

Figura 1. Modelo dos cartazes apresentados na dinâmica *Keep Calm*



Por meio dos cartazes, foi explicada a origem da expressão: “*Keep Calm and carry on*” (Mantenha a calma e siga em frente), que foi produzida por uma campanha do governo britânico em 1939, durante o início da Segunda Guerra Mundial. O objetivo, na época, era elevar o ânimo do povo britânico em caso de invasão. O cartaz foi redescoberto em meados de 2000 e foi republicado por empresas diversas em campanhas de marketing (*Keep Calm and Carry On*, s.d.). Por ser uma expressão conhecida dos adolescentes, foi utilizada para difundir de forma lúdica o conceito de dizer não ao *bullying* e respeitar os outros.

Também foram desenvolvidas duas técnicas vivenciais, trabalhando à promoção da empatia, da afetividade e do respeito nas relações interpessoais, reforçando que em ambientes colaborativos há pouco espaço para o *bullying*. A primeira foi a Dinâmica do Bumerangue, na qual os alunos foram convidados a refletir sobre a ideia de que aquilo que se deseja ou se direciona ao outro retorna para si, favorecendo a compreensão do impacto das próprias atitudes nas relações sociais. A segunda consistiu em uma Roda de Conversa mediada com exposição de cartaz informativo, utilizada como recurso disparador para a discussão coletiva. Nessa atividade, um cartaz em formato ampliado de folder foi apresentado aos alunos, permitindo a problematização de comportamentos observados no cotidiano escolar, a diferenciação entre

brincadeiras e situações de bullying e o compartilhamento de percepções e experiências. Essas técnicas vivenciais foram desenvolvidas com o intuito de provocar uma reflexão sobre as ações que repercutem na vida do outro e na vida do próprio aluno. Foi intensificado que deve-se fazer com os outros apenas o que gostaríamos que fizessem conosco.

Análise e discussão de filme

Após o intervalo, foi apresentado um trecho do filme *Extraordinário*, onde a prática do *bullying* está bem caracterizada. Foi proposto aos alunos um debate sobre as situações retratadas no filme, comparando-as com situações reais vividas ou testemunhadas por eles.

Uso de técnicas da Aprendizagem Baseada em Jogos (Game Based Learning)

Nesta etapa, os alunos fizeram uma Corrida Contra o *Bullying*, utilizando uma pista de papelão, produzida pelos autores e montada na sala, simulando um jogo de tabuleiro (Figura 2).

Figura 2. Jogo de Tabuleiro Corrida Contra o *Bullying*



Este recurso foi utilizado para trabalhar com os alunos os conceitos do que é *bullying*, as formas de combate e as posturas adotadas em relação ao tema.

Produção Artística

A última atividade realizada foi um concurso de cartazes, em grupo, utilizando cartolina e pincéis coloridos. Eles foram desafiados a criar uma história em quadrinhos com a temática de combate ao *bullying* contendo 3 personagens: um agressor, uma vítima e uma testemunha. Ao final, os cartazes foram afixados na parede e os alunos apresentaram suas obras, defendendo e explicando as ideias colocadas na cartolina.

Na conclusão da oficina, foi feita uma reflexão dialogada sobre o que eles assimilaram das atividades realizadas. Por fim, foi feito um agradecimento à turma, aos professores e aos profissionais presentes, sendo entregue aos alunos uma lembrança simbólica, um copo reutilizável com canudo, contendo a mensagem “*Keep Calm and Diga Não ao Bullying*”, em consonância com o lema trabalhado nas atividades da intervenção.

Resultados observados

Na etapa de apresentação dos estagiários e integração da turma, percebeu-se que os alunos foram muito receptivos à presença dos estagiários e à proposta da oficina. Houve relatos de que a atividade propiciou que os alunos se aproximassem de colegas com os quais tinham pouco contato, rompendo barreiras e desfazendo as “panelinhas” formadas pelos próprios alunos.

Durante a apresentação do conceito de *bullying*, a turma participou ativamente da discussão, apresentando depoimentos pessoais, muitas vezes carregados de emoção. O estímulo ao debate, utilizando temas geradores, permitiu tanto que os alunos conhecessem novos conceitos, quanto que pudessem expressar seus sentimentos sobre a vivência de casos de *bullying*, que ocorreram inclusive na própria escola.

A aplicação de dinâmicas de grupo e de técnicas vivenciais reforçaram a relevância de conceitos como empatia, respeito, autorresponsabilização,

afetividade, autoestima e acolhimento (Figura 3). De forma lúdica, os alunos puderam perceber que seu comportamento repercute diretamente na outra pessoa. Foi possível observar maior integração entre os alunos, em comparação com o início das atividades, e a apresentação de declarações espontâneas.

A análise e a discussão do filme *Extraordinário* foi proposta pois, na etapa de planejamento, foi observado que a professora de Língua Portuguesa solicitou que os alunos lessem o livro com o mesmo título, para desenvolver um trabalho sobre a temática do *bullying*. A professora ressaltou aos estagiários que seria interessante desenvolver alguma discussão com base no livro durante a oficina, para reforçar o trabalho feito pela mesma. O debate sobre o filme foi muito positivo, possibilitando que os alunos refletissem sobre os comportamentos dos personagens envolvidos nas cenas, comparando-os com os seus próprios comportamentos. Durante o debate, alguns alunos trouxeram relatos de situações reais de *bullying* que aconteceram na própria escola.

O uso de técnicas da Aprendizagem Baseada em Jogos permitiu propor ações que podem ser desenvolvidas como prevenção ao *bullying*, de forma divertida.

Figura 3. Apresentação das regras do Jogo de Tabuleiro - Corrida Contra o **Bullying**



Finalmente, na etapa da Produção Artística, em que os alunos criaram uma “história em quadrinhos”, houve uma boa interação dos grupos para criação das histórias e os estudantes se mostraram muito engajados para apresentá-las.

Considerações a partir dos resultados observados

A experiência proporcionada pelo Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar é uma oportunidade de aproximar os estagiários da prática vivenciada pelo psicólogo escolar no âmbito escolar. Neste capítulo, relatamos uma experiência realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal, sobre a temática do *bullying*.

A etapa de preparação, em que os estagiários fazem a visita à escola e observam as características ambientais e relacionais da instituição, foi fundamental para que o planejamento fosse realizado de acordo com as reais necessidades da escola. Além disso, permitiu que os estagiários construíssem vínculos com a equipe pedagógica e com os alunos da classe atendida, facilitando a condução da intervenção (Silva et al., 2014).

Na etapa de planejamento, as supervisoras do estágio puderam discutir com os estagiários quais as melhores estratégias para abordar a temática do *bullying*, considerando as características observadas na primeira etapa. Essa discussão foi muito rica e permitiu que os estagiários refletissem sobre sua ação futura, agregando o conhecimento disponível na literatura específica da área. Tratou-se de um momento de grande aprendizagem para os estagiários, que se viram instigados a se dedicarem à leitura e à produção do plano de intervenção.

Quanto à intervenção, de maneira geral, a oficina de *bullying* favoreceu um espaço para o diálogo ampliado e a expressão de emoções. Foi possível perceber que os alunos já apresentavam conhecimento prévio sobre o tema e que a escola demonstrou empregar esforço para enfrentar o problema, como por exemplo a atividade desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa.

O uso de estratégias lúdicas, como jogos, técnicas vivenciais, debates e produções artísticas, propiciou grande engajamento dos alunos. Esse tipo de atividade, além de propiciar a aprendizagem da temática do *bullying*,

favoreceu a integração e o desenvolvimento dos alunos (Carvalho, Barros, & Pereira, 2009).

Na etapa da devolutiva, a professora da escola, que acompanhou o trabalho, relatou que se surpreendeu positivamente com a intervenção realizada e com a participação dos alunos. Os estagiários apresentaram algumas sugestões para que a escola pudesse dar continuidade ao trabalho realizado, tais como a realização de oficinas permanentes com toda a escola, com foco na temática do *bullying* e *cyberbullying*. Sugeriu-se ainda o desenvolvimento do projeto Cine Respeito, que promova debates sobre filmes previamente escolhidos, que versem sobre o tema.

Sobre a etapa do registro, configura-se como atividade indispensável à prática profissional do psicólogo escolar, possibilitando a criação de uma memória das intervenções realizadas na escola. Trata-se de uma forma de acessar o que já foi implementado e o que ainda precisa ser desenvolvido, neste caso, em termos de prevenção ao *bullying*.

Conclui-se ressaltando que faz-se necessário que um trabalho permanente e periódico seja desenvolvido na instituição, com o objetivo de sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a importância da temática do *bullying*. Os alunos, além de serem incentivados a não praticarem o *bullying*, necessitam que o exercício do respeito seja reforçado em seu cotidiano. É essencial gerar engajamento para que os próprios alunos sejam agentes multiplicadores desse enfrentamento.

Referências

- Aguiar, L. G. F., & Barrera, S. D. (2017). Manifestações de bullying em diferentes contextos escolares: Um estudo exploratório. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 669-682. doi: 10.1590/1982-3703002922016
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L. T. (2018). A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. Em F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp.13-35). Campinas: Alínea.
- Braz-Aquino, F. S., & Gomes, A. R. (2016). Estágio em psicologia escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. Em M.V. Dazzani, & V. L.T.Souza

(Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp.141-158). Campinas: Alínea.

Carvalho, J. E., Barros, P. C., & Pereira, M. B. F. L. O. (2009, Outubro). O lúdico como uma possibilidade de intervenção ao bullying e formação da criança na escola. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Distrito Federal. Lei nº 4.837, de 22 de maio de 2012, Artigo 5. Dispõe sobre a prevenção e o combate à prática do bullying nas escolas do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/71435/Lei_4837_22_05_2012.html.

Guzzo, R. S. L, Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: Problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 35-52). Campinas: Alínea.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2018). *Relatório Nacional Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - Talis 2018: primeira parte* (CDU 37(047.31)). Recuperado de http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf

Keep Calm and Carry On (s.d.). History: So what is the Keep Calm and Carry On thing all about then? [Post de website]. Recuperado de <https://www.keepcalmandcarryon.com/history/>.

Lei Nº. 13.185, Art. 1º § 1º (2015).

Lisboa, A. A., Nt., (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*, 81, S164-S172. doi: 10.1590/S0021-75572005000700006

Lisboa, C., Campos, D. M., & Dias, T. O. (2011). Os desafios no cotidiano da escola: Violência, clima social escolar e bullying. Em R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 245-260). Campinas: Alínea.

Oliveira-Menegotto, L. M., Pasini, A.L., & Levandowski, G. (2013). O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15, 203-215. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016

Santos, F. O., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: Uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 279-288. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0192836

- Santos, M. M., Perkoski, I. R., & Kienen, N. (2015). Atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 23, 1017-1033. doi: 10.9788/TP2015.4-16
- Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (2017). PORTARIA Nº 561, de 27 de dezembro de 2017. Retirado de https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/18e-1da6a3d404042aa042cbbc112228a/Portaria_561_27_12_2017.html
- Silva, W. M. F., Nt., Guzzo, R. S. L., & Moreira, A. P. (2014). Estagiários de psicologia na escola: O que os bastidores revelam para a formação profissional? Em R. S. L. Guzzo (Org). *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 197-216). Campinas: Alínea.
- Toro, G. V. R., Neves, A. S., & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia Teoria e Prática*, 12, 123-137. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100011
- United Nation (2016). *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. Recuperado de https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/tackling_bullying_from_schoolyard_to_cyberspace_low_res_fa.pdf

Maratona de orientação profissional para adolescentes – experiência do Serviço de Orientação Profissional (SOP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marco Antônio Pereira Teixeira

Adriana Malheiros Sacramento

Isabela Menezes de Oliveira

Thalita Soares Longarai de Souza

Ana Cristina Garcia Dias

A adolescência e o início da vida adulta são fases do desenvolvimento marcadas pela necessidade de realizar escolhas profissionais ou, ao menos, de iniciar uma trajetória de trabalho (Savickas, 2013; Šverko & Babarović, 2018). Os adolescentes que estão em período de conclusão do ensino médio precisam lidar com escolhas em relação à continuidade dos estudos (usualmente em nível superior) e à entrada no mercado de trabalho. Por isso, não é incomum, para aqueles que se encontram nesta etapa da vida, experimentarem dúvidas em relação às próprias escolhas. Este processo que faz parte da construção de carreira pode gerar estresse e confusão, pois demanda a possível resolução de problemas complexos que envolvem tanto conciliar habilidades, alternativas presentes no contexto social, interesses individuais, expectativas familiares e de pares, assim como refletir sobre um projeto de vida mais amplo (Nota, Geneva, & Santilli, 2015; Almeida & Magalhães, 2011).

Muitos adolescentes podem não se sentir preparados para lidar com as escolhas de carreira nesta etapa da vida (Lorga, 2017). Este sentimento é considerado natural, uma vez que realmente se faz necessário uma maior

exploração de si mesmo e do mundo do trabalho para enfrentar essa transição. Na Teoria do Desenvolvimento de Carreira (Super, Savickas, & Super, 1996), o período da adolescência corresponde ao estágio chamado de Exploração. Nessa fase, o adolescente deve buscar explorar a si mesmo no intuito de ter maior clareza de autoconceito, traduzindo-o em termos vocacionais. Também é esperado que nesse estágio os interesses profissionais sejam cristalizados (através da identificação de áreas amplas de interesse) e especificados (através de opções profissionais específicas).

Esse momento de exploração é permeado de expectativas sociais que podem influenciar o julgamento dos indivíduos, principalmente aquelas associadas ao contexto familiar. Estereótipos construídos socialmente levam os indivíduos a perceberem as profissões hierarquizadas em termos de prestígio e adequação de gênero, principalmente. Já no ambiente familiar alguns mitos são reproduzidos a cada nova geração, também podendo produzir crenças que afetam os critérios das escolhas profissionais (Fiorini, More & Bardagi, 2017).

Atualmente, há um maior estímulo à autonomia e liberdade para que os indivíduos gerenciem a carreira de uma maneira mais autoral, quando comparamos com o passado (Savickas, 2013). Assim, os adolescentes podem ser capazes de fazer escolhas profissionais de forma menos prescrita pelas influências familiares e sociais. No entanto, essa maior autonomia no gerenciamento da carreira não descarta a importância de os adolescentes ouvirem de seus familiares, amigos e professores opiniões sobre como lidar com as decisões de carreira, o que torna estas pessoas mais significativas em suas vidas como modelo (Bardagi, Lassance, & Teixeira, 2012).

O suporte da família neste momento de transição de carreira continua sendo um aspecto importante no desenvolvimento de recursos destes jovens para lidar com esta etapa de vida (Marcionetti & Rossier, 2017). Dependendo de como o adolescente lida com as expectativas do contexto familiar e social, essas podem ajudar ou atrapalhar a forma como construirá sua trajetória. Baixo comportamento exploratório (sobre si e sobre o mundo) e pouco repertório de habilidades para lidar com as expectativas dos pais e da sociedade são fatores que impactam na indecisão durante este processo (Gati, Levin, & Landman-Tal, 2019).

Em um mundo onde a imprevisibilidade é cada vez mais frequente, é necessário fortalecer os adolescentes na condução das próprias escolhas de carreira e ajudá-los a lidar com as incertezas (Gati et al., 2019). Mesmo as profissões mais tradicionais passam por mudanças cada vez mais frequentes, em comparação com décadas anteriores. Uma forma efetiva de conduzir o aconselhamento de carreira neste contexto é facilitar a conexão entre interesses, habilidades e informação sobre o mercado de trabalho (Fiorini, Bardagi, & Silva, 2016; Morgan, Naidoo, Henn, & Rabie, 2019). Os interesses refletem preferências por atividades e relacionam-se com traços de personalidade e com a identidade vocacional (Lamas, 2017; Holland, 1997).

A adolescência é um período de diversas mudanças e movimentos de exploração, sendo a formação da identidade um aspecto central do desenvolvimento psicossocial nesta etapa da vida (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silves, 2010). Para Erikson (1968/1976), a passagem pela adolescência envolve uma crise relacionada à questão identitária, podendo resultar na consolidação de uma identidade ou na confusão da identidade. Nesta crise, é necessário que o adolescente se experimente em diversos contextos e papéis para melhor identificar e construir seus gostos, valores e desejos. Vivenciando essa etapa de forma satisfatória, será um adulto com um *self* coerente (Crocetti, 2017).

A construção de uma identidade profissional, que é um aspecto da identidade mais ampla, é um processo que demanda a capacidade de refletir sobre si mesmo e suas experiências a fim de que consiga construir uma imagem de si em um papel profissional. Para tanto, é necessário que o indivíduo se experimente em diferentes atividades e adquira conhecimentos sobre o mundo profissional para que possa estabelecer conexões entre o modo como se percebe e as possibilidades ocupacionais existentes, e assim seja capaz de fazer uma escolha profissional. No entanto, por mais que se espere que os adolescentes se experimentem e façam descobertas sobre si mesmos e o mundo, o que se observa, de um modo geral, é um baixo estímulo dentro dos espaços educacionais e/ou por parte das famílias para o comportamento exploratório do adolescentes, dificultando a construção da identidade (profissional ou pessoal) e assim prejudicando o processo de tomada de decisão profissional.

De acordo com a teoria de construção de carreira, a formação da identidade tem um papel central no processo de tomada de decisão (Savickas, 2013). Decidir sobre uma carreira, principalmente nas culturas ocidentais, demanda uma elaboração da identidade, que terá impacto a longo prazo na vida das pessoas, ainda possa sofrer mudanças no decorrer do tempo (Gati et. al., 2019). Essa elaboração identitária mais geral, portanto, será a base para a construção da identidade profissional que, por sua vez, balizará as tomadas de decisões em relação à carreira.

No contexto brasileiro, assim como em outros lugares do mundo, a transição do ensino médio para o ensino superior ou para o mundo do trabalho constitui-se numa transição normativa e socialmente esperada. E ela ocorre numa fase da vida em que a identidade ainda não se encontra consolidada, o que torna a tomada de decisão a respeito do futuro profissional um desafio para os jovens. A orientação profissional é uma modalidade de intervenção que pode contribuir não apenas para auxiliar nas escolhas profissionais nesse período da vida, mas também para promover o desenvolvimento da capacidade de reflexão, do comportamento exploratório e de habilidades de tomada de decisão dos adolescentes. No Serviço de Orientação Profissional (SOP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolveu-se uma modalidade de intervenção voltada ao público jovem de final de ensino médio denominada de Maratona de Orientação Profissional, que será descrita adiante.

O SOP é um projeto de extensão executado no Instituto de Psicologia da UFRGS e, atualmente coordenado pelos professores Ana Cristina Garcia Dias e Marco Antônio Pereira Teixeira, tendo sido criado em 1993 pela professora Maria Célia Pacheco Lassance. O SOP integra extensão (através das intervenções, tanto coletivas quanto individuais), ensino (na formação de estagiários e extensionistas) e pesquisa (Lassance & Teixeira, 2010). O serviço atende adolescentes e adultos da comunidade, em geral, auxiliando-os em questões de escolha profissional, transições, planejamento de carreira e preparação para a aposentadoria. A Maratona de Orientação Profissional é planejada e executada por membros da equipe, composta pelos coordenadores do projeto, servidores técnicos, estagiários e profissionais extensionistas.

A Maratona de Orientação Profissional

A maratona é uma intervenção curta, com duração de seis horas, dividida usualmente em dois turnos de atividades. O público-alvo preferencial são adolescentes no final do ensino médio (ou com ensino médio concluído há um ou dois anos) que apresentam incertezas sobre suas escolhas profissionais. As atividades desenvolvidas envolvem reflexões sobre características pessoais, discussões sobre estereótipos relacionados às profissões e à escolha profissional, o estímulo a comportamentos exploratórios (de si, dos cursos e do mercado de trabalho), e a habilidade de tomada de decisão. As atividades buscam promover nos adolescentes uma reflexão sobre seus interesses, habilidades e valores, que são critérios importantes no processo de escolha profissional. Paralelamente às atividades realizadas com os adolescentes, em um dos turnos, acontece uma oficina para pais e mães ou responsáveis.

Objetivos

O objetivo da maratona é promover a reflexão a respeito do processo de escolha profissional, construindo, com os participantes, estratégias para esta tomada de decisão. Nessa atividade, os participantes são incentivados a identificar dificuldades e explorar diferentes soluções para as questões levantadas pelos coordenadores e as trazidas por eles.

Metodologias empregadas

A Maratona de Orientação Profissional é organizada em seis etapas: apresentação e contrato, avaliação de estereótipos relacionados à escolha, análise dos interesses com base no modelo tipológico de Holland (1997), formulário de habilidades, técnica de informação, exploração de materiais informativos, balança dos pontos positivos e negativos e fechamento.

Apresentação e contrato

Inicialmente, é feita uma apresentação dos participantes e dos orientadores, além de ser explicado o funcionamento da maratona. Destaca-se

a importância do engajamento dos orientandos nas atividades a serem propostas, de escutar as experiências dos outros e a confidencialidade a respeito que vier a ser tratado no grupo. Para a apresentação dos participantes utiliza-se geralmente alguma dinâmica breve de apresentação, ou simplesmente pede-se que cada um se apresente e fale sobre qual é sua questão em relação à escolha profissional.

Estereótipos relacionados à escolha profissional

Esta etapa envolve a discussão de estereótipos que podem estar presentes no processo de escolha profissional através de um jogo. Utilizam-se cartões com frases relacionadas à escolha profissional com conteúdo estereotipado, visando reproduzir algumas crenças populares sobre o assunto. As frases são lidas em voz alta pelos coordenadores, apenas com a instrução de que serão lidas algumas frases e eles deverão julgar se concordam ou discordam com as afirmações. Exemplos de estereótipos são: “uma escolha profissional quando feita, deve ser para a vida inteira”, “existem profissões que dão retorno financeiro e profissões que não dão retorno financeiro”, “existem profissões que são mais apropriadas para homens e outras para mulheres”.

O jogo é dinamizado da seguinte forma: são postas duas bolas de cores diferentes em uma roda e os participantes devem passar as bolas em direções diversas até o comando dos orientadores para parar. Geralmente é usada uma música que, quando é pausada, marca o momento da parada. No momento da parada, quem estiver com a bola de uma cor deve argumentar a favor daquele estereótipo, enquanto quem estiver com a outra bola deve argumentar contra aquele estereótipo. Depois, esses participantes comentam sobre suas verdadeiras opiniões. Após cada argumentação, estimula-se que todos participem e exponham suas opiniões, se concordam ou discordam da frase.

Nessa etapa, é papel do orientador questionar as opiniões apresentadas pelos participantes e incentivá-los até o fim da dinâmica a pensar se aquelas frases apresentadas refletem a realidade ou não. Em algumas situações, o orientador pode procurar argumentos contrários aos da maioria para estimular o engajamento do grupo. Após algumas rodadas de avaliação dos

estereótipos, abre-se um espaço para a discussão e compartilhamento do que os participantes identificaram como relevante na atividade.

O objetivo desta etapa é salientar que os estereótipos reforçam regras sociais que podem afetar os critérios de decisão sobre a escolha profissional, às vezes podendo levar o indivíduo a descartar prematuramente uma possibilidade. Assim é importante analisar as diferentes possibilidades de forma mais aberta, procurando mais informações a fim de formar uma opinião mais realista. É ressaltado para os participantes que muitos estereótipos apresentados podem ter base na realidade, por isso existem e persistem sendo reproduzidos. Então, o cuidado a ser tomado é de procurar relativizar esse tipo de crença que possuem um tom de verdade no discurso social. Alguns estudos na área de orientação profissional demonstram o quanto os estereótipos podem interferir ou limitar a escolha profissional (e.g., Barros & Mourão, 2020; Gottfredson, 1981; Maiato & Carvalho, 2020).

Ao fim desta etapa, os orientadores incentivam as discussões sobre os critérios de escolha por eles utilizados. Também reforçam a importância da reflexão e da exploração sobre o mundo das profissões e a necessidade de se autoconhecer para desenvolver esse processo de escolha profissional.

Levantamento de Interesses Profissionais

A segunda etapa é embasada pelo Modelo de Interesses Profissionais de Holland (1997). É utilizada a *Escala de Interesses Vocacionais* (Teixeira, Castro, & Cavalheiro, 2008) para realizar um levantamento dos Interesses Profissionais dos participantes da maratona, baseando-se nos seis diferentes perfis propostos por Holland (1997): Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C). Teoricamente, sugere-se considerar principalmente os três perfis mais salientes do indivíduo (com maior pontuação). No entanto, em nosso trabalho, estimulamos os participantes a realizarem uma avaliação qualitativa de seus resultados, adotando uma perspectiva crítica, que lhes permita avaliar se realmente identificam em si as características apontadas no resultado numérico.

Essa avaliação conta com o apoio dos orientadores e com o auxílio de uma folha síntese sobre as principais características desses seis perfis

propostos por Holland (1997). Os participantes são orientados a, primeiro, lerem individualmente e silenciosamente os seus perfis de interesses mais salientes, selecionando as características com as quais se identificam e riscando os aspectos que não reconhecem em si nesses perfis. Estimula-se ainda que pensem como esses interesses mais salientes se manifestam em seu dia-a-dia, naquilo em que mais gostam de fazer ou naquilo que evitam fazer.

A discussão sobre os interesses profissionais é dinamizada depois dividindo os participantes em subgrupos. Não há um critério rígido para criar estes subgrupos, pois a formação deles dependerá também do número total de participantes. O objetivo de formar o subgrupo é que cada um possa comentar com os demais o perfil que resultou do instrumento, falando em que aspectos concorda ou discorda do perfil e relacionando-o com suas características pessoais. Estimula-se também que o orientando procure fazer relações entre o perfil com as opções de escolha profissional que está considerando nesse momento de escolha. Os outros participantes do subgrupo devem comentar o relato e sugerir outras possibilidades de escolha profissional que lhes ocorram. Em nossa experiência, subgrupos de três a quatro pessoas permitem uma boa discussão entre os participantes. Uma estratégia para formar os subgrupos é reuni-los conforme o tipo mais saliente de cada participante (por exemplo, há o grupo em que todos têm o perfil Social como o mais saliente, ou o perfil Realista etc.).

Os orientadores auxiliam nesse trabalho conversando nos subgrupos, ajudando os orientandos a refletirem através de questionamentos e do estabelecimento de relações. O tipo de associação que os adolescentes produzem é muito variável; alguns identificam atividades de lazer que gostam de fazer e fazem algum tipo de relação desses interesses com possíveis trabalhos ou profissões (por exemplo, gostar de escrever e pensar em ser jornalista). Outros participantes já pensam diretamente em profissões que se relacionam com os perfis de interesse, por exemplo o perfil social associado às profissões de psicólogo ou de assistente social.

É importante ressaltar junto aos participantes para que não adotem uma postura determinista ao estabelecerem relações entre perfis de interesse com profissões, o que reforçaria estereótipos. Por exemplo, no caso de alguém associar o perfil Social com Psicologia, estimula-se que sejam consideradas também outras possibilidades: professor (de várias áreas), assistente

social, fisioterapeuta, administrador etc. É muito importante ainda enfatizar que, dentro de uma mesma profissão, podem existir diferentes perfis de profissionais. Assim, uma mesma profissão pode ser escolhida por pessoas com diferentes perfis, cada uma a escolhendo por diferentes razões e conferindo assim um sentido particular à escolha profissional.

Esta lógica de flexibilizar a relação entre características pessoais e características das ocupações em geral vai contra as expectativas iniciais dos adolescentes. Frequentemente, os participantes buscam respostas prontas sobre quais cursos se ajustam ao seu perfil. De fato, observa-se que há uma expectativa de que algum “teste vocacional” lhes ofereça o resultado para esse dilema. Por isso, o papel do orientador é fundamental para que os estudantes compreendam que estes interesses profissionais levantados pelo inventário utilizado expressam características e preferências que foram desenvolvidas ao longo da vida (Holland, 1997). Nesse sentido, é possível extrair uma lógica que justifique o perfil a partir da história de vida e das experiências do cotidiano. Contudo, nem todos os interesses, habilidades e preferências precisam ser, necessariamente, expressos ou desenvolvidos através de atividades profissionais. Desta forma, cada indivíduo pode desenvolver maior autonomia para investigar e refletir sobre suas próprias necessidades e interesses, de modo que seja possível traçar objetivos de carreira congruentes com a imagem que possui de si.

Portanto, a intervenção deve facilitar uma flexibilização do pensamento sobre critérios de escolha profissional. Para isso, é importante também fornecer repertório para os que os adolescentes visualizem como um determinado tipo de interesse ou preferência pode estar relacionado a uma diversidade de opções de trabalhos e profissões. A atividade seguinte aprofunda a identificação de características e gostos pessoais assim como de características dos contextos e atividades de trabalho.

Exploração de Habilidades e Características dos Trabalhos/Profissões

Esta atividade tem como objetivo continuar a exploração de si, desta vez estendendo-a ainda mais para uma conexão com os contextos de trabalho.

Nesta etapa não se pretende reduzir ou especificar opções profissionais; pelo contrário, a ideia é estimular o pensamento divergente, ou seja, a capacidade de relacionar características pessoais, atividades profissionais e ambientes de trabalho de maneira criativa, desprendendo-se de estereótipos e estimulando a flexibilização dos processos cognitivos envolvidos na tomada de decisão (Pelletier, Noiseaux, & Bujold, 1974). Para isso, é usado um formulário, criado no próprio SOP, chamado de “Formulário de Habilidades”. Este formulário possui quatro blocos, com listas de itens que devem ser marcados pelos orientandos conforme seus interesses ou preferências. O primeiro bloco refere-se a habilidades (“Habilidades que você tem ou gostaria de desenvolver”, exemplo: “Treinar/Instruir/Ensinar”). O segundo aborda instrumentos de trabalho (“Através do quê você gostaria de trabalhar?”, exemplo: “Tecnologia”). O terceiro trata de objetos de trabalho (“Com o quê você gostaria de trabalhar?”, exemplo: “Remédios”). E o quarto bloco, locais de trabalho (exemplo: “Clube esportivo”).

Após a seleção de todos os itens que se identificam em cada categoria, os estudantes são solicitados a escolher os três que mais os interessam em cada categoria. Depois desta seleção, eles são orientados a pensar no maior número possível de atividades profissionais que possam unir essas habilidades, instrumentos, objetos e locais escolhidos. Para discussão com o grupo, trabalha-se com a seguinte frase que deve ser completada: “Eu gostaria de trabalhar usando _____ (habilidade) através de _____ (instrumento) com _____ (objeto) no _____ (local)”. Para isso, eles são reunidos em grupo, sendo que cada grupo vai, na sua vez, dar de exemplo as palavras selecionadas por um de seus membros no formulário para preencher a frase. Assim, é formada uma frase para qual cada grupo deve associar a uma ou mais possibilidades de trabalho. A atividade funciona como um jogo em que cada grupo tem o objetivo de pensar no maior número de exemplos de trabalho possível.

O exercício dessa técnica estimula os orientandos a pensarem em alternativas para além das que tinham em mente ao chegarem na maratona. Nesse momento, é recomendado que os orientadores ajudem, fornecendo mais exemplos para servir de modelo sobre como eles podem pensar de forma

mais ampla, uma vez que no início do jogo as ideias trazidas pelos orientandos não costumam ser diversificadas. A técnica é propícia para os adolescentes perceberem diferentes atividades que podem ser realizadas por um mesmo profissional, e também como atividades de trabalho semelhantes podem ser feitas por profissionais com formações distintas. Nesse sentido, é importante que os coordenadores promovam essa associação durante a atividade, dando mais exemplos em uma rodada com poucas opções citadas por eles, de modo a mostrar caminhos para visualizar outras opções. Na etapa seguinte, inicia-se um trabalho de especificação da escolha, buscando conectar o que idealizam e desejam com opções concretas do mundo educacional ou do trabalho.

Explorando Informações sobre Possibilidades Profissionais

Na exploração de possibilidades profissionais é utilizado um material elaborado pelo SOP, chamado de “INFO”, que se propõe a fazer um levantamento de interesses mais específicos por áreas profissionais que estão associadas a cursos de graduação. O material é composto de cartões que descrevem atividades profissionais amplas, podendo as atividades descritas estarem relacionadas a mais de uma profissão. Exemplo: “Projetar, implantar e manejar técnicas e equipamentos necessários à produção rural. Planejar métodos de armazenagem, construir silos, armazéns e currais, açudes, sistemas de irrigação e de drenagem”. Tal descrição está associada a profissões ou cursos como Agronomia, Engenharia Agrícola, Engenharia Ambiental/Sanitária e Zootecnia. A associação entre as atividades e as profissões/cursos foi feita com base em descrições de atividades profissionais presentes em guias de profissões, sites e outros materiais de informações sobre profissões. Atividades com algum grau de similaridade foram então agrupadas nos cartões, remetendo a mais de uma profissão, como no exemplo acima. Assim como um cartão pode remeter a mais de uma profissão, uma mesma profissão também pode estar associada a mais de um cartão.

Nos cartões, as profissões associadas às atividades descritas não são apresentadas nominalmente, apenas através de números. Os participantes são

orientados a lerem todos os cartões, assinalando em uma folha de respostas quando eles se interessam por qualquer aspecto descrito no cartão, mesmo que não gostem ou não se interessem por outras atividades que possam estar presentes no estímulo. Todos os números associados a um cartão que chama a atenção devem ser registrados (caso um mesmo número apareça em mais de um cartão, deve ser registrado apenas uma única vez). Embora o material se assemelhe a um inventário de interesses, ele não é um inventário porque não há um sistema de pontuação ou escore, ou um conjunto de “áreas profissionais” preferenciais como resultado. O objetivo do material é fazer um mapeamento amplo de interesses, estimulando os orientandos a explorarem profissões para as quais tenham manifestado algum tipo de interesse, mesmo que pontual ou não muito elevado.

Após registrarem todos os números presentes nos cartões pelos quais se interessaram, os participantes recebem uma lista de profissões/cursos de nível superior com os números associados, para seguirem na etapa seguinte de exploração. Devido ao formato da técnica, ela aproxima os orientandos de algumas alternativas para a escolha profissional, mas usualmente a lista de cursos resultante inclui um número maior de opções do que os orientandos consideravam inicialmente, uma vez que um interesse parcial na descrição de cada cartão leva à exploração de um conjunto de profissões relacionadas.

Assim, a lógica da atividade não é quantitativa, pois o “resultado” (lista de alternativas) reflete profissões de interesse mais central para o indivíduo e também profissões correlatas. Cabe ao orientando avaliar cada possibilidade e julgar porque certa profissão apareceu na lista, e qual a relação das profissões listadas entre si. Esse exercício de refletir sobre quais interesses levaram ao “resultado” da tarefa e quais as conexões entre as profissões que surgiram, juntamente com o que aprenderam sobre si mesmos ao longo das atividades anteriores, leva a uma clarificação maior dos interesses e contribui para que os orientandos consigam também justificar as escolhas que irão realizar.

Para os auxiliarem na exploração sobre as áreas de interesse mais relevantes para eles, recebem pastas com informações sobre os cursos de graduação e suas respectivas áreas de atuação profissional. Adicionalmente, são disponibilizadas informações sobre as diversas possibilidades de ingresso no

ensino superior e diferenças entre cursos técnicos, de graduação e tecnológicos. O material informativo possibilita aos participantes um comportamento exploratório inicial, que muitas vezes pode começar no momento da maratona e ser aprofundado individualmente após o término da atividade.

Para auxiliar na reflexão sobre as novas informações obtidas na pesquisa é entregue a eles um formulário para registro de algumas informações básicas sobre as alternativas consideradas, em formato de tabela. Para cada alternativa os orientandos devem responder a perguntas como “O que vou estudar?”, “Em que locais posso trabalhar?”, “Quais atividades posso realizar no trabalho?”, “O que me atrai no curso/trabalho?”, “O que não me atrai no curso/trabalho?”. Dadas as limitações do tempo para a realização da tarefa, em geral, pede-se que os participantes escolham no máximo três opções para explorar naquele momento, mas reforçando que o processo exploratório sempre deve ter continuidade após a maratona. Quando o tempo não é suficiente, o uso desse formulário pode ser apenas indicado durante a maratona, deixando-se o material para ser preenchido em casa, e segue-se para a atividade seguinte.

Exploração da informação - Balança de pontos positivos e negativos

Após a exploração das informações e preenchimento da tabela de opções de escolha profissional, os estudantes recebem outra tabela de avaliação que tem por objetivo auxiliar o processo de decisão. Trata-se de uma balança decisional em formato de tabela na qual os orientandos devem indicar o maior número possível de prós e contras (ou aspectos positivos e negativos) de até três opções profissionais que estejam considerando. Após o preenchimento, são orientados a atribuir uma pontuação de 0 a 10 indicando o quanto se sentem atraídos por cada uma das opções. Quando apresentam dificuldades em pontuar, os estudantes são estimulados a pensar o que mais acham que precisam buscar ou fazer para conseguir chegar a uma decisão. O objetivo desta técnica da balança de pontos positivos e negativos é incentivá-los a entrar em contato com as próprias necessidades e perceberem os critérios de avaliação

que estão sendo considerados na escolha, bem como outros aspectos que podem estar influenciando ou afetando a decisão que não apenas os interesses. Após essa atividade é realizado o encerramento da maratona com uma avaliação sobre o processo, usualmente uma discussão de forma livre na qual se busca ouvir a opinião dos participantes. Também é solicitado que respondam a uma ficha de avaliação com questões fechadas, de forma anônima. Os orientandos são ainda informados que podem contatar os orientadores para encontros individuais depois da maratona, caso considerem necessário.

Por último, pede-se para que os adolescentes escrevam em grupo uma carta para os seus pais, os quais estão no mesmo local (em outra sala), participando da Oficina para Pais. O objetivo da carta é possibilitar a expressão das expectativas que eles têm sobre como os pais podem ajudá-los neste momento e demais mensagens que eles queiram transmitir.

Oficina para Pais

Esta atividade, que é um complemento à atividade desenvolvida com os orientandos, acontece apenas no turno da tarde. No momento da inscrição para a maratona, faz-se o convite para os pais participarem dessa oficina. Todos os pais são convidados a participar, mas a adesão é variável, existindo maratonas com alta participação dos responsáveis e outras com baixa participação. Às vezes, outros familiares vão no lugar dos pais, como tios, padrinhos ou irmãos mais velhos.

A oficina busca informar os pais sobre os objetivos e as atividades da maratona, além de servir como um espaço de reflexão sobre a importância da família no processo de escolha profissional dos filhos e para o compartilhamento de dúvidas e angústias vividas por pais e mães. Geralmente, inicia-se com uma rodada de discussão em que os pais são convidados a se apresentarem e contarem sobre como foi seu processo de escolha profissional na adolescência e a trajetória profissional posterior. Usualmente os pais acabam por comparar o momento vivido por seus filhos com as suas experiências, sendo a conversa do grupo guiada pelas questões que emergem espontaneamente no grupo. Os coordenadores do grupo conduzem a discussão e geralmente

introduzem alguns tópicos caso estes não emergjam, tais como: a não existência de uma escolha certa, a imprevisibilidade e constantes mudanças no mundo do trabalho, a dificuldade de realizar uma escolha na adolescência devido à falta de experiência, o caráter muitas vezes provisório ou exploratório da primeira escolha, além de sugestões sobre como a família pode auxiliar no processo de escolha do adolescente. Em um segundo momento são apresentadas as principais temáticas e atividades trabalhadas com os adolescentes durante a maratona. Por fim, os pais também escrevem uma carta coletiva com uma mensagem direcionada aos filhos. Quando a maratona e a oficina para pais encerram, os dois grupos (de orientandos e de pais) são reunidos em uma sala e as mensagens são lidas, encerrando-se a maratona em um clima de confraternização.

Considerações finais

A Maratona de Orientação Profissional não possui a pretensão de que os orientandos saiam da atividade com uma decisão já tomada. É comum que, ao final, alguns estejam considerando mais ou diferentes opções do que quando procuraram o atendimento. O objetivo principal, portanto, é sensibilizar os participantes para o comportamento exploratório (em relação a si mesmo e ao mundo ao redor) e o quanto isto irá ajudar na tomada de decisão. Os resultados finais, desse modo, variam conforme o participante e seu nível de engajamento com as atividades propostas.

De um modo geral, os adolescentes indicam a percepção de uma maior segurança para a tomada de decisão, mesmo que ainda apresentem dúvidas ao final da maratona, uma vez que compreendem o que precisam fazer para avançar no processo de escolha. Outros relatam uma redução da ansiedade decorrente da expectativa de uma escolha “certa” e que não poderia ser mudada no futuro. Percebe-se, assim, que os resultados das maratonas costumam ser positivos, contribuindo para o desenvolvimento das competências de reflexão sobre si, exploração e tomada de decisão.

Deve-se reconhecer, no entanto, que a maratona, pela sua brevidade, não possibilita um trabalho mais aprofundado baseado em uma reflexão sobre

a história de vida, com identificação de temas de vida e estímulo à elaboração de uma identidade narrativa, como sugerem abordagens contemporâneas de aconselhamento de carreira, como a teoria construtivista de carreira (Savickas, 2013). Um trabalho com esse enfoque demandaria da intervenção um tempo maior, inclusive com intervalo entre sessões. A Maratona de Orientação Profissional para adolescentes, por sua vez, é uma intervenção composta por atividades estruturadas voltada a um tipo de demanda razoavelmente homogênea, que é a necessidade dos jovens de realizarem uma escolha profissional ao final do ensino médio. Portanto, este formato de intervenção otimiza o processo dentro do período limitado de tempo (1 dia), atendendo a um público mais numeroso. Neste tempo, consegue fomentar uma maior exploração de si e incentivar práticas importantes a serem seguidas após a sua conclusão, como a busca de informações sobre o mundo do trabalho. Independente de seu formato, as intervenções em orientação profissional são importantes em qualquer etapa do ciclo vital e de carreira. Escolhas profissionais feitas com boa reflexão e exploração apresentam maior probabilidade de resultarem em satisfação com a carreira e, consequentemente, em bem-estar geral, afetando diversos aspectos da vida.

Referências

- Almeida, M. E. G. G., & Magalhães, A. S. (2011). Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 205-214. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200008&lng=pt&lng=pt.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. Em M. N. Baptista, & M. L. M. Teodoro (Eds.), *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção* (pp. 145-155). Porto Alegre: Artmed.
- Barros, S. C. V., & Mourão, L. (2020). Trajetória profissional de mulheres cientistas à luz dos estereótipos de gênero. *Psicologia em Estudo*, 25(e46325). doi: 10.4025/psicolestud.v25i0.46325
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11, 145-150. doi: 10.1111/cdep.12226

- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (Á. Cabral, Trad.; 2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- Gati, I., Levin, N., & Landman-Tal, S. (2019). Decision-making models and career guidance. Em J. A. Athanasou, & H. N. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 115-146). Sidney: Springer.
- Fiorini, M. C., More, C. L. O. O., & Bardagi, M. P. (2017). Família e desenvolvimento de carreira de jovens adultos no contexto brasileiro: revisão integrativa. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18, 43-55. doi: 10.26707/1984-7270/2017v18n1p43.
- Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16, 236-247. doi: 10.17652/rpot/2016.3.676
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3ª ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Lamas, K. C. A. (2017). Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico. *Temas em psicologia*, 25, 703-717. doi: 10.9788/TP2017.2-16Pt.
- Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2010). O trabalho no centro de avaliação psicológica, seleção e orientação profissional (CAP-SOP) - uma abordagem integrada. Em M. C. P. Lassance (Ed.), *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo* (pp.15-78). Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Lorga, J. M. L. (2017). Orientação profissional: a maturidade para escolha profissional entre estudantes da 3ª série do ensino médio. *Revista Ciência Amazônida*, 1(2), 1-19. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/amazonida/article/view/2978>
- Maiato, A. M., & Carvalho, F. A. H. (2020). Os estereótipos de gênero relacionados à dimensão profissional nas representações dos/as estudantes adolescentes. *Revista Thema*, 17, 509-523. doi: 10.15536/thema.V17.2020.509-523.1192
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2017). The mediating impact of parental support on the relationship between personality and career indecision in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25, 601-615. doi: 10.1177/1069072716652890

- Morgan, B., Naidoo, A. V., Henn, C., & Rabie, S. (2019). Using interests in Holland's model of vocational personality types in career counseling: some thoughts and research findings. Em J. G. Maree (Ed.), *Handbook of innovative career counseling* (pp. 485-504). Pretoria: Springer.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Santilli, S. (2015). Life Design and prevention. Em L. Nota, J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design*, (pp. 183-200). Boston, MA: Hogrefe.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: Approche opératoire*. Montreal, Canada: McGraw-Hill Ryerson.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. Em R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silvaes, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 227-234. doi: 10.1590/S0102-37722010000200004
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. Em D. Brown, L. Brooks, & Associates (Orgs.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.
- Šverko, I., Babarović, T. (2018). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 59-73. doi: 10.1016/j.jvb.2018.10.011
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Cavalheiro, C. V.. (2008). Escalas de interesses vocacionais (EIV): construção, validade fatorial e consistência interna. *Psicologia Em Estudo*, 13(1), 179-186. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000100021>

Grupo “Vida universitária, e agora?”

Luíza Sionek

Alessandra Sant’Anna Bianchi

O ingresso na universidade

A aprovação no vestibular e a entrada na universidade são, muitas vezes, a realização de um sonho para o jovem, que é compartilhado com amigos e familiares com muita comemoração. Segundo Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira (2008), ingressar no ensino superior representa uma primeira tentativa de implementar uma identidade autônoma. Os autores apontam que se identificar enquanto estudante universitário parece ser até mais relevante que a escolha de um curso ou profissão em específico. Isso, pois o mundo universitário tem impacto neste âmbito psicossocial, onde as redes de relacionamento, até então provavelmente restritas ao mundo escolar, vão ser modificadas e ganhar novos sentidos. Ainda, os autores pontuam que a universidade não é um ambiente tão estruturado quanto à escola, de modo que o estudante às vezes conta com sua própria rede de apoio e recursos psicológicos para dar conta desta nova realidade.

Para os autores Almeida e Soares (2004), muitas vezes esse período é idealizado e visto de forma ingênua. Conforme descrevem, esta transição para o ensino superior é um processo exigente que coloca novos papéis e responsabilidades a serem assumidos pelo o estudante. Esses desafios podem ser acentuados quando englobam outras áreas, como no caso em que o estudante vai morar em outra cidade e fica distante da família e amigos.

A separação da família é vista por alguns estudantes de forma mais marcante que o próprio ingresso na universidade, sendo que o apoio dos pais, mesmo que distantes, é crucial para a adaptação ao ensino superior. Essa mudança está muito relacionada à liberdade, autonomia e maturidade e, por outro lado, como desamparo (Teixeira et al., 2008).

Sendo assim, entrar na universidade vai muito além do sonho que havia sido imaginado, é uma abertura de mundo que está repleto de novas possibilidades e desafios. Neste sentido, o primeiro ano no ensino superior é considerado período crucial de adaptação, quando todos esses desafios de diferentes domínios aparecem, provavelmente, pela primeira vez (Almeida & Soares, 2004). Observa-se que a universidade enquanto instituição tem o papel fundamental nesse processo de adaptação e que a Psicologia no ensino superior pode auxiliar ao olhar para este entrelaçamento entre âmbito acadêmico e psicossocial. Por fim, entende-se que a psicologia tem uma função importante na promoção de espaços e ações que facilitem a integração do estudante a este mundo universitário, compreendendo não só as questões acadêmicas, mas todo seu envolvimento psicológico, emocional e social.

Contextualização da experiência

O relato de experiência descrito neste capítulo é fruto do trabalho que desenvolvi no estágio supervisionado em 2015, numa Instituição de Ensino Superior (IES). Naquele ano, estagiei no núcleo de acompanhamento psicopedagógico da IES, tendo como atividade principal o plantão psicológico. Esse serviço funcionava da seguinte maneira: em dias e horários estabelecidos, os estudantes que desejassem atendimento psicológico poderiam comparecer e eram acolhidos individualmente pelas estagiárias ou pelo psicólogo da instituição. Portanto, não exigia agendamento prévio e tampouco seguia a formatação e os objetivos específicos de um processo psicoterápico. As demandas eram das mais variadas, como crises de ansiedade, queixas de relacionamento amoroso, dificuldades no estudo, abuso de substâncias, também questões burocráticas, como matrícula, prazos, moradia estudantil, entre outras. Ressalto que o núcleo alocava profissionais de psicologia, pedagogia e serviço social, sendo o órgão responsável pela seleção de bolsas estudantis. Assim, era comum que quem usufrísse do serviço eram principalmente os estudantes bolsistas.

Entre as várias demandas, a dificuldade à adaptação à vida universitária chamou a atenção. Era frequente escutar sobre se sentir perdido em relação

ao curso, às numerosas tarefas e disciplinas e se sentir pressionado pelos prazos, professores e colegas. Muitos descreviam ter sido bons alunos na escola de origem e ali, na IES, sentiam-se despreparados e assustados com as reprovações. Alguns ainda diziam se sentir “burros” e não merecedores do lugar que ocupavam. Badargi e Hutz (2009) apontam que a falta de informações sobre as diferenças do ambiente escolar para o universitário pode ser um dos fatores para o estudante sentir o processo como uma ruptura, ao invés de uma transição. Ainda, destacam a fragilidade das escolhas profissionais e as expectativas idealizadas a respeito da universidade.

Também era significativo o número de alunos vindos de outras cidades e regiões do Brasil. No plantão, especialmente no início do semestre, muitos alunos procuravam ajuda por se sentirem deslocados, desamparados ou com vontade de retornar para a casa. Foram queixas frequentes a saudade de casa, a dificuldade em morar sozinho, a dificuldade em formar novos vínculos, o clima, a diferença das pessoas da cidade natal para os curitibanos, a mudança de estilo de vida, a imposição de novas responsabilidades, como pagar contas e fazer mercado. Ou seja, além das exigências acadêmicas, estes estudantes precisavam dar conta de uma nova realidade, cheia de desafios.

Como a IES havia adotado o Sistema de Seleção Unificado (SISU), via nota auferida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), muitos estudantes de outros estados brasileiros se aplicavam para instituição. Esse sistema gerou uma quantidade grande de chamadas complementares. Muitas vezes quando o aluno era aprovado nas últimas chamadas, as aulas já haviam iniciado. Nesses casos, o atropelo na adaptação à cidade era ainda mais evidente, pois o aluno que acabou de saber da sua aprovação precisava se mobilizar com urgência para se matricular, encontrar moradia e acompanhar o curso. Era frequente escutar que a primeira vez na cidade já era “de mala e cuia”, ou seja, vinham para morar em Curitiba mesmo sem conhecer a cidade.

Embora seja comum experienciar dificuldades ao entrar no ensino superior, inquietou-me a intensidade do sofrimento, especialmente por também ser universitária na época e ter experimentado possibilidades diferentes. Os relatos expressavam forte desamparo e solidão, de modo que a proposta de um grupo surgiu como uma perspectiva de compartilhamento, troca de experiência e criação de estratégias conjuntas de enfrentamento.

A integração social, que ocorre no primeiro período do curso, é vista por Teixeira et al. (2008) como facilitador de estratégias de ajuste à universidade. Os autores ressaltam que se identificar enquanto grupo é primordial, uma vez que a identidade está muito ligada ao “ser universitário”. Almeida e Soares (2004), também falam da importância de grupos de pares que favoreçam a integração e adaptação do estudante com a universidade. Os vínculos afetivos também são a base para a criação de rede de suporte, o que ajuda a promover o sucesso escolar. Conforme os autores, é essencial que a instituição favoreça ou disponibilize oportunidades de relacionamento, sendo uma facilitadora do processo de adaptação.

A proposta de um projeto – Grupo “Vida Universitária, e agora?”

Figura 1. Logo do projeto



O grupo proposto teve por objetivo proporcionar um espaço de fala e escuta em grupo, visando que os estudantes pudessem expressar suas angústias, dificuldades, ansiedades e encontrar acolhimento. Além disso, buscou promover a troca de experiências, a identificação entre pares e reflexão sobre estratégias para as dificuldades. O projeto consistiu em quatro etapas, sendo 1. Divulgação; 2. Entrevista inicial; 3. Os encontros; 4. Entrevista final.

A proposta foi guiada pela concepção de grupos operativos, de Pichon-Rivière (2000), de modo que cada encontro tinha um objetivo específico e um tema disparador. Conforme o autor, o grupo operativo trata-se de um conjunto de até 15 participantes e, ao menos, dois profissionais responsáveis, os quais ocupam a função de coordenadores ou então de coordenador e observador. Consiste em uma reunião para a realização de uma tarefa com

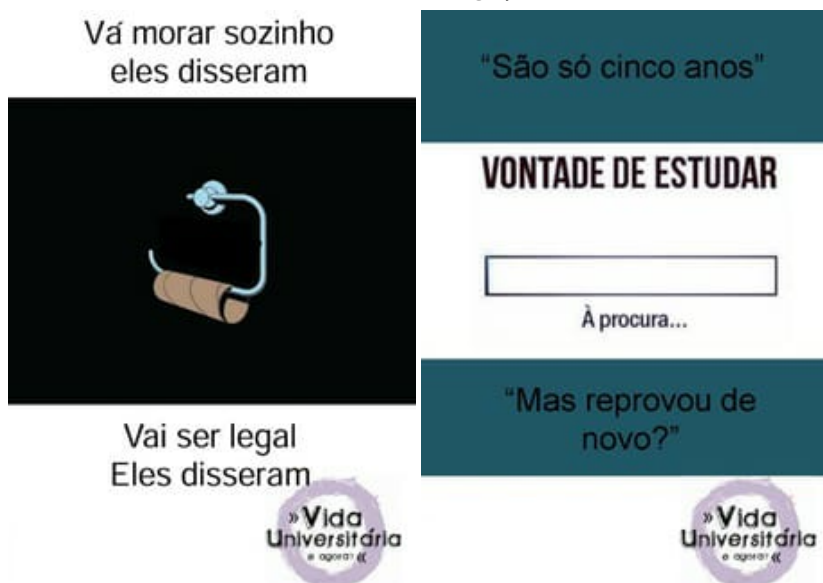
um objetivo específico, sendo que este deve integrar o pensar, o sentir e o agir e deve ser compartilhado por todos do grupo. Sendo assim, apenas se constitui como tarefa aquilo que mobiliza os participantes e o grupo em suas histórias e emoções, não ficando restrito a uma discussão exclusivamente abstrata acerca da temática (Castanho, 2012; Pichon-Rivière, 2000).

O trabalho com grupo-operativos é uma via para se realizar um trabalho com seus membros e vice-versa, uma vez que cada sujeito é porta-voz deste grupo e suas expressões remetem ao que ocorre neste organismo coletivo (Castanho, 2012). Deste modo, os participantes atuam como uma equipe ou time trabalhando em conjunto na tarefa proposta, identificando os obstáculos e mobilizando suas potencialidades a fim de chegar a uma solução (Pichon-Rivière, 2000).

Parte 1: Divulgação

A divulgação do grupo foi realizada por meio de cartazes no campus e na internet via *e-mail* institucional e redes sociais. Buscamos uma linguagem informal que se aproximasse do público-alvo, como se pode notar na Figura 2:

Figura 2. Cartazes confeccionados para a divulgação do projeto



Parte 2: Entrevista Inicial

Ao final do período de divulgação, recebemos 15 inscrições, para as quais agendamos uma entrevista individual. A entrevista inicial teve o objetivo de conhecer um pouco sobre cada participante do grupo, explorar os motivos que os levaram a buscar o grupo, suas expectativas para com ele e tirar dúvidas que os estudantes tivessem a respeito. Esse momento foi importante para discutir com a pessoa a possibilidade ou não do trabalho em grupo e oferecer um primeiro acolhimento. Para nós, estagiárias, a entrevista foi crucial como guia no trabalho a ser desenvolvido nas demais semanas e suscitar reflexões acima do projeto original. As principais expectativas para o grupo foram encontrar pessoas em situação semelhante, fazer amizades e obter auxílio para continuar a graduação.

Parte 3: Os encontros

Participaram no total dez estudantes, sendo que um compareceu apenas a um encontro. Dos nove, apenas dois eram naturais de Curitiba. As únicas 2 mulheres cursavam design, o restante dos homens, os seguintes cursos: cinco eram estudantes de diversas engenharias, um de física e um de comunicação. Foram realizados seis encontros semanais, com duração variável entre uma hora e uma hora e meia. O grupo aconteceu numa sala de aula da IES, em dia e horário fixado conforme a disponibilidade das estagiárias.

Encontro 1: Apresentação e acolhimento

O primeiro encontro teve por objetivo realizar uma apresentação de cada participante e fazer o contrato do grupo, ou seja, acordar local, horário, pontualidade, tempo de tolerância, faltas, formato do grupo, sigilo e respeito. Como aquecimento foi utilizada uma dinâmica de apresentação em que vários objetos foram colocados em uma mesa. Os participantes foram orientados a escolher um objeto que lhes chamasse a atenção e em seguida falar um pouco de si e contar o porquê da escolha do objeto. Terminada esta primeira etapa, todos passaram seu objeto para a pessoa ao lado e se

apresentaram novamente, a partir do objeto do colega. Nesse momento, alguns deram significados similares ao descrito pelo colega, outros, um sentido diferente e houve quem relatou que o objeto não o representava. Este desconforto foi aproveitado para discutir sobre como podemos ter visões diferentes sobre uma mesma coisa, relacionando com a problemática de que muitos ali vieram de outras cidades e sobre como eles viam essas diferenças na realidade. Emergiram como questões as diferenças do clima e das pessoas, sobre o tamanho da cidade, já que muitos vieram de cidades menores. Além disso, falaram sobre as decepções com a universidade: professores demasiadamente exigentes ou incoerentes e provas ou matérias “sem sentido”.

Encontro 2: Desafios e dificuldades na vida universitária

Teve por objetivo propiciar um ambiente seguro, em que os participantes pudessem falar das dificuldades de sair de casa, de morar em outra cidade e de constituir novos vínculos, bem como refletir sobre como eles podem lidar com estas questões. A fim de disparar a discussão, foi realizada um jogo de mímica em duplas a partir de expressões e palavras-chaves que surgiram no primeiro encontro, sendo elas: clima bipolar; pessoas frias; falta de dinheiro; saudades da família; amizades superficiais; trânsito; lazer; transporte público; morar sozinho; vontade de voltar para a casa. Cada dupla sorteava uma expressão e fazia a mímica para que os outros adivinhassem. Em seguida, discutíamos sobre a experiência de cada um naquele contexto e possibilidades de enfrentamento.

A dinâmica foi bastante interessante, pois além de favorecer a expressão daquilo que os desagradava na vida universitária, provocou que eles encontrassem pontos positivos. Um exemplo foi terem falado que apesar das dificuldades em “morar sozinho”, de descobrir que “o banheiro não é autolimpante” e de estar longe da família, havia a vantagem da autonomia em criar seu próprio ritmo e da liberdade de opinião. Também sobre a “vontade de ir para casa”, conversamos sobre saudade e surgiu a questão de não se sentir mais em casa ao visitar os pais: “é como estar num limbo”, definiu uma estudante paulista, “um período onde você ainda não tem uma rotina nova, mas que a rotina velha não é mais adequada”.

Ao final do encontro, o grupo colocou que esse “limbo” é necessário, afinal revela uma adaptação. Podemos compreender que além de uma adaptação, a vida universitária é um período de maior autonomia e marca uma busca identitária (Teixeira et al., 2008). Perguntas como “quem sou eu, o que gosto, o que quero, que caminho profissional seguirei, que tipo de amizades gosto, o que sou capaz de alcançar, que estilo de vida eu quero” aparecem com força e a graduação costuma propiciar um rico tempo de experimentação e escolhas.

Encontro 3: Como é estudar na IES?

Nesse encontro, buscamos refletir sobre como eles se percebem dentro da IES, a partir do auxílio de desenhos. Orientamos que eles deveriam desenhar a IES como eles a percebiam, ficando livres para escrever também se desejassem. Cada um apresentou seu desenho e apareceram frases interessantes, porém a discussão não fluiu. O mais velho dos participantes, que ingressou no curso 12 anos após concluir o ensino médio, desenhou um mapa do campus, porque, segundo ele, agora conseguia se encontrar melhor. Escreveu ainda:

Penso que agora que estou aqui, tenho que fazer o meu melhor para realizar o meu sonho, uma vez que quis [sic] tanto. Ao entrar, foi estranho, pois nunca estive no prédio, procurar as salas, se encontrar no prédio, tudo muito novo! Pouco de receio devido as disciplinas quanto ao meu desempenho, preocupação em não conseguir me desenvolver e/ou não dar conta

Apesar da riqueza na escrita, notamos que eles ficaram inibidos de apresentar seus desenhos. Após o encontro, avaliamos que a técnica acabou individualizando a experiência e dificultando a discussão em grupo, uma vez que barrou a autonomia dos próprios sujeitos no grupo, que acabaram por responder a uma demanda da coordenadora. Verificamos, enfim, que o objetivo não havia sido atingido, de modo que optamos por retomar o tema de outro modo no encontro seguinte.

Encontro 4: Como é ser estudante universitário?

Nesse dia retomamos a temática disparadora sobre como é ser estudante e o que está sendo difícil na IES, buscando como eles lidam ou podem lidar a respeito. Para iniciar a discussão, escrevemos no quadro expressões e palavras-chaves retiradas dos desenhos do encontro anterior e das outras discussões. Foram elas: Sou o único passando por isso; estudos e trabalho; cansaço/tempo; algo novo; 5 anos; ansiedade; determinação/foco; medo; realização; reprovação; motivação; passagem para a vida adulta; não é o meu lugar.

Após a acolhida foi colocada a pergunta: como é ser estudante e o que está difícil. Primeiramente, deixamos com que falassem de forma livre e depois mencionamos as expressões no quadro. Percebemos que ser universitário contempla diversos desafios que extrapolam o âmbito acadêmico, tal como expressou uma das participantes que disse estar o tempo todo “se achando”. Ela contou, por exemplo, que quando conseguiu um lugar legal para morar ao final do primeiro semestre, ela sentiu que tinha “se achado”. Entretanto, outros obstáculos apareceram e ela precisou “se achar de novo”, e assim sucessivamente. Apareceram também algumas angústias quanto ao futuro: o que fazer quando se formar, para onde ir, que outros cursos fazer. Pensar sobre o futuro é algo que aparece muito relacionado à motivação, afinal, para que estou aqui?

Nesse encontro ficam evidentes as ambivalências da vida universitária, as contradições, o desejo de seguir, mas também o medo do fracasso. Ficou sobressalente também a necessidade de voltar a discussão também para o que acontece dentro do grupo, como a exclusão e as conversas paralelas.

Encontro 5: Estou aqui e agora? E se não estivesse?

No quinto encontro, visamos discutir sobre o que os mantém na universidade e o que os impede de sair, oferecendo espaço para que eles falem sobre a possibilidade de não estar na universidade. O grupo trouxe questionamentos sobre qual seria o objetivo de estar ali, mencionando fatores que os “seguram” no curso, como desejo de obter o diploma, os pais e a reputação. Também manifestaram que fazer uma graduação era um modo de “dar um

rumo à vida”, ainda que o grupo discutisse não ter clareza sobre para onde e que no momento só é possível visualizar o término do curso. Percebemos que ao abrir para o grupo a possibilidade de não estar na universidade foi difícil se projetar em outro lugar. Entrar na universidade apareceu para a maioria dos participantes como algo que tinha que ser feito, uma obrigação ou simples continuação da escola, ou ainda como um escape quando se não sabia o que fazer.

Um dos participantes lembrou que o curso tinha prazo e que era preciso pensar no que fariam depois. Pontuamos que pensar sobre o futuro é algo que aparece muito relacionado à motivação, afinal, para que estou aqui? Por fim, aproveitei o tema do prazo para lembrar que nós também tínhamos um “prazo” e que na semana seguinte teríamos o último encontro, a fim de encaminhar o grupo para o encerramento. O grupo trouxe como tinha sido bom conhecer novas pessoas e acabamos conversando sobre fazer laços e cortar relações, traçando paralelos com a vida acadêmica. Os participantes trouxeram como estão seus relacionamentos com as disciplinas e curso e sobre como se faz necessário ter comprometimento e esforço para manter estas relações também.

Encontro 6: Encerramento

No último encontro, buscamos realizar um fechamento para o grupo e acolher possíveis angústias em relação ao futuro. Assim, foi feita uma discussão a partir da retomada de todos os encontros e dos principais pontos discutidos. Surgiram questões sobre limites e dificuldades. O grupo trouxe metáforas interessantes como o poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade. Fizeram analogias das “pedras no caminho”, tal como uma matéria muito difícil, e que às vezes a pessoa fica tão focada na pedra que não percebe o que mais lhe acontece ao redor. Trouxeram também que alguém pode estar tão desesperado para escalar a pedra que não percebe que dá pra contornar ou que existem outros caminhos. Conversamos sobre o nosso caminho naquelas semanas, mas que estávamos encerrando. Muitos falaram sobre sua experiência no grupo de forma positiva, expressando que encontraram um espaço para falar e que puderam perceber que não estão

sozinhos. Foi marcante o relato de que compartilhar opiniões, experiências, ideias e ouvir sobre o que os demais estão passando foi importante para se sentir apoiado e menos sozinho. Um participante, de Alagoas, expressou que sua urgência em voltar para casa havia diminuído e outro, calouro vindo do Ceará, comentou que estava conseguindo criar uma rotina para a nova vida.

Etapa 4: Entrevista Final

A entrevista final foi realizada com os membros que compareceram aos dois últimos encontros (seis estudantes) e teve por objetivo acolher questões que pudessem ter ficado em aberto e oferecer um espaço para sugestões ou críticas. Os participantes relataram que suas expectativas foram supridas e todos expressaram que o grupo amenizou a solidão. Eles avaliaram como positivo poder conversar com pessoas diferentes e de vários cursos, cidades e períodos, e puderam perceber que todos têm alguma dificuldade. Alguns disseram que refletir de modo mais profundo os motivos de estarem na universidade foi benéfico. Sobre as sugestões e críticas, alguns participantes gostariam de ter discutido temas de cunho pessoal com maior profundidade, e uma estudante sugeriu um número maior de encontros.

Considerações Finais

O grupo foi uma experiência muito frutífera que fomentou a troca de vivências, sentimentos e conhecimentos entre os estudantes. Foi possível que os participantes dividissem suas histórias de vida, os obstáculos na vida acadêmica e como os enfrentavam. Durante o grupo, eles compartilharam suas metodologias de estudo, programação, dicas de “sobrevivência” na universidade e soubemos que fora do grupo, houve troca de materiais e surgiram amizades que extrapolaram o campus.

Ademais, o grupo foi importante para os participantes perceberem que não se encontravam sozinhos e tampouco eram os únicos com dificuldades, como muitos relatavam se sentir no momento da primeira entrevista. Os alunos disseram que ter um espaço na faculdade para falar do que lhes incomoda ou inquieta foi benéfico. Para alguns participantes ficou mais claro sua posição

e papel como estudante universitário. Também foi possível observar uma mudança no discurso em relação à temática “sair de casa” durante os encontros. Num primeiro momento, o que havia sido deixado para trás aparecia de forma nostálgica e enfrentar a nova realidade era pesaroso. Aos poucos, o grupo foi criando espaço para falar das possibilidades que surgiram nessa nova etapa, como liberdade, autonomia, novos projetos pessoais, novos vínculos, passagem para a vida adulta, amadurecimento, entre outros.

Tendo em vista a tarefa de criar um espaço para esse compartilhar de histórias e de estratégias para as adversidades, notamos que o grupo-operativo forneceu um modelo apropriado. Ter objetivos específicos para cada encontro auxiliava a condução e amenizava a minha insegurança enquanto coordenadora inexperiente. Por outro lado, avalio que a condução do grupo não necessitava de tantas técnicas e poderia permitir que os estudantes ficassem mais livremente.

A bibliografia indica que os estudantes ingressam com altas expectativas e que a maior parte do abandono ou mudança de curso acontece no primeiro ano (Fonaprace, 2018). Nesse sentido, seria interessante a oferta de um grupo desde o início do semestre, quando eles estão menos cansados e com menos exigências acadêmicas. A intervenção logo no início poderia ser proveitosa para facilitar o processo de adaptação no mundo acadêmico, atuando como prevenção de certas dificuldades e promoção de bem estar.

Devido à expansão do ensino superior, a evasão e a permanência têm sido estudadas de modo significativo na última década (Maciel, Cunha, & Lima, 2019). Muito se discute a respeito das políticas afirmativas e do auxílio financeiro como crucial para a permanência do estudante (Fonaprace, 2018; Maciel, Cunha, & Lima, 2019). Reiteramos essa importância, tendo em vista que a maior parte dos participantes eram bolsistas e a viabilidade do estudo era condicionada ao auxílio. Porém, esse relato de experiência destaca que isso nem sempre basta como amparo, sendo necessárias outras estratégias da IES para dar suporte à adaptação à vida universitária.

A experiência relatada neste capítulo aponta que diversas dificuldades extrapolam o âmbito acadêmico. Os participantes trouxeram, por exemplo, seus contratempos a respeito do clima, da cultura e do transporte público da cidade. A vida universitária para essas pessoas vai muito além do que ocorre

dentro do campus. Ela inclui a saudade de casa, o se sentir um tanto estrangeiro, não ter o suporte próximo de amigos e família e precisar construir toda uma nova rotina, hábitos e rede de apoio. Tendo em vista a escassez de publicações que tratem da permanência do jovem que deixa a sua cidade natal para estudar em outro lugar (Maciel, Cunha, & Lima, 2019) e que a maioria das universidades federais utilizam o SISU para a seleção (Laboissière, 2018), este é um tema fértil e fundamental a ser investigado.

Referências

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em: E. Mercuri, & S. E. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S.. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-usf*, 14(1), 95–105. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>
- Castanho, P. (2012). Uma Introdução aos Grupos Operativos: Teoria e Técnica. *Vínculo*, 9, 47-60. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/vinculo/v9n1/a07.pdf>
- Fonaprace (2018). *Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Brasília: Andifes.
- Laboissière, P. (2018, 29 de janeiro). *Lista de aprovados do Sisu 2018 é divulgada*. Agência Brasil. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/lista-de-aprovados-do-sisu-2018-e-divulgada>
- Maciel, C. E., Cunha, M., Jr., & Lima, T. S. (2019). A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. *Educação E Pesquisa*, 45(e198669). doi: 10.1590/S1678-4634201945198669
- Pichon-Rivière, E. (2000). *O processo grupal* (M. A. F. Velloso, Trans.). São Paulo: Martins Fontes
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 185-202. doi: 10.1590/S1413-85572008000100013

#ISSOÉASSÉDIO: diálogos entre a escola e as redes

Alex Sandro Barêa
Victória Gamba Bertaia
Joana Iracema Cassol Comiran
Amanda Carvalho Rezende Galvão
Anna Cecília Mendes de Jesus
Mylena Keiko Kishi
Paulo Ricardo Deboleto Oliveira
Jullye Gabrielly Oliveira Ponsoni
Bruna de Moraes Rodrigues
Amanda Silvestre da Silva
Murilo Henrique Ferreira da Silva
Helena Vicente
Alessandra Sant'Anna Bianchi

Introdução

O assédio é uma questão que ocorre constantemente na vida das mulheres: 53% das brasileiras com idade entre 14 e 21 anos relatam conviver diariamente com o medo de serem assediadas. Esse resultado coloca o Brasil, dentre Quênia, Índia e Reino Unido, como o lugar onde as meninas mais se sentem inseguras diante da constante ameaça que o assédio representa (Actionaid, 2019).

Dentre as leis do Código Penal Brasileiro, o assédio pode ser tipificado como crime de importunação sexual que se caracteriza por “praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro” (Lei nº 13.718, 2018). Entretanto, tal conceito jurídico não compreende todas as formas de assédio existentes, uma vez

que esse pode se apresentar de maneiras muito sutis. Diferentemente dessa visão, o assédio tem sido definido, no campo da psicologia, como atitudes repetitivas e intencionais que promovem violência psicológica, podendo gerar traumas, estresse e outras consequências de ordem psicossocial (Paixão, Melo, Souza-Silva, & Cerquinho, 2013). Tal concepção de assédio é prevista na área jurídica como violência psicológica, dando lugar de destaque não mais ao assediador, mas sim à vítima, sendo definida como:

qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (Lei nº 11.340, 2006).

Pensando nessa problemática, o Programa de Educação Tutorial (PET) Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) elaborou um projeto intitulado #IssoÉAssédio. A definição de assédio adotada por esse projeto, apresentado neste trabalho, aproxima-se tanto da definição psicológica de assédio como da concepção jurídica de violência psicológica, sendo compreendida como atos indesejados, contra ambos os gêneros, que podem configurar abuso verbal, físico, sexual ou emocional e que podem causar desconforto à vítima. Em um primeiro momento, foi desenvolvido um material audiovisual que possui um total de sete vídeos, cuja proposta é divulgar informações que auxiliem adolescentes de 10 a 17 anos a identificar situações de assédio e apresentar canais de denúncia.

Os vídeos, produzidos pelos integrantes do grupo, têm duração de no máximo dois minutos cada e apresentam diversas situações de assédio em diferentes contextos do cotidiano de adolescentes. Dois deles abordam o assédio na escola: enquanto um é a representação de um professor que passa a mão na aluna, o outro apresenta um adolescente que tira foto das colegas sem que elas saibam. Um dos vídeos se passa em uma festa onde um rapaz insiste em beijar uma menina mesmo ela não querendo. Uma outra produção

audiovisual apresenta o diálogo de duas meninas em que uma relata à outra a chantagem emocional do namorado, que está bravo por ela não estar preparada para ter relações sexuais com ele. Já o outro vídeo traz uma situação em que, enquanto uma menina se arruma, um amigo bate na bunda dela sem o seu consentimento. O outro mostra uma menina que está recebendo várias mensagens de um menino com quem ela não quer conversar. E, por fim, o último apresenta uma situação em que uma jovem, ao visitar uma colega, é assediada pelo pai dela (UFPR TV, 2019). Nos vídeos produzidos, a figura que ocupa o papel de vítima é sempre uma menina, pois o número de vítimas de assédio é estatisticamente mais alto entre as mulheres em relação aos homens (Instituto de Pesquisas Datafolha, 2014).

Em todos os vídeos é possível observar que as adolescentes se mostram desconfortáveis diante das situações de assédio. Além disso, os vídeos também apresentam ações que devem ser tomadas nas situações apresentadas, como falar com um amigo ou um adulto, além de informar canais de denúncia. Todos esses vídeos podem ser encontrados no canal do YouTube da UFPR TV através do link: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLLoF8St54WmQ49FTxpIAE-rRV2jH67RDz>.

Com relação a problemática do assédio, uma das maneiras de preveni-lo e combatê-lo é por meio de intervenções em grupo que, além de disseminarem informações, aquiescem a possibilidade de “promover o compartilhamento entre os membros sobre vivências relacionadas ao tema do grupo, o que colabora para a [des]individualização da dificuldade e do sofrimento” (Albanaes, Rodrigues, Pellegrini, & Tolfo, 2016, p. 69). É nesse sentido que se desdobram as intervenções voltadas ao público adolescente, onde as ações relacionadas ao assédio aparecem englobadas no que se refere à educação sexual.

A escola é apontada como instituição privilegiada para a promoção de educação sexual (Flora, Rodrigues, & Paiva, 2013). Em consonância com isso, a pesquisa da Actionaid (2019) apresenta que 59% dos entrevistados, no Brasil, apontaram que uma das alternativas para solucionar o problema do assédio seria a educação dos meninos em sala de aula, e 51% disseram que ensinar meninas, também em sala de aula, a como denunciar um assédio seria uma medida necessária. Ainda, 41% acreditam que instrumentalizar professores e pais a lidar com denúncias de assédio é uma medida importante a ser tomada.

Tendo isso em vista, no segundo momento do projeto, foi elaborada uma intervenção intitulada “#IssoÉAssédio nas Escolas”, que tinha como objetivo ajudar adolescentes a identificar algumas possíveis formas de assédio, assim como estratégias para lidar com essas situações, utilizando os vídeos produzidos. A intervenção elaborada visou alcançar adolescentes do Ensino Fundamental - Anos finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. O projeto piloto foi aplicado em uma escola estadual da região metropolitana de Curitiba (PR) e avaliado pelos(as) participantes. Essas avaliações foram utilizadas para verificar a eficácia do projeto.

Objetivos

O projeto realizado teve como objetivo geral disseminar informações sobre assédio para adolescentes. E como objetivos específicos (1) contribuir para que os adolescentes se apropriem de como identificar situações de assédio; (2) favorecer o desenvolvimento de estratégias para desvencilhar-se de situações de assédio e (3) ampliar a noção de assédio para além da legalmente reconhecida.

Métodos empregados

Descrição do contexto

Foi selecionado para o projeto piloto da intervenção #IssoÉAssédio um colégio estadual localizado em um município da região metropolitana de Curitiba. Segundo as informações disponibilizadas por uma profissional desse colégio, esse atende uma média de 1014 estudantes, distribuídos(as) entre Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, em três períodos de aula: manhã (7h30 às 11h50), tarde (13h00 às 17h15) e noite (18h30 às 22h30).

Procedimentos

Descrição da intervenção

A intervenção #IssoÉAssédio foi realizada pelos(as) integrantes do grupo PET Psicologia UFPR, os(as) quais dividiram-se em duplas, cada

uma responsável por mediar a atividade, em sala de aula, com uma turma de estudantes. No momento da atividade, também estiveram presentes os(as) professores(as) responsáveis pela turma no período da aula. Inicialmente, os(as) mediadores(as) apresentaram-se enquanto integrantes do PET Psicologia UFPR, seguindo-se uma apresentação sobre o projeto e a forma com que a atividade seria realizada. Após isso, os(as) estudantes foram convidados(as) a se sentarem em semicírculo para assistirem à uma versão compilada dos 7 vídeos do projeto #IssoÉAssédio (PET Psicologia UFPR, 2020). Em seguida, foi realizada uma discussão sobre estratégias de enfrentamento e formas de prevenir situações de assédio. Em algumas turmas, de acordo com as dúvidas apresentadas pelos(as) estudantes, também foram realizadas discussões sobre o que é assédio e como identificá-lo.

A pergunta norteadora que iniciou o diálogo foi “Como podemos ajudar alguém que passou por alguma das situações mostradas nos vídeos?”. Essa pergunta foi elaborada visando evitar que os(as) adolescentes se expusessem diante de seus(suas) colegas ao relatarem ocorrências de assédio vivenciadas por eles(as), visto que poderia colocar a pessoa em uma situação vulnerável. A discussão se estabeleceu através de questionamentos, buscando, dessa maneira, promover a elaboração de estratégias de enfrentamento ao assédio e, em alguns casos, formas de identificá-lo, a partir de elementos da própria vivência dos(as) estudantes.

Ao fim da discussão, cada aluno(a) recebeu uma ficha avaliativa onde deveria se identificar como “menino” ou “menina”, indicar o ano escolar e a turma a que pertencia, assim como responder à questão: “O que você aprendeu com a atividade?”. Essas fichas avaliativas foram distribuídas pela mesma dupla que realizou a intervenção. Depois que os(as) estudantes terminavam de redigir suas respostas, as fichas avaliativas eram recolhidas e a intervenção encerrada.

O(a) professor(a) que acompanhou a atividade recebeu uma ficha avaliativa onde deveria identificar a escola, a turma em que ele(a) esteve presente e responder algumas questões relativas à validade da proposta: “Por favor, indique sua opinião sobre a validade da proposta para os(as) alunos(as)”, “Como você avalia a metodologia adotada”, “Como você avalia os conteúdos desenvolvidos”, “Por favor, indique os aspectos positivos que você observou

no Projeto”, “Por favor, indique os aspectos negativos que você observou no Projeto”, havendo, ao final, um campo para sugestões.

Participantes

Ao entrar em contato com o PET solicitando a intervenção, a escola relatou que possuía 1014 estudantes. Foram coletadas 631 respostas, sendo 331 redigidas por estudantes do gênero feminino (52,45%), sendo que 3 não identificaram o gênero na ficha avaliativa. Não há respostas de todos os alunos que participaram da intervenção, visto que alguns se recusaram a responder a avaliação ou não a entregaram. Com relação ao ano em que o(a) aluno(a) estava matriculado(a), 110 eram do sexto ano (60% meninas, 1 não identificou), 100 do sétimo ano (47% meninas, 1 não identificou), 140 do oitavo ano (48,57% meninas), 122 do nono ano (55,74% meninas, 1 não identificou), 79 eram do primeiro ano do ensino médio (43,04% meninas), 44 do segundo ano (59,09% meninas), 36 do terceiro ano (61,11% meninas). Quanto aos professores, foram coletadas 16 fichas avaliativas, sendo 11 respondidas por professores do ensino fundamental (73%) e 4 do ensino médio.

Procedimentos de análise de dados

Para o procedimento de análise, inicialmente, todas as respostas foram transcritas, mantendo-se a grafia original. Posteriormente, seguindo o método de Bardin (1977/2016), para a análise de conteúdo das respostas, foram elaboradas categorias que contemplavam as respostas redigidas pelos(as) alunos(as). Para isso, todos os(as) 13 realizadores(as) da pesquisa, de forma individual, leram as respostas das fichas avaliativas e elaboraram possíveis categorias. Após essa elaboração, foram decididas, de maneira conjunta, as categorias contempladas pelas fichas avaliativas e desenvolvida uma definição para elas. Além disso, nessa etapa, foram estabelecidas algumas decisões de análise, sendo essas: as respostas das fichas avaliativas poderiam ter mais de uma categoria e cada oração deveria ser classificada em apenas uma categoria.

Para obter uma consistência satisfatória na categorização, os(as) pesquisadores(as) realizaram um processo de categorizar 30 fichas avaliativas

por vez. A cada categorização, era avaliada a concordância entre as categorizações de cada pesquisador(a). As respostas nas quais nem todos os(as) pesquisadores(as) marcaram as mesmas categorias eram debatidas em conjunto até atingir um consenso. Esse processo foi realizado até que a consistência obtida fosse superior a 85%. Durante esse processo de melhoria da consistência, as categorias foram sendo alteradas. As mudanças realizadas foram, desde a exclusão e a inclusão de novas categorias, até a reelaboração da definição dessas categorias. Assim que o grupo atingiu a consistência de 87%, realizou-se a categorização definitiva de todas as respostas. Após a categorização, foi realizada uma análise estatística da frequência das categorias. Quanto à análise das respostas dos professores, foi realizada apenas análise da frequência temática, já que todas as perguntas eram abertas.

Resultados observados

Em algumas turmas, foi possível que a discussão ocorresse apenas com a pergunta norteadora, no entanto, foram comuns turmas menos participativas no início da intervenção. Nesses casos, fez-se necessária uma mediação mais ativa, sendo questionado qual vídeo mais chamava a atenção e, a partir das respostas dos(as) estudantes, era perguntado como eles(as) poderiam ajudar alguém na situação apresentada no vídeo em questão. Com esse tipo de estratégia, a discussão ocorreu de forma mais fluida.

No momento da intervenção e após essa, enquanto os(as) integrantes se deslocavam pelo colégio, foram feitas denúncias de assédio. Muitas dessas denúncias estavam relacionadas às situações apresentadas nos vídeos, como aquele que apresentava um professor passando a mão na aluna. Parecia existir, principalmente entre as meninas, o conhecimento de que alguns professores assediavam ou já haviam assediado alguma colega. A conduta dos(as) integrantes nesses casos foi a de questionar o que já havia sido feito em relação a esses assédios e quais poderiam ser as próximas ações dos(as) alunos(as). Nesse caso e em outros houve situações em que os(as) adolescentes relataram já terem realizado a denúncia, desse modo, mediadores(as) e estudantes buscaram em conjunto formas alternativas de lidarem com

o problema. Por exemplo, organizar-se coletivamente para combater os casos de assédio na escola.

Também houve denúncias, em especial, das meninas, dos próprios colegas, principalmente em relação ao vídeo em que um menino bate na bunda da menina. Essas falas eram, majoritariamente, em tom de brincadeira, indicando que algumas situações de assédio não são levadas a sério entre adolescentes, além de serem toleradas no ambiente escolar. Contudo, quando os(as) estudantes relataram suas experiências, trazendo à discussão elementos concretos dentro da realidade deles(as), essa perdeu o tom de brincadeira e deu lugar à seriedade.

Além dos relatos, houve casos em que os(as) estudantes faziam perguntas hipotéticas sobre o que poderia ser feito em situações específicas que não foram abordadas pelos vídeos. Nessas situações a mediação realizada foi de retornar a pergunta para o grupo para que a resposta pudesse ser pensada coletivamente. Depois da atividade, nos casos em que a situação relatada continha elementos detalhados, que geravam a suspeita de se tratar de um caso pessoal, buscou-se conversar separadamente com esses(as) aluno(as). Em casos de relato pessoal a situação era levada para a equipe pedagógica a fim de que fossem tomadas as medidas necessárias para interromper o assédio e salvaguardar a segurança da vítima.

Um fator que dificultou a realização da intervenção nas turmas foi a formação de pequenos grupos de estudantes que não participavam da atividade, e para além disso se comportavam de maneira a atrapalhar o diálogo que tentava ser estabelecido. Eles conversavam alto, brincavam, e caçoavam, demonstrando desinteresse. Esses grupos eram majoritariamente formados por meninos, o que pode indicar uma resistência maior deles à atividade.

Algumas situações fizeram com que fossem necessárias adaptações na realização da intervenção. Um exemplo é o de uma turma de Ensino Médio, onde toda vez que os(as) mediadores(as) faziam uma intervenção, a resposta era dada pela mesma pessoa, de forma reativa e desqualificando tanto a atividade, quanto os(as) mediadores(as). Nesse caso, no lugar das perguntas sobre os vídeos, foram utilizadas experiências pessoais dos(as) mediadores (por exemplo, ações contra o assédio realizadas pelo coletivo de gênero do curso de Psicologia).

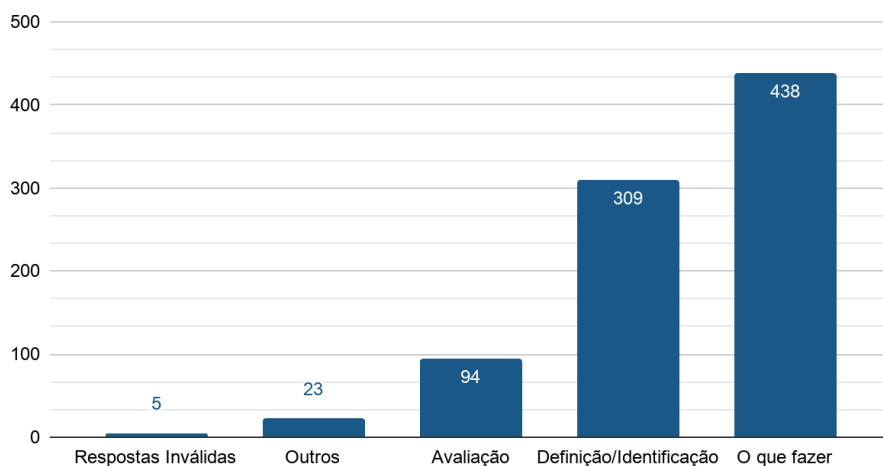
Como os(as) professores(as) estavam presentes durante a aplicação da atividade, foi possível perceber dois tipos principais de manifestação realizadas por eles(as). Houve professores(as) que elogiaram a intervenção e conversaram sobre a importância desse tipo de projeto e de discutir questões relacionadas ao assédio nas escolas. Alguns desses professores(as) se envolveram com a atividade de modo a trazer contribuições para a discussão. No entanto, alguns professores não trouxeram comentários apropriados, reproduzindo algumas falas do senso comum a respeito do assédio, por exemplo: “se as meninas não gostam, porque elas deixam os meninos baterem na bunda delas?”.

É importante destacar que, durante a intervenção, foi observado que na escola havia cartazes sobre assédio, que representavam indicações de situações consideradas como assédio, e um telefone para denúncia, mesmo assim, a presença desse material não apareceu na fala dos estudantes nem nas respostas às fichas avaliativas. Talvez seja interessante que políticas públicas de combate e prevenção ao assédio, além de divulgar informações, ofereçam também espaços de discussão com os(as) adolescentes.

“O que você aprendeu com a atividade?”

Para avaliar a eficácia da intervenção, foi realizada a análise de conteúdo das respostas escritas pelos(as) estudantes dadas à pergunta: “O que você aprendeu com esta atividade?”. Do conteúdo das 631 respostas analisadas, foram formuladas cinco categorias: Definição/Identificação; O que fazer; Avaliação; Outros e Respostas Inválidas. Na Figura 1 é apresentada a frequência absoluta de cada uma dessas.

Figura 1. Gráfico da frequência em que cada categoria foi apresentada pelas(os) participantes – Elaboração própria



Do total de respostas (N = 631), desconsiderando as recebidas em branco, 49% delas apresentavam alguma forma de definir ou identificar o assédio, caracterizando-o ou identificando situações em que ele ocorre. Foi possível notar que apenas 9 das 309 respostas que definiram ou identificaram o assédio o relacionaram com algum tipo de violência sexual. Além disso, alguns(algumas) participantes definiram ou identificaram o assédio como uma prática grave ou recorrente (N = 51), não consentido (N = 47) e desconfortável (N = 40), o que indica que a intervenção pode ter auxiliado na compreensão do assédio como algo presente o cotidiano, naturalizado, e que pode causar desconforto para a vítima.

Ainda, mais da metade dos(as) participantes (69,4%) indicaram “O que fazer em uma situação de assédio e/ou após ela”, informando ou não sobre formas de prevenção. Também houve participantes que especificamente avaliaram a intervenção ou a própria aprendizagem de alguma maneira. Dessas respostas, 52,1% (N= 94) qualificaram a intervenção de forma positiva. Já as respostas categorizadas como “Outros”, que se referiam às respostas válidas que não puderam ser categorizadas em nenhuma outra categoria, e as categorizadas como “Respostas Inválidas”, que compreendiam as respostas nas quais não foi possível considerar que o(a) participante respondeu

à pergunta “O que você aprendeu com a atividade?”, tiveram uma frequência inferior a 5% da amostra.

Avaliação dos(as) professores(as)

A amostra da avaliação dos(a) professores(as) é composta por um total de 16 fichas avaliativas. Todos os(as) professores(as) avaliaram positivamente a validade da proposta, e, em geral, apontaram para a importância de trabalhar o tema assédio dada a dificuldade em abordá-lo e a presença de situações de assédio no cotidiano. Acerca da metodologia empregada no projeto, um professor não respondeu, os demais avaliaram a metodologia positivamente ressaltando a acessibilidade dela à faixa etária dos adolescentes e a forma com que a dinâmica possibilitou que os(as) estudantes participassem da discussão e interagissem. Sobre o questionamento acerca do conteúdo do projeto, 16 respostas concordaram com a importância da temática, sendo citado em algumas a relevância do tema visto sua baixa divulgação. Quanto aos aspectos negativos do projeto, dois professores(as) não responderam a questão, cinco professores(as) não avaliaram nada como negativo na atividade, e dentre os que pontuaram elementos negativos apareceu a questão do tempo curto para a realização da atividade e a falta de encaminhamento para algumas situações que apareceram. No espaço para sugestões, alguns(algumas) professores(as) indicaram o desejo de que atividades como essa, que tratem sobre outros assuntos (depressão, alcoolismo, drogas, entre outros) sejam levadas mais vezes às escolas públicas, e, também, a solicitação de um projeto específico para professores(as).

Considerações a partir dos resultados observados

De forma positiva, vários(as) adolescentes demonstraram por meio das discussões terem compreendido o que é o assédio e o que pode ser feito em relação a esse problema, como era o objetivo da intervenção. Além disso, esses(as) também se colocaram no papel social de considerar o assédio como um problema que não é só do assediador ou da vítima, mas sim, de todos(as).

Considerando que 69,4% dos(as) participantes indicaram “O que fazer em uma situação de assédio e/ou após ela”, informando ou não sobre formas de

prevenção, é possível inferir que a intervenção foi eficaz em instrumentalizar os(as) adolescentes sobre formas de agir em situações de assédio. Ademais, a baixa incidência de respostas que caracterizaram o assédio como um tipo de violência sexual (somente 9 respostas), pode indicar que o conceito de assédio utilizado pela equipe, tanto nos vídeos quanto na conversa, foi bem compreendido pelos(as) participantes, no sentido de promover uma maior possibilidade de sua identificação para além da definição jurídica.

É interessante pontuar que a presença dos(as) integrantes do projeto na escola mobilizou questões para além do assédio, talvez por esses(as) integrantes terem sido reconhecidos(as) como estudantes de Psicologia. Isso fez com que alguns(algumas) professores(as) e estudantes da escola abordassem integrantes do grupo com outras demandas, consideradas da alçada do “saber psicológico”. Por exemplo, uma estudante que solicitou conversar com um dos integrantes e relatou demandas relacionadas ao suicídio, isso demonstra como, ao realizar uma intervenção na escola, os(as) integrantes têm que estar preparados para escutar/acolher essas demandas e fazer os encaminhamentos necessários.

Ainda, o *feedback* da professora responsável por solicitar o projeto para a escola foi que houve significativa repercussão a respeito da intervenção na comunidade na qual a escola está inserida. Tendo em vista os casos de assédio, exteriores ao ambiente escolar, que foram denunciados pelos(as) adolescentes, é possível avaliar a repercussão de forma positiva, pois a intervenção pode ter suscitado discussões relacionadas ao tema que é, muitas vezes, considerado um tabu, em especial dentro de algumas famílias.

No que diz respeito às limitações da intervenção realizada, destaca-se o fato de que foi aplicada somente em uma escola. Tal fator reduziu uma maior variabilidade da amostra, na medida em que tiveram contato com a ação apenas estudantes de uma determinada territorialidade, pertencentes à mesma instituição de ensino e, por isso, envolvidos na mesma oferta de possíveis ações informativas sobre a temática do assédio. Uma segunda limitação foi que apenas uma parcela dos(as) alunos(as) responderam a ficha avaliativa entregue ao final da atividade.

Em alguns casos, a participação dos professores contribuiu para o desenvolvimento da intervenção. Entretanto, houve casos em que foi negativa, pois

eles(as) se posicionaram de maneira a endossar noções do senso comum, por exemplo, de que a vítima é responsável pelo assédio. Isso aponta para a necessidade de capacitações dos(as) professores sobre o assunto. Inclusive, essa demanda foi apontada na avaliação de alguns docentes. Nesse sentido, se faz necessário pensar em intervenções que tenham como público-alvo os(as) professores, visando a instrumentalização desses(as), de modo a possibilitar que sejam agentes dentro da escola para trabalhar com questões relativas ao assédio.

Além disso, outro fator limitante foi o caráter inaugural da atividade. Realizada pela primeira vez, a intervenção ainda não contava com um protocolo já testado para a sua execução. Dessa forma, algumas adversidades só puderam ser percebidas pelos(as) integrantes com a prática em campo e, a partir disso, discutidas e elaboradas para o seu aprimoramento no momento da intervenção.

Por fim, mediante a pesquisa realizada e tendo em vista o objetivo da intervenção, que era auxiliar os adolescentes a desenvolverem estratégias para prevenir e desvencilhar-se de situações de assédio, as respostas dos(as) participantes classificadas nas categorias “Definir/Identificar” e “O que fazer” indicam que a intervenção alcançou seus objetivos. Observou-se que quase metade dos(as) participantes indicou ter aprendido a definir/identificar e quase 70% da amostra indicaram o que fazer em relação a situações de assédio. Além disso, a presença de respostas que identificam o assédio como prática grave ou recorrente e algo não consentido, nos permite destacar que contribuímos para que os adolescentes se apropriem de como identificar situações de assédio e ampliar a noção para além do que é legalmente reconhecido. Isso contribui para sustentar que a estratégia do projeto é adequada para discutir a questão do assédio com adolescentes em contexto escolar, o que é corroborado pela avaliação que a maioria dos professores fez sobre a atividade.

Referências

Actionaid (2019, Janeiro 30). 53% das adolescentes e jovens brasileiras convivem com medo diário de assédio, mostra pesquisa da ActionAid [Post em página web]. Recuperado de http://actionaid.org.br/na_midia/pesquisa-assedio/

Albanaes, P., Rodrigues, K. J. R., Pellegrini, P. G., & Tolfo, S. R. (2017). Intervenção em um grupo de apoio psicológico a vítimas de assistência moral. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 35, 61-96. doi: 10.18800/psico.201701.003.

Bardine, L. (1977/2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.

Flora, M. C., Rodrigues, R. F. F., & Paiva, H. M. C. G. C. (2013). Sex education interventions with teenagers: systematic literature review. *Revista de Enfermagem Referência*, 10, 125-134. doi: 10.12707/RIII1229

Instituto de Pesquisas Datafolha (2014). *Termômetro Paulistano - assédio sexual contra as mulheres*. Recuperado de <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2014/04/14/termometro-paulistano-assedio-sexual.pdf>

Lei nº 11.340, Art. 7º § II (2006). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm

Lei nº 13.718, Art. 2º § 1 (2018). https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm

Paixão, R. B., Melo, D. R. A., Souza-Silva, J. C., & Cerquinho, K. G. (2013). Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. *Revista de Administração (São Paulo)*, 48, 516-529. doi: 10.5700/rausp1103.

Programa de Educação Tutorial Psicologia da Universidade Federal do Paraná (Produtor). (2020). *#IssoÉAssédio* [Vídeo]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4WTrGtOmTv4>

Atuação do psicólogo escolar na educação especial: contribuições para o atendimento educacional especializado

Maira Maria da Costa

Introdução

A Psicologia é uma ciência que pode ser aplicada em diversos contextos e campos de atuação profissional, um deles é o escolar e educacional. As intervenções do psicólogo escolar se direcionam para a promoção do melhor aproveitamento acadêmico do aluno, para a aprendizagem escolar e cidadania (Cassins et al., 2007). As ações do psicólogo são voltadas ao processo de escolarização e são direcionadas à instituição escolar e às relações estabelecidas nesse contexto (Antunes, 2008). A educação brasileira, segundo Guzzo (2016), apresenta ainda uma realidade social de exclusão de crianças e jovens em todos os níveis de ensino, de educação concebida como mercadoria e não como direito, de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem que resultam em fracasso e evasão escolar.

Na escola o psicólogo depara-se, portanto, com uma vasta demanda para a qual pode desenvolver ações protetoras ao desenvolvimento dos alunos e de suas famílias, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento humano (Viana, 2016). Para isso, a prática do psicólogo escolar é fundamentada em conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento emocional, cognitivo e social do ser humano (Cassins et al., 2007). Importante destacar que a atuação se dá a partir da compreensão sistêmica do contexto escolar, envolvendo alunos, professores, coordenação e direção escolar, família e demais profissionais da escola ou de fora dela. A participação do psicólogo junto a equipes multiprofissionais é fundamental, considerando os diversos fatores envolvidos na realidade da comunidade escolar e do aluno.

O debate entre saberes é um alicerce para a efetividade das intervenções, assim como é o desenvolvimento de ações articuladas com os serviços de saúde e de assistência social (Cassins et al., 2007; Viana, 2016).

As implicações que permeiam os assuntos educacionais ultrapassam os muros da escola e se estendem às diversas políticas públicas. Conforme estabelecido no Artigo 205 da Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988) a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Sendo a educação um direito de todos, ela precisa ser construída de forma que garanta que todos tenham acesso à escola e à aprendizagem. Assim sendo, é sabido que pessoas aprendem de formas diferentes, apresentam habilidades e dificuldades diferentes e, portanto, a prática pedagógica precisa ser planejada para as diferenças. Aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, a Constituição Federal dá a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, 1996) apresenta no Artigo 58 que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” e define que o público-alvo são os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação. No ano de 2006 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. De acordo com a Convenção, fica estabelecida a meta de inclusão plena e os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino de forma que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional devido à deficiência, mas sim, que tenham acesso ao ensino inclusivo, gratuito e em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007).

No ano de 2008 foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Essa política orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade do ensino, bem como a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, a oferta do

AEE, a formação de professores para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva, a participação da família e comunidade, acessibilidade e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Também é garantida a oferta do profissional de apoio escolar (Lei nº 13.146, 2015) aos alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista que necessitam de auxílio na alimentação, higiene e locomoção.

A partir das diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) a concepção de educação especial é ampliada para uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 16) Conforme as diretrizes, o AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.”. Ele deve apoiar o desenvolvimento dos alunos e a oferta desse atendimento é obrigatória nos sistemas de ensino. O AEE é realizado na sala de recursos multifuncional e deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum e não é substitutivo a ele. As atividades ali desenvolvidas são diferentes das realizadas em sala de aula comum, elas complementam ou suplementam a formação dos alunos para a autonomia e independência na escola e também fora dela.

Garantir o pleno acesso e permanência dos alunos na escola, considerando as diferenças entre todos, exige um processo de constante transformação escolar (Antunes, 2008). No âmbito da educação especial as ações do psicólogo escolar têm ênfase na eliminação das barreiras existentes na escola, diminuindo entraves existentes para a inclusão dos alunos. Para tanto, é indispensável o olhar amplo e crítico sobre as práticas escolares e necessidades específicas de cada aluno. Sobre a intervenção do psicólogo escolar na educação especial, destacam-se as práticas que visam potencializar a discussão teórica sobre a inclusão, colocando em pauta as práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos e da escola, o desenvolvimento de intervenções institucionais com professores, coordenadores, gestão escolar, alunos, família e comunidade, voltadas à permanência e sucesso escolar dos alunos, que sejam promotoras da equidade e previnam o preconceito e discriminação.

A necessidade de transformação da cultura escolar é enfatizada, de modo que profissionais e familiares possam planejar a educação favorecendo o acesso e a aprendizagem de todos. Também se destaca a prática na orientação profissional inclusiva, estabelecendo um elo entre a escola e as possibilidades no trabalho após o término da escolarização (Anache, 2010; Oliveira & Dias, 2016).

O psicólogo atuando na educação especial tem, portanto, um compromisso com a promoção da emancipação, da autonomia e cidadania dos estudantes (Oliveira & Dias, 2016), exerce papel importante na mediação das relações presentes na escola, fomentando ações e discussões que visem superar práticas de patologização das diferenças (Anache, 2010). Dentre as diversas possibilidades de atuação na educação especial, será relatada neste capítulo uma experiência de intervenção do psicólogo, em equipe multiprofissional, junto ao AEE, apresentando também as possibilidades e desafios presentes neste campo.

Objetivos

Sabendo que a escola se constitui por uma realidade complexa que envolve múltiplos fatores agindo nos processos de ensino e aprendizagem, o trabalho multiprofissional apresenta-se como uma forma efetiva de ação, visto que os conhecimentos das diversas áreas somam-se para atingir um objetivo comum. O trabalho do psicólogo, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), tem a finalidade de intervir em aspectos da dimensão subjetiva da realidade, favorecendo a autonomia das pessoas e promovendo saúde. Esse trabalho pode ser realizado no atendimento individual, mas também pode ocorrer agindo sob a coletividade e também no planejamento de ações e políticas públicas.

Na perspectiva do AEE, há que se identificar, portanto, as realidades envolvidas, que se referem à comunidade escolar, ao professor do AEE, à família e ao aluno. O principal e mais amplo objetivo da intervenção é a eliminação das barreiras existentes na escola, promovendo a inclusão escolar e desenvolvimento de autonomia no aluno. Para isso, as ações específicas são direcionadas principalmente para a oferta de formação continuada aos professores do AEE, para a orientação aos professores do AEE em relação

às adaptações ambientais, pedagógicas e de manejo comportamental que favoreçam o bem-estar do aluno na escola. Para a promoção de discussões com a comunidade escolar, professores e alunos, que favoreçam a reflexão sobre as barreiras, principalmente as atitudinais, existentes na escola, nas relações com os alunos com deficiência. Por fim, um dos objetivos também é o desenvolvimento de ações junto às famílias, buscando o acolhimento, a informação e orientação aos pais ou responsáveis em relação às necessidades das crianças e adolescentes referentes aos aspectos de desenvolvimento global e também de inclusão escolar, que possam contribuir para o processo de escolarização e desenvolvimento saudável.

Metodologias empregadas

Conforme preconizado pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com deficiência (física, intelectual e sensorial), transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, têm direito à matrícula nas escolas regulares e à oferta do AEE no contraturno escolar, realizado por um professor com formação em educação especial, em sala de recursos multifuncional dentro da escola.

Para contribuir no planejamento, organização, funcionamento e no que diz respeito à institucionalização do AEE na escola, constituiu-se uma equipe multiprofissional de assessoria escolar em educação especial, formada por psicólogo, pedagogo e fonoaudiólogo. O campo de atuação em educação especial na escola é amplo, inclui o ensino comum e o AEE e pode englobar todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. A experiência aqui apresentada limita-se à intervenção do psicólogo, atuando em equipe multiprofissional, no ensino fundamental junto ao AEE, em escolas públicas de educação básica.

As ações que serão apresentadas foram realizadas dentro das escolas, seja nas salas de recurso multifuncional ou em outros espaços escolares, tais como salas de aula, sala da coordenação, biblioteca, etc. As ações envolveram os professores do AEE, professores da sala de aula comum, demais profissionais da equipe escolar, alunos e pais ou responsáveis. São determinadas três principais vertentes de ações: aos professores do AEE, aos professores e demais profissionais envolvidos com o ensino comum e às famílias.

Professores do Atendimento Educacional Especializado

As ações voltadas ao professor do AEE foram de formação continuada em educação especial, abarcando contribuições do conhecimento científico da psicologia para o processo de aprendizagem, autonomia e desenvolvimento do aluno, exemplos de temas trabalhados nas formações são: comportamento e observação do comportamento, manejo comportamental e adaptação ambiental na sala de aula, ensino de habilidades sociais na infância, adolescência, sexualidade e deficiência intelectual, o jovem com deficiência e a preparação para o ensino médio e formação profissional. O trabalho do professor do AEE exige atender, diariamente, uma demanda diversificada em vários aspectos, desde a aprendizagem, aos fatores sociais, emocionais e comportamentais, relativos aos alunos e também aos demais profissionais da instituição escolar, já que o professor do AEE é o profissional que orienta o processo de inclusão na escola e fazer isso sozinho nem sempre é possível. Diante de dificuldades ou da necessidade de orientações sobre a condução de um caso, os professores do AEE contam com o apoio da equipe multiprofissional. O psicólogo, portanto, auxilia esse professor sempre que necessário, buscando favorecer a inclusão e bem-estar do aluno na escola, oferecendo orientações relacionadas às adaptações ambientais da sala de aula ou da sala de recursos multifuncional e intervindo nas questões relacionais existentes no processo de ensino-aprendizagem que envolve professor e aluno. Também é realizado, entre a equipe multiprofissional e o professor do AEE, estudos de caso com periodicidade semestral, para planejar ações e discutir o desenvolvimento dos alunos, evoluções obtidas nos atendimentos e dificuldades enfrentadas pelo professor.

O psicólogo também contribui no desenvolvimento de ações educativas a serem realizadas juntamente com o professor do AEE na sala de recursos multifuncional, no atendimento ao aluno. Nesse caso, os conhecimentos da psicologia são aplicados para intervenções educacionais individuais ou em grupo, envolvendo assuntos relacionados à sexualidade, autonomia, formação profissional e continuidade educacional, habilidades sociais e enfrentamento de estresse. Todas as ações educativas realizadas no AEE pelo psicólogo partem da necessidade de aprendizagem dos alunos levando em consideração aspectos inerentes ao desenvolvimento humano.

Comunidade escolar

Nas ações do psicólogo que envolvem a comunidade escolar, estão englobadas estratégias de oferta de educação continuada aos professores, coordenadores, gestão escolar e aos profissionais de apoio escolar sobre temas relacionados à educação especial, à inclusão escolar e práticas inclusivas na escola, aos alunos que integram a demanda da educação especial, buscando ampliar conhecimentos e desmistificar aspectos de patologização desses alunos. As ações também abordam estratégias de manejo comportamental e pedagógico que beneficiam o processo de aprendizagem e de socialização para todos. São exemplos de temas trabalhados os relacionados ao ensino de habilidades sociais, mediação de conflitos, inteligência e desenvolvimento humano. Importante destacar que, para definir os temas abordados com a comunidade escolar, o psicólogo precisa conhecer a realidade da escola e levantar a demanda existente e específica para cada unidade escolar. Os alunos da escola também são envolvidos nas intervenções, com eles são promovidos grupos de discussão e reflexão sobre assuntos que abordam a diversidade e habilidades sociais, criando um espaço de construção de conhecimento e de respeito mútuo.

Família e intersectorialidade

A família desempenha um papel importante no processo de escolarização dos filhos e, portanto, é fundamental envolvê-la nas ações da escola. No âmbito do AEE, as principais intervenções que envolvem a família dizem respeito àquelas que buscam garantir o acesso do aluno ao AEE e também à escola. São ações de escuta e acolhida da família na escola, de instrumentalização dos familiares sobre o processo de inclusão e desenvolvimento de autonomia dos filhos, de oferta de informação sobre a aprendizagem e a educação especial. Para isso são organizados grupos de pais e também momentos individuais com os familiares.

Por fim, por entender que o aluno é muito mais que uma pessoa dentro da escola, e sim uma criança ou adolescente, que está dentro da escola juntamente com toda a sua realidade e condição de vida, com sua família, aspectos

sociais, culturais, econômicos e de saúde, é imprescindível que as ações sejam construídas e permeadas pela rede de apoio, o trabalho, portanto, além de multiprofissional na educação é intersetorial, carrega em si o envolvimento com os dispositivos da saúde e de assistência social.

Resultados observados

A intervenção realizada no AEE é de caráter contínuo e longitudinal, implica em mudanças que se dão, paulatinamente, no modo cotidiano de funcionamento da comunidade escolar. É perceptível que as ações direcionadas aos professores do AEE e aos professores do ensino comum, seja por meio das formações continuadas ou das orientações sobre casos específicos, são produtoras de conhecimento sobre a educação especial e transformam a ação pedagógica e a relação entre professor e aluno.

O desenvolvimento de atividades educativas com o professor de AEE que são realizadas com os alunos durante o atendimento se mostram efetivas, observa-se mudança nos alunos, que passam a falar e opinar sobre os temas trabalhados, participam como sujeitos ativos das reflexões propostas, desenvolvem-se nas relações interpessoais e progridem em relação à autonomia no contexto pessoal e também escolar. Essas transformações nos alunos são observadas na escola e também em casa, os pais ou responsáveis percebem o avanço das crianças e avaliam as atividades como construtoras no desenvolvimento delas.

As ações junto aos familiares e à rede de apoio permitem a aproximação e o fortalecimento de vínculo entre escola e família, reduzindo os percalços que possam existir para a garantia do acesso à educação. Quando a família recebe informação sobre o funcionamento escolar, sobre a educação especial e como será o processo educacional de seus filhos, somando-se à disposição de escuta e de orientação do psicólogo, se cria um processo de fortalecimento da família, que percebe e compreende seu lugar dentro da escola, desenvolvendo o poder para opinar, argumentar, atuar e contribuir com a educação dos seus filhos no contexto acadêmico, social e de autonomia na vida diária.

É necessário destacar que por mais que cada uma das ações com a comunidade escolar, seja com professores, alunos, família e rede intersetorial,

possa ser considerada de forma individual e isolada, o trabalho em si não é. A escola é um sistema, composto por diversos subsistemas (Figura 1) e é a partir dessa ótica sistêmica que as intervenções foram planejadas. Então, é possível afirmar que os resultados das ações não são isolados e relativos a uma ação específica, eles são obtidos considerando a inter-relação estabelecida entre cada um dos subsistemas, que interagem entre si, transformando-se e transformando o sistema como um todo.

Figura 1. A escola e seus subsistemas



Considerações

A inserção do psicólogo em equipes multidisciplinares é cada vez mais comum, principalmente nos dispositivos públicos de educação, saúde e assistência social. Nessas equipes é fundamental que cada área profissional delimite seu espaço de atuação, complementando o das outras áreas, nunca substituindo. A psicologia se ocupa das especificidades relativas ao funcionamento psicológico humano, aos processos subjetivos, sociais e individuais que emergem no contexto escolar (Martinez, 2010).

A experiência relatada se afasta do modelo clínico e de avaliação centrada no aluno e aproxima-se mais de um enfoque psicossocial sob o qual

a escola se estrutura. As ações consideram todas as pessoas que integram o sistema escolar, atuando na complexidade que estrutura esse sistema, buscando desconstruir crenças cristalizadas, preconceitos e barreiras atitudinais que possam estar presentes no processo de inclusão escolar dos alunos da educação especial. Nessa perspectiva, Dias, Patias e Abaid (2014) salientam a necessidade de uma atuação voltada à complexidade existente nos processos de ensino e aprendizagem, na qual o psicólogo constrói uma postura crítica e criativa, lidando com os múltiplos desafios e possibilidades presentes na escola.

Uma das vertentes primordiais são as práticas desenvolvidas com os professores, é notável que o professor desempenha um papel formador dentro da comunidade escolar e ele pode ser promotor de práticas inclusivas. Em corroboração, Anache (2010) expressa que, na educação especial, é papel do psicólogo escolar atuar nas relações que se estabelecem entre o corpo docente, promovendo a construção de uma cultura educacional baseada na perspectiva da educação inclusiva.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a concepção de acesso pleno à educação ainda é um desafio enfrentado diariamente na escola, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes ou tecnológicas podem ser eliminadas com a disponibilização de recursos financeiros e materiais, no entanto barreiras de comunicação e atitudinais não podem ser compradas ou simplesmente disponibilizadas, para eliminá-las é preciso mudança de paradigma, de atitude e comportamento, das representações cristalizadas sobre a deficiência e da diversidade como patologia. É frente a esse desafio que o psicólogo constrói sua atuação na educação especial e a ciência psicológica dispõe de conhecimentos que quando aplicados são capazes de instigar e promover mudança nos sistemas mais complexos, tal como é o escolar.

Diante dos desafios existentes, ao se pensar na escola inclusiva e a atuação do psicólogo, esse profissional ainda pode deparar-se com a equipe de gestão escolar que entende o trabalho do psicólogo como estritamente clínico, de avaliação e diagnóstico, voltado a solucionar problemas de aprendizagem e de comportamento do aluno, o que pode dificultar a proposta de

intervenção institucional. Esse ponto de vista é também exposto por Martinez (2010), ao afirmar que a atuação na avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem pode constituir posição de destaque na representação social da função do psicólogo na escola. Para desconstruir esse entendimento equivocado sobre a psicologia escolar, é fundamental que o profissional tenha um posicionamento assertivo com a necessidade do trabalho, deixando claro o real papel que deve desempenhar dentro da escola. É preciso que o psicólogo potencialize as práticas institucionais, que consideram e intervêm no espaço social e cultural no qual a escola se constrói e no qual seus integrantes se constituem.

Expandir a atuação do psicólogo para uma prática institucional e psicossocial não é negar as demais práticas e sim entender que ambas integram a dimensão escolar e se complementam. Dessa forma, atuar no espaço social da escola exige trabalhar em rede intersetorial, para além da escola *per si* e assim, a necessidade de inclusão e participação do psicólogo na construção de políticas públicas e em órgãos de controle social se faz indispensável para a atuação que busca eliminar barreiras e promover a diversidade no sistema escolar.

Referências

- Anache, A. A. (2010). Psicologia escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. *Em aberto*, 23, 73-93. doi:10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2252
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 469-475. doi:10.1590/S1413-85572008000200020
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2008). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Brasil. (2007). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2008). *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

Cassins, M., Paula, E. P., Jr., Voloschen, F. D., Conti, J., Haro, M. E. N., Escobar, M.,... Schmidt, V. (2007). *Manual de psicologia escolar/educacional*. Curitiba: Unificado.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 Art, 205 (1988).

Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 105-111. doi:10.1590/S1413-85572014000100011

Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. Em M. N. Viana, & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia escolar: que fazer é esse?* (pp. 9-37). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Lei nº 13.146, Art. 3 XIII (2015).

Lei nº 9.394, Art. 58 (1996).

Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23, 39-56. doi:10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p

Oliveira, M. C. S. L., & Dias, S. S. (2016). Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da psicologia escolar. Em M. N. Viana, & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia escolar: que fazer é esse?* (pp. 83-97). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Viana, M. N. (2016). Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. Em M. N. Viana, & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia escolar: que fazer é esse?* (pp. 54-73). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

O psicólogo como mediador escolar

Giovanna Baú

É início do ano letivo em 1996. Os pais entregam os filhos à professora e ficam observando de longe, um deles comenta com os outros que soube que na turma terá uma criança com autismo. Esse foi o ano em que o processo de integração escolar de crianças com deficiência, que vigorava desde os anos 70, mudou para o processo de inclusão. Dessa forma, as crianças com deficiência que antes estavam dentro da escola, mas em salas separadas e com professores especiais, agora entravam em salas regulares, tendo o direito de participar juntamente com todas as outras crianças, de todas as atividades e aulas (Omote, 1999).

Não demorou muito para que os pais colocassem a questão de que talvez seus filhos seriam prejudicados por terem na turma uma criança de inclusão, uma vez que a professora provavelmente iria precisar despender mais atenção àquela que tem autismo. A preocupação também era sentida pela professora e pelos pais da criança com autismo, que pensavam como a inclusão poderia ser possível em sua totalidade.

A inclusão como conhecemos hoje reforça a ideia de um processo no qual não somente a criança se ajuste ao sistema, mas também de um sistema que se ajuste às necessidades da criança, para que essa possa participar plenamente do processo educativo. Esse novo conceito fez com que as escolas, que antes apenas abriam as portas das salas de aulas para os alunos com deficiência, agora também estejam atentas a como esse aluno aprende e quais adaptações serão necessárias para o seu desenvolvimento no ambiente escolar (Munster, 2013).

No entanto, a primeira questão colocada pelos pais era relevante. Afinal, quem faria todas essas adaptações para uma criança, quando se tinham mais 20 ou 30 alunos em sala de aula para atender?

Era preciso mais suporte para que a inclusão, como delineada na lei, pudesse ser cumprida de forma a favorecer o aprendizado e o desenvolvimento daquela criança com autismo. Foi apenas em 2015 pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146, Brasil, 2015) que as crianças com deficiência tiveram o direito a terem profissionais de apoio escolar ou acompanhante especializado.

É neste cenário e através da figura do mediador escolar que a psicologia entra nas salas de aulas, reforçando a ideia de inclusão como uma via de mão dupla. O trabalho de mediação demanda muitas estratégias e um pensamento flexível, uma vez que o processo de inclusão é único para cada criança.

O objetivo deste capítulo é relatar a experiência da autora como mediadora de uma criança de 5 anos com autismo e divulgar algumas das estratégias usadas que favoreceram esse processo. As metodologias empregadas durante os dois anos de mediação basearam-se no modelo Desenvolvimentista, no Ensino Responsivo e na Teoria da Autodeterminação, além de levar em consideração todo apoio necessário que é de direito da criança.

O contexto

A experiência foi realizada junto a uma criança do sexo masculino com autismo, numa escola da rede particular de ensino em Curitiba que tinha como princípio a doutrina da Igreja Católica. É uma escola pequena dirigida por freiras e que comporta cerca de 200 alunos dos 2 aos 10 anos de idade. A mediação escolar se deu durante os anos letivos de 2015 e 2016, quando a criança tinha 5 e 6 anos de idade. O menino tinha autismo moderado e estava iniciando o uso de frases, sua fala tinha várias trocas de fonemas sendo compreendido apenas pelas pessoas com as quais convivia. Não interagia com outras crianças e possuía bastante dificuldade em manter-se atento durante as explicações e fazer sozinho as atividades. Apresentava comportamento repetitivo alinhando e mexendo nos lápis. Também era uma criança com muitas questões a nível sensorial e postural. Esse aluno foi a primeira criança com autismo que a escola matriculou, sendo novo para a escola tanto as características do autismo quanto o processo de mediação escolar.

O mediador, além de ser o inventor de sua prática, o é também de seu lugar. A priori, eles não possuíam um lugar [...] Foram convocados a habitar

o entre; era preciso explicar o que eram, e o que não eram. (Vargas & Rodrigues, 2018, p. 19)

O mediador escolar é responsável por promover estratégias que facilitem o desenvolvimento global da criança com deficiência na escola, não apenas a nível pedagógico, mas também a nível de comunicação, motor, cognitivo, de autonomia ou social. Ele também será responsável por mediar toda relação que seja necessária, seja a relação da criança com o professor, com o colega ou com o aprendizado.

As 3 grandes bases

Dentro da abordagem desenvolvimentista, as dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo são consideradas como desvios do desenvolvimento quando comparadas com o desenvolvimento típico (Lampreia, 2007). Por este motivo, o propósito primário é o de analisar de forma individualizada as habilidades precursoras que estão em falta e desenvolvê-las através de interações sociais motivadoras e realizadas de preferência no ambiente natural da criança, como por exemplo a escola, a qual promove mais oportunidades de aprendizagem e de generalização. Essa abordagem tem como intenção fazer com que a criança com autismo participe ativamente das interações sociais de forma natural e espontânea e, para isso, é necessário que os cuidadores criem oportunidades de estimulação e que também respondam as iniciativas e comunicações da criança (Fiore-Correia & Lampreia, 2012). O Ensino Responsivo criado por Mahoney e Perales (2005) tem como base justamente a estratégia de responder a toda comunicação que a criança apresenta durante a interação, seja ela uma comunicação verbal ou não verbal.

Esse modelo enfatiza a promoção de interações sociais positivas e afetivas. Ao nos colocarmos no papel responsivo, damos oportunidade para que a criança lidere a interação e tenha mais engajamento e aumento de iniciativa social (Mahoney & Perales, 2003).

Com o aumento da interação, ganhamos mais oportunidade para promover vários outros desenvolvimentos. Em um ambiente historicamente diretivo, como a escola é, tornar-se responsivo com a criança com autismo

não é uma tarefa fácil. A permissão de liderança nesse contexto é impossibilitada de ser realizada de forma integral, mas garantimos que a criança lidere inúmeras atividades e interações, como por exemplo, indicar qual atividade ela quer começar, sem que precise ser a primeira da lista, ou com qual amigo gostaria de compartilhar a tarefa, se quer responder com lápis de cor ou lápis de escrever, se quer escrever estando em pé ao lado da carteira ou sentado. Existem vários pequenos paradigmas que podem ser quebrados em prol da motivação da criança e da forma como ela aprende. A criança com autismo em questão tinha bastante motivação pela cor rosa, dessa forma, toda vez que era preciso escrever algo, dávamos a opção de que ele poderia escrever com essa cor. Durante todo o segundo ano, seu caderno estava inteiramente rosa e com todas as atividades completas. Apesar da liderança da criança não ser possível nesse ambiente, a responsividade em termos de responder às suas comunicações pode acontecer plenamente. Responder não significa oferecer tudo aquilo que ela demanda, mas interpretar a sua comunicação mesmo que ela não possa obter aquilo que pediu.

É fácil perceber que ao permitir a liderança da criança na interação, ela nos mostra quais suas motivações intrínsecas. Em especial, quais os seus interesses restritos e obsessivos, característica bastante presente no espectro do autismo. Usar os interesses da criança no processo de aprendizagem faz com que ela esteja intrinsecamente motivada naquele momento (Vismara & Lyons, 2007).

A motivação intrínseca ou autodeterminada é aquela que acontece a partir do prazer e da satisfação obtida na própria atividade, não dependendo de algo exterior a ela, como por exemplo, uma recompensa pela participação (Ryan & Deci, 2000). A teoria da autodeterminação divide a motivação em três aspectos: O saber: que é o prazer em aprender algo novo; o realizar: envolver-se em uma atividade prazerosa; e o experimentar a estimulação: envolver-se em uma atividade que tenha sensações estimulantes (Vallerand et al., 1992). Na escola é possível gerar esses três tipos de motivação intrínseca associadas à aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, das habilidades sociais, motoras, de comunicação ou de autonomia que se pretende para a criança.

Quando o objetivo da intervenção é favorecer a aprendizagem ao invés da demonstração do desempenho, o sistema de motivação intrínseca fornece

suporte para que a criança possa iniciar, manter e sentir recompensa pela atividade realizada (Baker, Koegel, & Koegel, 1998)

Sobre o autismo

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doença Mental (DSM-V) (American Psychiatric Association, 2014) a dificuldade de interação social é uma das características principais das pessoas com (PEA), além dessa, outras são citadas como, por exemplo, a dificuldade na comunicação verbal e não verbal, a dificuldade de imitação, de formulação de jogo simbólico e de contato visual, entre outras. A palavra Espectro significa o reconhecimento da ampla variedade dos graus e da intensidade com que os sintomas se manifestam. Que podem variar de pessoa para pessoa, de acordo com o contexto, cultura, faixa etária e pode inclusive variar com o tempo. É por levar em consideração esse espectro que cada criança será trabalhada de uma forma única.

Sobre o estigma da incapacidade

A visão da criança com deficiência como um ser incapaz em sua totalidade ainda é bastante enraizada em nossa sociedade (Perez, 2012). Um exemplo disso durante o período de experiência foi o afastamento da criança com autismo das aulas de xadrez por ainda não estar sendo acompanhada por um mediador escolar. Ao ser perguntada sobre o motivo, a professora disse que acreditava que seria muito difícil para o aluno e que achava melhor ele ficar na sala, sem o restante da turma, assistindo desenho animado.

A inclusão garante o acesso da criança a todas as atividades escolares, infelizmente foi apenas com a entrada da mediadora na escola que esses direitos puderam ser assegurados. O aluno então foi levando para as aulas de xadrez junto com o restante da turma, independente de quanta dificuldade ele teria para o aprendizado.

A grande surpresa acontece quando aquele aluno, anteriormente excluído por um preconceito em relação a sua capacidade de aprendizado e que nunca teve aulas de xadrez, aprende todos os comandos em apenas uma aula, e começa a se tornar referência para todos os outros. Em pouco

tempo, os colegas começaram a pedir-lhe ajuda sobre qual movimentação deveriam fazer com as peças. Acreditar na premissa de que a criança pode aprender, independente de sua dificuldade é a chave para garantir a inclusão.

Formando vínculo

Levando em conta a dificuldade principal de interação social, todo e qualquer aprendizado apenas acontecerá após a formação de vínculo entre o mediador e a criança.

Crianças são seres brincantes e é a partir da brincadeira que elas aprendem e interagem. O brincar das crianças com autismo não se desenvolve de forma autônoma, e por isso é preciso seguir as etapas de desenvolvimento da brincadeira e encontrar o estágio no qual a criança se encontra. São quatro os estágios da brincadeira: paralela, de imaginação, de colaboração e simbólica (Fiaes, Marques, Cotrim, & Bichara, 2010).

Brincar com a criança de forma mais elaborada do que ela consegue dificulta o processo de interação e a chance da criança fugir ou entrar em isolamento é grande, assim como, se a brincadeira for pouco desafiadora, também poderá provocar tédio. Independentemente do estágio em que ela esteja, a brincadeira sempre irá conter os interesses restritos que a criança possui, sejam eles dinossauros, letras, números, carros, músicas ou atividades físicas. É colocando esses interesses que a motivação para interação é facilitada.

Há modelos voltados para o trabalho com pessoas com autismo que preconizam que os interesses restritos e obsessivos devem ser extintos para que haja mais flexibilidade na escolha de outros interesses, no entanto, o que se verifica é o contrário. É justamente por meio dos interesses restritos que fazemos gradualmente a ponte para outros interesses e aumentamos o leque. Por exemplo, um dos interesses do aluno era o *Toy Story*, pudemos aumentar o leque de interesses usando o filme como âncora e focalizando em alguns aspectos que passavam mais despercebidos. O aluno não reparava no cachorro que aparecia em vários momentos, o que foi feito então foi mostrar as várias raças de cachorros, outros filmes e desenhos que também falavam de cães, aumentando significativamente o leque de interesses e a sua flexibilidade.

Os interesses obsessivos não irão favorecer apenas a interação da criança com o mediador, mas também com os seus colegas e com o aprendizado na escola (Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012).

Quando demonstramos gostar genuinamente de algo que a criança gosta, temos maior probabilidade de ela interagir conosco e é dessa forma que criamos vínculo com a nossa criança. Além do vínculo com a criança, o mediador também precisa ter uma boa relação com o professor, com os pais da criança e também com os colegas de sala, serão eles que proporcionarão muitas oportunidades para a criança desenvolver habilidades sociais.

Para que isso aconteça precisamos informar os colegas sobre o novo aluno, sobre o que é autismo e como eles serão importantes no processo de desenvolvimento daquela criança. Uma das estratégias utilizada no início do ano letivo foi a roda de conversa com todos os alunos, exceto a criança com autismo. Na roda, é perguntado para cada criança sobre o que ela tem facilidade e o que tem dificuldade. Nessa atividade, o mediador, como representante da criança com autismo, irá dizer aquilo em que ele é bom, podendo incluir para isso os saberes dos interesses restritos ou algum comportamento repetitivo que demande destreza. Ao falar sobre as dificuldades do aluno podemos dar estratégias para que as crianças ajudem nesse desenvolvimento, capacitando-as, sempre separadamente da criança de inclusão. Ao colocar a questão para os demais sobre o que eles têm facilidade e dificuldade, conseguimos fazê-las pensar que todos somos diferentes e que todos temos essas duas vertentes.

Dando estratégias para os colegas auxiliarem no desenvolvimento da criança com autismo em sala de aula

Pode ser comum o mediador entrar em uma bolha com a sua criança. Isso acontece quando a meta social é trabalhada apenas em curtos e escassos momentos, como a hora da entrada ou o recreio. No entanto, há muitas situações durante todo o tempo de sala de aula que podem ser maravilhosas para desenvolver habilidades tanto no aluno com autismo, quanto nos demais estudantes.

Por exemplo, uma das estratégias usadas era que o aluno não levasse seu estojo com lápis durante alguns dias na semana. Essa pequena situação desencadeava muitas oportunidades de treino de habilidades, como por exemplo, a empatia dos colegas em emprestar, a iniciativa social do aluno com autismo em pedir emprestado e o senso de posse transitória.

Além disso, a cada semana a professora alternava o colega que estava ao lado da mediadora e do aluno com autismo, assim a criação de vínculo com todos da sala foi possível.

Através de instruções diretas, modelagem e dramatizações, os colegas receberam informações sobre como aumentar a quantidade de contato visual, como ajudar a aumentar a participação da criança com autismo nas brincadeiras e como ajudar nas tarefas escolares.

Em relação ao contato visual, as crianças participaram de uma dinâmica, em que foram ensinadas posições que facilitem o contato visual enquanto estão falando com o aluno com autismo sem serem invasivas. Por exemplo, era comum o aluno estar sentado na carteira e olhando mais para baixo, assim, as demais crianças ao se aproximarem, ao invés de ficarem em pé ao lado da carteira, ficavam mais abaixadas em frente a ele. Essa pequena sugestão facilitou muito o contato visual entre eles. Algumas delas acreditavam que a melhor estratégia seria pegar no rosto do aluno e virá-lo para elas, replicando a estratégia da antiga professora. Foi preciso explicar que isso poderia ser invasivo ou que poderia prejudicar a relação entre os colegas.

Para promover o brincar, foi explicado sobre a brincadeira paralela, na qual as crianças brincam da mesma coisa, sem ainda uma interação entre elas. Essa era a etapa da brincadeira em que o aluno estava junto de outras crianças. O papel do mediador nesse momento era bastante necessário para começar a criar interações e promover uma brincadeira mais elaborada. Conseguia-se maior participação e interação da criança com autismo quando a brincadeira era escolhida por ela.

Quando os colegas participam da inclusão e ajudam no aprendizado da criança com autismo, eles acabam por apresentar melhora no desempenho acadêmico, conclusão de tarefas e participação em classe (Cushing & Kennedy, 1997). Além disso, quando comparado grupos de crianças que recebiam apoio

apenas do adulto e grupos de crianças que recebiam apoio e instruções dos colegas de turma, o segundo grupo demonstrou maior desenvolvimento de habilidades sociais, criação de amizade e menor isolamento (Kasari, Rothe-ram-Fuller, Locke, & Gulsrud, 2012).

Adaptações

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) também garante o direito à adaptação curricular, que é a chave para que todo o processo de aprendizado seja personalizado. A partir dele, são feitas adaptações de conteúdo, de material, de avaliação, de rotina, entre várias outras adaptações que sejam pertinentes. Para adaptar é preciso levar em conta as peculiaridades da criança. Por exemplo, nem toda criança com autismo tem hipersensibilidade auditiva (quando o som chega ao cérebro com mais intensidade do que deveria chegar), ou seja, nem todas as crianças incluídas, precisam estar em uma sala longe do pavilhão desportivo, ou chegar depois do sinal de entrada. Para adaptar é preciso levar em conta a necessidade da criança, como ela aprende, quando ela melhor aprende, qual o seu ritmo, os seus interesses restritos, o perfil sensorial, os apoios necessários e as facilidades que a criança já apresenta. Adaptar é algo único para cada criança e cada momento.

Quando englobamos na aprendizagem as motivações da criança, fazemos com que a própria aprendizagem se torne motivadora. Quando incluímos na lista, as facilidades, aquilo que ela já tem destreza, isso demonstra que estamos atentos ao processo de aprendizagem da criança. É mais fácil ensinarmos um novo conteúdo partindo de um aprendizado que a criança já possui e relacionando-os.

Se a criança tem como interesse os super-heróis, esse tema pode estar presente em grande parte dos conteúdos escolares. Por exemplo, ao invés do enunciado ser: “Maria pegou 3 maçãs para levar para casa e perdeu 1 no meio do caminho, com quantas maçãs Maria chegou em casa?” Podemos adaptar para: “O Homem Aranha capturou 3 vilões, mas 1 deles fugiu enquanto estavam indo para a cadeia, quantos vilões chegaram à cadeia?”. Pode-se deixar a atividade mais concreta usando os bonecos e recriando a cena.

A ideia principal da adaptação é manter o objetivo, mas alterando o formato, seja para incluir os interesses, diminuir ou aumentar a dificuldade da tarefa, organizá-la de forma mais atrativa, diminuir a quantidade de estímulos em uma mesma folha, diminuir a quantidade de exercício, entre outras inúmeras formas de adaptações que serão colocadas sempre que a criança precisar. Por exemplo, se a atividade tiver 10 exercícios de um mesmo conteúdo, considere diminuir para cinco exercícios e fazê-los sem tanta pressa. Outra sugestão é fazer com que cada atividade esteja em uma folha. Muitas vezes a sobrecarga visual dificulta a atenção concentrada, o que poderá fazer com que a criança não responda a tarefa.

É importante salientar que nem toda criança que participa do processo de inclusão necessariamente precisará sempre de adaptações ou apoios. Há uma forma de delimitar o apoio pensando na ajuda mínima necessária. Ou seja, significa que todo apoio ou adaptação fornecida apenas será feito se e quando a criança demonstrar precisar, uma vez que apoio a mais retira a oportunidade da criança de demonstrar a competência e se tornar cada vez mais autônoma, e menos apoio pode gerar mais ansiedade e frustração no processo.

Deixando de ser necessário

Querer que a criança seja independente sem que ela saiba o que e como fazer é deixá-la mais insegura e dependente. No entanto, quando essa criança é capacitada para a tarefa, é viável que o mediador promova saídas para gerar independência da criança naquela atividade a qual já tem ferramentas suficientes para fazer sozinha. Era comum a mediadora informar a criança que precisava ir ao banheiro ou à secretaria em momentos em que gostaria de testar como estava a capacidade de autonomia naquela tarefa específica.

O mediador é necessário para criar aprendizagens e fortalecê-las até que não seja mais necessário esse tipo de suporte. Em suma, o principal objetivo do mediador é deixar de ser necessário.

Resultado

Durante dois anos de mediação escolar foi promovido dentro da escola o desenvolvimento global da criança de forma mais rápida, graças

a quantidade de oportunidades que aconteciam nesse ambiente. Foi possível incluir a criança e garantir os direitos associados, torná-la autônoma em vários processos, aumentar a interação entre os colegas, diminuindo o estigma do autismo e o preconceito. Um mediador é um protetor dos direitos, um promotor de desenvolvimento e uma ponte para as relações.

A criança conseguiu aprender com maior ou menor apoio todos os conteúdos pedagógicos, inclusive sendo o primeiro da turma em matemática e xadrez. Uma criança que antes quase não falava e que não sabia brincar, tornou-se um dos alunos mais populares da turma e já possuía vários amigos.

Quanto a preocupação de que os demais alunos ficariam sem apoio, conseguimos reverter esse processo com a figura do mediador e chamando os colegas para participarem do processo de inclusão.

Considerações finais

O aluno com autismo poderia se desenvolver mesmo sem um mediador, isso certamente poderia ser promovido pelo professor. No entanto, a atenção necessária para que o aprendizado seja personalizado demanda tempo, tempo esse que o professor, com mais 20 outros alunos não conseguiria oferecer continuamente. Dessa forma, não se alcançaria o potencial de desenvolvimento do aluno como foi possível com o apoio do mediador. A intenção nesse processo não é que a criança apenas demonstre desempenho, mas que aprenda e generalize aquelas habilidades em outros momentos na escola e na vida cotidiana.

Referências

- American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Baker, M. J., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1998). Increasing the Social Behavior of Young Children with Autism Using Their Obsessive Behaviors. *Journal of the Association for people with Severe Handicaps*, 23, 300-308. doi: 10.2511/rpsd.23.4.300
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* (Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

- Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 139-151. doi: 10.1901/jaba.1997.30-139
- Fiaes, C. S., Marques, R. L., Cotrim, G. S., & Bichara, I. D. (2010). Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). *Interação em Psicologia*, 14, 33-41. doi: 10.5380/psi.v14i1.13465
- Fiore-Correia, O., & Lampreia, C. (2012). A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 926-941. doi: 10.1590/S1414-98932012000400012
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., Gulsrud, A., 2012. Making the Connection: Randomized Controlled Trial of Social Skills at School for Children with Autism Spectrum Disorders. *Child Psychol Psychiatry*, 53, 431-439. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02493.x
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, 401-412. doi: 10.1016/j.cbpra.2010.11.003
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24, 105-114. doi: 10.1590/S0103-166X2007000100012
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social—emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 74-86.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2005). Relationship-focused early intervention with children with pervasive developmental disorders and other disabilities: A comparative study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26, 77-85. doi: 10.1177/027112140300230020301
- Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 1, 04-13. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000094&pid=S1413-6538200500020000600011&lng=en
- Perez, V. S. (2012). Pessoa com deficiência = pessoa incapaz?: um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações. *Cadernos EBAPE. BR*, 10, 883-893. doi: 10.1590/S1679-39512012000400007

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Munster, M. D. A. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 14, 27-34. doi: 10.36311/2674-8681.2013.v14n2.3612
- Vargas, T. B. T., & Rodrigues, M. G. A. (2018). Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação*, 23(e230084). doi: 10.1590/s1413-24782018230084
- Vismara, L. A., & Lyons, G. L. (2007). Using perseverative interests to elicit joint attention behaviors in young children with autism: Theoretical and clinical implications for understanding motivation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 214-228. doi: 10.1177/10983007070090040401

Relato de experiência: um olhar sobre as dificuldades vivenciadas por professoras de uma Instituição de Educação Especial no Acolhimento e Intervenção de crianças com TEA dentro de sala de aula

Jozielen da Silva Pinto Gimenez

Introdução

A infância é um período marcado por transformações e estabilidades significativas (Papalia & Martorell, 2022). É nessa fase que as crianças desenvolvem uma série de cusps comportamentais - habilidades pré-requisito como imitação, fala, uso de gestos entre outras - que permitirão criar novas habilidades a partir delas (Lafrance, 2018), preparando-as para uma melhor adaptabilidade ao ambiente nas demais fases da vida. É também nesse momento que alterações dentro dos marcos esperados para o desenvolvimento humano já podem ser observadas e se tornarem alerta para a identificação de possíveis transtornos e gerenciamento de alvo de intervenção precoce (Papalia & Martorell, 2022).

Entre os transtornos do neurodesenvolvimento cujas características já podem ser observadas na infância, desde os primeiros meses de vida, está o Transtorno do Espectro Autista – TEA (Associação Americana de Psicologia [APA], 2023; Ministério da Saúde, 2023). De acordo com pesquisas recentes, 1 a cada 31 crianças têm recebido o diagnóstico de autismo nos Estados Unidos (Shaw et al., 2025), alterando dados anteriores que indicavam 1 a cada 36 crianças (Centro de Controle e Prevenção de Doenças [CDC], 2023) e demonstrando o reconhecimento de mais casos atualmente.

No Brasil, 1,2% da população possui o diagnóstico de autismo, o que corresponde a 2,4 milhões de pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2024) e evidencia a necessidade de criação de planos de intervenções voltados a elas. Um levantamento feito pelo Ministério da Saúde no ano de 2021 mostrou que foram realizados 9,6 milhões de atendimentos ambulatoriais no setor público à população com TEA, sendo 4,1 milhões desses destinados somente ao público infantil, com idades entre 0 e 9 anos (Ministério da Saúde, 2022).

As causas exatas do TEA ainda estão sendo investigadas, mas estudos indicam que são de caráter multifatorial, com a presença de fatores genéticos e ambientais envolvidos no processo (Hodges et al., 2020). E, embora possa ser observada uma forte relação hereditária no processo de manifestação das alterações, a descoberta dessa ligação ainda é só o início da caminhada para entender a causalidade do transtorno, os cientistas ainda têm uma longa jornada para identificar quais são os genes diretamente associados ao transtorno (Tappan & Rutter, 2021).

Ainda que as causas não estejam bem definidas, o mesmo não acontece com a descrição dos comportamentos apresentados no quadro. Dentre as características que podem ser observadas estão os déficits persistentes na comunicação. O comportamento verbal vocal e gestual, seja na expressividade ou receptividade, se apresentam de forma variada no espectro, podendo estar totalmente ausentes, ou quando presentes, pouco integrados, se tornando um obstáculo para o ajuste social em diversos contextos (Associação Americana de Psicologia [APA], 2023).

Michel (2017) comenta que devido aos atrasos apresentados no comportamento verbal vocal e gestual, crianças com TEA podem apresentar maiores taxas de emissão de comportamentos interferentes, entre eles a autolesão. Quando comparada a outros transtornos, além da literatura sobre autismo e comportamentos autolesivos superar a dos demais, é verificada uma forte correlação entre os déficits presentes na linguagem e a apresentação dessas intercorrências. Esses comportamentos podem gerar impactos tanto sobre os indivíduos com autismo, com a diminuição de oportunidades de aprendizagem, como sobre os familiares, ao ocasionarem alto nível de estresse e agravar questões relacionadas à saúde mental (Bagaiolo et al., 2018).

Pessoas com TEA podem exibir comportamentos interferentes em diversos momentos da vida. Esses comportamentos podem variar desde ações estigmatizantes, por exemplo as estereotípias, mas que não geram riscos, até ações que são intensas e perigosas como autolesão e heteroagressão, podendo causar algum dano, seja ao próprio indivíduo com TEA ou às pessoas ao redor (Higbee & Pellegrino, 2018). O que é observado nessa situação, é que por vezes, esses comportamentos são emitidos com a função de comunicação (Michel, 2017).

Uma vez que há lacunas no repertório comportamental verbal das pessoas com TEA, como vocalizar e gesticular claramente o que querem, comportamentos interferentes podem ser aprendidos com a função de expressar pedidos e recusas, demonstrar possíveis incômodos não identificados por outras pessoas, além de outras demandas que devem ser avaliadas individualmente. Quando reforçados pela comunidade ao redor (familiares, professores, amigos, etc.) – por exemplo, “uma criança que não vocaliza/gesticula e nem troca figuras (PECS) para fazer pedidos, mas grita e empurra a folha de uma atividade para afastá-la – pode aprender a utilizar este comportamento com a função de se esquivar da tarefa, podendo generalizar até mesmo para contextos diferentes, a fim de controlar o ambiente e ter acesso a consequências com a mesma função (Higbee & Pellegrino, 2018).

Todavia, ainda que com esse exemplo, à priori, pareça fácil identificar quais são as funções dos comportamentos interferentes apresentados pelas pessoas com TEA, não é assim que ocorre. Para saber como proceder diante de tal situação, é preciso que as pessoas ao redor estejam treinadas. Identificar a função de um comportamento envolve o domínio de conceitos relacionados ao que é um comportamento, de que formas ele pode ser expresso (topografias) e que mesmo que dois comportamentos se apresentem de modos parecidos, podem ocorrer por motivos (funções) diferentes (Moreira & Medeiros, 2019). Compreender os esquemas que reforçam e mantêm um comportamento envolve renúncia a rótulos comportamentais, pois somente com um processo analítico será possível compreender o que antecede e sequência esses comportamentos (Martin & Pear, 2021). Uma das dificuldades encontradas é que familiares, professores e amigos, entre outras pessoas próximas

às pessoas com TEA, podem não ter acesso a esse treinamento e, por fim, não conseguirem compreender como agir diante de tais ocorrências.

Como já citado anteriormente, os comportamentos interferentes geram prejuízos ao desenvolvimento das crianças com autismo, pois diminuem as oportunidades de participação ativa e eficaz na realização das atividades e, conseqüentemente, em sua aprendizagem (Keinert, 2017). E, visto que essa população pode encontrar inúmeros obstáculos para acessar uma vida inclusa e independente nos mais diversos locais da comunidade (Wilson et al., 2018), a apresentação desses comportamentos e a falta de domínio no manejo desses por pessoas próximas (exemplo: familiares e demais responsáveis), acabam por reforçar o uso de comportamentos poucos adaptativos das pessoas com TEA e diminuir as oportunidades de participação mais independente na comunidade onde vivem.

O campo escolar é um dos ambientes onde os comportamentos interferentes podem ser emitidos e as crianças com TEA podem encontrar algumas dificuldades para serem inseridas. Embora a escola seja um ambiente rico para ensinar competências sociais e acadêmicas a todas as crianças (Weizenmann et al., 2020) e o acesso a ela seja garantido pela Declaração de Salamanca (Ministério da Educação, 2024) e por leis, a da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015) e a que institui a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com autismo (Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012), há inúmeros desafios que envolvem essa inclusão.

Os desafios que cercam o processo de inclusão envolvem desde a formação dos professores, que muitas vezes não contempla todos os quesitos necessários para entender a política nacional de educação especial e o modo como cada pessoa PCD aprende, até a falta de recursos e uma estrutura precária ou ausente para garantir o acesso à educação. Os professores precisam lidar com uma série de situações na escola, sendo que muitas vezes não foram preparados ou foram de forma inadequada, eventos que podem ser estressantes e afetar o ensino-aprendizagem e a relação deles com os alunos (Cardoso et al., 2024).

Com o intuito de investigar crenças de professoras na educação infantil a respeito do desenvolvimento de alunos com TEA neste ambiente, Sanini

e Bosa (2015) constataram que a confiança que as profissionais têm sobre o próprio trabalho repercute em suas práticas pedagógicas. Por meio de entrevista, foi verificado que o vínculo estabelecido entre as professoras e os alunos, por meio do acesso às informações sobre o que é o autismo e como intervir, aliado ao reconhecimento das crianças e suas potencialidades, tiveram impacto positivo sobre as práticas adotadas em sala de aula, ultrapassando o medo inicial de lidar com o diferente e aumentando o investimento na educação desses discentes (Sanini & Bosa, 2015). O que demonstra que conhecimento sobre o transtorno e vínculo devem andar juntos para ocorrer um processo de aprendizagem mais eficaz.

Ao invés de crenças, Weizenmann et al. (2020) investigaram os sentimentos e práticas pedagógicas de professoras frente à experiência na inclusão de alunos com TEA. Quando questionadas sobre como se sentiram diante da demanda de criar uma prática docente com esse fim, as profissionais relataram sentimentos de “insegurança e medo”. O motivo para tal se originou da falta de conhecimento e domínio sobre as temáticas que envolvem o transtorno. Este sentimento foi desaparecendo conforme foram conhecendo os alunos e criando vínculos. Quanto à prática pedagógica, relataram que a inclusão dos alunos não interferiu na dinâmica da aula, porém também não expressaram quais metodologias utilizaram no processo de ensino, fator que pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre métodos específicos para promover a aprendizagem dos alunos com TEA. De todo modo, o que as pesquisadoras observaram é que o vínculo junto ao conhecimento sobre o espectro foi essencial para a inclusão dos alunos (Weizenmann et al. (2020).

Silva e Carvalho (2017) fizeram uma pesquisa bibliográfica para analisar estudos publicados entre 2011 e 2016 sobre a inclusão escolar no Brasil, visando entender as facilidades e dificuldades encontradas nesse processo. Para isso, as autoras examinaram os artigos sobre as seguintes perspectivas: recursos e estratégias, política de educação especial e capacitação pelo poder público, ensino-aprendizagem, déficits na formação dos professores e conhecer as especificidades dos alunos. Como resultado, foi possível observar que embora seja preciso fazer adequações aos planos e recursos pedagógicos, ainda há um despreparo entre os professores para tal tarefa. Que as adaptações

curriculares devem ser feitas já no planejamento da disciplina, garantindo que os recursos utilizados promovam a inclusão e acesso ao conhecimento dos alunos (processo de inclusão). A questão é que muitos professores ainda não conhecem a política de educação especial e que a falta ou oferta inadequada de capacitações pelos órgãos responsáveis acabam por aumentar as dificuldades vivenciadas nesse cenário. Além disso, a formação dos profissionais docentes possui lacunas, não contemplando ferramentas para que dominem o processo de inclusão, gerando um sentimento de medo ao ter que lidar com estas questões. Isso envolve desde conhecer a deficiência até a capacidade de conseguir olhar o aluno para além dela, identificando seus interesses, modos de comunicação e potencialidades. Como é possível notar, há muitos percalços no processo de inclusão e, associado a isso, coloca-se mais um, nenhum deles abordou como as questões comportamentais podem interferir no processo de inclusão, permanência e aprendizagem do aluno no ambiente escolar (Silva & Carvalho, 2017).

Ao investigarem a adaptação escolar de alunos com TEA, Martin e Camargo (2023) identificaram que eles podem enfrentar inúmeros obstáculos. Pois, além das características do transtorno, existe a falta de conhecimento dos professores sobre práticas que os auxiliem nesse processo. Diante disso, discute-se a necessidade da transferência de conhecimento produzido na universidade sobre Práticas Baseadas em Evidência (PBE) com foco no processo de adaptação dos alunos com TEA no ambiente escolar. Afinal, PBEs já têm sido utilizadas em instituições escolares de países como Estados Unidos, Austrália e Inglaterra, e conhecê-las e passá-las aos professores pode ser um caminho para diminuir o sofrimento desses profissionais e seus alunos (Martin & Camargo, 2023). Por conseguinte, também podem auxiliar na permanência desses alunos na escola, a fim de garantir o acesso a todos os níveis educacionais.

Uma teoria que tem apresentado resultados em relação a intervenção com pessoas com autismo, é a Análise do Comportamento Aplicada (Fernandes & Amato, 2013; Barcelos et al., 2020; Souza et al., 2020; Martin & Camargo, 2023). Há anos esta abordagem vem sendo utilizada para ensinar e manter comportamentos que visam garantir às crianças com TEA maiores

oportunidades de adaptação ao ambiente e desenvolvimento de autonomia, assim como enfraquecer a emissão de comportamentos que possam estigmatizá-las e as excluírem (Barcelos et al., 2020). Suas técnicas podem ser utilizadas em diversos ambientes da comunidade, inclusive nas escolas, uma vez que o domínio sobre os conceitos dessa teoria pode auxiliar a manejar o comportamento destes alunos em sala de aula.

Para a Análise do Comportamento, as ações das pessoas produzem mudanças no ambiente e geram consequências, essas consequências por sua vez aumentam ou diminuem a probabilidade de elas agirem da mesma forma. A isso, chama-se de comportamento operante e compreender os processos que o envolvem, entre eles os princípios de reforço, modelagem, extinção, reforçamento diferencial, contracontrole entre outros, pode auxiliar a compreender as funções dos comportamentos, como quais estímulos presentes no ambiente os mantêm e os fortificam, e se for o caso, a pensar em estratégias com o objetivo de modificá-los (Baum, 2019; Moreira e Medeiros, 2019).

Compreender quais são as contingências envolvidas na forma como os alunos com TEA se comportam, pode auxiliar os professores a compreenderem melhor o comportamento desses alunos (Martin & Camargo, 2023). Para Resende e Campos (2024) todas as crianças podem aprender, entre elas as que possuem o diagnóstico de autismo. Para que isso ocorra, é preciso ter um olhar singular, que visa as especificidades de cada aluno a fim de entregar ferramentas que estimulem desenvolvimento no ambiente escolar (Resende & Campos, 2024). Isso envolve, também, olhar para a emissão de comportamentos que podem interferir no aprendizado acadêmico e, consequentemente, na inclusão do aluno no ambiente escolar.

Embora nem todas as escolas possuam uma equipe interdisciplinar composta por profissionais como psicólogos escolares, para Oliveira e Dias (2016) a psicologia escolar pode ser uma grande aliada no processo de promoção de qualidade no âmbito educacional. Faz parte do trabalho desses profissionais ter um olhar plural e contribuir para a formação de uma escola com maior equidade, de forma a garantir a inclusão de todos que a ela pertencem, entregando a esses o máximo de ferramentas que os levem à aprendizagem (Oliveira & Dias, 2016).

Portanto, diante de tudo o que foi apresentado até o presente momento, o objetivo deste texto é de relatar a experiência da autora sobre um trabalho desenvolvido com professores dentro de uma Instituição de Educação Especial, a fim de investigar as dificuldades vivenciadas por esses no acolhimento e intervenção de alunos com TEA dentro de sala de aula e o conhecimento que têm sobre teorias, entre elas a Análise do Comportamento, que possam auxiliar no manejo comportamental dos discentes.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho foi realizado em uma Instituição de Educação Especial numa cidade localizada no Litoral do Paraná e foi iniciado no mês de Agosto de 2024 e finalizado em Agosto de 2025.

O objetivo desta intervenção nasceu em meio às dificuldades encontradas pela equipe pedagógica no manejo comportamental de alguns alunos com TEA dentro de sala de aula. Mesmo a instituição ofertando uma rotina estruturada, com recursos visuais e adaptações gerais a todos os aprendizes, alguns continuaram a apresentar comportamentos que interferiam em sua participação nas atividades propostas e, conseqüentemente, na aprendizagem. Partindo dessa problemática, a diretoria da escola solicitou a esta psicóloga o auxílio para investigar junto às docentes, as variáveis dentro de sala de aula que estavam aumentando a probabilidade de os comportamentos interferentes ocorrerem.

A realização da intervenção foi dividida em 6 etapas: 1) Seleção dos alunos que fariam parte da análise funcional; 2) Reunião com professores e familiares para explicar os motivos e solicitar autorização formal e escrita; 3) Rastreo das dificuldades vivenciadas pelos professores no acolhimento e intervenção dos alunos em sala de aula, assim como o domínio sobre teorias e técnicas que auxiliassem no manejo dos comportamentos desses; 4) Rastreo sobre o nível de conhecimento da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pelos pais e familiares; 5) Realização de observações indiretas e diretas dos comportamentos dos alunos; 6) Oferta de treinamento para professores e familiares sobre conceitos e estratégias da Análise do Comportamento Aplicada ao TEA.

Este relato focará em descrever a etapa 3 e parte da 6. A etapa 3 foi realizada por meio da aplicação de um questionário junto à equipe pedagógica com o intuito de identificar as dificuldades encontradas no processo de acolhimento e intervenção das crianças com TEA em sala de aula e o domínio sobre teorias e técnicas que auxiliassem no manejo dos comportamentos desses, entre esses, termos e técnicas da Análise do Comportamento. Todo o processo de aplicação do questionário foi autorizado pela diretoria e equipe pedagógica. Com a análise dos resultados e identificação das dificuldades vivenciadas, foi realizada a etapa 6, que consistiu na elaboração e oferta de 2 palestras e 1 workshop na instituição para o treinamento da equipe.

Responderam ao questionário 10 docentes. O instrumento foi composto por perguntas abertas e fechadas. As perguntas foram relacionadas a quantos alunos apresentaram comportamentos interferentes em sala de aula no último mês, como esses comportamentos foram manifestados, se as profissionais estavam conseguindo modificar os comportamentos dos alunos, qual teoria utilizavam para compreender e manejar as ações dos menores, se tinham conhecimento e domínio sobre conceitos da Análise do Comportamento assim como também sobre a política nacional de educação especial, como se sentiam quando não conseguiam o engajamento dos alunos nas atividades, quais as dificuldades que mais observavam no acolhimento e intervenção com esta população e se viam a parceria com o psicólogo como um facilitador neste processo. Todas as profissionais assinaram um termo de consentimento e participaram da pesquisa de forma voluntária.

Resultados e discussão

De acordo com as respostas das professoras foi possível identificar que todas elas, sem exceção, tinham algum aluno com TEA que apresentava algum comportamento em excesso que interferia no próprio aprendizado dentro de sala de aula. Quando questionadas sobre a quantidade de alunos que tinham apresentado esses comportamentos no mês ao da aplicação do instrumento, os resultados variaram desde 1 até 10 alunos por sala, evidenciando que todas em algum momento precisaram intercalar entre aplicar as atividades propostas e gerenciar tais eventos, sendo esta situação um fator estressante e

que de alguma forma pode afetar a relação entre docente-discente e ensino-aprendizagem e gerar prejuízos (Keinert, 2017; Bagaiolo et al., 2018; Cardoso et al., 2024).

Sobre a forma como os comportamentos interferentes foram apresentados, às professoras indicaram as seguintes topografias: chorar, gritar, jogar-se no chão, bater em si mesmo, bater em outras pessoas, morder a si mesmo, jogar objetos pelo ar, cuspir e correr. A emissão desses comportamentos foi descrita por 8 professoras como frequentes durante as aulas, e todas afirmaram que estas ações interferiram de alguma forma no processo de inclusão destes aprendizes no ambiente e nas atividades propostas em sala. Estas respostas corroboram o fato que pessoas com autismo podem exibir comportamentos interferentes em diversos momento da vida, podendo estes serem desde ações que são estigmatizantes, mas que não causam prejuízos, até ações que podem gerar riscos ao indivíduo com TEA e pessoas ao redor delas (Higbee & Pellegrino, 2018).

Na questão sobre como os alunos com TEA se comunicavam, 4 professoras disseram que se expressavam por meio de vocalizações e gestos, 3 por meio de gestos e 3 que não utilizavam gestos e nem vocalização. Isso mostra a diversidade com que a linguagem pode se manifestar nas pessoas com TEA, mostrando que quando ausente ou pouco integrada pode se tornar um obstáculo para que os alunos sejam compreendidos e consigam se adaptar em diversos contextos (APA, 2023). Além do mais, podem ser um fator que aumenta a probabilidade de ocorrência de comportamentos interferentes em diversos contextos, correlação comumente vista no TEA (Michel, 2017; Higbee & Pellegrino, 2018).

Ao terem que responder se identificavam o motivo pelo qual os alunos apresentavam tais comportamentos, se sabiam como agir diante de tais eventos e se estavam conseguindo modificar este cenário, 6 professoras disseram que sim sabiam o motivo, 3 não e 1 que às vezes. Sobre como agir, 7 responderam que sabiam o que fazer e 3 que não. No entanto, na hora de responder se estavam conseguindo modificar o ambiente, metade disse não estar conseguindo promover mudanças, o que justifica a ocorrência frequente desses comportamentos em sala de aula mesmo com as intervenções das docentes. Identificar a função de um comportamento e implementar estratégias

de modificação envolvem o domínio sobre as variáveis que aumentam ou diminuem a ocorrência desse, além de conhecer estratégias que possam quebrar estas relações para formar novas, pois mesmo que 2 ações possam ocorrer de modo idêntico (por exemplo: duas pessoas chorarem) podem ter funções diferentes (Baum, 2019; Moreira & Medeiros, 2019).

Sobre as teorias que utilizavam para observar e compreender os comportamentos dos alunos, somente 1 foi citada, a Análise do Comportamento. As demais respostas se referiram a utilização de técnicas como observação, sem relacionar essa técnica a uma área de estudo ou a um autor (Por exemplo: Teoria Piagetiana, Vigotskiana ou outra). O que obriga a uma pesquisa mais profunda, para investigar se a pergunta foi mal compreendida ou se não há conhecimento real sobre possíveis teorias que auxiliem a compreender o comportamento humano e o seu manejo. O mesmo ocorreu com a Política Nacional de Educação, onde algumas professoras relataram ainda não conhecer e nem ter recebido treinamento. Silva e Carvalho (2017) citam que os professores precisam lidar com inúmeros desafios para promover o acolhimento e intervenção dos alunos com TEA, entre eles as lacunas no próprio processo de formação, que não incluem a oferta de ferramentas que os auxiliem a compreender a deficiência do aluno, estratégias de inclusão e questões comportamentais que possam dificultar a permanência destes na escola.

Em relação ao conhecimento de termos da Análise do Comportamento, 10 professoras relataram conhecer o conceito de comportamento, 8 de reforçamento positivo e negativo, 3 de fuga/tangível/atenção/automático e 2 de análise funcional e 2 de operações motivadoras. Entretanto, ainda que tenham citado conhecer os termos acima, nenhuma assinalou os termos relacionados a esses como função, topografia, reforçamento diferencial e contracontrole, frisando que o conhecimento sobre tal teoria ainda é incompleto e que a oferta de treinamento nesta área pode auxiliar as profissionais a compreenderem as contingências envolvidas na forma como os alunos com TEA se comportam em sala (Martin & Camargo, 2023).

Quando questionadas sobre como se sentem quando não conseguem colocar em prática as atividades propostas e fazer com que os alunos com TEA participem da aula, as professoras relataram ter um sentimento de tristeza e frustração. Algumas responderam que através disso, buscam conhecer e

implementar novas estratégias a fim de aumentar as chances de engajamento dos alunos nas próximas atividades. O sentimento relatado pelas professoras da instituição corrobora os resultados observados em outros estudos como o de Sanini e Bosa (2015) e Weizenmann et al. (2020). Um ponto importante a ser observado aqui, é que para elas o vínculo com o aluno impacta diretamente sobre a forma como os professores os veem e que a realização de um trabalho em conjunto com um psicólogo escolar poderia ajudar no processo de acolhimento e intervenção dos alunos com TEA. Por fim, sobre as dificuldades encontradas neste processo, foram citados os déficits na comunicação dos alunos, assim como a falta de capacitações e recursos pedagógicos para trabalhar essas questões em sala de aula.

Como pode ser observado, este relato de experiência possui algumas limitações. Os dados explanados acima se referem a rotina dessas profissionais em um contexto local, sendo importante a realização de mais pesquisas sobre essa temática em outros ambientes e com outros profissionais a fim de ter uma visão mais ampla sobre.

Considerações Finais

Mesmo dentro de um contexto de Educação Especial, professores com especialização na área não estão isentos aos percalços encontrados no processo de acolhimento e intervenção de crianças com TEA. Eles ainda precisam lidar com as lacunas no processo de formação, falta recursos e treinamentos sobre questões que vão além do tema ensino-aprendizagem, temas que envolvem questões comportamentais e como elas podem interferir no processo de acesso e permanência do aluno em todos os níveis educacionais (Silva & Carvalho, 2017), assunto que precisa ser mais abordado.

Sanini e Bosa (2015) e Weizenmann et al. (2020) citam que o nível de conhecimento que os professores têm sobre a deficiência dos alunos e suas potencialidades, assim como o domínio sobre práticas de inclusão tem impactos positivos sobre a prática pedagógica desses profissionais, sendo um grande aliado para a aprendizagem dos alunos com TEA. O que só reafirma a necessidade de criação e oferta de treinamentos aos professores que realmente correspondam a uma dificuldade de prática diária.

Neste estudo, observou-se a presença dos comportamentos interferentes como grito, choro, jogar-se no chão, bater em si mesmo, bater em outros etc., como um fator que tem interferido na relação entre docente-discente e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem neste ambiente. Diante de tais elementos e uma vez que nenhum comportamento ocorre sem função, a ciência da Análise do Comportamento Aplicada pode ser uma aliada na investigação do que tem motivado a ocorrência dessas ações por parte dos alunos com TEA (Fernandes & Amato, 2013; Barcelos et al., 2020; Souza et al., 2020), que por vezes pode acontecer por alguma lacuna no repertório de comportamentos cusps (Lafrance, 2018), e fonte de auxílio para a modificação do ambiente por parte dos professores.

Posto isso, a aplicação do questionário permitiu à autora identificar as dificuldades vivenciadas pelas professoras no âmbito escolar e assim promover treinamentos mais direcionados as necessidades da equipe. Após a avaliação, entre o segundo semestre de 2024 ao início do segundo semestre de 2025, foram realizados 3 encontros presenciais dentro da própria instituição, com duração média de 2 horas. Os dois primeiros encontros foram realizados em formato de palestra com tempo reservado para a apresentação do tema e para sanar dúvidas do público. Já o terceiro encontro, foi realizado em formato de workshop a fim de apresentar o tema e proporcionar momentos de prática e discussão entre as profissionais.

Quanto aos temas de cada treinamento, o primeiro encontro teve como tema a discussão das características do TEA e a relação da ausência da comunicação com comportamentos interferentes. O segundo encontro teve como objetivo discutir os princípios básicos da Análise do Comportamento e sua aplicação no contexto escolar. O terceiro encontro focou no conceito da avaliação funcional e aplicação dessa ferramenta para verificação da função e manejo do comportamento dos alunos em sala de aula.

Vale ressaltar que o processo de capacitação é contínuo e que estes encontros foram realizados a fim de que o processo de análise funcional realizado com os alunos e manejo de comportamento fossem compreendidos por todos os profissionais. Porém, mais treinamentos poderiam ser realizados a fim de aumentar o bem-estar da equipe pedagógica e dos discentes, bem

como as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos.

Referências

- Associação Americana de Psiquiatria. (2023), *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed., rev.). Porto Alegre, RS: Artmed. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786558820949>
- Bagaiolo, L. F., Pacífico, C. R., Moya, A. C. C. M., Mizael, L. F., Jesus, F. S., Zavitoski, M.,... Asevedo, G. R. C. (2018). Capacitação parental para comunicação funcional e manejo de comportamentos disruptivos em indivíduos com transtorno do espectro autista. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 18(2), 46-64. doi:10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p46-64
- Baum, W. M. (2019). *Compreender o behaviorismo: Comportamento, cultura e evolução* (3ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582715246>
- Barcelos, K. S., Martins, M. A., Betone, G. A. B., & Ferruzi, E. (2020). Contribuições da análise do comportamento aplicada para indivíduos com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 37276-37291. doi:10.34117/bjdv6n6-310
- Cardoso, J. A., Carvalho, R. N., & Marques, V. R. S. (2024). Desafios na inclusão: As dificuldades dos docentes ao trabalhar com alunos com deficiência. *Revista FT*, 28(138). Recuperado de <https://doi.org/10.69849/revistaft/th10249261824>
- Centro de Controle e Prevenção de Doenças. (2023, 23 de Março). *A prevalência de autismo é maior, de acordo com dados de 11 comunidades do ADDM*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/media/releases/2023/p0323-autism.html>
- Fernandes, F. D. M., & Amato, C. A. H. (2013). Análise de comportamento aplicada e distúrbios do espectro do autismo: Revisão de literatura. *CoDAS*, 25(3), 289-296. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/codas/a/vgGhzWvhgWXJXp5PrvBK9Nr/?format=pdf&lang=pt>
- Higbee, T. S., & Pellegrino, A. J. (2018). Estratégias analítico-comportamentais para o tratamento de comportamentos-problemas severos. In A. C. Sella & D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista* (1ª ed., pp. 141-168). Curitiba, PR: Appris.

- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), 55-65. doi:10.21037/tp.2019.09.09
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023, 27 de fevereiro). *Uma pergunta que abre portas: Questão sobre autismo no Censo 2022 possibilita avanços para a comunidade TEA*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>
- Keinert, M. H. J. M. (2017). Comportamentos disruptivos. In M. H. J. M. Keinert & S. A. Antoniuk (Orgs.), *Espectro autista: O que é? O que fazer?* (2ª ed., pp. 351-353). Curitiba, PR: Íthala.
- Lafrance, D. (2018). Planejando intervenções individualizadas. In A. C. Sella & D. M. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista* (1ª ed., pp. 141-168). Curitiba, PR: Appris.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Martin, G., & Pear, J. (2021). *Modificação de comportamento: O que é e como fazer* (10ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Roca.
- Martins, J. dos S., & Camargo, S. P. H. (2023). A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: Estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104, e5014. Recuperado de <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5014>
- Michel, R. (2017, 27 de janeiro). *O papel da comunicação na diminuição de comportamentos disruptivos em crianças com TEA*. Comportese. Recuperado de <https://comportese.com/2017/01/24/o-papel-da-comunicacao-na-diminuicao-de-comportamentos-disruptivos-em-criancas-com-tea/>
- Ministério da Saúde. (2022, 2 de abril). *TEA: Saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares*. Recuperado de <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares>

- Ministério da Saúde. (2023, 21 de setembro). *Pela primeira vez Ministério da Saúde inclui tratamento do transtorno do espectro autista na política nacional da pessoa com deficiência*. Recuperado de <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/setembro/pela-primeira-vez-ministerio-da-saude-inclui-tratamento-do-transtorno-do-espectro-autista-na-politica-nacional-da-pessoa-com-deficiencia>
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. D. (2019). *Princípios básicos de análise do comportamento* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788582715161>
- Oliveira, M. C. S. L., & Dias, S. S. (2016). Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: Um olhar da Psicologia escolar. In M. N. Viana & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia escolar: Que fazer é esse?* (1ª ed., pp. 83-97). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento humano* (14ª ed.). Porto Alegre, RS: AMGH. Recuperado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9786558040132>
- Resende, S. D., & Campo, S. N. (2024). Transtorno do espectro autista: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica. *Revista Psicopedagogia*, 41(125), 350-365. Recuperado de <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240034>
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 173-183. Recuperado de <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Shaw, K. A., Williams, S., Patrick, M. E., Valencia-Prado, M., Durkin, M. S., Howerton, E. M.,... Maenner, M. J. (2025). Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 sites, United States, 2022. *MMWR Surveillance Summaries*, 74(2), 1-22. Recuperado de <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm>
- Silva, N. C., & Carvalho, B. G. E. (2017). Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: Uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 293-308. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>
- Sousa, D. L. D., Silva, A. L., Ramos, C. M. O., & Melo, C. F. (2020). Análise do comportamento aplicada: A percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com espectro autista. *Contextos Clínicos*, 13(1), 105-124. Recuperado de <https://doi.org/10.4013/ctc.2020.131.06>

- Thapar, A., & Rutter, M. (2021). Genetic advances in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4321-4332. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04685-z>
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: Sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217841. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>
- Wilson, N. J., Lee, H. C., Vaz, S., Vindin, P., & Cordier, R. (2018). Scoping review of the driving behaviour of and driver training programs for people on the autism spectrum. *Behavioural Neurology*, 2018, 6842306. Recuperado de <https://doi.org/10.1155/2018/6842306>

Índice remissivo

A

Acolhimento 18, 65, 96, 100, 101, 110, 115, 124, 150, 152, 179, 201, 208, 209, 211, 212

Adolescentes 12, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 58, 114, 121, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 179, 181

Ambientes naturais 52, 53, 189

Âmbito escolar 51, 113, 114, 125, 213

Aprendizagem baseada em jogos 122, 124

Assédio 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Atendimento Educacional Especializado 175, 176, 180

Autismo 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 210, 214, 215, 216, 217

Autoconhecimento 106

Avaliação externa 68, 69, 70, 73, 74

Avaliação interna 68, 72

Avaliações 17, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 44, 46, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 85, 87, 90, 91, 117, 118, 133, 135, 141, 142, 144, 145, 164, 166, 169, 171, 173, 183, 184, 185, 195, 213

B

Bem-estar 17, 18, 19, 29, 33, 34, 37, 44, 46, 144, 179, 180, 213

Bullying 17, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

C

Cidadania 17, 19, 20, 22, 28, 44, 175, 178

Cidadãos responsáveis 49, 59

Comportamentos 21, 22, 24, 27, 28, 29, 49, 50, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 96, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 115, 119, 121, 124, 127, 130, 131, 132, 133, 141, 143, 162, 180, 184, 188, 193, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216

Consultorias colaborativas 17, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94

Conteúdos 39, 70, 71, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 134, 165, 166, 169, 171, 174, 190, 195, 196, 197

Contextos escolares 17, 19, 21, 22, 28, 33, 46, 65, 79, 101, 120, 126, 128, 173, 175, 183, 213
Crianças 12, 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 127, 175, 179, 181, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 212, 215, 216

Currículo 64, 65

D

Debates 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 61, 64, 65, 74, 78, 116, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 176

Desafios 17, 18, 29, 37, 52, 53, 56, 61, 63, 66, 74, 95, 96, 98, 103, 104, 127, 128, 132, 147, 148, 149, 153, 155, 178, 184, 204, 211, 214

Diálogos 17, 29, 46, 73, 75, 95, 96, 98, 101, 109, 110, 111, 120, 125, 161, 163, 165, 168

Dificuldades 49, 65, 73, 79, 83, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 115, 133, 141, 143, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 163, 171, 175, 176, 180, 185, 188, 189, 191, 192, 193, 196, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 212, 213, 214

Disciplina positiva 96, 98, 103, 111

Docentes 17, 18, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 55, 56, 57, 58, 68, 83, 115, 173, 184, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 217

E

Educação especial 17, 68, 80, 93, 94, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 212, 216

Educação infantil 17, 20, 49, 50, 51, 54, 55, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 92, 93, 94, 95, 98, 111, 176, 179, 204, 216

Encontros 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 54, 56, 72, 82, 87, 95, 97, 98, 99, 103, 104, 106, 110, 142, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 213

Ensino Básico 18, 33, 34, 35, 36, 37, 44

Escolas 17, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 68, 74, 75, 76, 79, 81, 86, 87, 95, 96, 97, 99, 101, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 147, 149, 156, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 196, 197, 204, 206, 207, 208, 211, 215

Escolhas profissionais 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 149

Escuta 18, 55, 74, 95, 96, 97, 98, 109, 110, 111, 150, 181, 182

Espaço escolar 59, 114

Estagiários 38, 39, 70, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 132

Estereótipos 130, 133, 134, 135, 136, 138, 144, 145, 198

Estigma 191, 197

Estilos parentais 29, 106, 107, 109

Estrutura 37, 50, 69, 70, 71, 77, 78, 108, 184, 204

Experiências 17, 18, 22, 28, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 52, 53, 55, 58, 59, 63, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 76, 83, 95, 98, 102, 108, 110, 113, 116, 118, 120, 122, 125, 129, 131, 134, 136, 137, 142, 143, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 168, 178, 179, 183, 188, 191, 201, 205, 208, 212

F

Famílias 17, 33, 56, 57, 58, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 86, 95, 96, 97, 98, 109, 110, 111, 130, 131, 142, 143, 144, 145, 147, 153, 159, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Flip-Flop 25, 28

Fundamentação metodológica 37

G

Game based learning 122

Grupo focal 36, 38

Grupos 15, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 63, 66, 67, 72, 73, 76, 86, 89, 101, 104, 109, 115, 119, 120, 123, 125, 134, 136, 138, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 167, 168, 172, 174, 180, 181, 194, 195

H

Habilidades 20, 29, 37, 53, 90, 98, 101, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 176, 179, 180, 181, 189, 190, 193, 194, 195, 197, 201

I

IES 148, 149, 152, 154, 155, 158

Incapacidade 191

Infâncias 40, 41, 50, 51, 53, 54, 55, 59, 67, 94, 95, 109, 180, 201

Instituição de Educação Especial 201, 208

Instituições 17, 22, 50, 52, 55, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 86, 92, 95, 96, 97, 114, 117, 118, 119, 125, 126, 148, 149, 150, 163, 172, 175, 180, 201, 206, 208, 209, 212, 213

Integração 19, 30, 55, 57, 59, 119, 123, 124, 126, 148, 150, 187, 198

Interdisciplinaridade 49, 58

Interesses profissionais 130, 135, 136, 137, 145

Intersetorialidade 181

Intervenções 17, 18, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 79, 80, 82, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 110, 115, 117, 118, 123, 125, 126, 127, 132, 133, 137, 144, 158, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 190, 198, 201, 202, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216

L

Legislação brasileira 114

Leis 4, 29, 76, 114, 115, 116, 127, 161, 162, 174, 176, 177, 186, 188, 195, 197, 198, 204, 215

M

Maratonas 129, 132, 133, 134, 135, 138, 141, 142, 143, 144

Mediação escolar 188, 196, 199

Ministério Público 17, 63, 66, 67, 68, 77, 78, 116

Monitoramento 17, 21, 63, 66, 69, 73, 75

O

Oficinas 113, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 133, 142, 143

Orientação profissional 17, 18, 129, 132, 133, 135, 143, 144, 145, 178

P

Pais 13, 22, 29, 30, 54, 65, 71, 80, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 130, 133, 142, 143, 147, 153, 155, 163, 179, 181, 182, 187, 193, 208, 216

Parentalidade 95, 96, 98, 99, 100, 109, 110

Planos de ação 73, 74, 75, 80

Política Educareco 55

Práticas 17, 18, 22, 33, 34, 38, 39, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 63, 70, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 110, 113, 114, 118, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 144, 170, 173, 175, 176, 177, 178, 181, 184, 185, 188, 205, 206, 211, 212, 213, 217

Preparação 37, 43, 72, 117, 125, 132, 180

Produção artística 123, 125

Professores 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 23, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 51, 56, 63, 64, 72, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 105, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 132, 136, 149, 153, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 187, 189, 191, 193, 194, 197, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216

Profissões 28, 34, 35, 36, 40, 66, 76, 92, 126, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 147, 198

Projeto Educareco 55

Projetos 19, 20, 21, 22, 23, 28, 37, 38, 55, 60, 64, 68, 70, 71, 78, 87, 109, 117, 118, 119, 126, 129, 132, 144, 150, 152, 158, 162, 164, 165, 166, 169, 171, 172, 173

Provalor 37, 39, 44

Psicologia 3, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 55, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 70, 71, 74, 76, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 109, 110, 113, 116, 117, 118, 125, 126, 127, 128, 132, 136, 144, 145, 146, 148, 159, 162, 164, 165, 169, 172, 174, 175, 180, 183, 185, 186, 187, 188, 198, 201, 202, 207, 216, 217

Psicologia ambiental 17, 49, 59, 66

Psicologia do trânsito 17, 19, 20, 24, 30

Psicologia educacional 3, 17, 19, 20, 21, 24, 28, 49, 51, 55, 58, 95, 109, 110

Psicologia positiva 46, 96, 97, 103

Psicólogos 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22, 29, 34, 38, 39, 44, 45, 55, 58, 70, 76, 77, 79, 80, 81, 93, 94, 111, 119, 125, 126, 127, 136, 148, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 207, 208, 209, 212

Psicólogos escolares 21, 22, 38, 79, 80, 81, 93, 94, 125, 126, 127, 175, 177, 184, 207, 212

Q

Qualidades 17, 18, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 53, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 86, 100, 102, 103, 107, 110, 114, 207

R

Redes 33, 34, 64, 72, 115, 147, 150, 151, 159, 161, 176, 182, 183, 185, 188

Relatos 18, 28, 55, 57, 81, 88, 91, 92, 99, 101, 102, 110, 113, 118, 123, 124, 136, 148, 149, 157, 158, 168, 201, 209, 212

RPG 27, 29

S

Sala de aula 21, 28, 30, 51, 57, 58, 79, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 152, 163, 165, 177, 179, 180, 188, 193, 201, 205, 207, 208, 209, 210, 212, 213

T

TEA 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215

Trabalhos 13, 18, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 55, 56, 58, 59, 64, 65, 67, 68, 70, 72, 74, 76, 77, 79, 80, 83, 92, 95, 119, 124, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136,

137, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 148, 151, 152, 155, 162, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 188, 192, 205, 207, 208, 212

Trânsito 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 153

Trânsito seguro 27, 29

Trânsito sustentável 26, 29

U

UFPR 20, 22, 24, 25, 162, 163, 164, 165

UFRGS 33, 132, 145

Universidade Federal do Rio Grande do Sul 11, 13, 14, 15, 33, 46, 129, 132

Universidades 11, 12, 13, 14, 15, 20, 29, 30, 33, 37, 46, 66, 68, 94, 95, 116, 127, 129, 132, 147, 148, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 159, 162, 174, 206

V

Valorização 18, 33, 34, 37, 44, 46, 97, 98, 103

Vida universitária 18, 147, 148, 150, 153, 154, 155, 158

Vínculos 33, 74, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 106, 110, 117, 125, 149, 150, 153, 158, 159, 182, 192, 193, 194, 205, 212

Esta obra foi publicada com o apoio financeiro da Universidade Federal do Paraná para o fortalecimento da extensão; Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura por meio do EDITAL de seleção pública Nº 1539/2025, com recursos executados pela Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura - FUNPAR.



Esta obra reúne relatos de experiência que evidenciam a amplitude e a relevância social da atuação da Psicologia nos contextos educacionais. A coletânea articula abordagens da Psicologia da Educação, Ambiental, do Trânsito e da Saúde, integrando pesquisa, extensão e prática profissional. Os capítulos abordam temas como formação cidadã, bem-estar e valorização docente, interdisciplinaridade e avaliação da qualidade educacional. São discutidas práticas de consultoria colaborativa e o fortalecimento da parceria família–escola. A obra contempla ainda a prevenção ao bullying e o enfrentamento ao assédio. Incluem-se ações de orientação profissional e acolhimento no ingresso à vida universitária. Destacam-se intervenções voltadas à educação especial e ao atendimento educacional especializado. As contribuições fundamentam-se em referenciais teóricos atualizados e diretrizes nacionais e internacionais. O conjunto dos textos fortalece o campo de atuação da Psicologia na Educação, posicionando-se como referência técnico-científica para os desafios educacionais contemporâneos.