



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Educação Emocional

Organização:

Paula Almeida de Castro
Marilene Salgueiro

ISBN: 978-65-86901-73-3

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.000



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EMOCIONAL

ORGANIZAÇÃO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
MARILENE SALGUEIRO



realizeventos
Científicos & Editora



Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação emocional/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Marilene Salgueiro. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

391 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.000

ISBN 978-65-86901-73-3

1. Educação emocional. 2. Inteligência emocional. 3. Controle emocional. 4. Leitura I. Título. II. Salgueiro, Marilene.

21. ed. CDD 153.9

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Adriana Gaiao e Barbosa (UFPB)

Alzira Silva (UFPB)

Bruno Severo Gomes (UFPE)

Clédia Inês Matos Veras (UFPB)

Cristiane Borges Angelo (UFPB)

Danielle Ventura de Lima Pinheiro (UFPB)

Luiz Torres Raposo Neto (UFC)

Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva (UNIVERSIDAD COLUMBIA DEL PARAGUAY)

Marcia Rique Caricio

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Roberta Kelly Santos Maia Pontes (SEDUC/CE)

Shirley de Souza Silva Simeão (UFPB)

Suzanne Rocha Bandeira (UNIFANOR WYDEN - FORTALEZA/CE)

Taisa Caldas Dantas (UFPB)

Wendell Marcel Alves da Costa (USP)

PREFÁCIO

Este e-book apresenta as contribuições do Grupo de Trabalho Educação Emocional do VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Os artigos pautam-se nas discussões teórico-metodológicas da educação emocional destacando suas interfaces no ambiente educacional e na vida cotidiana. A Educação Emocional surge relevante no cenário educacional no sentido de ampliar a ação pedagógica para a valorização do indivíduo na sua integralidade e configura-se a partir da necessidade do entendimento de que os aspectos emocionais do ser humano que estão presentes na ação pedagógica, no ato de ensinar e aprender e nas relações e inter-relações desenvolvidas na escola são da mesma importância dos aspectos cognitivos aí presentes. Pensar no desenvolvimento integral do/a estudante pressupõe desenvolver as habilidades socioemocionais além das habilidades cognitivas

A sociedade ao longo da sua trajetória histórica projetou uma dicotomia entre razão e emoção, que pressupunha uma inabilidade de pensamento e emoção serem considerados na mesma ordem de importância como seres fundantes das ações humanas.

No período pós - pandemia de COVID-19 pelo qual a humanidade passou nos anos de 2020, 2021 e no cenário pós-pandemia a educação foi impactada de forma a redirecionar suas ações com definições de estratégias de ensino a distância que foram necessárias com o fechamento das escolas. Para além das dificuldades técnico-operacionais e metodológicas enfrentadas os impactos sócioemocionais se evidenciaram e causaram sofrimentos e adoecimentos nesse período e acompanham docentes e estudantes no retorno ao “novo normal” com as atividades presenciais sendo retomadas em todo o país.

A Educação Emocional é um caminho para o conhecimento de si e do outro possibilitando a reorganização das relações interpessoais e das respostas emocionais dos sujeitos. Propõe o caminho da autonomia do indivíduo e a busca do bem-estar. Isto nos coloca

no lugar de vivenciar nossas emoções para além de nossas ações e de pensar nossas práticas para além do fazer reativo às demandas técnicas da sociedade e da ciência e nossas relações para além dos resultados obtidos.

As vivências emocionais pressupõem interações que reverberam e fazem ecos em nosso cotidiano. Neste sentido, e, considerando que nenhuma atividade humana é apenas o resultado de experiências individuais, mas resultam de suas experiências sociais, coletivas, principalmente interativas, pode-se afirmar ou reafirmar que neste aspecto, objetividade/subjetividade; indivíduo/sociedade vivenciam a construção de saberes e, assim, o espaço do aprender é privilegiado para a expressão do homem sujeito emocional.

Nesse sentido, chama-se atenção para a urgente e necessária tarefa da educação no investimento de ações que possibilitem o desenvolvimento da educação emocional dos/as estudantes, e de seus profissionais.

A diversidade de estudos e os diversos enfoques apresentados na área possibilita novos olhares para a educação a partir das emoções. O diálogo plural abordando perspectivas múltiplas só evidenciam a relevância do tema.

Fica o convite à leitura

Prof^ª. Dra. Marilene Salgueiro

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.001)

**CONTRIBUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA
A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ENFERMAGEM: UMA
REVISÃO INTEGRATIVA..... 11**

Jaqueline Maria Silva dos Santos

Flávia Accioly Canuto Wanderley

Raiane Jordan da Silva Araújo

Thiago José Matos Rocha

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.002)

SAÚDE MENTAL: UM DESAFIO ÀS ESCOLAS PÚBLICAS 30

Maria Ariadny Moreira Feitosa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.003)

**A PSICANÁLISE COMO FERRAMENTA DA PRÁTICA
PSICOPEDAGÓGICA 46**

Andreia Regina Moura Mendes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.004)

**AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR NO RETORNO DO
ISOLAMENTO SOCIAL 68**

Danielly Luz Araújo de Moraes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.005)

**DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 85**

Lucicléa Teixeira Lins

Marilene Salgueiro

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.006)

**O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL 110**

Luciana Silva Pimentel

Paulo Henrique Lima Barroso

David da Silva Riotinto dos Santos

Andréa Regina Bezerril Barros

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.007)

**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO POR UMA
PERSPECTIVA DE SOLIDARIEDADE E EMANCIPAÇÃO
DOS SUJEITOS 112**

Arthur Correa Silva

André Augusto Diniz Lira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.008)

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES: AUTOESTIMA EM FOCO..... 137**

Lygia de Lima Souza Amirati

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.009)

**AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR:
REPENSANDO POLÍTICAS E PRÁTICAS FRENTE AO AUSTISMO. 157**

Mísia Carolyne Pereira de Moraes

Ludwig Félix Machado Leal

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.010)

**CONCEPÇÕES DE SENTIDO DE VIDA E DE MORTE EM
CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE
CAMPINA GRANDE/ PB 178**

Ludwig Félix Machado Leal

Mísia Carolyne Pereira de Moraes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.011)

**PROJETO DE VIVER: TRILHANDO CAMINHOS PARA ALÉM
DA PANDEMIA 199**

Janaina da Conceição Santos Dias Almeida
Katyuscya Ferreira Barreto
Maura Evangelista dos Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.012)

**O PAPEL DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO
NA (RE)PRODUÇÃO DA NOVA SUBJETIVIDADE
MODERNA: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL COMO RESPOSTA?..... 220**

Marília Renata Félix Rodrigues

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.013)

**PREVENÇÃO DO SUICÍDIO NO AMBIENTE ESCOLAR:
DIRETRIZES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 246**

Viviane Alves dos Santos Bezerra
Lilian Kelly de Sousa Galvão
Marília Pereira Dutra
Sara Pereira dos Santos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.014)

**DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA PARA REDUZIR
BULLYING E CYBERBULLYING ENTRE ESTUDANTES
ADOLESCENTES 265**

Marília Pereira Dutra
Sara Pereira dos Santos
Viviane Alves dos Santos Bezerra
Lilian Kelly de Sousa Galvão

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.015)

**AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E
DESAFIOS..... 284**

Gilberto Romeiro de Souza Júnior

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.016)

DESENCONTROS E ENCONTROS NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO 285

Maria Preis Welter

Alexandra Franchini Raffaelli

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.017)

OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E RELACIONAIS CONSTITUÍDOS DURANTE A PANDEMIA: ESTUDANTES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 310

Robélia Aragão da Costa

Andréia Morés

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.018)

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA: BRINCANDO E APRENDENDO COM O CORPO 336

Francisco Roberto Diniz Araújo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.019)

PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL PELAS REDES SOCIAIS: PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO EM ESCOLA ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PB 352

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

Hozana dos Santos Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.020)

PRÁTICAS AFETIVAS NA SALA DE AULA, UMA AÇÃO HUMANÍSTICA ALIADA AO SUCESSO ESCOLAR 374

Suzana Ramos Vieira Francini

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.001)

CONTRIBUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Jaqueline Maria Silva dos Santos

Mestranda pelo programa de Ensino em Saúde e Tecnologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - AL, jacksil2009@hotmail.com;

Flávia Accioly Canuto Wanderley

Doutora em Actividade Física e Saúde, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto-PT, flavia.accioly@uncisal.edu.br;

Raiane Jordan da Silva Araújo

Mestra pelo Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Alagoas - AL, raianejsa@hotmail.com;

Thiago José Matos Rocha

Doutor pelo programa Inovação Terapêutica da Universidade Federal de Pernambuco-PE thy_rocha@hotmail.com.

RESUMO

Objetivo: Analisar através da literatura científica a contribuição da Inteligência Emocional para a formação acadêmica de Enfermagem sob a perspectiva do cuidado para a assistência de Enfermagem em futura atuação profissional. **Metodologia:** Trata-se de revisão integrativa da literatura, em que foram utilizados os descritores “Inteligência Emocional”, “Enfermagem” e “Ensino” sendo combinados com o uso do operador booleano *AND*, criando-se uma estratégia de busca para a pesquisa nas bases de dados, BDNF, MEDLINE/PUBMED, LILACS e nas bibliotecas virtuais BVS e SCIELO, que ocorreu em maio de 2022. Como critérios de inclusão: publicações realizadas no período de 2017 a 2021, com a abordagem da referida temática sobre a importância

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.001)

CONTRIBUIÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ENFERMAGEM:
UMA REVISÃO INTEGRATIVA

da Inteligência Emocional durante a graduação em Enfermagem, escritos em português, inglês ou espanhol. Como critérios de exclusão: duplicidade de estudos nas bases de dados, ausência de resposta quanto a pergunta de pesquisa: A Inteligência Emocional pode influenciar na formação do estudante de Enfermagem para futuras relações entre profissional e paciente durante a assistência de enfermagem? e indisponibilidade na íntegra. **Resultados:** A busca inicial encontrou 234 artigos, 62 selecionados para leitura na íntegra, 55 não respondiam à questão da pesquisa, e 7 incluídos para a revisão, os quais demonstram o quanto é importante a promoção da Inteligência Emocional durante a formação acadêmica de Enfermagem. **Considerações finais:** A relação entre Inteligência Emocional e formação acadêmica de estudantes de Enfermagem foi explicada como um fator de impacto no desenvolvimento da Educação Emocional o que acaba contribuindo para a qualidade da assistência desses futuros profissionais.

Palavras-chave: Enfermagem, Ensino, Inteligência Emocional.

INTRODUÇÃO

O conceito de inteligência emocional tem suscitado discussões entre pesquisadores de diferentes áreas. Dentre eles, destaca-se John D. Mayer e Peter Salovey por proporem a intersecção entre os conceitos de inteligência e emoção, definindo-a como a capacidade de monitorar os sentimentos e emoções próprias e dos outros (SALOVEY, MAYER, 1990).

Por outro lado, o desenvolvimento da inteligência emocional implica uma satisfação emocional, portanto, uma competência emocional. A satisfação emocional é o conhecimento que uma pessoa tem das emoções, enquanto a competência reflete o nível de realização desejado (padrão). Isso mostra que uma pessoa só tem inteligência emocional quando tem completada satisfação emocional e alto nível de competência. Essas habilidades são inatas, quase sempre representam uma prática, um verdadeiro processo de aprendizado (WEDDERHOFF, 2007).

Ainda segundo Wedderhoff (2007) falar sobre inteligência emocional e educação pode ser mais complicado do que parece. Em princípio, porque até os cientistas ainda têm muitas dúvidas sobre o assunto, por sua própria admissão, eles estão apenas rastejando por um mundo emocional complexo. No entanto, existem certezas e, embora possam não ser certas (como a ciência), um progresso significativo pode ser feito.

Contudo, as emoções vividas pelos humanos desempenham um papel fundamental na dinâmica de todos os fenômenos sociais, mais investigações são necessárias, em aspectos que afetam a saúde mental. Assim, é importante verificar se, no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes de enfermagem, começam a adquirir habilidades para cuidar de humanos também no quesito psicológico (ESTRADA, ROSA. 2020).

Acredita-se que o acometimento de transtornos mentais se tornou bastante comum, e as doenças mentais que se refletem em todo o corpo tornou-se uma questão relevante tanto dentro como fora do ambiente acadêmico (CAETANO, ARAÚJO, MACHADO, 2019). Existe um número crescente nas universidades de pessoas apresentando fobias, bipolaridade, transtorno de pânico e depressão (CARLETO *et. al.*, 2018), tais transtornos podem desencadear

alterações mentais acadêmicas e pessoais no presente ou até mesmo no futuro caso não haja nenhuma de intervenção adequada (CAETANO, ARAÚJO, MACHADO, 2019).

Já no contexto do ambiente como fator motivador para o ensino, pode-se dizer que existem três princípios básicos alicerçados na educação mediados pela inteligência emocional e contribuem para bons resultados de aprendizagem: 1) A mentalidade de apoio é necessária no processo de aprendizagem; 2) As emoções positivas promovem a aprendizagem em *feedback* pedagógico positivo e; 3) As interações sociais dos sujeitos devem ser valorizadas (ALZINA, GONZÁLOS, NAVARRO, 2015).

Aponta-se que a ausência de educação emocional é muito evidente quando se analisa o contexto da sociedade moderna, evidenciado pelo crescimento descontrolado da violência no lar, na escola e na sociedade mostra haver um grande desequilíbrio no comportamento e ética. O papel da educação emocional é buscar o equilíbrio das disciplinas diante de tantas questões sociais como, por exemplo: estresse emocional, ansiedade, transtornos etc. (SANTOS, 2018).

Nesse contexto, o surgimento de dificuldades no processamento de emoções negativas interfere no bom andamento dos processos cognitivos, essenciais para uma aprendizagem de qualidade (RODRÍGUEZ, CEDEÑO, 2015). Scherer (2005) define a emoção como um processo de sincronização entre cinco componentes de um estado emocional: o componente cognitivo, responsável pelo processamento de informações avaliando eventos e objetos; o componente neurofisiológico, que se expressa por meio do desempenho e regulação física; e o componente motivacional, que consiste na representação de tendência da ação a ser desencadeada; componente de uma expressão motora, percebida na expressão.

Nessa perspectiva, as habilidades de Inteligência Emocional são determinantes do estilo de enfrentamento individual, pois estão associadas a um melhor desempenho acadêmico (SÁNCHEZ *et. al.*, 2016), com maior satisfação pessoal, bem-estar psicológico e social (NAGES *et. al.*, 2016) e melhor capacidade de os alunos para lidar com desafios emocionais, especialmente na saúde e principalmente na enfermagem (LEWIS, NEVILLE, ASHKANASI, 2017).

Logo o objetivo desta revisão é analisar através da literatura científica a contribuição da Inteligência Emocional para a formação acadêmica de Enfermagem sob perspectiva do cuidado para a assistência de enfermagem em futura atuação profissional.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de Revisão Integrada da Literatura (RIL) com abordagem qualitativa. Essa categoria de pesquisa caracteriza-se pela síntese do conhecimento científico conforme o assunto estudado. A RIL deve ser entendida como o primeiro passo na construção de novos conhecimentos, pois permite a criação de novas teorias e a identificação de possíveis lacunas. Dessa forma, uma nova perspectiva se estabelece a partir do panorama do sujeito e da visão atualizada (BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011). Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), ela é dividida em seis etapas: 1) identificação dos temas e elaboração das questões norteadoras; 2) busca na literatura; 3) classificação dos estudos; 4) avaliação dos estudos incluídos; 5) interpretação dos resultados 6) Síntese do conhecimento.

Após discussão entre os pesquisadores definiu-se o tema de pesquisa e questão norteadora através de uma variação da estratégia PICo, acrônimo que identifica o Problema ou População da pesquisa (P), Interesse (I) e Contexto (Co), sendo respectivamente: Estudantes de Enfermagem, Inteligência Emocional e Cuidados de enfermagem, que constituiu a seguinte questão norteadora: A Inteligência Emocional pode influenciar na formação do estudante de Enfermagem para futuras relações entre profissional e paciente durante a assistência de Enfermagem?

A busca de dados ocorreu nas bases, *MEDLINE/PUBMED* (*United States National Library of Medicine*), *LILACS* (*Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde*), *BDEF* (*Banco de Dados Brasileiro de Enfermagem*) e nas bibliotecas *BVS* (*Biblioteca Virtual em Saúde*) e *SCIELO* (*Scientific Electronic Library Online*).

Os estudos foram localizados utilizando-se estratégia de busca avançada auxiliado pelo operador booleano "AND" combinando os Descritores em Ciências em Saúde (DeCS): "Inteligência Emocional" AND "Enfermagem" AND "Ensino". Foram incluídos estudos que

abordaram a relação da Inteligência Emocional na formação de estudantes de Enfermagem, disponíveis na íntegra publicados em português, espanhol ou inglês nos últimos 5 anos. Foram excluídos artigos que não respondem às questões de pesquisa, relatos de experiências e de casos, monografias, dissertações, teses, resumos em anais de eventos e capítulos de livro. Os artigos duplicados foram considerados apenas uma vez.

Portanto, os títulos e resumos dos artigos foram lidos na íntegra para seleção das publicações conforme os critérios de inclusão e exclusão. Em seguida, foi realizada uma análise abrangente dos estudos selecionados, sintetizando as informações como autores e ano, objetivos, método e principais achados. Este processo facilita o processo de organização e interpretação de dados.

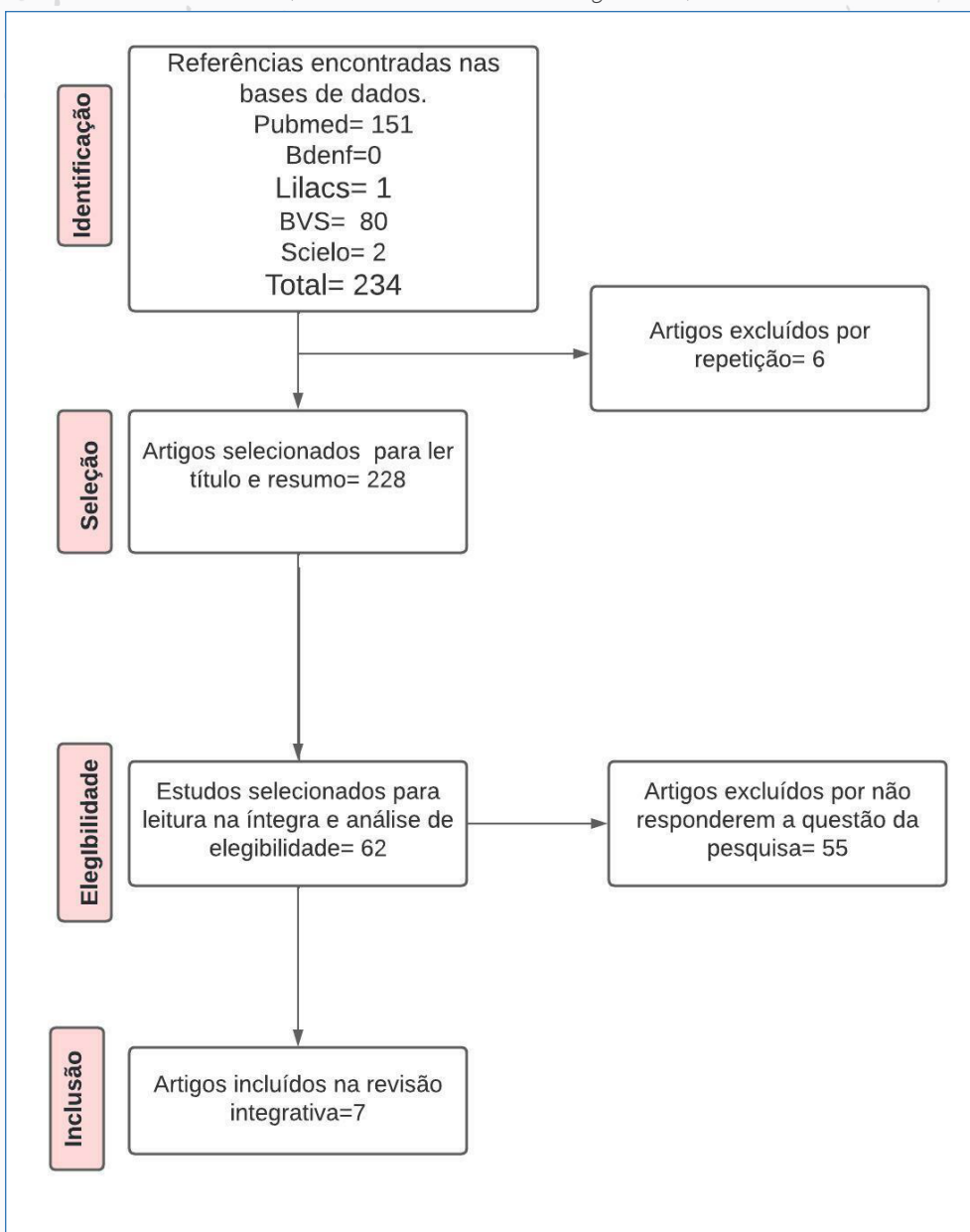
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca nas bases de dados alcançou um total de 234 estudos, dos quais 7 foram selecionados para compor a amostra final da revisão após a realização do processo de seleção ilustrado na Figura 1.

Para a incorporação da evidência na área da saúde e da enfermagem todos os estudos selecionados para inclusão na pesquisa apresentaram métodos diferentes de análises tais como: estudos de revisão sistemática (1), revisão integrativa (1), estudo transversal (1), estudo observacional (1), estudo correlacional longitudinal (1) e estudo qualitativo (2).

Cleary (2018) realizou uma revisão abrangente sobre inteligência emocional e resiliência em estudantes de enfermagem. Outros autores também utilizaram métodos de pesquisa observacional ou longitudinal sobre a IE dos alunos. Podemos citar simulações clínicas sobre satisfação em cuidados paliativos e enfrentamento de um estudo observacional de estudantes de enfermagem (ALCONERO-CAMAREROA *et al.*, 2018), um estudo qualitativo de estudantes de enfermagem (GUARINONI, MOTTA, 2019; ABELSSON, WILLMAN, 2020) um estudo longitudinal de estudantes de Enfermagem (CHESHIRE *et al.* 2020;) e de revisão sistemática sobre o conceito da IE no ensino de enfermagem (DUGUÉ, SIROST, DOSSEVILLE, 2021).

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção dos estudos primários. Brasil, 2022. MEDLINE/PUBMED (*United States National Library of Medicine*); BDEFN (Banco de Dados Brasileiro de Enfermagem), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), nas bibliotecas BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*).



Fonte: Autores, 2022.

Observa-se que mesmo com a pequena variedade de estudos presentes nesta revisão, conforme a questão de pesquisa, existe uma preocupação relacionada as emoções durante a formação acadêmica dos estudantes de enfermagem chegando o mais próximo possível da inteligência emocional. A inteligência emocional é um fator relevante durante uma assistência prestada, que acaba sendo um elo entre paciente e profissional de saúde, com isso os pacientes acabam tendo mais segurança, o que acaba sendo bastante vantajoso em todo o processo do cuidado, favorecendo a humanização e empatia.

Alguns estudos presentes nesta revisão, são desenhados para estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis. Como os valores dos estudantes de enfermagem, e a relação entre a IE sob as perspectivas de cuidados individualizados (HAJIBABAE *et. al.*, 2018).

A inteligência emocional tem várias definições, aliás, seus pressupostos aparecem em Gardner (1995), cuja pesquisa é retirada de um contexto unidimensional, mostrando que os seres humanos possuem inteligências múltiplas, com diferentes perfis. Röhr (1999) corrobora esses estudos, argumentando que as pessoas possuem várias dimensões e, para uma educação completa, a pedagogia empregada deve abranger todas essas dimensões. Ele acredita que existem cinco dimensões fundamentais: física (dimensões físicas e biológicas), sensorial (percepção dos sentidos), afetiva (estados emocionais), mental (a capacidade do reino racional, como criar) e espiritual (valores morais em que habitam).

Hoje, esse tema ainda carece de mais pesquisas, pois os números de estudos na trajetória presentes na construção desta revisão indicam que ainda são pequenos, diante dos critérios de busca elencados, observa-se que os temas discutem a relação entre aprendizagem emocional durante a formação acadêmica de enfermagem. No entanto, nesse sentido, também pode-se considerar que uma extensão do período de estudo pode levar à identificação de mais artigos nesta revisão.

A matriz de síntese desta revisão integrativa, exibida no quadro I, descreve aspectos predominantes na produção do conhecimento sobre a relação ou associação entre domínio das emoções (Inteligência Emocional) e a formação acadêmica de enfermagem.

Considerando que o assunto escolhido para a abordagem neste estudo é globalmente discutido, achou-se pertinente construir um quadro com os principais resultados dos estudos analisados, possibilitando afirmar que o processo de Inteligência Emocional é apontado como um instrumento que permite a aquisição da Educação Emocional sob uma perspectiva de melhor contribuição para assistência de enfermagem, que será desempenhada pelo futuro profissional de enfermagem, hoje estudante da graduação. (Quadro I).

Para Santos (2018, p. 39), “A educação emocional não é uma solução para todos os problemas existentes no ambiente escolar, mas pode servir como uma importante ferramenta didática para minimizar as barreiras sociais e educacionais”, principalmente no que se refere às medidas de combate, portanto, sua presença ou ausência é diretamente proporcional aos seus efeitos positivos e negativos na saúde, especialmente na saúde mental. As evidências apontadas estabelecem uma relação entre essa construção do aprendizado emocional e a saúde, principalmente em relação aos aspectos psicológicos.

Quadro I: Matriz de síntese dos artigos sobre Inteligência Emocional e estudantes de Enfermagem, 2017 a 2021.

Autor e ano	Objetivo	Método	Principais resultados
Dugué M., Sirost O. e Dosseville F. (2021)	Investigar o estado atual do conhecimento sobre inteligência emocional (IE) no ensino de enfermagem.	Revisão Sistemática	A síntese do conhecimento permitirá compreender melhor as relações humanas por parte das emoções como parte do cuidado de Enfermagem.
Hajibabae, F., <i>et. al.</i> (2018)	Determinar a relação entre empatia e inteligência emocional entre estudantes de enfermagem iranianos.	Estudo transversal, descritivo- correlacional	Enfermeiros com maior inteligência emocional tendem a ser melhores no estabelecimento de relacionamentos produtivos e gerenciam suas emoções de forma mais eficaz.
Camarero, A.R.A <i>et. al.</i> (2018)	Analisar a possível relação entre IE, estilos de enfrentamento e satisfação com a própria autoaprendizagem em estudantes de enfermagem.	Estudo descritivo, observacional e correlacional	A inteligência emocional e os estilos de <i>coping</i> são qualidades desejáveis nos alunos, o que é especialmente relevante na simulação aplicada aos cuidados paliativos.

Autor e ano	Objetivo	Método	Principais resultados
Cheshire, Strickland, Measured (2020)	Determinar se a IE medida de estudantes de enfermagem mudou durante um programa profissional de enfermagem.	Estudo correlacional longitudinal quantitativo	A IE impacta a qualidade do cuidado que os enfermeiros prestam aos pacientes como membros da equipe de saúde.
Cleary, M. et. al. (2018)	Sintetizar as evidências que exploraram a resiliência e a inteligência emocional em estudantes de graduação em enfermagem.	Revisão integrativa incorporando desenhos de pesquisa quantitativos e qualitativos	O desenvolvimento de habilidades, permite que os alunos de enfermagem estejam para a prática de enfermagem.
Guarironi M.G, Dignani L. e Motta P.C (2019)	Compreender os significados e vivências da relação de cuidado na formação básica de enfermagem.	Pesquisa qualitativa	A relação baseada no cuidado com a emoção proveniente dos alunos da graduação são associadas à capacidade dos enfermeiros de apreender a sensação de bem-estar em uma relação de cuidado significativa com os pacientes.
Abelsson A.e Willman A. (2020)	Descrever como estudantes universitários de enfermagem vivenciam os cuidados no fim da vida.	Pesquisa qualitativa com a abordagem baseada na fenomenologia	Os cuidados de fim de vida podem ser emocionalmente exaustivos, necessitando de apoio individual relacionado a IE em sua formação em enfermagem.

Fonte: autores, 2022.

Embora as abordagens sobre inteligência emocional seja uma tarefa relativamente nova nas instituições de ensino, elas não se destinam apenas a proporcionar o crescimento e o desenvolvimento de habilidades com a finalidade de gerenciar emoções, devendo ter parcerias com a família e com as organizações e o trabalho, visto que o homem é uma entidade continuamente construída que vivencia/sente emoções em todas as fases e ciclos de sua vida.

Tal como descreve Hajibabae et. al., (2018) de que os resultados do estudo apresentado sugerem uma correlação entre inteligência emocional e empatia em estudantes de enfermagem. De que Enfermeiros com maior inteligência emocional tendem a construir relacionamentos mais eficazes com os pacientes e suas famílias e, se os enfermeiros tiverem habilidades de empatia, gerenciarão suas emoções com mais eficácia. Além de transmitir conhecimento clínico e experiência, os programas de educação em enfermagem devem oferecer oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades de comunicação e emocionais.

Uma diminuição estatística no gerenciamento emocional foi observada no estudo de Cheshire, Strickland, Measured (2020) a capacidade de gerenciar emoções é essencial para cuidar de pacientes e familiares. Por exemplo, uma enfermeira cujo paciente faleceu deve administrar suas próprias emoções para entender que, embora seja normal sofrer pela família, cuidar dos sentimentos da família é uma prioridade. Os objetivos, o autoconhecimento e a consciência social da enfermeira dependem de sua capacidade de gerenciar emoções.

Ressalta-se que, na prática de enfermagem, o gerenciamento emocional é essencial, pois a assistência de enfermagem não se trata apenas do cuidado técnico, mas inclui também o cuidado relacional e humano-relacional. As emoções fazem parte da profissão de enfermagem (LEBLANC, CORNEL, MONTEIRO, 2015).

Na área da saúde, esses aspectos são os elementos presentes nas interações onde o cuidado humano é representado, pois, no contexto patológico, os sintomas verbais e expressivos do paciente são recebidos e rastreados pelos profissionais de saúde, principalmente os da classe de enfermagem, que estão na linha de frente do atendimento. A atuação deste especialista será, portanto, refletida na natureza da inteligência emocional que, nesta unidade curricular, é trabalhada desde cedo, à medida que os alunos são expostos a situações e problemas. Portanto, a capacidade de gerenciar as próprias emoções e interpretar as emoções dos outros é particularmente útil para os enfermeiros no desempenho de suas funções (CAMPOS, *et. al*, 2018).

Dugué, Sirost, Dosseville (2021) demonstra ser possível criar um programa de intervenção para estudantes de enfermagem que seja relevante para a sua futura profissão. Por exemplo, esta disciplina poderia ser estruturada em torno de cursos introdutórios para fornecer conhecimento de técnicas de regulação emocional. As aulas teóricas podem ser seguidas de exercícios baseados em situações específicas da prática de enfermagem. Por fim, uma avaliação pode permitir que você avalie se essas atitudes estão mudando lentamente em sua vida pessoal e profissional.

Portanto, tendo em vista que os jovens e os estudantes de enfermagem constituem o público participante desta pesquisa, é fundamental refletir sobre as possíveis contribuições que podem

ser feitas por meio da Inteligência Emocional colaborando para a Educação Emocional, além de questões problemáticas que podem ser prevenidos e minimizados.

Curiosamente, nos achados tiveram publicações de diferentes periódicos, porém o campo da psicologia e enfermagem acabou se destacando, refletindo a comunicação existente entre saúde e educação que, por meio da interdisciplinaridade, acaba promovendo mudanças no campo da psicologia e da enfermagem.

Os estudos de IE e estudantes de enfermagem vêm evoluindo na última década. Há consenso de que um alto nível de IE beneficia os estudantes. De fato, estudantes ou profissionais de saúde emocionalmente inteligentes são mais eficazes, gerenciam melhor o estresse e as emoções, têm melhor saúde e melhores relacionamentos com pacientes, familiares e amigos, família e equipe de cuidados em relação aos outros. No entanto, o treinamento baseado no desenvolvimento emocional é raro no ensino de enfermagem ou programas de educação em saúde geral, enquanto a emoção é parte integrante da profissão de cuidado (DUGUÉ, SIROST, DOSSEVILLE, 2021).

No entanto, observa-se no que está relacionado a saúde, que a compreensão humana vai além do reducionismo biológico porque existe uma complexa teia de fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais, econômicos e espirituais, que permite investigar a psicologia, onde as “emoções” aparecem com mais frequência, essa é uma característica do ser humano, como, por exemplo, a do profissional de enfermagem, que divide seu contato direto com o paciente durante toda a assistência (ESTRADA, ROSA. 2020).

Existe um modelo baseado na capacidade de perceber, compreender, gerir e regular as próprias emoções e as dos outros. Como tal, envolve um produto multidimensional com três processos: perceber, compreender e regular as emoções, além de julgar a percepção como a percepção consciente de um indivíduo de suas emoções e capacidade de expressar seus sentimentos. Compreensão refere-se à conexão de pensamentos e sentimentos. E finalmente, a regulação refere-se à capacidade de um indivíduo de canalizar e gerenciar com confiança emoções positivas e negativas (ESPINOZA-VENEZA *et. al.*, 2015).

A capacidade de avaliar e diferenciar as respostas emocionais de um paciente pode ser fundamental para estabelecer uma relação efetiva e significativa entre o profissional de enfermagem e o receptor do cuidado. (ESPINOZA-VENEZA *et. al.*,2015). Assim, a enfermagem é uma profissão que privilegia uma modalidade de cuidado que envolve relações emocionais profundas, expondo os profissionais a situações complexas que geram respostas emocionais variadas e com significados diversos (CAMPOS, *et. al.*,2018).

Existe uma proposta de ensino para a enfermagem denominada ensino clínico, onde os alunos são expostos a diferentes situações do processo saúde-doença. O ensino clínico ocorre em ambientes de saúde ou comunitários, desenvolvendo habilidades do perfil profissional adquiridas em contexto de trabalho, como o trabalho em equipe e a individualidade no trabalho. Essas provocações vão despertar diferentes sentimentos, sejam eles negativos ou positivos, e essa metodologia visa ampliar a capacidade de os alunos de avaliar e diferenciar as respostas emocionais de seus pacientes, facilitando o estabelecimento de relações produtivas e significativas entre o profissional de enfermagem e o indivíduo procurando cuidados (SILVA, PIRES, VILELA, 2011; ESPINOZA-VENEZA *et. al.*,2015).

O aluno é colocado em diferentes contextos clínicos, é levado a vivenciar a complexidade das interações e cuidados nas suas diversas vertentes. Embora essas experiências sejam necessárias e enriquecedoras, elas têm o potencial de serem emocionalmente explosivas, cujo impacto pode ser frustrante para os alunos por sua intensidade, e pela intervenção intencional dos professores para uma experiência de transformação positiva (DIOGO *et. al.*, 2016).

Para Silva, Pires e Vilela (2011), a preparação precoce dos estudantes de enfermagem para situações da realidade visa desenvolver habilidades emocionais, pois essas habilidades podem favorecer a liderança profissional, carreira, melhor trabalho em equipe interdisciplinar e maior satisfação no trabalho. Por outro lado, a deficiência pode levar ao esgotamento profissional, portanto, ao adoecimento do especialista. Nesse sentido, é importante respeitar o perfil emocional de cada aluno, principalmente nas primeiras aulas, ele pode ter dificuldade em administrar suas emoções.

A pesquisa de Diogo *et.al.* (2016) destaca que os estudantes, assim como os profissionais de enfermagem, devem aprender a administrar as próprias emoções e as dos pacientes. Os autores também elencam algumas regras profissionais no campo emocional, como: dar apoio e promover tranquilidade, tratar com gentileza, simpatia, usar o humor, amabilidade, paciência, conhecer os clientes e ajudar a resolver seus problemas.

Nesse sentido, quanto melhor os estudantes de enfermagem se compreenderem, melhor poderão se comunicar e desenvolver relações profissionais satisfatórias, além de aprender a gerenciar situações difíceis e evitar o *'burnout'*, devido à natureza do trabalho, como demissões, insatisfação profissional e situações ainda mais graves, como a síndrome de *Burnout* (BARREIRA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos investigados demonstram que existe uma relação entre Inteligência Emocional e formação acadêmica de estudantes de Enfermagem, esse assunto foi explicado como um fator de impacto no desenvolvimento da Educação Emocional que acaba contribuindo para a qualidade da assistência desses futuros profissionais. Os resultados apresentados corroboram o conhecimento de que a Educação Emocional envolve a construção da Inteligência Emocional no sentido de que se pode ensinar consciência e controle emocional. Fica claro que essa construção é favorecida em diferentes contextos para além dos espaços físicos das escolas e universidades, mas também integra o envolvimento familiar e os espaços de trabalho.

Pode-se concluir que a Inteligência Emocional é um fator correlativo nas relações paciente-profissional, à medida que se desenvolve entre os profissionais de saúde, muitos pacientes dizem sentir-se mais seguros e confiantes, beneficiando a todos no processo, um dos componentes mais importantes em sua busca a "empatia". Cabe mencionar que a geração de novos estudos com escopo metodológico qualitativo permitirá compreender de uma perspectiva diferente e mais profunda as lacunas existentes neste tema que não podem ser expressas em palavras e dados gerais,

relacionadas aos estudantes da graduação em enfermagem, inteligência emocional e cuidados de enfermagem.

Quanto às limitações do estudo, vale destacar a busca pela produção científica em cinco bases de dados, com produções científicas dos últimos cinco anos. Portanto, recomenda-se a realização de pesquisas em outras bases, e com outras estratégias de buscas, com vistas a aprofundar ainda mais sobre o tema. Além disso, recomenda-se pesquisas para compreender a inteligência emocional de estudantes de enfermagem e sua relação com variáveis sociodemográficas. Ainda assim, é interessante trabalhar no desenvolvimento de estratégias para promover a inteligência emocional entre estudantes do ensino médio técnico de enfermagem como também do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABELSON, A.; WILLMAN, A. Cuidando de pacientes em fim de vida na perspectiva de estudantes de graduação em enfermagem. **Fórum de Enfermagem**, v. 55, n. 3, pág. 433-438, jul. 2020. Acessado em 10 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Gkgd5Fn8krSZ9mH4LstDDyB/?lang=pt>.

ALCONERO-CAMARERO, AR *et al.* Emotional intelligence of nursing students, coping styles and learning satisfaction in clinically simulated palliative care settings: an observational study. **Nurse Education Today**, v. 61, p. 94-100, fev. 2018. Acessado em: 08 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691717302678?via%3Dihub>.

ALZINA, R. B.; GONZÁLES, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional en educación**. Madri: Síntesis, 2015.

BARREIRA, L.N. **Inteligência emocional: associação com job engagement em enfermeiros, no contexto da oncologia**. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Ciências e Tecnologias da Saúde. Lisboa.

BOTELHO, LLR; CUNHA, CC DE A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, pág. 121, 2 dez. 2011. Acessado em: 10 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>.

CAETANO, ARAÚJO e MACHADO. Ansiedade, estresse e depressão Associado ao índice de rendimento Acadêmico em estudantes de fisioterapia. **CAD. EDU SAÚDE E FIS.** 2019, v. 6, n. 12 (SUPL). Acessado em 07 de abril de 2022.

CAMPOS, *et. al.* **Inteligência emocional e a sua relevância na formação do futuro profissional de enfermagem.** Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47665>>. Acesso em: 07/05/2022.

CARLETO, CT *et al.* Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 20, 17 abr. 2018. Acessado em 08 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/43888>.

CHESHIRE *et. al.* Inteligência Emocional Medida no Ensino Superior de Enfermagem: Um Estudo Longitudinal. **Perspectivas do Ensino de Enfermagem**, v. 41, n. 2, pág. 103-105, mar. 2020. Acessado em 03 de maio de 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30807503/>.

CLEARY, M. *et al.* Promoting emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students: an integrative review. **Nurse Education Today**, v. 68, p. 112-120, conjunto. 2018. Acessado em 14 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691718302107?via%3Dihub>.

DEL ROSAL SÁNCHEZ, *et. al.* La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. **Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.**, [S. l.], v. 2, n.

1, p. 51-62, 2016. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/176>. Acesso em: 7 may. 2022.

DIOGO, *et. al.*, Supervisão de estudantes em ensino clínico: Correlação entre desenvolvimento de competências emocionais e função de suporte. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental** (Spe. 4), 115-122. 2016. Acessado em 07 de maio de 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312280682_Supervisao_de_estudantes_em_ensino_clinico_Correlacao_entre_desenvolvimento_de_competencias_emocionais_e_funcao_de_suporte.

DUGUÉ, M.; SIROST, O.; DOSSEVILLE, F. Literature review on emotional intelligence and nursing education. **Nurse Education in Practice** , v. 54, p. 103124, Acessado em: jul. 2021. Disponível em: <https://www.science-direct.com/science/article/abs/pii/S1471595321001608?via%3Dihub>.

ESPINOZA-VENEGAS. *et. al.*, Validação do construto e da confiabilidade de uma escala de inteligência emocional aplicada a estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Am. Enfermagem**. jan.-fev 2015;23(1):139-147. Acessado em 05 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/Pgz4fLYHsJ4Mr6gF4dMYzkS/?lang=pt>.

ESTRADA, NT; ROSAS, M. DEL PS Inteligencia emocional de los estudiantes de pregrado de las licenciaturas de enfermería. **Revista Cuidarte** , v. 11, n. 3, 31 atrás. 2020. Acessado em 10 de abril. Disponível em: <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/993#:~:text=Conclusiones%3A%20La%20IE%20de%20los,no%20C3%BAnicamente%20el%20desarrollo%20intelectual>.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUARINONI, DIGNANI e MOTTA. Caring relationship: a qualitative research through the narratives of the students of the Bachelor of Science in Nursing degree. **Professioni infermieristiche**. 72, 2 (set. 2019). Acessado em 02 de maio de 2022. Disponível em: <https://pub-med.ncbi.nlm.nih.gov/31550429/>.

HAJIBABAE, *et. al.* "A relação entre empatia e inteligência emocional entre estudantes de enfermagem iranianos." **Revista Internacional de Educação Médica** vol. 9 239-243. 19 de setembro de 2018. Acessado em 05 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6387768/>.

LEBLANC, VR; MCCONNELL, MM; MONTEIRO, SD. Caos previsível: uma revisão dos efeitos das emoções na atenção, memória e tomada de decisão. **Avanços na Educação em Ciências da Saúde** , v. 20, n. 1, pág. 265-282, mar. 2015.

LEWIS, GM; NEVILLE, C.; ASHKANASY, NM. Emotional intelligence and affective events in nursing education: a narrative review. **Nurse Education Today** , v. 53, p. 34-40, jun. 2017. Acessado em: 12 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691717300709?via%3Dihub>.

MENDES, KDS; SILVEIRA, RC DE CP; GALVÃO, CM. Revisão integrativa: método de pesquisa para incorporação de estudos na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem** , v. 17, n. 4, pág. 758-764, dez. 2008. Acessado em: 08 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/>.

NAGES, *et. al.* (2016). **Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones**: Ediciones Universidad San Jorge. Acessado em 06 de maio de 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>.

RODRÍGUEZ e CEDEÑO, Eniuska Hernández. Comunicación afectiva y manejo de las emociones en la formación de profesionales de la salud. **Educación Médica Superior**. 2015; 29(4):872-879. Acesso em 01 de maio de 2022. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n4/ems20415.pdf>.

RÖHR, F. A. Multidimensionalidade na Formação do Educador. **Revista da Educação. ACE**. Brasília, Ano 28, n. 110, p.100-108, jan/mar 1999. Acessado em 03 de maio de 2022. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/124/134/370?inline=1>.

SALOVEY, P.; MAYER, JD emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, pág. 185-211, mar. 1990. Acessado em 11 de abril de 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

SANTOS, B. F. Educação emocional: uma breve discussão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 204, p. 37-50, 16 maio 2018. Acessado em 11 de abril de 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40432>.

SCHERER, KR. **O que são emoções? E como podem ser medidos?** Informação em Ciências Sociais, v. 44, n. 4, pág. 695-729, dez. 2005.

SILVA, R., PIRES, R., E VILELA, C. Supervisão de estudantes de enfermagem em ensino clínico – revisão sistemática da literatura. **Revista de Enfermagem Referência**, III Série (3),113-122. 2011. Acessado em 06 de maio de 2022. Disponível em: <https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/2444711>.

WEDDERHOFF, E. Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.002)

SAÚDE MENTAL: UM DESAFIO ÀS ESCOLAS PÚBLICAS

Maria Ariadny Moreira Feitosa

Mestra em Educação pela UNISC. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Paraíba e graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em Educação no Campo pelo IFRN; Especialista em Gestão Pública Municipal na modalidade a distância pela UFPB; Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela FIP; Especialista em Geografia e Território: Planejamento Urbano, Rural e Ambiental pela UEPB; Especialista em Educação e Sustentabilidade Ambiental pela UFRN. ariadnymoreiraf@gmail.com

RESUMO

Tendo como contexto histórico, os tempos de pandemia da Covid-19 e como recorte espacial/virtual diferentes escolas públicas, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar um estudo de caso sobre a saúde mental da comunidade escolar, tendo como campo empírico 39 escolas estaduais compreendidas entre os 18 municípios do Agreste Potiguar - 3.^a Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). Trata-se de um estudo descritivo e analítico, tendo como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire. O que justifica a realização deste estudo foram as inquietações que surgiram em decorrência das vivências e práticas na Escola Estadual Professor Joaquim Torres no município de Serra de São Bento/RN.

Palavras-Chave: Pandemia; COVID-19; Escola Pública; Setembro Amarelo; Setembro Cidadão; Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus provocou mudanças em toda sociedade e a educação não ficou de fora. Com a imposição de decretos de isolamento social, as escolas tiveram que fechar as suas portas, mantendo assim os alunos distantes das salas de aulas. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pandemia da Covid-19 impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta (UNESCO, 2021).

Instituições de ensino, professores e alunos tiveram que entrar rapidamente em um processo de adaptação e buscar meios viáveis para dar continuidade ao processo de aprendizagem. A alternativa foi “abraçar” o ensino a distância, a tecnologia teve um papel fundamental nesse processo de mudança através das aulas e atividades remotas no ambiente virtual. Por mais que o ensino a distância tenha inúmeros benefícios, principalmente no mundo atual, mudar repentinamente do ensino presencial para o ensino on-line não foi nada fácil, e muitos alunos se sentiram prejudicados.

Não queremos aqui, trazer discursões da Modalidade de Ensino a Distância - EAD, o que de fato aconteceu nas escolas públicas as quais fazem parte desta pesquisa, neste processo emergencial para o ensino remoto, está longe de ser considerado a mudança para uma outra modalidade, tendo em vista que não houve condições mínimas para este fato.

As transformações no que concerne a dimensão da presencialidade na experiência escolar não se limitam ao seu aspecto espacial. Elas também se fazem sentir em um âmbito que condensa o próprio sentido do processo educativo: o vínculo temporal que se tece entre as gerações.

Habitar o presente sempre significa situar-se entre um espaço de experiências do passado e um horizonte de expectativas em relação ao futuro (KOSELLECK, 2006), cabendo aos educadores tanto a responsabilidade pela durabilidade de um legado de realizações simbólicas como sua resignificação e renovação no presente.

Educar implica, pois, transmitir às novas gerações experiências simbólicas que nos chegam dos vastos domínios do passado e

que são apresentadas e ressignificadas, criando as bases para sua durabilidade e renovação no futuro.

Assim, procede um professor de filosofia que compartilha com seus alunos uma reflexão tecida há 2.500 anos; um professor de literatura que lê um poema de Drummond ou trabalha uma canção dos Racionais MC's, um alfabetizador que inicia crianças na prática milenar da escrita alfabética.

Por meio do ensino de uma disciplina, área do saber ou prática social específica, um professor atualiza e ressignifica não só seus conteúdos peculiares, mas, sobretudo, a natureza do vínculo afetivo e histórico que estabelece com essas áreas de saber, conhecimento e compreensão que caracterizam um certo legado histórico que a cultura escolar escolheu preservar da ruína do tempo por meio do ensino.

Há algum tempo a saúde mental de estudantes e servidores da educação vem ganhando espaço de observação na Escola Estadual Professor Joaquim Torres em Serra de São Bento/RN. Eventos como o "Setembro Amarelo" e "Setembro Cidadão" ajudaram a gestão em seus diferentes âmbitos estarem mais atentos a esta causa e buscar debater com a comunidade escolar esse tema.

Com isso, ficou mais visível o quanto há profissionais e estudantes que precisam de cuidados e amparo. Em diálogo com outras escolas da rede, percebeu -se que esta é uma realidade comum a todas.

Assim, surge este trabalho, numa intenção de levantar dados e apresentar possibilidades de intervenção para colaborar com a saúde mental de estudantes e profissionais e com isso contribuir para uma educação pública de qualidade.

O Setembro Cidadão, criado pela Lei Complementar n. 9 494/2013, integra o calendário oficial e eventos do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e visa mobilizar e chamar a atenção da sociedade para a importância da cidadania enquanto ferramenta de equilíbrio das relações democráticas.

Por meio desta lei aprovada na Assembleia Legislativa, o dia 10 de setembro é destinado às comemorações do Dia Estadual da Educação Cidadã. Essa data marca as festividades que percorrem todo o mês.

Este mesmo dia é o dia Mundial de Prevenção ao Suicídio, mas a campanha acontece durante todo o ano. Por meio desta lei, setembro é um dos meses mais importantes dentro do calendário da Educação do RN. Desde 2013, segundo afirma a Secretaria de Estado da Educação.

Desde 2014, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), em parceria com o Conselho Federal de Medicina (CFM), organiza nacionalmente o Setembro Amarelo. Com isso, percebemos as vivências do setembro cidadão também voltados para as questões do setembro amarelo.

De tal modo, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar o estudo de caso realizado nas 39 escolas estaduais em 18 municípios do Agreste Potiguar pertencentes a 3.ª DIREC.

Trata-se de uma proposta empírica, tendo como cenário, o cotidiano escolar e do ponto de vista teórico, a perspectiva de Paulo Freire. Para tanto, este estudo se apresenta a partir de inquietações que surgiram nas vivências da comunidade escolar da Escola Estadual Professor Joaquim Torres.

Segundo o Site Setembro Amarelo, São registrados mais de 13 mil suicídios todos os anos no Brasil e mais de 01 milhão no mundo. Trata-se de uma triste realidade, que registra cada vez mais casos, principalmente entre os jovens. Cerca de 96,8% dos casos de suicídio estavam relacionados a transtornos mentais. Em primeiro lugar está a depressão, seguida do transtorno bipolar e abuso de substâncias.

Sendo que o dia 10 de setembro faz parte do Calendário Oficial de Eventos do RN, este serve de celebração e reflexão para uma educação mais participativa e voltada para a inclusão e progresso social. O dia 10 de setembro ficou como a data central, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) promove ações de educação cidadã, como congressos, seminários, simpósios e eventos abordando à cidadania, com temas sobre direitos e garantias fundamentais, direitos sociais, direitos políticos e preservação ao meio ambiente durante todo o mês.

Com isso, as escolas trabalham também questões do setembro amarelo. De fato, com os trabalhos desenvolvidos a partir desta alusão, ficou mais visível as necessidades das diferentes comunidades escolares as quais apresentam-se doentes psicologicamente,

seja em grau alto de stress, ansiedade, depressão ou algum transtorno específico.

No âmbito educacional, de forma rápida e em condições mínimas acontece a passagem do ensino na escola para o então não presencial. E como se dará isso? Pois é, uma pergunta que muitas escolas do Estado Potiguar iam respondendo a cada decreto lançado. Mas a resposta muitas vezes não correspondia a realidade dos educadores e educandos.

A realidade que mostramos aqui, é a da escola pública Potiguar, assim como em diferentes Estados da nossa Federação, apresenta-se limitações estruturais e tecnológicas. Se falando da nossa 3ª DIREC é raro encontrar escolas com laboratório de informática, com computadores disponíveis para os estudantes e professores.

Há décadas passadas houve doações de notebook para todos os professores da rede estadual de Ensino, mas na atualidade isso não se renovou, dificultando e muito os trabalhos remotos dos docentes.

O decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, o primeiro decreto da Governadora do RN para o enfrentamento temporário da pandemia, já impunha o fechamento das escolas. Nesse período, algumas já tinham aderido à greve pela luta do reajuste do piso e outras conquistas, a instituição Joaquim Torres estava dialogando para o retorno dos professores a escola, mas com o decreto, não puderam mais escolher, agora era hora de adaptação ao novo, e o novo como cita Freire (2011) causa estranheza.

Mesmo considerando que Paulo Freire defendia o ensino presencial, a sua teoria se enquadra em nosso relato, devido, sobretudo a sua ideia de que se aprende em comunhão. A Educação, por si só, é um ato de compartilhamento.

Tendo legitimação os diversos decretos estaduais, à medida que os fatos aconteciam, e iam surgindo em nosso Estado, a Escola Estadual Professor Joaquim Torres, conseguiu reunir mesmo que de forma virtual a comunidade escolar em diferentes momentos.

Sem o apoio do Estado, professores tiveram que montar sua própria sala de aula em casa, adquirir celulares melhores, computadores e mais equipamentos tecnológicos para melhor atender os estudantes, custeando do próprio bolso, adquirindo novas despesas fora do orçamento para a educação pública não parar.

Sabemos que essa foi a realidade de muitos colegas, os quais ainda tinham que lutar contra autoridades e uma parte desenfreada da população que os chamavam de vagabundos que não queriam trabalhar.

Não bastasse lutar pelo direito de ficar em casa, muitos professores adoeceram pelo coronavírus, outros pelas sequelas mentais deixada pela pandemia, alguns não resistiram. Na Escola Estadual Professor Joaquim Torres, a equipe sobreviveu ao vírus, mais muitos perderam parentes e amigos.

No âmbito educacional os professores não apenas investiram em equipamento, foram aprendendo o uso das tecnologias de forma autodidata sem apoio das autoridades responsáveis pela educação no Estado.

Sabemos que os profissionais da 3ª DIREC também estavam buscando alternativas para contribuir com os professores e estudantes, mas lamentavelmente este apoio chegou quando os professores já tinham conseguido superar as limitações, e mesmo assim não houve nenhum custeio aos investimentos dos professores, nenhuma doação de computadores, nenhuma bonificação, a categoria em sua maioria nem consegue o que tem de direito, o atendimento dos requerimentos para as promoções, licença para estudo, licenças prêmios, em um pequeno recorte da realidade, atualmente um professor conseguiu sua licença para o doutorado, enquanto outro que já tinha solicitado antes, não conseguiu. Apoio, incentivo? Não há para os professores neste momento.

Mas é nesta realidade que percebemos o quanto puderam fazer a gestão escolar junto à equipe de professores para que a educação pública não parasse.

As aulas continuavam, mesmo cada um em suas casas, inicialmente para o conteúdo chegar aos estudantes, foi usado o WhatsApp, criaram-se grupos por turma e componente curricular, com isso foi surgindo as limitações, algumas delas como, os aparelhos dos estudantes eram de uso comum a família, nem todos tinham acesso à Internet. O que fazer para os conteúdos chegar aos estudantes? Equipe pedagógica e gestão entram em diálogo e junto aos professores decidem fazer atividades para que os estudantes sem acesso pudessem buscar na escola.

Identificar esses estudantes, chegar a eles, não havia outra possibilidade mais eficaz na ocasião que ir a casa de cada um, pois é, a gestão e alguns professores assim fizeram.

Quando todos estavam esperançosos para o próximo ano letivo, 2021, encontrar pessoalmente com os estudantes e poder realizar atividades avaliativas para concluir as notas necessárias para soma da aprendizagem dos conteúdos, outros decretos surgem, impedindo o retorno as escolas por medida de segurança, pois o Coronavírus veio em uma nova onda e mais forte.

Contudo, professores e pedagogos mais habilidosos com as ferramentas tecnológicas usam o Meet e outras possibilidades do Google para execução de aulas. Live são feitas, o canal da escola é criado no You Tube.

Descobre-se novas habilidades dos estudantes, professores e gestão. A SEEC, vem se adequando a atual realidade e possibilitando formação, qualificação da equipe pedagógica e professores, mas de fato, incentivo aos profissionais não há.

No caminho da necessidade que o profissional do ensino tem na atualidade, entra em vigor a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura das instituições de ensino superior de todo o Brasil.

Uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no final de dezembro do ano passado, apresentou instruções e normas para a atualização dos cursos e ainda instituiu a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BNC - Formação).

Além desse fator, a revisitação dos currículos também vem sendo motivada pela necessidade de desenvolver competências digitais nas futuras e futuros docentes. Estas competências já eram consideradas fundamentais para o exercício da profissão docente no século 21 e se tornaram ainda mais importantes no cenário pós-pandemia.

Mas na prática, como sempre, os professores e professoras em sua maioria, vem aprendendo o uso das novas tecnologias em seu dia a dia.

METODOLOGIA

Para realizar este trabalho, foi utilizado um questionário nas 39 (tinta e nove) escolas pertencentes a 3ª DIREC, 21 (vinte e uma), localizadas em diferentes municípios da região Agreste, responderam ao questionário. O questionário ficou disponível pelo google formulário no grupo oficial de WhatsApp dos gestores escolares da 3ª DIREC, do dia oito ao dia 19 de dezembro de 2021.

Tendo como contexto histórico, esses tempos de pandemia da Covid-19 e como recorte espacial/virtual diferentes escolas, o presente trabalho abordou o estudo de caso em relação a saúde mental na escola, com objetivo de inserir as 39 escolas estaduais dos 18 municípios do Agreste Potiguar pertencentes a 3ª DIREC.

Trata-se de um estudo empírico, tendo como cenário o cotidiano escolar e do ponto de vista teórico, a perspectiva de Paulo Freire. Para tanto, este estudo se apresenta a partir de inquietações que surgiram nas vivências da comunidade escolar da Escola Estadual Professor Joaquim Torres no município de Serra de São Bento/RN.

Assim, surge este trabalho, numa intenção de levantar dados e apresentar possibilidades de intervenção para colaborar com a saúde mental de estudantes e profissionais e assim contribuir para uma educação pública de qualidade focado no humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das trinta e nove escolas pertencentes a 3ª DIREC, vinte e uma, localizadas em diferentes municípios da região Agreste responderam ao questionário. O questionário ficou disponível pelo google formulário no grupo oficial de WhatsApp dos gestores escolares da 3ª DIREC, do dia 8 a 19 de dezembro de 2021. Abaixo a identificação das escolas e seus municípios de lotação, assim como foi informado.

Figura 1 Escolas que responderam o questionário disponível em 08/12/2021 a 19/12/2021, por meio do Google formulário no grupo oficial de WhatsApp dos gestores escolares da 3ª DIREC

ESCOLA	MUNICÍPIO
E E José Lúcio Ribeiro	Brejinho
Escola Estadual Fabrício Maranhão	Pedro Velho
Escola Estadual Deputado Marcio Marinho	Serra de São Bento
EE PROF JOÃO MARIA DIAS	Nova Cruz
Escola Estadual Antônia Guedes Martins	Lagoa D'Anta
Escola Estadual Professora Ocila Bezerril	Montanhas
ESCOLA ESTADUAL PADRE TOMAZ DE AQUINO	São José do Campestre
Escola Estadual Joaquim da Luz	Espírito Santo
Escola Estadual Alexandre Celso Garcia	Santo Antônio
Escola Estadual Domitila Noronha	Serrinha
Escola Estadual Belmira Lara	São José do Campestre
ESCOLA ESTADUAL DEP. DJALMA ARANHA MARINHO	Passa e Fica
ESCOLA ESTADUAL DR PEDRO VELHO	Pedro Velho
Escola Estadual em Tempo Integral Rosa Pignataro	Nova Cruz
Escola Estadual Diógenes da Cunha Lima	São José do Campestre
Escola Estadual Professora Firma Francelina de Oliveira	Nova Cruz
Escola Estadual Antônio Pinheiro Bezerril	Lagoa D'Anta
Escola Estadual Felismino José da Costa	Monte das Gameleiras
EE Alberto Maranhão	Nova Cruz
Escola Estadual Dom Joaquim de Almeida	Várzea
Escola Estadual Professor Joaquim Torres	Serra de São Bento

Fonte: O autor

Figura 2 Perguntas aos gestores escolares disponível em 08/12/2021 a 19/12/2021
Por meio do Google formulário no grupo oficial de WhatsApp da 3ª DIREC

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME DA ESCOLA:

MUNICIPIO:

DIRETOR/A:

CONTATO:

1. você tem conhecimento se em sua escola algum aluno, professor ou outro servidor desenvolveu nos últimos 06 meses algum tipo de transtorno emocional como a ansiedade, depressão, pânico ou outro?

A - () sim, tenho conhecimento.

B - () não tenho conhecimento.

2. Em caso afirmativo, sabe informar se foi diagnosticado por um profissional de saúde mental?

A - () sim, sei informar. Foi diagnosticado por um profissional devidamente qualificado.

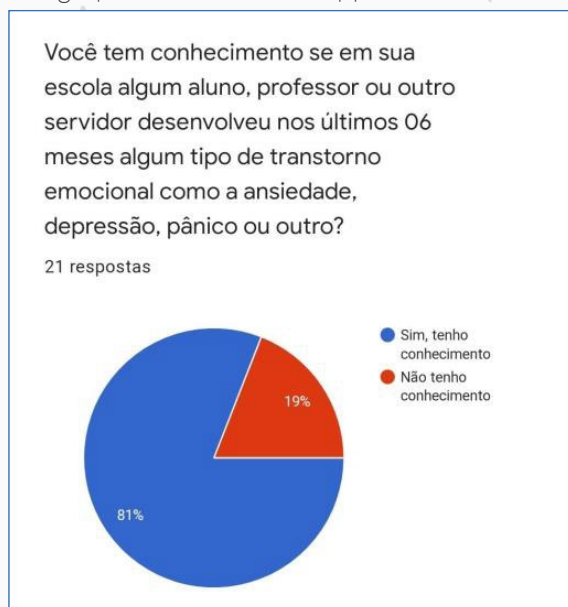
B - () não. Não sei informar se foi diagnosticado por um profissional devidamente qualificado.

3. Quantifique o número de pessoas (envolvendo aluno, professor e demais servidores) que você sabe comprovadamente que foi acometido por um dos transtornos acima citado.

4 Espaço aberto para comentário.

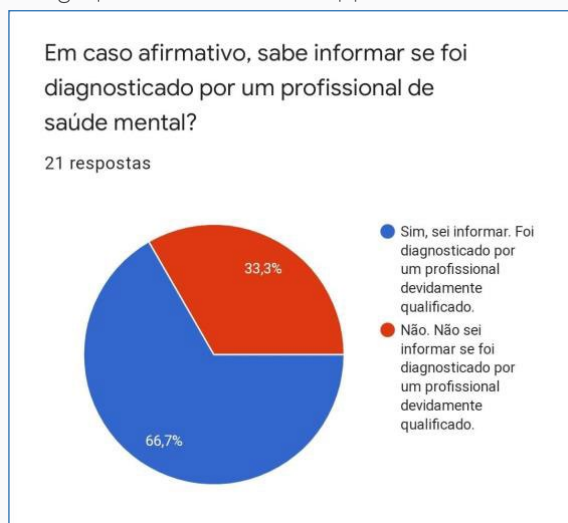
Fonte: O autor

Figura 3 Gráfico com as respostas ao questionário apresentado aos gestores escolares disponível em 08/12/2021 a 19/12/2021 por meio do Google formulário no grupo oficial de WhatsApp da 3ª DIREC



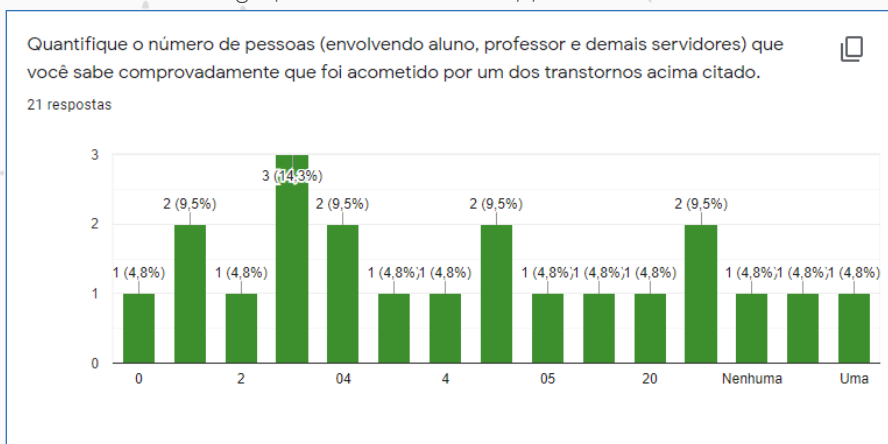
Fonte: O autor

Figura 4 Gráfico com as respostas ao questionário apresentado aos gestores escolares disponível em 08/12/2021 a 19/12/2021 por meio do Google formulário no grupo oficial de WhatsApp da 3ª DIREC



Fonte: O autor

FIGURA 5 Gráfico com as respostas ao questionário apresentado aos gestores escolares disponível em 08/12/2021 a 19/12/2021 por meio do Google formulário no grupo oficial de WhatsApp da 3ª DIREC



Fonte: O autor

Figura 6 Respostas ao questionário apresentado aos gestores escolares disponível em 08/12/2021 a 19/12/2021 por meio do Google formulário no grupo oficial de WhatsApp da 3ª DIREC

Espaço aberto para comentário - 8 respostas

1. NÃO contamos em nossa escola com equipe multidisciplinar de saúde, tampouco conseguimos assistência do PSE da UBS-Unidade Básica de Saúde de nosso bairro, apesar da solicitação do serviço.
2. Alguns desses oito tomam antidepressivos no momento.
3. Há mais estudantes, porém não sei se foram diagnosticado por profissional
4. Tivemos dois professores diagnosticados com início de depressão. Um deles precisou sair de sala de aula por determinação médica. E uma aluna que também desenvolveu um grau de ansiedade.
5. O contexto pandemico ocasionou tudo isso
6. Não houve casas de transtorno na escola
7. Se for para colocar os que ainda não procuraram ajuda especializada, este número cresce bastante.
8. Nada a acrescentar.

3 respostas

1. Ação importante de sondagem, e urgentemente precisamos de psicólogos na nossa instituição.
2. Temos um número muito elevado de alunos com ansiedade.
3. Ok

Fonte: O autor

A pandemia da COVID-19 afetou seriamente a educação, deixando milhares de estudantes longe das escolas. O ensino remoto e a busca por soluções rápidas para garantir o acesso às aulas tornaram-se grandes e importantes pautas sociais.

Quando pensamos na pandemia da COVID-19, é instantâneo considerar os reflexos negativos que ela causou, inclusive, na educação. Esses impactos são preocupantes não somente em relação à aprendizagem, mas, também, quanto ao número de crianças e jovens que abandonaram os estudos, dentre tantos outros problemas, focamos neste trabalho na saúde mental.

Percebemos com esta pesquisa e a vivência escolar, que de fato o cenário que está posto em relação a saúde mental é preocupante e o Estado precisa fazer uma intervenção. Ter um olhar mais sensível em relação a este assunto.

Em alta no mundo, casos ainda são tabu no ambiente escolar e o tema não faz parte da formação da maioria dos professores.

A Organização Mundial da Saúde¹ (OMS) alerta: 1 em cada 5 adolescentes enfrentará problemas de saúde mental, cujos casos cresceram exponencialmente nos últimos 25 anos. A maior parte, porém, não é diagnosticada ou tratada.

Na escola, problemas de saúde mental podem piorar o desempenho e ampliar a evasão escolar. Embora a capacitação de professores seja uma medida importante, a saúde mental ainda está fora da formação.

É urgente o cumprimento da lei 13.935/2019 a qual estabelece a s redes públicas de educação básica contar com serviços de psicologia e de serviço social. Mas é muito importante um trabalho com toda equipe da escola. Os professores, principalmente, precisam aprender a reconhecer quando o comportamento do aluno é patológico ou não. Existem situações que a coordenação pedagógica pode contornar, muitas vezes escutar o próprio aluno resolve muita coisa e isto o diretor, o coordenador, o professor pode fazer.

Percebemos com preocupação a expectativa que se cria com a presença dos profissionais, psicólogo e assistente social como possibilidade de resolver situações delicadas que sempre existiram

1 Fontes: Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes; Fletlich Bilyk & Goodman; 2004;Anselmi et al.,2010;The WHO World Mental Health Surveys: Global Perspective

dentro da escola. Estes profissionais, sem dúvida terão um lugar de importância, mas precisamos entender duas coisas: primeiro se deve trabalhar com a equipe escolar para aprender a reconhecer e lidar com os novos desafios. Segundo, não nos esqueçamos que os nossos alunos adoecidos estão afetados por uma sociedade adoecida, então, antes de tudo, é um problema social.

Entendemos ser importante à SEEC disponibilizar psicólogos em suas regionais para atender essa demanda crescente do adoecimento mental em nossas escolas. Uma sugestão imediata, seria convidar os colegas professores e pedagogos que também são psicólogos para ver uma possibilidade de atuação nas escolas que pedem socorro.

É sabido que na 3ª DIREC há profissionais pedagogos e também psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e tantas outras formações que exercem paralelas as funções na SEEC. Alguns desses profissionais tem sinalizado o desejo de contribuir e fazer um trabalho de intervenção pedagógica em nossas escolas, caso tenham o apoio necessário.

Há escolas com número significativo de jovens que fazem uso de medicações para ansiedade e depressão. Se tornou comum recebermos atestados emitidos por psiquiatra a nossos estudantes.

Alguns estudantes não apresentam laudos, nem tem acesso a tratamento por afirmarem que os pais não compreendem e dizem não ser algo sério, invenção destes. Temos estudantes que sofrem da síndrome do pânico, estudantes que usa da automutilação na frente dos próprios colegas. Não tem como esses fatos deixarem de interferir na aprendizagem destes, e no ensino em nossa escola.

Com a demanda que cada professor tem, este, não tem como identificar essas questões neste universo amplo que é a sala de aula. É preciso manter os docentes informados e que estejam sensíveis a estes estudantes, mas não há ainda uma intervenção prática, algo concreto a ser feito. Penso que estes fatos já são argumentos suficientes para uma intervenção pedagógica de forma multidisciplinar nas escolas que pedem socorro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladoras, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. “O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos-acuda” (...). (FREIRE, 1991, p. 35-75)

Mas a pandemia implicou uma mudança rápida sem tempo de ouvir partes, e mais uma vez os professores e professoras que arcaram com respostas imediatas ao ensino e aprendizado dos estudantes.

O ensino remoto, mesmo nos locais em que tenha sido bem planejado e executado, tem menores chances de gerar engajamento dos estudantes e promover o desenvolvimento, especialmente em famílias com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo a um contexto domiciliar e comunitário menos favorável à aprendizagem.

Em tempos de pandemia, mais do que nunca, a educação é convocada a se singularizar, a se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das tecnologias digitais e pela habitação nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A situação iniciada a partir do contágio mundial em massa pelo COVID-19, ainda que se trate de uma questão de saúde pública, afetou o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e, logo, também, ao campo educacional.

A Comunidade Escolar Joaquim Torres sobreviveu a pandemia, adquiriu novos conhecimentos, o corpo docente atualmente domina as ferramentas tecnológicas e usufrui junto aos educandos. Não há, mas como pensar o ensino sem o uso das tecnologias, sem uma adequação a informação.

Com a maioria dos professores oriundos de outras cidades e Estados, com ferramentas como o Google Meet ficou mais viável reunir a maioria para os encontros pedagógicos.

Ademais, terminamos com uma frase muito utilizada por Paulo Freire, que se apropriava das palavras de Françoise Jacob: somos seres programados, mas para aprender. A nosso ver, parece estar distante de nós essa frase, mas de fato, podemos pensar que esse “programar para aprender” seja muito atual, sobretudo em tempos de pandemia da Covid 19.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Instantâneo da escola contemporânea**. Campinas: Papyrus, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto Nº 29.524, de 17 de março de 2020.

ZANATO, C. B; GIMENEZ, R. **Educação inclusiva**: um olhar sobre as adaptações curriculares. São Paulo. SP. 2017.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.003)

A PSICANÁLISE COMO FERRAMENTA DA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

Andreia Regina Moura Mendes

Doutora em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, professora da rede pública de Parnamirim/RN. andreiamendesbr@gmail.com;

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica sobre o papel da psicanálise como ferramenta na prática psicopedagógica. A relevância do tema reside no fato de todos os dias, jovens, entre os 12 e 18 anos demonstrarem dificuldades de aprendizagem, comportamento ou socialização em ambientes escolares e quando interpelados pelos docentes sobre as causas de suas inquietações, algumas respostas sinalizam pela falta de diálogo interno e do entendimento das mudanças e conflitos típicos da fase chamada adolescência. O objetivo geral do trabalho é apresentar a Psicanálise como importante ferramenta de trabalho do (a) psicopedagogo (a) para o acompanhamento do adolescente com dificuldades no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica sobre as interseções entre a psicopedagogia e a psicanálise.

Palavras-chave: Adolescência. Educação. Fenomenologia. Psicanálise. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema foi despertado desde o ano de 2016, quando a autora começou a lecionar para estudantes da educação básica na rede municipal de Parnamirim-RN e lá se deparou com muitos casos de automutilação, ideação suicida e histórico de quadros depressivos. Os estudantes que apresentavam estes sintomas tinham baixo rendimento escolar, problemas de socialização e todos apresentavam em seus relatos dificuldades com os parentes. Porém, quando interpelados pelos professores e equipes docentes sobre a causa de seus sintomas, os mesmos desconheciam a origem e demonstravam uma forte angústia por não compreender o que os afligia.

Foi diante da escuta atenta destes estudantes, no papel de professora de história e filosofia que surgiu assim a necessidade de se preparar melhor para lidar com estes estudantes e auxiliar cada um deles a identificarem seus medos, traumas e angústias, na tentativa de receberem um tratamento adequado para seus problemas de aprendizagem e comportamento.

Acredita-se que docentes e equipes pedagógicas das escolas da educação básica, carecem de uma formação acadêmica continuada adequada para atender os estudantes de forma integral, tendo em vista que a dimensão emocional é uma das instâncias menos acessada e trabalhada na escola pelos currículos tradicionais, corroborada pelo fato de que ainda não há interesse em reformular a prática de ensino com foco em atender o estudante em sua integralidade e totalidade enquanto sujeito de direitos.

A práxis pedagógica da autora assumiu nuances diferenciadas, que possibilitaram a escuta atenta de muitos estudantes em crise psíquica ou vivendo angústias próprias da adolescência, pelo fato da mesma ter uma formação humanista, baseada na antropologia e sociologia, com leituras reflexivas na área da filosofia fenomenológica, entretanto, essa condição trata-se de uma das exceções entre os professores de toda a rede de ensino, fato comprovado pela inabilidade de muitos docentes e equipes pedagógicas de tratarem com os estudantes que apresentam os sintomas citados acima e outros problemas comportamentais.

Diante do exposto, verificou-se que muitos destes estudantes foram atendidos pelos sistemas de atendimento psicossocial do município e pela rede de saúde básica, sendo acompanhados por psicólogos e psiquiatras, na maioria das vezes com tratamento medicamentoso, porém sem demonstrar melhoras em seus processos de aprendizagem no ambiente escolar. Foi então, a partir dessa constatação que se optou por investigar como esses estudantes poderiam ter sido ouvidos inicialmente por um (a) psicopedagogo (a) e o quanto o mesmo pode auxiliar esse estudante a entender os processos que está passando, apoiado nas teorias e técnicas da psicanálise, gerando assim uma melhora em suas dificuldades de aprendizagem e na sua relação com o ambiente escolar.

Como o público de estudantes atendidos pelos anos finais do ensino fundamental compreende estudantes entre 10 e 17 anos, buscou-se fazer esse recorte cronológico para fins de continuidade desse trabalho com adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), define a adolescência como o período compreendido entre os 12 anos aos 18 anos de idade. Já a organização Mundial de Saúde (OMS), define adolescência como o período que compreende entre os 10 anos de idade aos 19 anos de idade, constituindo essa fase como um processo fundamentalmente biológico, marcando a transição entre a infância e a vida adulta.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), foi assegurado o direito a educação pública, gratuita e de qualidade da pré-escola ao ensino médio. O ingresso no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009) é realizado aos seis anos de idade, sendo que o ingresso no Ensino Fundamental Anos finais ocorre entre 10 e 12 anos, idades que compreendem a entrada do indivíduo no processo de adolescência.

Diante do exposto, entende-se que a educação básica deve estar mais preparada para receber essa clientela em fase de mudanças biológicas, afetivas e intelectuais, o que poderia ser conquistado com a adoção de uma metodologia baseada nos princípios da educação integral, com ensino dedicado às múltiplas dimensões do estudante, também auxiliada pela presença de uma equipe multidisciplinar na escola, contemplando psicólogos, psicopedagogos e enfermeiros. Porém, diante da inexistência de um conjunto de profissionais habilitados para orientar os docentes e gestores sobre os

desafios da adolescência, faz-se necessário o acompanhamento psicopedagógico para criar um espaço de escuta e acolhimento desse adolescente em conflito e problemas de aprendizagem para que se possa buscar entender as raízes de sua dificuldade e esclarecê-lo sobre seu potencial de crescimento e desenvolvimento no ambiente escolar.

O presente trabalho parte da seguinte problemática: Como a psicanálise pode contribuir para o atendimento dos alunos e alunas que enfrentam conflitos na sua adolescência, e, dessa forma melhorar o seu desempenho escolar?

O trabalho se justifica pela percepção dos desafios enfrentados cotidianamente pelo corpo docente de diversas instituições escolares, que buscam, sem eficácia, criar uma estratégia de aproximação com alunos e alunas que apresentam rotineiramente dificuldades de aprendizagem, socialização, adaptação ao ambiente escolar e desenvolvimento de relações afetivas mais equilibradas, fazendo-se necessário a elaboração de uma abordagem de atendimento ancorada na psicanálise para auxiliar o profissional da psicopedagogia na aproximação efetiva desses estudantes, de forma acolhedora e reflexiva. O trabalho está estruturado da seguinte forma:

Na parte 1 intitulado A arte das teses: As contribuições da Psicanálise para a Psicopedagogia, apresenta os artigos e trabalhos mais relevantes sobre a temática citada, revelando poucos trabalhos na área. No tópico 2 intitulado A Psicanálise e o adolescente, trata de uma discussão sobre a história da psicanálise do adolescente e quais contribuições a prática psicanalítica promove para os adolescentes diante de suas dificuldades no ambiente escolar. No tópico 3 chamado de Aproximações entre a psicanálise e a psicopedagogia, promove uma reflexão sobre as relações entre a psicanálise e a psicopedagogia, e como esses dois campos de teoria e prática podem ser articulados no atendimento do adolescente em dificuldades de aprendizagem, apresentando as contribuições da psicanálise na prática psicopedagógica.

O objetivo geral do trabalho é apresentar a Psicanálise como importante ferramenta de trabalho do (a) psicopedagogo (a) para o acompanhamento do adolescente com dificuldades no ambiente escolar. Os objetivos específicos são: a) compreender a psicanálise como abordagem para lidar com os conflitos da

adolescência; b) Definir as contribuições da psicanálise no tratamento psicopedagógico.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O referencial teórico utilizado busca aproximar as discussões da prática psicopedagógica com a análise psicanalítica. Para promover essa articulação, serão mobilizadas as discussões de Aberastury (1986), Delaroche (2008), Jung (2008), Tallafiero (2016), Winnicott (1975), além de textos de Sigmund Freud, Anna Freud e Melanie Klein.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ARTE DAS TESES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A PSICOPEDAGOGIA

Para compreender como a práxis da psicopedagogia clínica pode ser auxiliada pelos conceitos e técnicas da psicanálise, foi realizada a Arte das teses em torno dos artigos e trabalhos científicos que discutem a relação e interseção dessas duas áreas para auxílio do estudante com dificuldades no ambiente escolar. Dessa forma, foi feita uma busca no Google Acadêmico dos descritores Psicopedagogia e psicanálise e foram identificados poucos trabalhos que tratam da contribuição da psicanálise na prática psicopedagógica.

O primeiro artigo é da psicanalista e psicopedagoga clínica, Cecilia Elisabete Aguirre de Fazzi intitulado, A Psicanálise e a Psicopedagogia: uma Relação nas Intervenções Psicopedagógicas (2013). No seu breve artigo, ela elenca seis teóricos da área da psicanálise que contribuem com suas teorias e técnicas no atendimento clínico psicopedagógico de estudantes com sofrimento psíquico e dificuldades de aprendizagem, afetivas ou comportamentais expressas no ambiente escolar.

A autora aponta o trabalho de Sigmund Freud sobre o método de associação livre, como uma ferramenta para que o estudante possa expressar suas lembranças e sentimentos através da sua fala,

de forma catártica. Sobre a contribuição de Donald Winnicott, Fazzi destaca o papel da interação estabelecida entre psicopedagogo e o paciente através da brincadeira, sendo a mesma compreendida como um espaço criativo no qual existe lugar para a imaginação, a fantasia e a expressão das experiências de vida.

Quanto à principal contribuição de Jacques Lacan para a prática psicopedagógica, a autora destaca a relevância de se conhecer com quem o estudante convive e quem são as figuras parentais de referência dele. Sobre a importância de Anna Freud, a autora enfatiza o entendimento sobre a importância do ego e dos mecanismos de defesa para compreensão do comportamento do estudante. E por fim, ela cita a contribuição de Pichon-Rivière sobre a relevância do estabelecimento de uma vinculação positiva entre o estudante e os componentes curriculares que ele precisa aprender no ambiente escolar.

O segundo trabalho analisado foi de Maria da Paz Pereira, intitulado *Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia: a transferência na relação professor-aluno*. Pereira (2017) defende em seu trabalho que o estudante projeta conteúdos emocionais de forma inconsciente sobre o seu professor, sendo algumas vezes essa transferência positiva ou negativa.

Diante do conhecimento sobre o conceito de transferência de Sigmund Freud, o docente estará mais preparado para atuar frente à transformação do mesmo, tornando o processo de ensino-aprendizagem satisfatório para ambas as partes envolvidas. Porém quando ocorre a falta de entendimento sobre o conceito de transferência, pode ocorrer a potencialização da dificuldade do aluno, bem como gerar um bloqueio na relação pedagógica, traduzida em problemas na aprendizagem e distúrbios comportamentais.

Segundo a autora, Freud (1912/1981) afirma na sua obra que a transferência é um fenômeno comum nos relacionamentos humanos, se constituindo como uma dinâmica subjetiva e permeada por conteúdos provindos do inconsciente. No relacionamento estabelecido entre professor e estudante, é normal situações de transferência, revelado em falas dos estudantes direcionadas aos professores quando dizem que o professor ou professora lembram determinado parente, geralmente o pai ou a mãe, o que pode ocasionar uma transferência positiva ou negativa a partir do tipo de

relacionamento que o estudante nutre consigo ou com o parente referido em seu discurso.

Pereira (2017) cita ainda o trabalho de Melanie Klein sobre o seu conceito de identificação projetiva, associado ao de transferência, e o estudo de Jacques Lacan em torno da relação que o mesmo estabelece entre o conceito de transferência e a práxis, denominada de função simbólica do saber. A autora afirma por fim que a transferência pedagógica é marcada pelos conteúdos afetivos que o estudante destina à figura do professor ou da professora.

Em seguida, a autora apresenta no seu trabalho os tipos de transferências e conclui afirmando a importância do professor saber interpretar o comportamento do estudante a partir de seus problemas emocionais inconscientes. Na falta de capacidade para tal interpretação, será o profissional da psicopedagogia que a fará no atendimento clínico e a partir dos aportes da psicanálise.

Ela conclui que também é possível para o professor fazer essa interpretação, partindo de forma intuitiva dos seus próprios conteúdos inconscientes, e dessa maneira contribuindo para que o processo ensino-aprendizagem seja retomado de forma satisfatória e o estudante possa continuar seu percurso educativo sem ser atrapalhado pelos seus problemas emocionais.

O terceiro artigo analisado foi de Maia Medeiros Bulik (2009), denominado O conceito de sintoma: entre a psicanálise e a psicopedagogia. Este estudo é uma revisão bibliográfica que busca aprofundar a discussão sobre o conceito de sintoma na psicopedagogia e na psicanálise. A importância desse trabalho reside na abordagem que o mesmo faz sobre como o tratamento dos problemas de aprendizagem devem ser compreendidos na perspectiva da concepção de sintoma da psicanálise.

O quarto trabalho analisado é de Árbila Luiza Armindo Assis, denominado de Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica. A sua obra tem como objetivo retomar o diálogo entre a psicanálise e a prática educativa. O arcabouço teórico está calcado na teoria freudiana, sobre o inconsciente, a pulsão, a sexualidade, a agressividade, os mecanismos de defesa e as fases do desenvolvimento da personalidade.

A partir das perspectivas de Freud e Lacan, a autora faz um percurso no qual pontua o contexto social e cultural da psicanálise

e como a mesma pode contribuir para compreensão do processo educativo, tomando como referência o papel do sujeito e como o mesmo se expressa através de sua fala.

Assis, procura assim apontar os contributos da a teoria psicanalítica no trabalho psicopedagógico, destacando ainda a necessidade dos professores procurarem se aproximar da discussão e dessa forma, promover um diálogo com o aluno com foco nas causas que determinam os comportamentos desse estudante no ambiente escolar.

Os aportes teóricos e práticos que Assis trata em sua obra são pautados pelos conceitos de Sigmund Freud, Anna Freud, Melaine Klein, Jacques Lacan, Donald Winnicott, e o de Pichon-Rivière nas suas contribuições para o trabalho psicopedagógico. Aqui destacamos a relevância dos estudos de Donald Winnicott sobre a importância do brincar como atividade criativa e construtora da nossa identidade.

Assis destaca que a grande contribuição de Winnicott, foi evidenciar que a brincadeira equivale a uma terapia, pois facilita o crescimento do estudante, sendo a essência da autêntica aprendizagem. Outra vantagem da brincadeira é possibilitar o relacionamento em grupo e de todas as benesses que ele pode propiciar como uma melhor qualidade na comunicação das necessidades, dos gostos, das aptidões e dos talentos. Ela conclui afirmando que o ato de brincar se constitui como uma forma do sujeito se comunicar consigo mesmo, o que é essencial para a própria organização da vida psíquica, além de promover a autocompreensão e a autoconfiança do sujeito.

Outro teórico que Assis mobiliza para discussão do tema é Pichon-Rivière, na sua teoria sobre o vínculo. O vínculo é definido como a forma de ligação que é realizada nas inter-relações pessoais, ou seja, como cada sujeito se relaciona com o outro. Pichon-Rivière propõe ainda que é possível a compreensão da personalidade do sujeito através da análise dos vínculos que ele estabelece.

O referido autor conclui o seu trabalho, afirmando que é essencial o conhecimento da psicanálise para uma compreensão sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento afetivo do estudante, principalmente na geração do desejo pelo saber. A partir então da arte das teses percebemos

que existe uma produção acadêmica limitada sobre as contribuições da psicanálise na psicopedagogia, tendo em vista que o trabalho psicopedagógico toma emprestado teorias, técnicas e práticas da psicanálise. No próximo capítulo faremos a discussão sobre como a psicanálise lançou seu olhar conceitual e prático para a categoria dos adolescentes.

A PSICANÁLISE E O ADOLESCENTE

O estudo e investigação sobre a personalidade humana e sua relação com o inconsciente foi sistematizado a partir do desenvolvimento da psicanálise, área do conhecimento surgida no final do século XIX e que teve como seu mais importante expoente, o médico neurologista e psiquiatra Sigmund Freud (1856-1939).

A compreensão da estrutura total da personalidade deve-se principalmente às investigações psicanalíticas que não se limitaram aos conteúdos conscientes da mente, mas pretenderam estabelecer que o modo de atuar do homem também é condicionado por fatores inconscientes. Essa compreensão permite elucidar, de certa forma, a ação múltipla e dinâmica da psique, proporcionando novas perspectivas aos médicos e estudiosos da psicologia (TALLAFERRO, 2016, p.01-02).

Segundo o Livro da Psicologia, o inconsciente pode ser definido como "(...) o espaço em que armazenamos todas as nossas memórias, pensamentos e sentimentos" (2012, p.94). O Dicionário de Psicanálise traz o seguinte trecho (p.374): "Na linguagem corrente, o termo inconsciente é utilizado como adjetivo, para designar o conjunto dos processos mentais que não são conscientemente pensados". E continua:

Em psicanálise, o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma "outra cena". Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente. Na segunda tópica, deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o isso e, em grande parte, o eu e o supereu (Idem).

O que significa que o inconsciente é uma instância independente do consciente, porém se revela através de sonhos, atos falhos, lapsos de memória, jogos de palavras etc. O inconsciente faz parte do sujeito, entretanto não está submetido à sua consciência.

A partir do exposto, entende-se o papel de Freud na descoberta e sistematização das investigações sobre as estruturas da mente e na compreensão da imbricada relação entre consciente, pré-inconsciente e inconsciente, auxiliando assim no entendimento sobre como se organizam os pensamentos, sentimentos e as ações humanas e como o inconsciente influencia o consciente. Outro aspecto relevante foi sua descoberta sobre as instâncias do aparelho psíquico: o id, o ego e o superego. Como destaca Tallaferro (Idem, p.04):

É perfeitamente conhecido o fato de que o bem-estar do homem não depende exclusivamente de uma saúde física, mas também de uma correta adaptação ao meio, com uma capacidade adequada para enfrentar as necessidades sociais, econômicas e industriais da vida moderna.

Assim, uma correta adaptação ao meio ambiente é fonte de saúde mental garantida pelo bom funcionamento do psíquico como função do organismo humano, alcançando dessa forma o equilíbrio entre o ser e o mundo exterior que o envolve. A partir então de um arcabouço teórico construído por meio da clínica, foi possível definir as técnicas e conceitos que tornaram a psicanálise numa ferramenta imprescindível para compreensão da personalidade psíquica e das relações que o sujeito estabelece com o meio ambiente.

Mas como acessar o inconsciente, tendo em vista que ele tem autonomia e não se submete à mente consciente? Foi através dos estudos de Sigmund Freud, para a obra A interpretação dos sonhos, que a dimensão simbólica passou a ser compreendida como forma explicativa que o inconsciente utiliza traduzida numa linguagem, através de imagens oníricas, constituindo os símbolos em ferramentas para o entendimento de determinados sintomas. Para Lurker (2003, p.572):

Na psicanálise, o símbolo é uma forma (sonhos, sintomas doentios, atos falhos, de modo geral todos os atos) na qual o inconsciente, o reprimido, é representado no consciente indiretamente, por meio de imagens análogas.

Nessa abordagem, fica evidente que a investigação dos símbolos expressos por meio da livre associação e da linguagem dos sonhos é fundamental para compreensão dos conteúdos psíquicos reprimidos e que se revelam através do estado e dos sintomas em que se encontra o analisando.

Outro expoente do estudo dos símbolos para compreensão da psique humana foi Carl Gustav Jung (1875-1961). O livro da Psicologia afirma que Carl Jung tinha um vívido interesse sobre como diferentes sociedades ao longo do tempo histórico compartilhavam grandes semelhanças expressas através de mitos, símbolos e crenças, o que o levou a defender a existência dos símbolos como uma memória coletiva, constituinte da psique humana, armazenados numa parte independente de nosso inconsciente, chamado por ele de "inconsciente coletivo". Dessa forma, para Jung, os sonhos são a matéria principal utilizada para produção dos símbolos. Em suas palavras (2008, p.34):

Os dois pontos essenciais a respeito dos sonhos são os seguintes: em primeiro lugar, o sonho deve ser tratado como um fato a respeito do qual não se fazem suposições prévias, a não ser a de que ele tem um certo sentido; em segundo lugar, é necessário aceitarmos que o sonho é uma expressão específica do inconsciente.

Jung defende assim que o sonho é um acontecimento normal, dotado de causalidade e intencionalidade criadas pelo inconsciente do indivíduo, promovendo uma ligação com os conteúdos conscientes e servindo para compreensão do analisando.

Entende-se então que a adolescência é uma etapa crucial do desenvolvimento humano, sendo, por essa razão, permeada de incertezas, dúvidas, mudanças físicas, inseguranças e conflitos inerentes ao processo de amadurecimento do sujeito. O conceito era desconhecido na antiguidade, aparecendo pela primeira vez na Europa medieval.

Philippe Ariès, afirma que na Idade Média a adolescência era considerada a terceira idade da vida, ou seja, havia a infância,

seguida da pueritia, que terminava aos 14 anos e após essa fase, o sujeito se tornava adolescente, porém não havia consenso sobre seus limites e características como pode-se observar no trecho seguinte (ARIÈS, 1986, p.41): “Observamos que, como juventude significava força da idade, “idade média”, não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância”. Ainda segundo Ariès (Idem, p.45):

Embora um vocabulário da primeira infância tivesse surgido e se ampliado, subsistia a ambiguidade entre a infância e a adolescência de um lado, e aquela categoria a que se dava o nome de juventude, do outro. Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar.

No século XVII, adolescência e puberdade se confundem. Foi apenas no século XIX que a imagem da adolescência foi formada, dando condições para sua categorização no século XX. O que pode ser compreendido a partir da seguinte afirmação de Ariès (Idem, p.48):

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderia uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX.

No começo do século XX, Sigmund Freud deu início à análise de uma criança, num caso que ficou conhecido como pequeno Hans. Através das cartas escritas pelo seu pai, Max Graf, Freud tomava conhecimento sobre a situação do menino e orientava o seu pai sobre como devia proceder. Nesta primeira experiência, Freud estabeleceu os três princípios para a análise: a demanda, a transferência e a interpretação.

A demanda surgiu da queixa do próprio pai sobre a fobia que o filho tinha por cavalos, já a transferência se estabeleceu através do contato do pai com o psicanalista, que viu Hans apenas uma vez. Por fim, a interpretação sobre a fobia indicou que Hans tinha medo da reação do pai ao descobrir que ele tinha desejos sexuais edipianos pela mãe (COSTA, 2010, p.17-20)

Até demorou décadas para que se consolidassem os primeiros estudos sobre a adolescência e como se organiza a sua personalidade. Aberastury (1986, p.15) afirmou que a adolescência é uma fase de extrema importância na vida humana, sendo uma etapa fundamental para o processo de desprendimento dos pais. Para ela:

Este processo atravessa três momentos fundamentais: o primeiro é o nascimento, o segundo surge ao final do primeiro ano com a eclosão da genitalidade, a dentição, a linguagem, a posição de pé e a marcha; o terceiro momento aparece na adolescência. (1989, p.15).

Delaroche (2008, p. XII), afirma que a adolescência é um fenômeno social e como tal deve ser compreendida como elemento característico da sociedade contemporânea. Sendo assim, é importante destacar que o estudo e aplicação da abordagem psicanalítica no tratamento de adolescentes, ocorreram após o fim da Segunda Guerra Mundial, tendo sido a década de 1950 o período de sua consolidação.

Mas quando surgiu o conceito de adolescência? Nas sociedades antigas existia a compreensão sobre a juventude, seu papel e seus problemas, mas as tensões dessa fase eram superadas através dos ritos de passagem, que tornavam os jovens em adultos produtivos na sociedade. Na Europa medieval, por exemplo, a juventude também passava pelos ritos de iniciação cristãos e assim, fazia parte da sociedade, participando ativamente dos eventos do mundo dos adultos, desde a vida monasterial até a cavalaria.

Para Delaroche (2008, p.02), é na metade do século XIX que o termo adolescência passa a vigorar nos dicionários da época, descrevendo essa fase da vida humana. Entretanto, foi apenas no começo do século XX que o conceito da adolescência ganhou relevância na área da medicina e chamou atenção de Sigmund Freud no ano de 1905.

Esta panorâmica sobre a evolução da compreensão do conceito de adolescência ao longo da história tem como objetivo ressaltar que essa categoria foi apreendida pelos esquemas da

biologia e sociologia e só depois pela medicina, psicanálise e sociologia, como pode ser entendido a partir da seguinte afirmação:

De um lado, com efeito, a adolescência é assimilada à juventude e não é ainda considerada um fenômeno individual, um fenômeno clínico. De outro, a teorização da adolescência ainda é chamada de puberdade e é marcada pela biologia. Ora, esses dois aspectos, sociológico e biológico, serão reunidos no conceito atual de adolescência (DELAROCHE, 2008, p.04).

O pioneiro na psicanálise do adolescente foi o francês Pierre Mâle. Seu trabalho associava a psiquiatria com a psicanálise, compreendendo três aspectos: adolescência como um processo, uma nova abordagem de nosologia (as doenças inconscientes) e uma abordagem terapêutica inédita. Nas palavras de Delaroché: "Para Mâle, a adolescência emerge 'do encontro de uma crise vital decisiva' com 'estruturas conflituosas que contribuíram para a organização do eu'" (Idem, p.12-13).

Ou seja, é importante destacar que Mâle defendia que existe uma diferença estabelecida entre a estrutura do adolescente e sua crise juvenil, e que o resultado desse processo faz parte da maturação. A questão é evitar patologizar comportamentos que são característicos da adolescência. Porém, diante da persistência de determinados sintomas conflituosos, ele justifica que: "A vida do sujeito depende, com muita frequência, de soluções psicoterapêuticas ou de orientações que parecem tiradas da atualidade e que precisam de uma ação imediata" (Idem, p.14).

Na nosologia das doenças típicas da adolescência, Mâle identificou três conflitos comuns: a neurose de inibição, traduzida na forma de bloqueios nas atividades sociais e intelectuais; a neurose de fracasso, um conflito inconsciente provocado por um complexo de Édipo não resolvido; a morosidade, expressa numa recusa do adolescente em investir sua energia no mundo que o cerca. A morosidade pode atingir um estado que o sujeito procura fugir de casa, pratica atos delinquentes, faz uso de drogas e até mesmo tenta o suicídio (Idem, p.14-15).

Para Mâle, o papel do psicoterapeuta é servir como uma espécie de testemunha do adolescente, ouvindo atentamente quais são os conflitos que o mesmo nutre em relação aos pais e o orientando

para solução de seu conflito, geralmente a partir da interpretação do complexo de Édipo. Nesse sentido Delaroché esclarece que (Idem. p.20), a puberdade ou um novo fato que signifique o fim da infância pode ocasionar o espelho, o que torna o adolescente um alvo das ideias suicidas. O adolescente apresenta uma dificuldade na introjeção de um supereu pacificado, sabendo julgar o que é bom ou ruim para si, mas precisando de novos guias, que não sejam seus pais, para representar essa personificação.

Tallaferro (2016, p.04) afirma que o bem-estar humano não depende somente da saúde física, mas principalmente de uma correta adaptação ao meio ambiente no qual ele está inserido, demonstrando capacidade correta no enfrentamento dos desafios, das necessidades que se apresentam na sociedade, e das injunções da economia e da vida na contemporaneidade.

Anna Freud diz “a psicanálise é a aquisição do maior conhecimento possível das três instâncias que se supõem constitutivas da personalidade psíquica e das relações entre a pessoa e o mundo exterior” p.10

Como destacado anteriormente, o aparelho psíquico é composto por três instâncias: o ego, o id e o superego. Sobre o ego, explica Tallaferro (2016, p.57): “(...) o ego está situado entre o mundo interno e o mundo externo, em uma posição tal que se comporta como receptor dos impulsos que lhe chegam de ambos os campos”.

Mas qual o papel do ego? Tallaferro mais uma vez informa que: “O principal papel do ego, portanto, é coordenar funções e impulsos internos, e fazer que estes possam expressar-se no mundo exterior sem conflitos” (Idem, p.58). Em outras palavras: “O ego não só é capaz de atuar sobre o mundo exterior e modificá-lo, mas pode também atuar sobre o organismo, condicionando as reações desde até o ponto de chegar a simular a realização de um desejo” (Idem, p.63).

O ego tem seu desenvolvimento iniciado na infância, mas na adolescência, etapa da vida caracterizada por diferentes angústias, pode ocorrer uma mobilização do sujeito para a defesa do que considera um risco de destruição do ego. Daí a relevância de apontar quais são os mecanismos de defesa do ego contra o que Tallaferro denominou de perigos intrapsíquicos. Segundo Tallaferro, os mecanismos são (Idem, p.77-78):

1. repressão;
2. regressão;
3. isolamento;
4. anulação ou reparação;
5. formação reativa;
6. identificação;
7. projeção;
8. troca de um instinto pelo seu contrário;
9. volta do instinto contra o ego;
10. sublimação.

Diante dos conceitos e das discussões apresentadas, fica evidente o quanto a psicanálise pode auxiliar no atendimento psicopedagógico através de seus conceitos e técnicas. O próximo capítulo trará três contribuições da psicanálise na prática clínica psicopedagógica e que pode potencializar a solução da demanda que o estudante apresente no ambiente escolar.

APROXIMAÇÕES ENTRE A PSICANÁLISE E A PSICOPEDAGOGIA

Diariamente, professores e equipes pedagógicas de diferentes realidades educacionais atendem adolescentes que se encontram em conflito ou sofrimento psíquico, mas não conseguem auxiliá-los por falta de preparo adequado, por essa razão, alguns são encaminhados para os serviços de psicologia da comunidade, que muitas vezes os direcionam para um acompanhamento psiquiátrico, sem buscar entender as angústias internas que deram origem à demanda ou queixa dos seus pais e professores.

Sigmundo Freud, considerado o pai da psicanálise, não desenvolveu estudos voltados especificamente sobre a educação, num esforço de analisar os estudantes no ambiente escolar, porém, muitos de seus conceitos são essenciais para o trabalho do psicopedagogo, tendo em vista que os mesmos possuem grande eficácia, comprovada até os dias atuais. É o caso de seu conceito de Associação livre.

Freud começou seu trabalho na psicanálise ao lado do seu amigo Dr. Josef Breuer, tratando pacientes que apresentavam

sintomas de histeria com o uso da hipnose. Entretanto, no ano de 1904, ele escreveu um artigo afirmando que tal forma de tratamento tinha um sucesso limitado, por essa razão, anunciava que seu método de associações livres ou da livre associação conseguia acessar o inconsciente do paciente mais profundamente, permitindo assim a análise de lembranças remotas, afetos e representações.

Deitado de forma confortável, o paciente era convocado para dizer de forma livre tudo o que lhe viesse à mente, inclusive aquilo que tinha vergonha ou pudores de revelar ao médico.

Para que o paciente atendesse a orientação dada, era comunicado que a regra fundamental da psicanálise consistia no esforço do paciente para dizer tudo ao terapeuta, sem omitir nenhuma informação, lembrança ou detalhe do seu sonho (ROUDINESCO, PLON, ANO, p.649).

A partir do exposto, entendesse que o método da associação livre se configura como uma importante ferramenta no atendimento dos adolescentes, tendo em vista que o mesmo pode falar livremente de seus medos, traumas e elementos presentes em seus sonhos, o que pode exigir do psicopedagogo, além do domínio dos conceitos da psicanálise, o conhecimento sobre o sistema de símbolos. Através então da escuta dessa fala, o psicopedagogo terá subsídios e informações relevantes para conduzir o tratamento do estudante e auxiliar na solução de sua demanda.

A segunda contribuição da teoria psicanalítica para a clínica psicopedagógica é o conceito de mecanismo de defesa. A compreensão dos mecanismos de defesa do ego é fundamental para que o profissional da psicopedagogia possa fazer uma abordagem eficiente e assim, utilizar dos conhecimentos, conceitos e técnicas da psicanálise para auxiliar no atendimento desse adolescente. Para esta análise, será citado alguns dos mecanismos mais frequentemente identificados na realidade escolar.

Tomando como exemplo o mecanismo de defesa chamado de regressão, percebe-se que sujeitos frustrados em suas buscas por gratificações, regridem na atuação de seu ego na tentativa de obter a satisfação anteriormente experimentada. Muitos adolescentes utilizam desse mecanismo, se infantilizando diante de determinadas

situações e conflitos, buscando assim proteger o ego através de um retorno a uma condição anterior ao estágio que atualmente se encontra.

Outro mecanismo que pode ser destacado como de mobilização frequente pelos adolescentes é a identificação, numa incorporação de uma vinculação afetiva a um outro objeto. Por exemplo, o adolescente em conflito com o pai, pode identificar em um dos docentes alguma característica que lhe remete ao vínculo paterno e dessa forma, direcionar sua rebeldia para o professor que mais se assemelha ao pai.

O mecanismo de defesa chamado de projeção lança sobre um objeto externo as tendências inconscientes que o sujeito não aceita que façam parte do seu superego, ou seja, atribuindo tendências pessoais para outras pessoas. É o caso por exemplo do adolescente que se sente incomodado com a postura de uma determinada professora e passa a acusar a mesma de está perseguindo ou com marcação nele, quando na verdade, é o próprio adolescente que está nutrindo sentimentos negativos pela postura da professora e é incapaz de confessar.

Por fim, e não menos importante, encontra-se o mecanismo denominado de Volta do instinto contra o ego, que pode ser compreendido quando o indivíduo direciona para si mesmo uma agressividade, que foi originalmente dirigida para um objeto externo. São comuns nos adolescentes que não conseguem lidar com as dores provocadas pelas frustrações e abandono, a automutilação, o sadismo e as tentativas de suicídio.

Diante então do exposto, é preciso indicar quais são as técnicas e conceitos que os (as) psicopedagogos (as) podem lançar mão no tratamento de adolescentes que apresentam os mecanismos de defesa citados e que se encontram em sofrimento psíquico acentuado, prejudicando assim suas relações no ambiente escolar, sua vida social e autocuidados.

A terceira contribuição da psicanálise para o trabalho clínico da psicopedagogia é baseada na teoria do brincar de Donald Woods Winnicott. Na obra *O brincar e a realidade* (1975), Winnicott apresenta os elementos da sua psicanálise e da psicoterapia e faz referência à obra de Milner, como um dos precursores sobre a formação simbólica e de Klein, nos seus estudos sobre a brincadeira.

Winnicott defende que a brincadeira pode ser utilizada no tratamento de todas as faixas etárias e afirma que o brincar tem um lugar e um tempo (1975,p.62). Nas suas palavras:

(...) É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde; o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (Idem, p.63).

Assim, para Winnicott, a brincadeira estabelece um relacionamento de confiança, propiciando a remoção de bloqueios ao desenvolvimento do estudante. O brincar torna-se então terapêutico, constituindo-se numa experiência criativa inscrita no tempo e no espaço. Ele conclui que o brincar em comum entre o estudante e o analista cria de forma espontânea a interpretação necessária para o sintoma ou demanda.

Os princípios aplicáveis de sua teoria na psicopedagogia clínica são os seguintes: o brincar gera uma preocupação ou concentração, que é mais importante que o conteúdo da brincadeira. A espaço do brincar reside fora da realidade psíquica do paciente, porém utiliza-se de elementos oníricos, de fenômenos externos e transicionais. O brincar implica no estabelecimento de confiança e envolve todo o corpo. A brincadeira promove satisfação, mesmo quando antes provoca ansiedade (Idem, p.76-77).

Diante dos aportes teóricos levantados, é imprescindível que o psicoterapeuta compreenda a brincadeira como uma atividade criativa essencial na construção do eu e que a mesma é uma excelente ferramenta para ser utilizada no atendimento dos adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal contribuir para os estudos das relações entre a psicopedagogia e a psicanálise, no sentido de propor conceitos e técnicas do campo psicanalítico para o tratamento de adolescentes que procuram o atendimento psicopedagógico.

Além de um panorama sobre os conceitos da psicanálise e dos princípios do tratamento psicopedagógico, procurou-se caracterizar a adolescência como etapa importante da vida humana e fase marcada por conflitos e angústias, que dependendo da falta de equilíbrio do indivíduo, podem gerar estados patológicos e sofrimento psíquico. Nesse sentido, além de elencar os mecanismos de defesa que fazem parte das demandas de muitos pais, professores e equipes pedagógicas, também se propôs a associação livre e o brincar como técnicas com enfoque na abordagem da psicanálise para acolhida e tratamento deste adolescente.

O trabalho apoiou-se num amplo arcabouço teórico, no sentido de compreender como é possível atuar dentro da psicopedagogia a partir das técnicas da psicanálise. A arte das teses demonstrou a existência de incipientes estudos sobre a interseção entre psicopedagogia e psicanálise, sendo este trabalho uma tentativa de contribuir para ampliação desse debate e aproximação entre esses dois campos teórico-clínicos que possuem em comum partilhar suas observações e aplicações nos ambientes escolares, como por exemplo, os trabalhos de Simund Freud e Donald Winnicott na área da psicanálise.

Considera-se que o diálogo entre psicopedagogia e psicanálise é fértil e que pode contribuir para um melhor atendimento dos adolescentes que se encontram em sofrimento psíquico, com prejuízo de suas vidas sociais, desempenho escolar e relacionamentos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Árbila Luiza Armindo. **Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. 1990. 3. ed. Brasília: Câmara dos deputados, 2001.

COLLIN, Catherine et al. **O livro da psicologia**. São Paulo: Globo, 2012.

COSTA, Teresinha. **Psicanálise com crianças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELAROCHE, Patrick. **Psicanálise do adolescente**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

FAZZI, Cecilia Elisabete Aguirre de. **A Psicanálise e a Psicopedagogia: uma Relação nas Intervenções Psicopedagógicas**. Psicologado. Edição 09/2013. Disponível em < <https://psicologado.com.br/abordagens/psicanalise/a-psicanalise-e-a-psicopedagogia-uma-relacao-nas-intervencoes-psicopedagogicas> >. Acesso em 25 Fev 2020.

JUNG, Carl G. et al. **O homem e seus símbolos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LURKER, Manfred. **Dicionário de simbologia**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

MAIA, Aline Borba, MEDEIROS, Cynthia Pereira de and BULIK, Karin Juliane Duvoisin. **O conceito de sintoma: entre a psicanálise e a psicopedagogia..** In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. Proceedings online... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000000320080_00100050&lng=en&nrm=abn>. Access on: 25 Feb. 2020.

PEREIRA, Maria da Paz. **Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia: a transferência na relação professor-aluno**. Bol. psicol, São Paulo , v. 67, n. 146, p. 25-36, jan. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432017000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth. PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUSSO, Roberta Luna da Costa Freire. **Reflexões sobre a prática da psicopedagogia e sua conexão com a psicanálise**. Trivium, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 286-297, dez. 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912015000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2015v2p.286>.

TALLAFERRO, Alberto. **Curso básico de psicanálise**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago editora, 1975.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.004)

AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR NO RETORNO DO ISOLAMENTO SOCIAL

Danielly Luz Araújo de Morais

Mestre pelo curso de Geotecnia, Estruturas e Construção Civil da Universidade Federal de Goiás- UFG, daniellyluzaraujo@hotmail.com;

RESUMO

Este trabalho estuda a afetividade no ambiente escolar no retorno do isolamento social na percepção dos alunos. A pandemia pelo novo coronavírus levou a sociedade às medidas de isolamento causando o distanciamento das pessoas, inclusive das crianças do convívio escolar. Mesmo à distância a necessidade por afeto continuou a ser vital, então o contato e a interação social, cruciais para o desenvolvimento infantil merece ser estudada no retorno do convívio social. Através de pesquisa bibliográfica, levantamento de dados e comparação com pesquisa realizada anteriormente à pandemia, observou-se que a afetividade é importante na concepção dos estudantes nos dois cenários. Sendo que no contexto escolar é imprescindível que os professores trabalhem a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a essencial em sua prática pedagógica. Utilizando-se como ferramenta que motiva e impulsiona o aluno direcionando-o a um aprendizado mais saudável e natural. É necessário que os professores reflitam sobre a importância da afetividade e entendam que o lugar que ocupam na sala de aula em relação aos seus alunos não é apenas daquele que ensina, mas daquele que também deve deixar boas recordações.

Palavras-chave: Emoções, Aprendizagem, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem se observado um crescimento de pesquisas sobre a afetividade. Identificar as abordagens teóricas nas quais esses estudos vêm se pautando contribui para a compreensão desse fenômeno. Além disso, pesquisar sobre a afetividade na escola, compreendendo que na dinâmica da sala de aula circulam conhecimentos e sentimentos, constitui-se aspecto essencial para a reflexão das práticas pedagógicas e para a formação do professor (Santos e Tassoni, 2013).

O afeto é um termo utilizado com uma significação ampla referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humana como sinônimos de emoção e sentimentos (Tassoni, 1997 apud Moraes e Ferreira, entre 2018 e 2022). As rápidas transformações ocorridas na sociedade e a velocidade de modificações das informações se reflete no ensino e no relacionamento entre professores e alunos. Os professores devem estar cada vez mais ciente da importância da afetividade, pois a escola é um local em que os alunos ficam boa parte de suas vidas e necessitam se sentirem motivados pela aprendizagem que lhes é proposta. Esta motivação é diretamente afetada pelas emoções as quais o estudante é mergulhado (Coutinho, 2015).

Uma questão bastante discutida por professores, pais e educadores é sobre a percepção da importância da afetividade no processo ensino e aprendizagem. Uma educação entre professores e alunos que não aborde a emoção na sala de aula traz prejuízos para a ação pedagógica, é através da educação que a criança se transforma em adultos responsáveis (Gomide, 2007).

Gomide (2007) pontua a relação da afetividade com o desenvolvimento cognitivo, mostrando a responsabilidade dos educadores em contribuir na formação da personalidade da criança. A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta e nem permanece imutável. Elas evoluem ao longo do desenvolvimento e são construídas e se modificam de um período a outro, pois à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Daí a importância do estudo abordado aqui neste trabalho.

A pandemia pelo novo coronavírus levou a sociedade às medidas de isolamento causando o distanciando das pessoas, inclusive das crianças do convívio escolar. Esta mudança gerou sentimentos extremos de medo e incerteza podendo levar a uma sobrecarga emocional. Mesmo em tempos de pandemia a necessidade por afeto continuou a ser vital para o bem estar do ser humano e das crianças (Graça, 2021).

Medidas de desconfinamento foram implementadas e pode-se dizer que retomamos a um novo normal então o contato e a interação social, cruciais para o desenvolvimento infantil, retornou e a perspectiva das crianças sobre a importância da afetividade no retorno do isolamento social merece ser estudada.

Esta pesquisa objetiva realizar pesquisa bibliográfica sobre afetividade na educação. Fazer levantamento sobre afetividade entre professor e alunos no ambiente escolar nos tempos após a pandemia do novo coronavírus e comparar com a pesquisa de Barros et all (2013) realizada anteriormente à pandemia.

A afetividade é uma temática muito importante no campo educacional. Prova disto é que não são poucas as literaturas existentes a respeito da temática. Primeiramente, não há como iniciar este estudo de outra maneira senão falando sobre as contribuições de Henri Wallon. Vários autores (Barreto, 2016; Gomide, 2007; Santos e Tassoni, 2013; Coutinho, 2015) citam seus ideais a respeito do processo de construção de conhecimento e evolução infantil, que depende da capacidade biológica e do ambiente que o afeta. Na concepção de Wallon, a afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, entendendo-se por emoção as formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa.

Segundo Barreto (2016), a afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua juntamente com a cognição e o ato motor no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. O desenvolvimento de uma criança quando submetida a estímulos afetivos é muito maior do que o de uma criança sem estímulo. Como exemplo uma criança aprendendo a andar com a mãe esperando do outro lado é estimulada cognitivamente e afetivamente a andar para chegar nos braços da mãe do que a criança ser simplesmente

orientada a andar. As crianças são afetadas por elementos externos e por sensações internas de afetividade.

A problemática abordada no artigo de Barros et all (2013) é a influência da relação afetiva entre professor e aluno no processo ensino aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta publicação é a escolhida para comparação de resultados deste trabalho de conclusão de curso. Este autor diz que a afetividade possui grande importância, pois com um bom relacionamento entre professor e aluno que acontece uma aprendizagem satisfatória. Segundo os autores, o professor não deve esquecer que o seu papel não é apenas planejar, ensinar e avaliar, mas formar cidadãos conscientes e inseri-los na sociedade. O aluno precisa ser amado e respeitado no contexto escolar. A função da escola não se limita apenas em transmitir conhecimentos, mas também na formação de pessoas conscientes e equilibradas emocionalmente.

Barros et all (2013) concluem que é necessário que os professores entendam que o lugar que ocupam na sala de aula em relação aos seus alunos não é apenas daquele que ensina, mas deve deixar boas recordações no futuro. Sendo necessário que todos os envolvidos no processo educacional reflitam sobre a importância da afetividade dentro da sala de aula.

Gomide (2007) discute a importância da relação entre a emoção e a atividade intelectual na sala de aula, mostrando que tanto o professor quanto o aluno passarão por momentos emocionais durante as aulas. O afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas sendo a aceleração no caso de interesse e necessidade do aluno e o retardamento pode surgir quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual da criança. As três principais emoções que exercem ações na sala de aula são:

- O medo demonstrado através de situações novas como responder alguma atividade, apresentar algum trabalho etc.;
- A alegria, que traz inquietação, também pode trazer entusiasmo para a realização das atividades;
- A cólera, que tem o poder de expor o professor diante da classe trazendo desgastes físicos e emocionais.

Barbosa (2020) verifica as relações de afetividade professor-aluno e sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. Dentre os fatores que podem interferir neste processo, o autor evidencia a emoção que a criança sente ao aprender. É com a afetividade que são transmitidos os primeiros ensinamentos às crianças por isso a emoção é responsável por grande parte do desenvolvimento delas nos anos iniciais. Neste período elas precisam de maior atenção daqueles que o cercam, sendo de suma importância para sua socialização e cognição.

Segundo Arantes (2002) apud Barbosa (2020), a afetividade está esta interligada às funções cognitivas; uma não poderia funcionar sem as outras. O desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo; por isso, para haver cognição na sala de aula é preciso ter afetividade com os colegas, professores e os conteúdos, mas isso não significa que se não tiver afeto não terá cognição.

Moraes e Ferreira (entre 2018 e 2022) evidencia em sua pesquisa que as professoras do Ensino Fundamental I, entendem que a afetividade no vínculo professor/aluno interfere na aprendizagem. Através desse vínculo pode-se conhecer melhor o aluno e identificar possíveis dificuldades e habilidades para fazer as mediações necessárias para seu aprendizado. Por outro lado, quando não há esse vínculo do professor com o aluno, o aprendizado certamente será prejudicado, pois sem a proximidade com o professor, e muitas vezes o compreendendo como uma figura autoritária, este terá receio de se expressar por medo de ser criticado ou repreendido.

O artigo de Santos e Tassoni (2013) aborda um rastreamento em produções científicas que discutem a afetividade e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. Esta produção permitiu um panorama quantitativo em que esta temática marca presença nas produções estudadas. Pode ser visualizada na tabela 2 a seguir que o teórico Henri Wallon foi alvo de discussões em sete dos textos, enquanto os referenciais de Freud apareceram em cinco dos textos abordados.

Ainda, estes dois nomes de Wallon e Freud apareceram em mais três trabalhos em conjunto com o teórico Vygotsky demonstrando esforço dos autores em abordar a afetividade evidenciando os posicionamentos comparativo destes teóricos. O teórico Vygotsky reconhece que os aspectos cognitivos e afetivos estão desde cedo

intimamente e dialeticamente relacionados e integrados, o que complementa a importância da temática abordada neste trabalho de conclusão de curso (Santos e Tassoni, 2013).

Tabela 2- Abordagem da afetividade na literatura

Perspectiva teórica	Número de textos
Wallon	7
Wallon e Vygotsky	2
Freud	5
Freud e Vygotsky	1
Skinner	1
Piaget	2
Carl Rogers	1
Foucault	1
Maturana	2
Abric	1
Fernando Rey	1
Total	24

Fonte: Santos e Tassoni (2013)

O trabalho de Borba (2014) fez uma pesquisa bibliográfica sobre a afetividade durante o processo de ensino aprendizagem. Cita que na maioria das vezes passa despercebido pelo professor, mas ela faz parte do ambiente escolar e a escola pode contribuir para a formação e o desenvolvimento de um indivíduo crítico, transformador, tornando-o uma pessoa digna, respeitando os direitos humanos e a igualdade de direitos. Com este trabalho o autor conclui que foi possível confirmar que o desenvolvimento cognitivo ocorre juntamente com o desenvolvimento afetivo e que não é possível separar a razão da emoção. Sendo que as relações familiares, profissionais ou pessoais devem ser permeadas pela afetividade. O autor achou importante destacar que a afetividade entre professor e aluno não se restringem somente em ser bonzinho ou expressar-se com palavras de carinho. Mas abrange muito mais, ser afetivo é também desenvolver atitudes de respeito e responsabilidade para

com os alunos e criar laços que possibilitem a interação do professor com o próprio aluno em sua individualidade e liberdade.

Piaget observou diferenças na interação com o meio dependendo da faixa etária e classifica as fases de desenvolvimento em quatro estágios de evolução mental, ilustrados na tabela 3, onde cada estágio é um período em que o pensamento e o comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio, enfatizando que a transição de um estágio para o outro é gradual, embora toda criança passe pelos estágios de desenvolvimento na mesma ordem (Borba, 2014). Observa-se ainda nesta tabela 3 que a afetividade tem seu papel em cada um dos quatro estágios de comportamento infantil.

Segundo Coutinho (2015), da escola exige-se que não seja mera transmissora do saber, mas que propicie um ambiente estimulante permitindo que a criança construa seu saber de forma mais motivada, que favoreça o desenvolvimento de consciência crítica e espaço para trocas de experiências, diálogo, afetividade no processo ensino-aprendizagem. A dimensão afetiva potencializa o processo educativo motivando o educando à aprendizagem que lhe é proposta.

A afetividade é estimulada por meio da vivência, na qual o educador estabelece vínculo de afeto com o estudante. A criança precisa de estabilidade emocional para sua aprendizagem e o afeto pode ser uma maneira eficaz de chegar perto do educando. Todo ser humano precisa de limites, mas de carinho e amor também. Um educando aprende o que é respeito e respeita a partir do momento em que vê o educador como um amigo que tem e espera respeito, como alguém que se preocupa de verdade com ele e que lhe mostra os caminhos. (Barbosa, 2020).

Tabela 3- Estágios de desenvolvimento de acordo com Piaget

Estágio	Faixa etária em anos	Características
Sensório-motor	0 a 2	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento da psicomotricidade• Desenvolvimento de sentimentos afetivos• Interação com o ambiente por ações abertas ou sensoriais

Estágio	Faixa etária em anos	Características
Pré-operatório	2 a 7	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da capacidade de representação de objetos e eventos • Egocentrismo, centrada em si mesma • Predomínio da fantasia, imaginação, faz-de-conta. • Na afetividade se destaca o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais, afeições, simpatias, ligados à socialização das ações
Operatório Concreto	7 a 11	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve noções de tempo, o egocentrismo intelectual e social (incapaz de se colocar no ponto de vista do outro) • Capas de relacionar deferentes aspectos e abstrair dados da realidade • Desenvolve duas operações intelectuais relevantes, a seriação e a classificação, as quais formam o conceito de número • Os afetos adquirem mais estabilidade e consistência
Operatório Formal	12 em diante	<ul style="list-style-type: none"> • Distinção entre o real e o possível • Reconhecem plenamente as regras • Os esquemas afetivos são construídos na relação com o meio

Fonte: Borba (2014)

O ato de ensinar e aprender devem ser compreendidos como um gesto de amor. Para que o professor tenha sucesso no seu trabalho, é de grande importância que ele tenha um ótimo controle emocional, bom relacionamento e a certeza que escolheu a profissão certa. É de suma importância que o professor saiba situar-se como mediador, pois ensinar requer amor, carinho e dedicação. O mesmo precisa se comprometer em oferecer para os seus alunos uma educação de qualidade e com mais afetividade (SILVA & NAVARRO, 2012 apud Barros et all, 2013).

Quando se trata de um professor querido pelos alunos a aprendizagem poderá acontecer muito mais do que o professor pretende ensinar. O relacionamento entre professor e aluno deve

ser uma relação de amizade, os alunos não devem ser considerados como objetos onde o professor possa manipulá-los, mas como pessoas que pensam, refletem, discutem, tem opiniões e saibam decidir o que é e o que não quer. A relação entre professor e aluno deve recíproca e ultrapassar os limites profissionais e escolares (NASCIMENTO, 2012 apud Barros et all, 2013)

O afeto impulsiona o aluno a construir significados na sua aprendizagem, e para que isto aconteça, é necessário existir um bom relacionamento entre professor e aluno. De acordo com o crescimento do ser humano as necessidades afetivas não ficam apenas no contato físico, precisam estar entrelaçadas com o cognitivo. O aluno precisa ouvir elogios e ter estímulos para superar suas dificuldades na aprendizagem (BORTOLAZZO, 2013 apud Barros et all, 2013).

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho de conclusão de curso foi realizada uma pesquisa exploratória bibliográfica realizada a partir de material já elaborado para possibilitar a definição e delimitação da abordagem a ser investigada. Também foi utilizado o procedimento de levantamento através de questionário digital via Google Forms para coleta de dados e posterior análise quantitativa, qualitativa e retirada de conclusões. Este levantamento foi inspirado no trabalho de Barros et all (2013), no qual aplicou-se questionário com cinco perguntas em sala de aula presencial para um grupo de vinte alunos cursando o segundo ano do ensino fundamental da Escola municipal de Hortênsia.

O questionário, deste trabalho de conclusão de curso, foi aplicado no mês de julho de 2022 a um grupo com 25 crianças que cursam o segundo ano do ensino fundamental de escolas aleatórias na cidade de Anápolis. Sendo solicitado para que os pais acompanhassem seus filhos no preenchimento do formulário digital diferentemente do questionário feito por Barros et all (2013) que foi aplicado presencialmente e diretamente aos alunos sem acompanhamento dos pais.

Na tabela 1 pode-se visualizar as perguntas nas quais as crianças puderam expor sua opinião sobre situações que acontecem em

sala de aula presencial pós pandemia, afetividade entre professor e aluno, mesmo questionário de Barros et all (2013).

Tabela 1 - Questionário

O questionário a seguir é direcionado à crianças, com auxílio dos pais, que cursam o segundo ano do ensino fundamental. Considerando o cenário pós pandemia e retomada do ensino presencial no ensino fundamental, responda às seguintes perguntas:

Pergunta 1: Para você, o que é um bom professor?

- Ser carinhoso
- Elogiar os alunos
- Ter paciência
- Explicar bem

Pergunta 2: O que você mais gosta do seu professor?

- De como ele explica o conteúdo
- Da amizade e do carinho
- Das atitudes
- Da forma como ele corrige os alunos

Pergunta 3: Quando há um problema na sala de aula, como você acha que o professor deve resolver?

- Colocando o aluno para fora da sala
- Com castigos
- Com diálogo
- Com conversa entre professor e aluno

Pergunta 4: Para você, qual a melhor forma de relacionamento entre professor e aluno?

- Amor, amizade e respeito
- Quando o aluno enfrenta o professor
- Medo do professor
- Quando o professor é a autoridade máxima da sala

Pergunta 5: Quais desses assuntos você gosta de conversar com seu professor?

Elogios das atividades

Minha vida

Pergunta 6: Como são suas notas nas matérias dos professores que você gosta?

As melhores

Na média

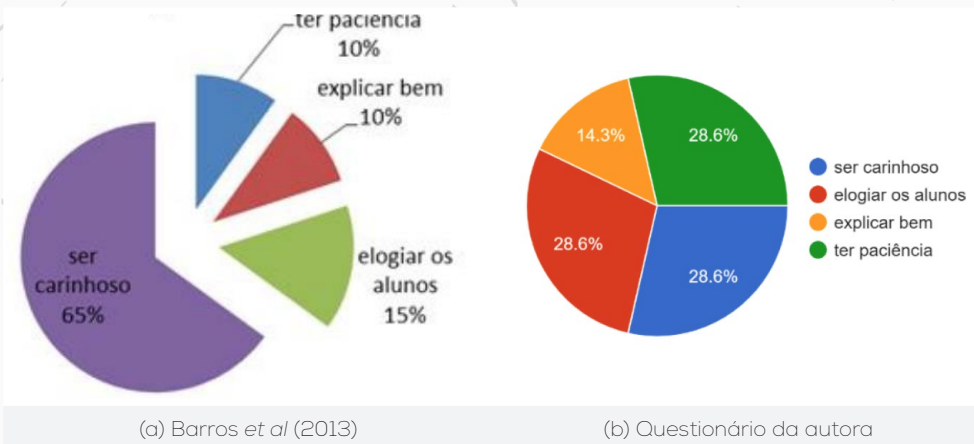
As piores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados do levantamento realizado com crianças que estudam do segundo ano do ensino fundamental e sua comparação com os resultados do trabalho de Barros et al (2013). Observa-se que as crianças foram submetidas ao questionário digital e tiveram auxílio dos pais no preenchimento. Então, ressalta-se que elas puderam ter sido influenciadas pela presença dos pais ao responder suas questões em contrapartida, no trabalho de Barros et al (2013), os questionários foram aplicado diretamente a elas.

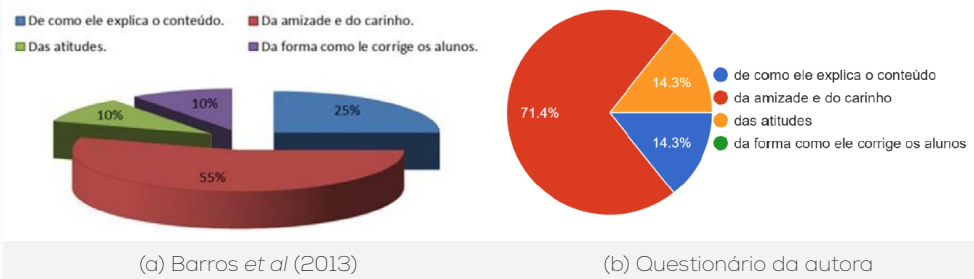
Visualiza-se na Fig. 1 que, para a pergunta “Para você o que é ser um Bom professor?”, no trabalho de Barros et al (2013) a alternativa mais escolhida com 65% foi “ser carinhoso” enquanto neste levantamento pós pandemia em igual porcentagem empataram as opções “ser carinhoso”, “elogiar os alunos” e “ter paciência”. Esse resultado deixa claro que o carinho do professor foi essencial no processo ensino aprendizagem para os alunos antes da pandemia, no entanto no cenário pós pandemia aparecem no mesmo patamar a necessidade de serem valorizados recebendo-se elogios e também anseio por paciência por parte dos docentes. Com isto, é de suma importância que o professor saiba situar-se como mediador carinhoso, tendo paciência e faça com que os alunos se sintam motivados tendo seu desempenho reconhecido.

Fig. 1- “Para você o que é ser um Bom professor?”



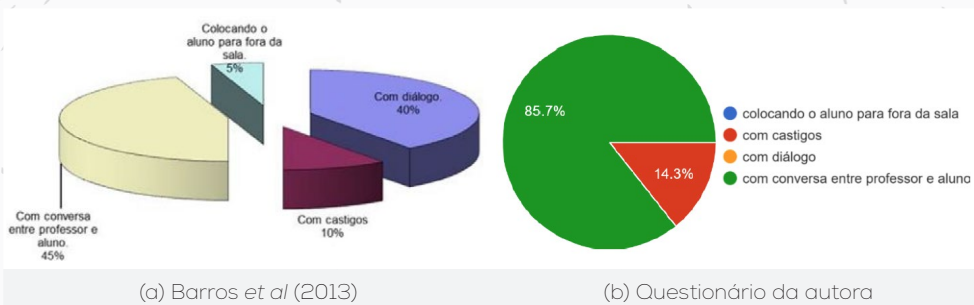
Para a pergunta “O que você mais gosta do seu professor?” a alternativa mais escolhida pelos alunos nas duas pesquisas foi “da amizade e do carinho”, como ilustram os gráficos na Fig. 2. Isto nos faz refletir sobre as teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky nas quais as crianças requerem de seus professores, junto ao ato de ensinar, a afetividade nas suas atitudes.

Fig. 2- “O que você mais gosta do seu professor?”



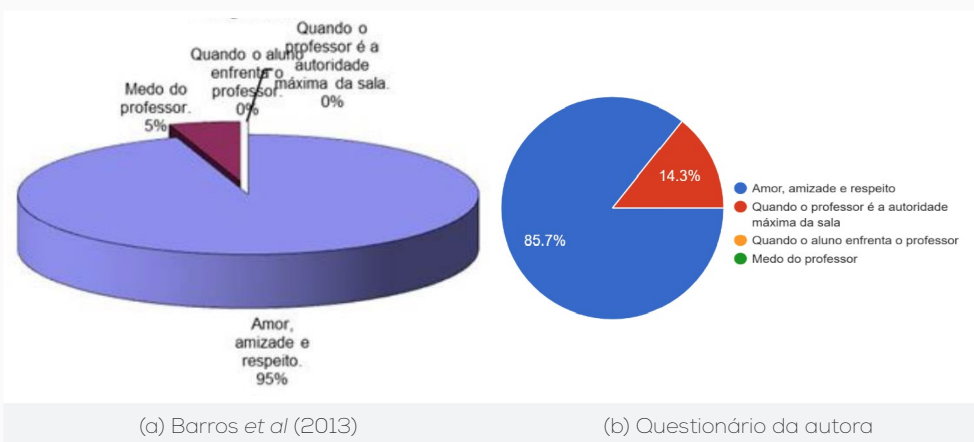
Observa-se na Fig. 3 que em ambas as pesquisas a maioria dos alunos consultados tem consciência de que os conflitos devem ser resolvidos com conversas entre professor e aluno. A escola é um local educativo então nada melhor que a conversa para construção do aprendizado e para a conciliação dos alunos envolvidos nos conflitos.

Fig. 3- “Quando há um problema na sala de aula, como você acha que o professor deve resolver?”



Na Fig. 4, observa-se que a alternativa mais escolhida para a pergunta “Para você qual a melhor forma de relacionamento entre professor e aluno?” foi “Amor, amizade e respeito”, deixando claro que a maioria dos alunos pensam que a relação entre professor e aluno não deverá ser de imposição, mas sim de amor, de amizade e de respeito.

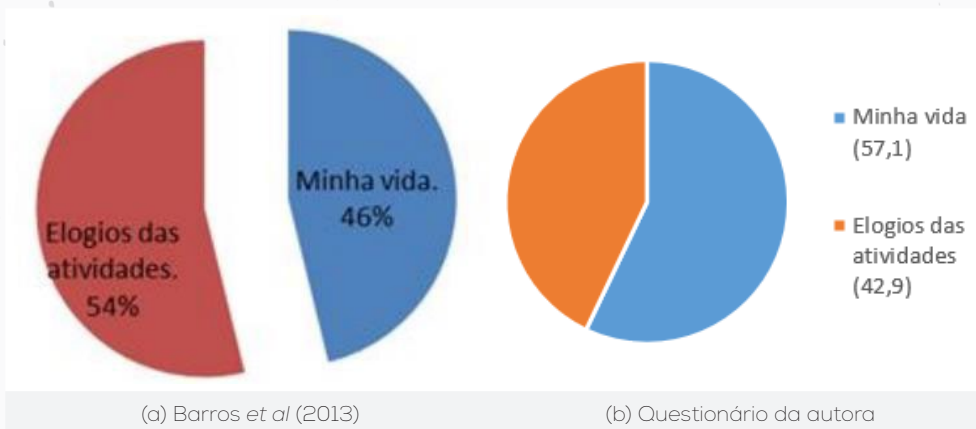
Fig. 4- “Para você qual a melhor forma de relacionamento entre professor e aluno?”



Sobre os assuntos você os alunos gostam de conversar com seu professor, resultou que os alunos selecionaram mais a opção “elogios das atividades” no trabalho de Barros et all (2013) enquanto que “minha vida” foi o mais selecionado pelos alunos do questionário deste trabalho, como pode ser observado na Fig. 5. O resultado obtido com esta pergunta mostra que os alunos, gostam

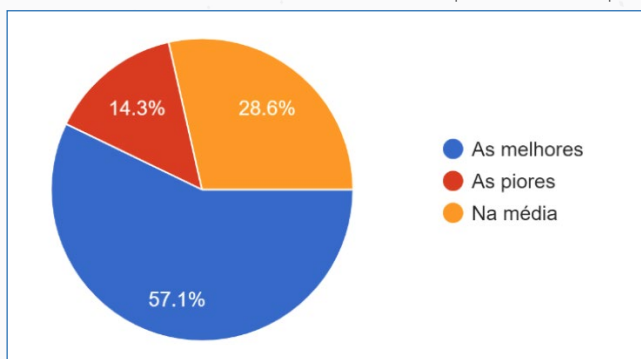
de conversar com o professor e serem ouvidos por ele e receber elogios, mas agora a maioria tem mais preferência de falar sobre a própria vida.

Fig. 5- “Quais os assuntos você gosta de conversar com seu professor?”



Adicionalmente ao questionário de Barros et al (2013) buscou-se a informação de, na concepção do aluno, como são suas notas nas matérias dos professores que ele mais gosta. Observa-se que 57,1% dos alunos questionados, as suas melhores notas estão com o professor mais querido. O que indica que afetividade impulsiona o aluno a querer se desenvolver melhor na disciplina do professor que ele tem mais afeto.

Figura 6- “Como são suas notas nas matérias dos professores que você gosta?”



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre afetividade na educação a partir de publicações já elaboradas possibilitando que os objetivos da abordagem a ser investigada fossem delimitados. Foi feito também um levantamento sobre a afetividade entre professor e aluno no ambiente escolar nos tempos após a pandemia do novo coronavírus a partir da aplicação de um questionário à alunos do segundo ano do ensino fundamental para possibilitar uma comparação com uma pesquisa realizada anteriormente à pandemia.

Observa-se que as crianças foram submetidas ao questionário digital e tiveram auxílio dos pais no preenchimento. Então, ressalta-se que elas puderam ter sido influenciadas pela presença dos pais ao responder suas questões em contrapartida no trabalho de comparação os questionários foram aplicados diretamente a elas.

Pode-se concluir que o carinho do professor foi essencial no processo ensino aprendizagem para os alunos antes da pandemia e continua depois da pandemia. Sendo importante que o professor saiba situar-se como mediador carinhoso, tendo paciência e faça com que os alunos se sintam motivados tendo seu desempenho reconhecido através de elogios das suas atividades. O que os alunos mais gostam do seu professor é da amizade e do carinho sendo requerido dos professores, junto ao ato de ensinar, a afetividade nas suas atitudes.

A consciência de que os conflitos devem ser resolvidos com conversas entre professor e aluno ficou evidente nos dois trabalhos e a relação entre professor e aluno deverá ter aspectos de afetividade e, ainda, os alunos gostam de conversar com o professor a respeito de suas vidas e bom desempenho de suas atividades.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. S. Afetividade no processo de aprendizagem. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 41, 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BARRETO, C. A afetividade e a aprendizagem. *Forleven*. 2016. Disponível em: <<https://blog.forleven.com/2016/07/27/a-afetividade-e-a-aprendizagem/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BARROS, M. J. A. CARVALHO, E. G. A. VIANA, H. B. SILVA, M. I. A. N. A importância da afetividade no processo ensino aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Digital*, Buenos Aires, n 186, 2013. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efd186/a-importancia-da-afetividade-no-ensino.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BORBA, A. R. S. A importância da afetividade na aprendizagem. UTFPR, Medianeira, 2014. BORTOLAZZO, J. C. **Uma perspectiva afetiva para a educação dentro do processo de aprendizagem**. Curso de Especialização em Psicopedagogia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

COUTINHO, M. A. A afetividade no processo de ensino- aprendizagem. *Revista Construir Notícias*, e. 82. 2015. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DELGADO, E. R. R. **O desenvolvimento cognitivo**. Maringá: EDUEM, 2005.

FERREIRA, M. C. P. L. MORAIS, J. P. R. P. **A afetividade e sua relação com a aprendizagem**. UniEvangélica. Entre 2018 e 2022.

GOMIDE, R. V. S. A afetividade e o processo de ensino e aprendizagem. *Webartigos*. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-afetividade-e-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/1233/>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

GRAÇA, A. A importância dos afetos em tempo de pandemia. *Vida ativa*. 2021. Disponível em: <<https://www.vidaativa.pt/importancia-dos-afetos/>>. Acesso em: 22 jun. 2022. NASCIMENTO, J. P. S. **Discutindo a afetividade a partir da relação professor-aluno**. Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, 2012. SANTOS, A. N. M. TASSONI, E. C. M. Afetividade, ensino e aprendizagem:

um estudo no GT20 da ANPEd. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Volume 17, Número 1, São Paulo, 2013.

SILVA, O. G.; NAVARRO E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, nº 8, v.3, p.95-100, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.005)

DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE¹

Lucicléa Teixeira Lins

Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Campus III ,luciclealins@gmail.com

Marilene Salgueiro

Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Campus I ,msalgueiro6@gmail.com

RESUMO

Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada no âmbito de um programa de capacitação profissional que objetivou analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia . Estabeleceu como foco de ação a formação de professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia da UFPB – Campus III. A pesquisa foi realizada no período de março a junho de 2022 com a participação de 10 alunos (as) e uma docente do curso. Considerando a relevância das emoções na formação do indivíduo em sua integralidade e das relações que se estabelecem no ato pedagógico o foco de análise foi a consideração da importância dos aspectos socioemocionais na formação docente. Entender e defender a escola como um espaço formador integral pressupõe vários aspectos de desenvolvimento que considerem a educação a partir da priorização da cognição e da emoção como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa qualitativa surgiu,

1 Resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Capacitação Docente na Universidade Federal da Paraíba /UFPB

neste sentido, da necessidade de aprofundar entendimentos acerca da temática a partir da visão dos indivíduos inseridos no cotidiano da formação docente, alunos (as) e docente. A pesquisa contou com o questionário como instrumento e os resultados apontam para o pouco conhecimento/reconhecimento das habilidades socioemocionais por parte dos participantes e conclui a não existência no Projeto Político Curricular e nas práticas pedagógicas das disciplinas do curso de discussões que versem sobre o tema.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais, Formação docente, Emoções, Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo toma abordo como centralidade a relevância das emoções na formação do indivíduo em sua integralidade e as relações que se estabelecem no ato pedagógico estabelece como foco de análise a importância dos aspectos socioemocionais e das emoções na formação docente inicial. Destacando as habilidades socioemocionais como fundantes para o desenvolvimento de competências na educação, tomamos como pressuposto o reconhecimento de que a legislação em pauta e as organizações didático-pedagógicas das instituições educacionais no Brasil consideram, ao longo da história os aspectos teórico-cognitivos como prioritários na formação integral dos sujeitos. A pesquisa objetivou, assim, analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia e estabeleceu como foco de ação a formação inicial de docentes da Educação Básica.

As instituições de educação que formam os docentes para a educação básica se constituem como transmissoras de saberes historicamente construídos, elencados em projetos pedagógicos lineares, disciplinares e em sua maioria rígidos. A necessidade de entender que os sujeitos da educação, docentes e discentes resultados de suas aprendizagens e interações ao longo da vida nos coloca o desafio de encontrar respostas para além dos aspectos cognitivos do ato pedagógico.

O aprendizado socioemocional é o processo por meio do qual aprendemos a reconhecer e expressar emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se com responsabilidade, desenvolver comportamentos mais assertivos e colaborativos. Esse desenvolvimento interfere na qualidade dos relacionamentos, na aprendizagem e na forma como a pessoa lida com os conflitos, afetando os resultados da vida pessoal e profissional. A nova Base Nacional Comum Curricular, inclui tais competências como essenciais de serem trabalhadas pela escola. São consideradas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (LEITE, et all,2018, p.1).

Nesse cenário, emergem as discussões acerca dos aspectos socioemocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral. A Educação deve resgatar sua principal função social que é a formação de sujeitos indivíduos e seres sociais. A necessidade premente pressupõe priorizar o processo e não o produto.

Essas discussões nos despertam, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do homem integral. Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade (DELORS, 2012, p. 82).

Entender as habilidades socioemocionais permite desenvolver competências motivadoras na educação. Diante do exposto, nota-se que é inerente à educação entender que estamos diante de novas formas de ver, sentir e agir dos seres humanos impulsionadas pelo avanço do desenvolvimento científico-tecnológico, caracterizando, além de novas formas de relação, novas formas de ensino e aprendizagem. Isso se traduz, para alguns, em reelaboração da prática; ressaltamos a necessidade da reelaboração do entendimento do sujeito. Por isso, cada vez mais, é preciso enfatizar as diferenças, as contradições ou relações dialógicas entre a proclamada crise dos paradigmas e a emergência de novos paradigmas.

A educação emocional como possibilidade de desenvolver as habilidades socioemocionais propõe o caminho da autonomia do indivíduo e a busca do bem-estar individual e coletivo o que nos coloca no lugar de vivenciar nossas emoções para além de nossas ações e de pensar nossas práticas para além do fazer reativo às demandas técnicas da sociedade e da ciência e nossas relações para além dos resultados obtidos.

A natureza da pesquisa é de cunho qualitativo e como instrumento de pesquisa foi utilizado foi um questionário aplicado de forma online através do *Google forms* composto de questões de múltipla escolha e questões dissertativas. Foram cumpridas todas as exigências científicas, contando a pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes e

a exigência da confidencialidade por parte da pesquisadora para a utilização dos dados obtidos. O campo de pesquisa foi a Universidade Federal da Paraíba, campus III, situado no município de Bananeiras. O estudo contou com a participação de 10 alunos (as) regularmente matriculados (as) no curso de Pedagogia e uma docente do mesmo curso.

A definição das bases que deve fundamentar o fazer científico e os elementos a serem compartilhados na busca de respostas por meio de uma metodologia que possa contribuir para a superação de concepções pré-estabelecidas e rigidamente determinadas é o elemento norteador da nossa investigação. Como conclusão, após a realização da sistematização dos dados obtidos, organização dos principais e mais relevantes achados, destaca-se a priorização da pouca informação dos/das participantes relativas à temática da pesquisa. Destaca-se também o caráter cognitivo da organização curricular do curso. Portanto é fundamental a introdução e aprofundamento de estudos com bases em habilidades não cognitivas na academia como subsídio para elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a integralidade dos/das alunos (as) e docentes.

Diante deste contexto a Educação Emocional como possibilidade de desenvolver a aprendizagem das habilidades socioemocionais surge relevante no sentido de ampliar a ação pedagógica valorizando o ser integral e configura-se a partir da necessidade do entendimento de que os aspectos emocionais que estão presentes no ato de ensinar e aprender e nas relações e inter-relações desenvolvidas na escola são da mesma importância dos aspectos cognitivos aí presentes.

CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA/UFPB/CAMPUS III/ BANANEIRAS

Após um estudo do PPC do curso temos como informações relevantes:

Criado no Campus III da UFPB em 2006, o Curso de Pedagogia foi instituído com base na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais particularmente nos artigos 61 a 63 que ressaltam “a

formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Como também na Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciaturas de Graduação Plena; a Resolução CNE/CP N° 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de professores/as da Educação Básica em nível Superior; Parecer CNE/CP n° 05/2005 reexaminado pelo Parecer CNE/CP n° 03/2006; Resolução CNE/CP n° 01/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, bem como a Resolução n° 34/2004 do CONSEPE/UFPB, que aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB. A formação de profissionais por meio deste curso se funda em princípios éticos, sociais e humanos para atender: a) as demandas de desenvolvimento humano, educacional, cultural das crianças, jovens e adultos da cidade e do campo; b) a profissionalização adequada para os profissionais que já praticam a docência, mas, que não tiveram a oportunidade de estudar em Universidade ou Institutos de Educação Superior; c) a continuidade dos estudos aos jovens que concluem o curso Médio, última etapa da Educação Básica e o Curso Médio na modalidade Normal no município de Bananeiras/PB e adjacências. (PPP Pedagogia. 2008. p. 1.)

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia do Campus III (Licenciatura) tem como Habilitação: Magistério em Educação para a Educação Infantil, Fundamental e Educação escolar do Campo, com o regime acadêmico de créditos e integralização de 3.210 horas/aula – 214 créditos. Estabelece como objetivos: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e define como perfil desejado do licenciado em pedagogia um graduado que deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. É importante destacar que os aportes de objetivos e perfil definido

no Projeto está consoante aos definidos e priorizados nas legislações vigentes como a LDB nº. 9394/96; e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia Parecer CNE/CP nº.03/2006. Prioriza a educação do e no campo e os aspectos cognitivos do ensinar e aprender.

Atualmente são seis os estágios supervisionados propostos no PPC do curso de licenciatura em pedagogia do campus III –UFPB. São eles: Estágio Supervisionado I- Educação não escolar; Estágio Supervisionado II – Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III – Educação Infantil; Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado V – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado VI – Educação Escolar do Campo.

O curso de pedagogia do campus III da UFPB, tem como área de aprofundamento a educação do campo, foco caracterizado pelo próprio contexto da região onde está inserido que se apresenta com características próprias do mundo rural e pela maioria das escolas do município de Bananeiras estarem localizadas no campo. O curso contempla, em seu atual PPC, três componentes curriculares voltados para esse contexto, são estes: Educação do campo; Pesquisa e prática pedagógica na educação do campo e Estágio Supervisionado VI em educação do campo (sexto e último estágio do curso). A UFPB, campus III, conta com a parceria de vários municípios da região para que o mesmo se concretize.

Pela especificidade desse estágio que se realiza na área do campo, o mesmo tem apresentado suas contribuições para a formação do profissional pedagogo, ao passo que revela muitos dilemas da prática educativa nas escolas do e no campo. Essa questão e outras, têm sido levantadas pelos próprios alunos (as) em seus campos de estágios e debatidas no curso durante o processo de estágio, perguntando-se qual seria a aproximação da teoria com a prática, e em particular, o que esse estágio tem contribuído para o fortalecimento da Educação do Campo.

As experiências do estágio na Educação do Campo têm reforçado a importância de formação específica para educadores que irão atuar nesse espaço. Como bem nos lembra Molina e Fernandes (2004, p.40), o campo não é, apenas, um lugar geográfico, mas um

espaço de possibilidades. Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades das relações dos seres humanos com a produção das condições de existência social e material, confere à Educação do Campo o papel de fomentador de reflexões no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso.

Contudo há relatos que se traduz em dilemas vividos nos ambientes de estágios, pelos (as) alunos (as). Um desses dilemas registrados é o contato com as turmas multisseriadas muito comum nas escolas do campo, integrando numa mesma sala, duas ou mais turmas. Os alunos (as) apresentam suas dificuldades e limites de trabalhar com essas turmas. No geral, eles (as) apresentam muitas dificuldades em desenvolver suas intervenções nas turmas multisseriadas, considerando a existência dessa modalidades como um atraso para o processo pedagógico dessas escolas e para a aprendizagem dos alunos, muitos utilizam, no entanto essa realidade como critério de comparação das escolas do campo com as escolas da cidade tomando a organização de turmas seriadas como critério desqualificante.

Miguel Arroyo (2008,p.3), ao problematizar acerca dessa questão, afirma que a seriação

É peneiradora, seletiva e excludente, assim nos ajuda a perceber que há na seriação também problemas, pois esta tem se pautado em conhecimentos hierarquizados sem se preocupar em contextualizar e conectar os diferentes sujeito que integram aquela determinada escola e em seus diferentes modos de vida. Até mesmo as salas seriadas são multi, pois cada sujeito tem seu tempo próprio para aprender baseado em seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Geralmente, somos formados nesse modelo seriado e termos dificuldade de enxergar na multisseriação uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Sabemos de experiências de escolas que usam de outros modelos para o ensino, respaldadas pela LDB N° 9394/96 , tais como os baseados em ciclos, grupos não seriados, alternância de estudos. Contudo, normalmente, as

escolas, as secretarias de educação dos municípios e, por vezes, a própria universidade se pauta e reforça o modelo seriado como o ideal a seguir e garantir o sucesso da aprendizagem.

METODOLOGIA

Adotando uma abordagem qualitativa como prioridade, esta pesquisa, ao problematizar, investigar, aprofundar estudos, analisar e tematizar sobre o objeto proposto desenvolveu um estudo analítico-crítico, fundamentado teoricamente no método dialético, entendido como possibilidade metodológica para analisar o objeto em estudo, considerando-o na sua totalidade, e percebendo todas as relações envolvidas no seu movimento, tais como as relações entre processos subjetivos e objetivos de construção de significados de um dado fenômeno, seu entranhamento na cotidianidade e o seu caráter histórico, entre outros. Nessa concepção, o método está voltado à realidade mundo/vida, sob a ótica reflexiva, o que atribui sentido e cientificidade à pesquisa, ou seja, baseia-se no tripé da crítica, da construção do conhecimento e da nova síntese desse conhecimento voltado à ação, levando à transformação da realidade cognitiva e histórico-social dos sujeitos que dela compartilham. (FAZENDA, 1997, p.174). A pesquisa foi realizada em várias etapas sendo conduzida pela investigação bibliográfica para o aprofundamento teórico. Para a investigação empírica utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário aplicado de forma *online*. Como método de análise priorizamos a abordagem da hermenêutico-dialética, segundo Minayo, tal abordagem possibilita um tratamento dos dados mais aprofundado do que a análise tradicional do discurso: é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida (MINAYO, 1997, p. 231). Os envolvidos na pesquisa foram 10 alunos(as) do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, regularmente matriculados no curso e uma docente do mesmo curso. A pesquisa pautou-se pela busca do atendimento aos seguintes objetivos: Compreender o conceito de emoções primárias (naturais) e de que forma a emoção do medo é socialmente

construída no ambiente acadêmico no ensino superior, bem como, os impactos causados por ela no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e interrelacionais dos alunos(as) do curso de Pedagogia/CE/UEPB. Específicos: Realizar um levantamento bibliográfico com vistas ao aprofundamento teórico sobre as habilidades socioemocionais e as emoções na formação inicial docente. objetivou também analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia.

A Educação Emocional emerge assim, como caminho para o reconhecimento do homem como processo de conhecer a si para conhecer ao outro. Ela possibilita a reorganização das relações interpessoais, do cuidado físico, mental e emocional. (DANTAS & SALGUEIRO. 2020,p.61)

Os dados foram coletados e organizados a partir da participação dos entrevistados respondendo ao questionário. A partir desses resultados, foram feitas as leituras e análises das respostas recebidas. Sendo assim, decidiu-se efetuar uma análise dos percentuais das distribuições gráficas dos resultados e da computação da frequência de respostas semelhantes às questões descritivas, sem restringir a análise apenas ao que foi dito, mas buscando capturar os significados implícitos das mensagens de cada participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

VISÃO DE UMA DOCENTE :

Foi realizada uma entrevista com uma docente do gênero feminino, Doutora em Educação, Pedagoga e historiadora que participou de forma voluntária obtivemos a seguinte perspectiva sobre emoções e habilidades socioemocionais.

Ao ser questionada sobre se realizou alguma formação em habilidades socioemocionais ou emoção a resposta foi negativa. Este fator reflete nossos estudos e afirmações anteriores sobre a prevalência da cognição sobre as emoções na educação.

Sobre o conhecimento das emoções básicas obteve-se como resposta o conhecimento do medo, alegria e tristeza. Diante deste contexto destaca-se que existe um desconhecimento e falta formação adequada quando se trata das habilidades socioemocionais.

Não significa aprender ou entender cognitivamente o que é emoção. É importante a vivência das emoções. O ser humano é visto e entendido como animal racional mas em sua concretude vai além da racionalidade por via da sua complexidade. Somos também seres emocionais, capazes de nos sensibilizarmos com uma paisagem, de nos alegrarmos diante de conquistas e de nos entristecermos ao encarar tragédias e dores.

Somos seres emocionais somos constituídos de seis emoções básicas a saber: alegria, medo, tristeza, nojo, surpresa e raiva são universais e inatas.

A Educação Emocional apresenta -se como uma perspectiva de olhar para a educação e para o fazer docente entendendo a educação como pró-vida e como ação pedagógica que visa o bem viver. É caminho para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Darwin afirmou que algumas emoções são sentidas por pessoas e por outros animais. Essas emoções são chamadas de emoções básicas, primárias, universais ou inatas.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que estabelece como competências a serem desenvolvidas, dentre outras, as habilidades socioemocionais obtivemos como resposta da docente que ela tem conhecimento das competências socioemocionais definidas na BNCC. A BNCC define o termo competências como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim as habilidades socioemocionais configuram como competências a serem desenvolvidas na educação básica com a mesma importância que ocupam as habilidades cognitivas.

No Brasil, enquanto preocupação expressa por política pública na legislação a discussão e proposição sobre esta perspectiva só aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² com a definição de competências socioemocionais a serem desenvolvidas na educação básica. Partindo dessa obrigatoriedade expressa na

2 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em outubro de 2019.

legislação é urgente e necessário que isto passe para os aspectos de efetivação na formação docente e nas práticas nas escolas. Isso pressupõe elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema que aborde desde a formação docente (inicial e continuada) até a reorganização curricular e práticas pedagógicas nos cursos de formação.

Sobre o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do Campus III foi questionada se o mesmo incorpora conteúdo (s) relacionados às emoções ou habilidades socioemocionais? A resposta foi negativa, a docente afirma que não incorpora na (s) sua(s) disciplina(s) o conteúdo das emoções e/ou habilidades socioemocionais.

A entrevistada considera que o trabalho com as emoções e habilidades socioemocionais deveria ser uma prática/habilidade constante do docente, e que deveria ser potencializada pela gestão. Destaca, ainda, a necessidade de formação docente continuada voltada para essa temática de modo que a ajude na minha prática docente e a ajude a desenvolver habilidades que o ajude a identificar e trabalhar aspectos socioemocionais em sua prática docente.

Na academia, historicamente prevalece uma ideia de que emoção e razão são independentes e excludentes. Não constitui, portanto, nenhuma surpresa, a constatação de que, para muitos professores, as emoções e os sentimentos ainda são vistos como perturbadores da aprendizagem, e portanto, devem ser controlados, sufocados ou ignorados tendo em vista a prevalência da cognição e da racionalidade. É um modelo já está ultrapassado numa sociedade em que as transformações são muito rápidas e as pessoas muito ansiosas, portanto é preciso falar e trabalhar as emoções.

AS VOZES ESTUDANTIS : COGNIÇÃO E EMOÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Após a leitura e análise dos dados e sua relação com a teoria existente obtivemos respostas que pressupõem o pouco conhecimento reconhecimento dos alunos (as) participantes sobre as emoções e a importância das habilidades socioemocionais na vida e na academia. Os alunos (as) apresentam o seguinte perfil: Participaram 10 alunos(as), sendo que 100% afirmaram que estão

desbloqueados no curso; os alunos(as) têm idade entre 24 e 30 anos e 2 são do gênero masculino e 7 do gênero feminino. Dos participantes 33,3% são casados e 66,7% solteiros. Em relação à atividade profissional 11,1% trabalham e 88,9% não trabalham. Do total 11,1% tem filho e 88,9% não. 22,2% estudam no turno noturno e 77,8% no diurno. Sobre a moradia 11,1% moram com amigo(s), 11,1% moram na residência universitária, 66,7 moram com a família e 11,1% não identificaram a moradia.

SOBRE EMOÇÕES E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CURSO

Perguntados sobre o Projeto Pedagógico do seu curso de licenciatura em Pedagogia 77,8% afirmaram não ter conhecimento do projeto, 11,1% afirmaram ter conhecimento e 11,1% afirmaram ter estudado o projeto. Uma questão que se torna relevante nas respostas obtidas é o fato de que embora seja o documento norteador dos cursos de graduação, no caso no curso de Pedagogia os alunos (as) não o conhecem na sua maioria e mesmo os que afirmam ter conhecimento demonstram uma superficialidade neste conhecimento. Destaca-se que apenas 11, 1% afirmaram ter estudado o PPC. Ao pensar a formação do docente para atuar na Educação Básica, um Curso de Pedagogia precisa definir em seu Projeto Pedagógico Curricular, os objetivos e referenciais que respondam à questão central sobre o tipo de profissional que se pretende formar e que deve permear todas as nossas incursões nesta problemática: para repensar que tipo de formação se impõe para os docentes na sociedade contemporânea é necessário ter em vista a (re)construção de uma prática a partir da compreensão e de uma intervenção que contribua para estabelecer novas formas sociais que propiciem o desenvolvimento da qualidade social da educação.

Ao serem questionados sobre as emoções básicas 88,9% demonstraram ter conhecimento sobre estas e afirmaram que a alegria, surpresa, medo, raiva, tristeza e nojo são emoções básicas enquanto 11,1% só reconhecem o medo como emoção básica. Destaca-se que é importante o conhecimento sobre as emoções, mas só este conhecimento não pressupõe uma vivência

emocional saudável e um desenvolvimento adequado das habilidades socioemocionais.

As emoções constituem um componente fundamental do ser humano e possuem influência sobre todo o seu desenvolvimento e identidade. Caso não sejam vivenciadas de maneira saudável, podem estar na base de diversos problemas afetivos e sociais do sujeito (CASASSUS, 2009).

É importante destacar a reflexão aprofundada, que deve ser feita sobre os princípios e os referenciais teórico-metodológicos do processo de educação, que se inicia e prolonga-se ao longo da vida. Isto porque “[...] É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2000: 14). O saber, o ser, o aprender, o aprender a aprender, nessa nova configuração social e educacional, pressupõe que a relação dos sujeitos com os signos é um vastíssimo campo que continua sendo explorado contemporaneamente por um conjunto de reflexões interdisciplinares. (MANCE, 1994: 4). É fundamental ampliar a ação pedagógica do docente valorizando o humano, o ser integral e configura-se a partir da necessidade do entendimento de que os aspectos emocionais do ser humano que estão presentes na ação pedagógica, no ato de ensinar e aprender e nas relações e inter-relações desenvolvidas na escola são da mesma importância dos aspectos cognitivos aí presentes.

Em relação ao questionamento sobre se algum professor realiza um trabalho no curso voltado para as emoções e ou Habilidades socioemocionais 55,6% dos alunos (as) afirmaram que não, 33,3% afirmaram que talvez e 11,1% afirmaram que sim. Estes dados reforçam a tese de que a cognição e racionalidade ainda são prioritárias na educação.

Quando questionados Sobre a Base Nacional Comum Curricular 77,8% afirmaram que a conhecem e 22,2 que talvez a conheça.

No entanto, apesar, da maioria afirmar conhecer a BNCC, quando se trata das competências a serem desenvolvidas na Base, apenas 33,3% afirmaram que conhecem as competências socioemocionais da BNCC enquanto 66,7 não as conhecem.

No Brasil, enquanto preocupação expressa por política pública na legislação a discussão e proposição sobre esta perspectiva só aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a definição de competências socioemocionais a serem desenvolvidas na educação básica. Partindo dessa obrigatoriedade expressa na legislação é urgente e necessário que isto passe para os aspectos de efetivação na formação docente e nas práticas nas escolas. Isso pressupõe elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema que aborde desde a formação docente (inicial e continuada) até a reorganização curricular e práticas pedagógicas nos cursos de formação.

Sobre a formação docente realizada no curso de Pedagogia, 77,8% afirmaram que nunca estudaram sobre as emoções ou competências socioemocionais no curso e 22,2% afirmaram já ter estudado, mas não conseguem identificar em qual disciplina.

Ao analisar as respostas em relação ao PPC do curso é destaque que não existe espaço no mesmo para o tratamento das habilidades socioemocionais e /ou emoções; assim fica claro que mesmo as respostas que afirmaram ter estudado estes temas não conseguiram identificar onde isto ocorreu no percurso do seu curso.

Sobre as emoções mais frequentes na rotina estudantil obtivemos os seguintes resultados: 88,9% reconhecem a alegria como uma emoção vivenciada no curso, 77,8% descrevem o medo como uma emoção presente no cotidiano acadêmico, 66,7% reconhecem a tristeza como emoção predominante no ambiente do curso, 55,6% descrevem a raiva presente vivenciada nas relações do ambiente acadêmico, em relação a emoção do nojo 0% a reconhecem como emoção sentida no ambiente acadêmico e quanto a emoção da surpresa 11,1% afirmaram que já vivenciaram esta emoção durante o curso. As emoções da alegria, do medo e da tristeza estão sobrepondo as respostas em relação as demais.

As emoções têm uma função na nossa relação social, ou na nossa vivência em sociedade, servem para comunicar os sentimentos, influenciar a forma como as pessoas interagem e se relacionam e podem facilitar e possibilitar interações sociais saudáveis, mas também podem criar, manter e acabar com os relacionamentos. (SALGUEIRO, 2021, p. 97). As emoções do nojo e da surpresa não se relacionam às funções estabelecidas. As três emoções mais citadas

alegria, medo e raiva são emoções socialmente reconhecidas como parte do cotidiano assim como é difícil socialmente identificar e reconhecer o nojo e a surpresa como emoções básicas.

Em relação as cinco competências socioemocionais que consideram mais importantes para o seu desenvolvimento, 88% dos (as) alunos (as) afirmaram que o autoconhecimento e a autonomia são mais importantes seguidos por 12% que consideraram a convivência, autocontrole e empatia. Para 100% dos alunos (as) a menos importante é a automotivação. Isto chama a atenção se considerarmos que as discussões dos aspectos motivadores na educação são relevantes quando se alia o cognitivo e o emocional. No contexto histórico de priorizar cognição e razão isto fica em segundo plano.

A questão incorporada aqui é a concepção/ação e razão sobre motivação. Na grande maioria das vezes considera-se a motivação como algo externo aos alunos (as) (responsabilidade do docente, contexto escolar, estrutura material). A motivação refere-se a um construto amplo e complexo, e não está relacionada apenas a incentivos, diz respeito a orientações internas e multideterminadas, condições que proporcionam ao tema certa plasticidade e possibilitam grande diversidade de olhares sobre o mesmo fenômeno (BZUNECK, 2005). Conhecer os estudos identificadores dos aspectos motivacionais pode propor caminhos de ações efetivos a gestores e educadores. À luz dessas considerações parece, pois, necessário conhecer as variáveis pessoais que influem no interesse e na motivação com que os alunos enfrentam as tarefas escolares e nas mudanças que se produzem à medida que uma atividade transcorre, e como as diferentes pautas de atuação (...) (TAPIA e FITA, 1999, p. 15). Os autores ainda alertam para a importância do estudo da motivação afirmando que, estudar a motivação consiste em analisar fatores que fazem as pessoas empreenderem determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.

Ao serem solicitados a refletirem sobre suas vivências emocionais ao completarem frases sobre essas vivências obtivemos as seguintes respostas: em relação à emoção do medo: eu fico com medo quando: "penso em morte", "gritam comigo", "estou preocupado com as obrigações diárias", "preciso falar em público e conhecer pessoas novas", "em apresentações de trabalho", "tenho

que tomar uma decisão importante”, “tenho que me expressar”, “me relaciono com pessoas”, “sinto medo quando vou falar em público”.

A emoção do Medo sofre influências culturais e sociais, de onde surge uma interação emocional em que a ação de alguém interfere na resposta emocional de outros. A geração de respostas emocionais acontece a partir de Estímulos Emocionais competentes, que Damásio (2004) configura como qualquer evento externo ou interno que nos atinge e provoca uma reação. (SALGUEIRO, 2021, p.97).

“O medo, emoção inata é historicamente construído nas instituições de educação. Nesse sentido, o medo não é só uma reação emocional, contendo crenças por trás. O medo não implica, portanto, uma natureza única e imutável. Trata-se de um sentimento construído historicamente, aprendido e ensinado de formas diferentes, dependendo da época”. (SANTOS, 2003, p. 50).

Sobre a emoção da raiva foram obtidas as seguintes respostas: sinto raiva quando: “querem me controlar”, “não estou no controle”, “não consigo dar conta de tudo”, “acontece impunidades tais sejam de caráter preconceituoso”, “vejo injustiça”, “me faltam com respeito”, “as coisas não saem como eu quero”, “com situações de injustiça”, “não consigo realizar minhas atividades”, “não sou respeitada”.

As emoções básicas são relacionadas a uma razão. Neste sentido para cada emoção existe uma razão. No caso da raiva a razão será sempre uma ameaça que sofremos ou uma ofensa. É comum que por não conhecermos e reconhecermos nossas emoções podemos confundi-las. A raiva, assim como as outras emoções também fazem um papel de adaptação. O sentido de adaptação da raiva é a autodefesa. Algo ou alguém que nos ameaça nos leva a reação natural de defesa.

Sobre a emoção do nojo: eu fico com nojo quando: “vejo pessoas mal caráter se dando bem”, “vejo alguma injustiça”, “vejo pessoas preconceituosas, homofóbicas, xenofóbicas e racistas”, “percebo situações hipócritas”, “vejo algo que não gosto”, “vejo uma pessoa má”, “vejo hipocrisia”, “quando alguém está tratando mal outra pessoa”, “quando existe injustiça social”.

Ao analisar as respostas relacionadas às emoções é necessário destacar: nas respostas de múltipla escolha a identificação/

conhecimento das emoções acontece de forma adequada. Ao serem solicitados a manifestar sua opinião observamos que existe um desconhecimento da manifestação de algumas emoções, no caso a emoção do nojo, por vezes confundida com a emoção da raiva. O nojo está relacionado à razão de repugnância, ao desagradado. Tem a função adaptativa de rejeição a algo, alguma coisa que pode nos afetar e causar mal. É uma resposta a algo desagradável ou perigoso. Podemos considerar repulsa como nojo. O importante é que esta emoção básica, inata nos protege e reconhece-la é fundamental para o desenvolvimento das Habilidades socioemocionais.

Nas respostas obtidas os alunos(as) apontam como razões para o nojo situações relacionadas às relações sociais, aspectos da vida social que interferem no relacionamento. Apontam razões que atingem outros/as e não a si mesmos/as.

Sobre a emoção da tristeza, quando responderam: eu sinto tristeza quando, as respostas foram: “vejo crianças sem infância”, “presencio maus-tratos”, “vejo a maldade na sociedade”, “não consigo realizar tarefas e compromissos dentro de um prazo”, “vejo famílias passando fome”, “erro em algo”, “sinto que estou sendo um estorvo”, “alguém que gosto e confie me decepciona”, “não consigo atingir meus objetivos”.

A expressão do que causa tristeza nos alunos (as) traduz também a relação com algo ou alguém externo. Apenas 40% relacionaram a tristeza a si próprios.

“A tristeza surge quando há perda de algo ou alguém considerado de valor, gerando sensação de abandono e a busca por uma ligação novamente com o mesmo ou com outro objeto, sendo as manifestações mais frequentes o choro, o afastamento e o silêncio. São diversos os tipos de perda que podem eliciar a tristeza, desde a rejeição de uma pessoa querida ou importante, a perda da saúde ou parte do corpo, e até a perda de um objeto valorizado”. (MIGUEL, 2015, p.1)

A emoção da tristeza tem como razão uma perda irreparável, no caso dos pesquisados a tristeza na maioria não se relaciona a perda que os (as atinge pessoalmente. O significado pode estar

relacionado ao não conhecimento/reconhecimento e vivência das emoções básicas.

Sobre a emoção da alegria os alunos (as) destacaram: eu sinto alegria quando: “ vejo meus filhos bem”, “encontro pessoas queridas”, “faço o bem”, “concluo meus trabalhos”, “estou com a família entre outros”, “estou em algum lugar com pessoas que amo”, “quando faço algo que gosto”, “quando todos que amo estão bem”, “estou em casa com minha família e na igreja”, “consigo embarcar no meu próprio mundo e apesar dos problemas me sair bem em algo que fiz”.

A alegria é uma emoção cuja razão é a realização, um objetivo ou uma meta alcançada. Nos causa contentamento e bem-estar e nos leva a um sentimento de gratidão e de união. É uma emoção que cumpre um objetivo de socialização. Não precisamos buscar grandes realizações ou aquisições. A alegria pode se manifestar em pequenas conquistas. Entre os entrevistados é bastante latente a vivência emocional da alegria, em parte porque é uma emoção socialmente reforçada desde a infância.

Para finalizar solicitamos que refletissem sobre a emoção da surpresa. Eu fico surpreso quando: “as pessoas mal me conhecem e me contam detalhes sobre a vida pessoal”, “as coisas acontecem de forma positiva”, “faço alguma coisa da qual antes duvidei por não ter tanta confiança do meu potencial”, “acontece algo inesperado”, “descubro algo novo que gosto”, “atingo um resultado inesperado em determinadas tarefas (faculdade e trabalho)”, “quando ganho um presente”.

Os alunos (as) reportam a surpresa relacionada a algo que acontece com eles/elas quando não estão esperando. A surpresa tem como razão um acontecimento ou algo inesperado. Quando somos surpreendidos a razão pode ser positiva ou negativa; agradável ou desagradável. O reconhecimento dos alunos (as) traduz estas situações relacionadas a acontecimentos que podem se traduzir desta forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia e estabelece como foco de ação a formação de

professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia da UFPB – Campus III a partir do reconhecimento de que a legislação em pauta e as organizações didático pedagógicas das instituições formadoras precisam incorporar a temática. Nesse cenário emergem as discussões acerca dos aspectos socioemocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral. Nos despertam, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do Sujeito integral.

A menção a aspectos socioemocionais na educação aparece com ênfase pela primeira vez no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO sobre a Educação para o Século XXI e coloca um desafio definido em quatro pilares fundamentais para a educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser. Esse estudo encontra ressonância em outro estudo empreendido pela UNESCO contemplando toda a América Latina e realizado nos anos de 1995 a 2000: o ambiente emocional é o fator mais relevante no desempenho dos alunos se comparado a outros fatores como gestão, infraestrutura, corpo docente, contexto familiar, etc. (CASASSUS, 2009). No Brasil, enquanto preocupação expressa por política pública na legislação isso só começa a aparecer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a definição de competências socioemocionais. Essas competências aparecem como possibilidade do desenvolvimento de competências não cognitivas e pressupõe que os alunos (as) precisam ser capazes de desenvolver a autonomia emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções, agir em grupo, se relacionar com empatia e solidariedade e em acordo com as regras de convívio social. Entendendo as habilidades socioemocionais como prioritariamente em desenvolvimento e impulsionadora de possibilidades transformadoras dos sujeitos da educação, de cada um individualmente e de todos na relação com. Casassus afirma que uma pessoa emocionalmente competente é aquela em transformação que incorpora novas características em sua personalidade. (2009, p.136). Nesse sentido, para além do desenvolvimento cognitivo é necessário focar nos aspectos socioemocionais.

Foi possível destacar dos dados obtidos que no curso campo da pesquisa o foco da formação inicial docente ainda é o

desenvolvimento dos aspectos cognitivos. No Projeto Pedagógico Curricular e nas falas da docente e dos/as alunos (as) está explícito o não tratamento das habilidades socioemocionais e o estudo das emoções.

A sociedade ao longo da sua trajetória histórica projetou uma dicotomia entre razão e emoção, que pressupunha uma inabilidade de pensamento e emoção como seres fundantes das ações. Damásio (1996) aponta a tese de que emoção e razão estão interligadas, e que uma afeta a resposta da outra. Segundo o mesmo autor, do ponto de vista da neurociência, as emoções impactam as reações racionais. A emoção seria a representação dessa mudança transitória no estado do organismo, por meio de padrões neurais e das imagens resultantes (Damásio, 2004). Portanto, quando alguma coisa ou alguém nos atinge respondemos racional e emocionalmente. A Formação do docente da educação básica é realizada no curso de pedagogia. A base legal que ampara essa formação é a LDB 9394/96 que determina em seu Art. 64: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional e para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Em segundo lugar Esta formação encontra respaldo legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, que instituem, em seu Art. 2º: As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, ao pensar a formação do docente para atuar na Educação Básica, um Curso de Pedagogia precisa definir em seu Projeto Pedagógico Curricular, os objetivos e referenciais que respondam à questão central sobre o tipo de profissional que se pretende formar e que deve permear todas as nossas incursões nesta problemática: para repensar que tipo de formação se impõe para os docentes na sociedade contemporânea, é necessário ter em vista a (re)construção de uma prática a partir de compreensão

e de uma intervenção que contribua para estabelecer novas formas sociais que propiciem o desenvolvimento da qualidade social da educação. É fundamental compreender o processo de construção do conhecimento, a ciência como produto histórico-cultural, os usos da tecnologia, com suas implicações econômicas, políticas e sociais e seus efeitos sobre o homem sujeito integral. É fundamental e imperativo uma formação que prepare os docentes para a atuação na ação pedagógica que alie aos aspectos cognitivos os aspectos socioemocionais. Enfim, entender a docência como um campo de saber e como práxis sociais que avance na formação do ser integral. Entende-se que a formação do profissional se dá no espaço da formação inicial (cursos de graduação) e da formação continuada, que ocorre a partir das políticas públicas estabelecidas. O pedagogo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs de Pedagogia, deve ser um profissional competente, crítico, criativo e ético. A perspectiva profissional se expressa pelo domínio de sólida fundamentação teórico-prática, construída a partir da busca permanente do conhecimento, reforçando-se a responsabilidade entre alunos (as) e professores, no desenvolvimento de uma práxis educativa motivada pelo compromisso social e pela formação integral do homem. A formação integral aliando a crítica, criatividade e ética pressupõe o desenvolvimento de competências emocionais.

A disseminação dos estudos das neurociências tem dado contribuições para a Educação Emocional. Cassasus aborda o conceito de Educação Emocional e sua importância: El concepto de educación emocional se basa en el principio que cada uno tiene en sí, la fuente de su propio conocimiento, y que el profesor solo puede ayudar a generar las condiciones para que la persona pueda sacar hacia fuera (ex ducare en latín) lo que contiene. En este sentido cada uno es su propio maestro. (2008,83). Ampliar a discussão sobre as emoções e conceber a prática pedagógica na e em relação entre conhecimento e emoção, cognitivo e emocional e os impactos das habilidades socioemocionais. Neste contexto, a Educação Emocional surge como relevante e pode ser entendida como um processo permanente, que se dá ao longo da vida, que potencializa o desenvolvimento emocional, como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social (BISQUERRA, 2000). Isto nos coloca

no lugar de pensar a formação docente para além do fazer reativo às demandas técnica da sociedade e da ciência. Ela possibilita ações que integram as emoções e possibilitam a descoberta das competências emocionais dos sujeitos da educação, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da BNCC é necessário e urgente que as agências formadoras de docentes para a educação básica reorganizem sua trajetória de formação a partir do redimensionamento do PPC aliado a práticas direcionadas para esta temática.

Para repensar que tipo de formação se impõe para os docentes na sociedade contemporânea é necessário ter em vista a (re) construção de uma prática a partir da compreensão e de uma intervenção que contribua para estabelecer novas formas sociais que propiciem o desenvolvimento da qualidade social da educação.

Nesse sentido, chama-se atenção para a urgente e necessária tarefa da educação no investimento de ações que possibilitem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, e de seus profissionais. A busca de projetos pedagógicos que integrem os aspectos socioemocionais e cognitivos podem se constituir no caminho de motivação e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis RJ: Vozes. 2008;

BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis. 2000 CASASSUS, J. Fundamentos da Educação Emocional. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394 de 20 dez. 1996.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

BZUNECK, J. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. In: M. Joly, A. Santos, & F. Sisto, *Questões do Cotidiano Universitário* (p. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo. CASASSUS, Juan Gutiérrez. *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. IN: *Revista de Pedagogia Crítica*. N. 7. V. 6. Diciembre 2008.

DAMÁSIO, A. (1996). *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 2ª ed. Trad. Dora Vicente & Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, Taisa C. & SALGUEIRO, Marilene. *Educação emocional no ensino superior: um estudo sobre a emoção do medo nas vivências acadêmicas dos alunos(as)*. In: *Perspectivas de atuação no caos: textos e contextos*. VERSUTI, Fabiana Maris ;MULLE, Rafael Lima Dalle; PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES Harryson Júnio Lessa (Orgs.) .Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DELORS, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da Educação do Campo*. In: *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs)*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1ª Ed. Belém: 2005.

LEITE, Attila Ramos et all. In: Rev trab. Iniciaç. Cient. UNICAMP, Campinas, SP, n.26, out. 2018. Disponível em: file:///D:/Downloads/175-Resumo-717-1-10-20181210.pdf. Acesso em abril de 2022.

MANCE, Euclides André. Subjetividade, imaginários e utopias. Curitiba, 1994. Mimeografado. MIGUEL, Fabiano Koich . Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. In: Psico USF ; 20(1): 153-162, Jan-Apr/2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-744527>. Acesso em junho de 2022. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa social teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 2000.

SALGUEIRO, M. (2021). COVID-19 e medo social: vivências emocionais em tempos de pandemia. In B. Carriço Reis (Coord.), Um mundo de incertezas; as leituras possíveis de um tempo pandêmico (pp. 95-111). Lisboa: NIP-C@M & UAL, disponível em <http://hdl.handle.net/11144/5076>. DOI <https://doi.org/10.26619/978-972-8191-54-2.5>. TAPIA, J. A. E FITA, E. C. A motivação em sala de aula. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.006)

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana Silva Pimentel

Mestranda em Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, professoralusilva.pimentel@gmail.com;

Paulo Henrique Lima Barroso

Mestrando em Letras da Universidade Federal -UFPB, paulo.barrosoh1b@gmail.com;

David da Silva Riotinto dos Santos

Mestrando em Letras da Universidade Federal - PB, auloriotinto@gmail.com@gmail.com ;

Andréa Regina Bezerril Barros

Mestrando em Letras da Universidade Federal - PB, andreabarrosprof@gmail.com.

RESUMO

A pandemia provocada pelo coronavírus afastou por dois anos a vivência da rotina escolar a qual todos estavam habituados, com isso, ainda não se sabe o quão os estudantes foram afetados, desde as questões voltadas ao emocional provocadas pelo isolamento social, pelas perdas e medos até questões referentes às aprendizagens. Nesse contexto, e seguindo a proposta de educação integral apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que prever a formação e desenvolvimento humano global, apresentando dez competências gerais, entre estas, as competências socioemocionais, é perceptível a necessidade de trabalhar de forma intencional as competências na escola. Essa pesquisa de caráter qualitativa, tem seu desenvolvimento em aulas de língua portuguesa com estudantes dos anos finais. Como arcabouço teórico, fundamenta-se na Pedagogia Emocional

de Chabot, na proposta do Instituto Ayrton Senna para o desenvolvimento das competências socioemocionais e outros estudiosos que contribuem para esse tema ainda incipiente nas produções acadêmicas. Em uma breve análise dos resultados deste trabalho, confirma-se que a promoção de práticas para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas aulas de língua portuguesa surtem grande efeito para os estudantes quanto a identificação das emoções, bem como compreensão sobre como agir de forma competente a partir de situações novas e desafiadoras, desenvolvendo, portanto, estratégias para saber lidar com a frustração, insegurança, medo, perda, dor, além de fortalecer a empatia, a tolerância ao estresse, a responsabilidade, o foco, a persistência entre outras competências essenciais à vida em sociedade.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais, BNCC, Ensino Fundamental.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.007)

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO POR UMA PERSPECTIVA DE SOLIDARIEDADE E EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Arthur Correa Silva

Licenciado e bacharel em Filosofia, bacharel em Teologia. MBA em Design Instrucional e Metodologias Ativas. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande-PB e professor da Rede Estadual da Paraíba, arthur.correa@estudante.ufcg.edu.br;

André Augusto Diniz Lira

Doutor em Educação. Professor do PPGEd da Universidade Federal de Campina Grande – PB. andreaugustoufkg@gmail.com.

RESUMO

O Projeto de Vida surgiu nos últimos anos como um novo componente na Educação Básica, no entanto, ainda se busca integrá-lo ao currículo e, por isso, ele é vivenciado em uma pluralidade de configurações. Além disso, seu conteúdo também é objeto de disputa por parte de organismos e ideologias que buscam promover nele suas próprias políticas de identidade. Neste artigo, fruto de pesquisa documental, propõe-se analisar como o tema da identidade é tratado nos livros didáticos de Projeto de Vida e se levam em consideração a formação de identidades políticas solidárias e emancipadas. Foram analisados catorze volumes disponibilizados aos professores das redes públicas por ocasião da seleção de livros didáticos (PNLD – Objeto 1), feita em 2021. Percebeu-se que na maior parte das publicações dá-se uma maior importância ao autoconhecimento, enquanto reconhecimento dos próprios valores e características, e menos às relações sociais e à promoção de identidades emancipadas.

Palavras-chave: Projeto de vida; Identidade; Políticas de identidade; Emancipação.

INTRODUÇÃO

O Projeto de vida se tornou objeto de um acalorado debate, especialmente após a reforma curricular capitaneada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a promoção do Novo Ensino Médio. Neste conceito englobam-se uma série de ações pedagógicas que visam a promover, entre os estudantes, a reflexão sobre o futuro e os valores que sustentarão a tomada de decisões pessoais e profissionais.

A BNCC (2018), embora não detalhe como isso se daria na prática, pensa o Projeto de Vida como elemento orientador da prática escolar e parte necessária da formação integral dos estudantes. Essa prerrogativa se expressa na valorização do desenvolvimento pessoal e social de cada estudante, através na consolidação dos conhecimentos, representações e valores, cuja finalidade é ajudá-los a tomar decisões ao longo da vida.

A indefinição quanto ao modo como implantar o Projeto de Vida na Educação Básica foi ocasião para uma intensa busca de soluções entre os setores empresariais interessados na Educação (PASSEGI; CUNHA, 2020). A resposta hegemônica, fruto da experiência feita pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no Liceu Pernambucano de Recife (CARVALHO; RODRIGUES, 2019), foi a inserção de uma nova disciplina na grade curricular que atenda a essa demanda, adotada por muitas Redes Públicas de Ensino, especialmente nas Escolas de Ensino Médio.

No Estado da Paraíba, por exemplo, o Projeto de Vida constitui o vértice das ações pedagógicas das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), nome adotado para as escolas de Ensino Médio em tempo integral, mas já em vias de implantação, também, nas regulares. Já em São Paulo, o Projeto de Vida aparece como uma das disciplinas, ao lado das Eletivas e Tecnologia, do programa Inova Educação, implantado em 2020 em toda a rede.

Um dos problemas, apontados pelos profissionais da Educação, é a falta de uma formação suficiente para assumirem essa nova atribuição (SILVA, 2022). Para dirimir esse problema, o ICE, que atualmente já atua na rede pública de 20 Estados e no Distrito Federal, produziu uma série de sequências didáticas e guias de aplicação, de modo a oferecer aos professores e alunos o conteúdo,

atividades reflexivas e o passo-a-passo para a realização de intervenções lúdicas. Além disso, a nova disciplina já foi contemplada, em 2021, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com oferta de amplo catálogo de volumes a ser selecionados pelos professores.

Não obstante, para além da curricularização, o projeto de vida já era objeto do debate acadêmico. Viktor Frankl, psiquiatra austríaco e sobrevivente do Holocausto, introduziu em sua análise o conceito de *purpose*, traduzido para a Língua Portuguesa como Projeto de Vida. Em sua obra, busca superar a dicotomia entre corpo (*soma*) e espírito (*psiqué*), por meio da introdução da dimensão noética, ou seja, a capacidade racional de dar valor e sentido a todos os aspectos da vida (FRANKL, 2016).

Para Frankl, nem a sede de poder e nem a libido, como apontavam Adler e Freud, respectivamente, movem a vontade humana, mas a busca ética de dar sentido à própria vida (NOBRE, 2016). Essa busca se manifesta no empenho da intimidade e da consciência histórica de ter uma tarefa a desempenhar no mundo, em cuja realização cada sujeito é insubstituível, portanto, responsável por levá-la a cabo (FRANKL, 2021).

Frankl (2021) toma sua experiência nos campos de concentração como fonte de reflexão e aponta que pelo trabalho, pelo amor ou pela superação da tragédia, é possível dar um sentido e traçar um projeto para a vida. Sendo que neste último estaria revestido de uma importância maior, tendo como efeito um otimismo trágico, cujos efeitos seriam: "1. Transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana; 2. extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer a transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis" (FRANKL, 2021, p.168).

Na consciência de que não há um tempo infinito e que é preciso transformar a dor em ação, Frankl construiu sua análise do humano como sujeito em busca de sentido e realização. Nota-se, no entanto, que os conceitos de *purpose* e *meaning* (sentido) ainda se apresentam confusos em sua obra, os limites serão estabelecidos na pesquisa posterior, sendo que ao projeto de vida será atribuída uma dimensão de realização no futuro (BRONK, 2014).

Dentre as definições mais influentes se encontra a de William Damon (2009, p.53), segundo o qual "projeto vital é uma intenção

estável e generalizada para alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu". Em sua abordagem se reconhecem quatro categorias que conformam o conceito: o compromisso, o direcionamento a metas, o sentido pessoal e o altruísmo (BRONK, 2014; PARRA, 2018).

O projeto de vida está voltado para o progresso ou realização pessoal (DAMON; MENON; BRONK, 2013). O que não exclui o fato de estar alicerçado nas vivências ao longo da vida, os obstáculos bem ou mal superados e a constância diuturno na busca dos objetivos. Desse modo, não se reduz planos para o futuro, mas dá sentido, também, ao passado e ao presente (BRONK, 2014).

Já Dellazzana-Zanon (2016), torna explícita a influência do contexto sociocultural dos adolescentes. Sua pesquisa concentra estudos sobre jovens e seu contexto e, ao contrário do que se poderia imaginar, ou seja, que pessoas desimpedidas e com amplos acessos culturais seriam capazes de melhor elaborar o projeto de vida, ela percebe uma associação profundamente positiva entre carreira profissional, ajuda à família e a generosidade, cujo resultado é uma maior clareza de propósito e alteridade entre os adolescentes que se ocupam da tarefa do cuidado.

Silva e Danza (2022) reconhecem nas formas de relacionamento, compromissos, experimentações e valores afetivamente assumidos pelos sujeitos forjam neles uma maior consciência do si. Desse modo, ao refletirem sobre onde querem chegar no futuro expressam esses compromissos construídos na vida, de modo que o projeto de vida se torna expressão da identidade.

Neste artigo, fruto de pesquisa documental, analisaram-se catorze livros didáticos presentes no catálogo do PNLD disponibilizados, por diferentes editoras, aos professores a fim de serem usados na disciplina de Projeto de Vida no Ensino Médio. Buscou-se entender se nestas publicações deu-se atenção ao tema da identidade, relacionando-o ao projeto de vida, ao compromisso pessoal e à emancipação dos sujeitos. Somente uma das publicações contemplaram a dimensão sociocultural e política do processo de identificação e diferenciação dos sujeitos.

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO NA SOCIEDADE

A formação da identidade é um processo altamente dinâmico. Ao longo da vida, os sujeitos, em relação uns com os outros, aprendem e colocam a prova convicções, valores e projetos. Desse modo, também a representação que fazem de si mesmo não é estática, mas está em constante transformação e aprofundamento. Por outro lado, essa abertura dá espaço para que projetos e representações sejam impostos ao modo como as pessoas se entendem ou são entendidas socialmente.

O senso comum tende a compreender a identidade em termos essencialistas, ou seja, como um conjunto de características que conformam os sujeitos de modo inevitável (SILVA, 2014). A constituição da consciência de si, portanto, é entendida como exteriorização de determinações genéticas, ou mesmo, a conformação do modo ser aos preceitos da cultura. De modo que no gênero, nas origens sociais, na cor da pele, por exemplo, estariam traçados destinos e determinados os papéis a serem desempenhados no mundo.

Esse olhar não se limita ao senso comum. Spivak (2010) reconhece, também, no intelectual a postura de quem olha para os povos colonizados sob a égide dos essencialismos, reduzindo o sujeito ao seu universo cultural considerado precário. Desse modo, passam a ser objeto de benevolência por meio de um resgate civilizacional promovido pelas culturas do Norte, especialmente quando se trata das mulheres esse processo é violento, escreve: “homens brancos estão salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura” (p.91) e “a mulher subalterna continuará muda como sempre esteve” (p.86).

A produção da diferença se dá pela consideração do outro, ou seja, o estrangeiro, o estranho, o selvagem, o racializado. Esses passam a ser motivo de medo, logo passíveis de sofrer a exclusão e a violência, enquanto aqueles que são lidos como semelhantes vivem relações de solidariedade têm a segurança e as vidas preservadas e vivem as benesses de um grupo acolhedor (HALL, 2014).

As crises têm papel chave nos processos de identificação e diferenciação. Nos eventos como a migração, conflitos territoriais, disputas ideológicas e intolerância religiosa as políticas de identidade

tendem a ganhar força. É justamente no conflito que se percebe quem têm a capacidade de classificar e diferenciar, estabelecer e fechar fronteiras, excluir e negligenciar, matar ou deixar viver, o que é um claro exercício de poder (SILVA, 2014). Quem concentra a posse da capacidade de simbolizar e representar o mundo pelo conhecimento e pelo discurso possui acesso aos bens materiais e aos instrumentos de coerção e, conseqüentemente, racializa o diferente, vê como exótico ou fora do padrão aquele que não reproduz os caracteres que o identificam consigo mesmo.

A naturalização da diferença, portanto, seja por fatores culturais ou biológicos esconde as relações de poder e as disputas de reconhecimento que orbitam a díade identidade e a diferença. Além disso, não imputam ao sujeito a possibilidade de produzir um discurso próprio sobre si, fazer experimentações e perceber a própria identidade como um processo de intensa metamorfose, onde se realizam constantes processos de assimilação e ruptura (CIAMPA; DANTAS, 2014).

A identidade, com efeito, é um produto da Linguagem, pois por ela são enunciadas as diferenças e estabelecidas as fronteiras da semelhança (WOODWARD, 2014). Pois por meio de sua semântica preservam-se os essencialismo e, ao mesmo tempo, são produzidas mitologias cujo efeito é acirrar os antagonismos.

Esse fenômeno se torna mais evidente nas regiões de conflito e nas sociedades formadas no colonialismo, possivelmente materializando-se em promoção da eliminação concreta de uns pelos outros, seja de modo sistemático por meio do conflito aberto e episódico, seja por um ordenamento jurídico e social que elimina os indesejados relegando-os a condições de vida miseráveis ou atendendo de modo insuficiente suas necessidades ou mesmo lhes negando a cidadania plena, como brilhantemente explica Mbembe (2018).

No entanto, o conceito precisa continuar a funcionar dentro dos discursos das Ciências Humanas, e não pode ser, simplesmente, substituído. A solução, proposta por Hall (2014) a partir da obra de Derrida, seria submetê-lo a uma rasura que obrigaria a buscar uma nova forma de compreensão, ou seja, mesmo a grafia permanecendo como está, o significado, com todas as nuances mencionadas, sofre uma reformulação.

Isso significa reconhecer que uma identidade se constitui em referência a outras possíveis, ou seja, pelo processo de representação do semelhante e do diferente, a diferenciação. Não é mais possível, portanto, falar de identidade sem considerar a diferença e as condições de sua produção, pois a afirmação de si se dá pelo reconhecimento do outro. Assim, mais do que uma descrição de um fenômeno ou o reconhecimento de fatos, as perspectivas daquelas que se propõem a romper com a visão essencialista percebem que o processo de diferenciação é uma forma de simbolização. A Linguagem, com efeito, dá ordem ao mundo, ou seja, é uma ação performativa, não é um dado da natureza ou da cultura meramente.

Segundo essa perspectiva, a identidade é produzida no discurso e na ação pública. Por meio de diversas formas padronização e, pela repetição de sentenças classificatórias, lugares sociais são construídos e distinções são produzidas. Como resultado, aqueles que divergem do padrão não encontram nem referências e nem mesmo espaço para se realizarem, pois “os discursos e os sistemas de representação criam os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p. 18) e posturas aceitáveis, recrutando os sujeitos a reproduzirem aquilo que é esperado.

Os processos de subjetivação, a seu turno, ajudam a entender as razões pelas quais insiste-se na busca da identidade e em sua afirmação nos grupos minorizados, mesmo que a ideia de sua construção esteja na raiz de sua opressão. O processo de subjetivação descrito por Lacan com a metáfora da Fase do Espelho, mostra como ao reconhecer-se diferente da mãe o infante começa uma jornada inconsciente de desejo e privação, tendo o pai, representante da lei e da negação, como o elemento que impede a realização (WOODWARD, 2014; HALL, 2014). A vida passa a ser uma busca incessante por identificar-se, pertencer a algo e ser reconhecido em um núcleo, por mais que a ordem burguesa atomize as pessoas em indivíduos.

Nota-se, desse modo, que o processo de identificação é altamente dinâmico. Os sujeitos, normalmente, passam por diversos processos de reconhecimento de si, as circunstâncias e relações que estabelecem modificam seu modo de representar-se e apresentar-se. Sobre isso, Ciampa (2009) afirma que nem mesmo o

nome permanece o mesmo ao longo da vida, pois os pronomes de tratamento, os apelidos ou sufixos acrescentados indicam diferentes possibilidades de identidades assumidas.

A condição da identidade, portanto, é a metamorfose e não a estabilidade dos fixismos culturais ou biológicos (DANTAS, 2017). Os seres humanos, segundo esse ponto de vista, são personagens em constante construção, embora os papéis pareçam ser os mesmos cada um pode assumi-lo a seu modo, por exemplo, embora uma profissão contenha uma série de ações esperadas, o modo de desempenhá-las dependerá de cada profissional e, dependendo de seu grau de perícia, sua atuação se destacará e marcará um novo modo de fazer.

Essa possibilidade de estabelecer seu modo de assumir os papéis é, já, uma situação de emancipação, um estado pós-conventional (WOODWARD, 2014). Pois nele os sujeitos tornam-se capazes de assumir os ideais, valores e ações que correspondem aos seus anseios próprios, superando as políticas de identidade impostas a ele ou ao seu grupo de pertencimento.

Ciampa (2009), aponta que as políticas de identidade estabelecem, para os grupos inferiorizados, formas definidas de regular a própria vida e escolhas para o futuro, ao menos em caráter de baixa expectativa. Assim, se busca eliminar quaisquer possibilidades de metamorfose na produção da própria identidade, o discurso dos especialistas, ou mesmo a ação das políticas públicas, dirige o modo de expressar-se, entender-se e produzir o próprio futuro (DANTAS, 2017).

A superação dessa lógica, é o que Ciampa chama de Identidade Política (CIAMPA; DANTAS, 2014). Segundo ele, esse esforço interior só é possível por meio da associação com grupos e movimentos sociais que discutam e critiquem as políticas de identidade impostas. Nesse processo dialético, o sujeito passa a descobrir novas formas de ser e de agir no mundo, ao mesmo tempo, em que toma consciência dos valores que irão conduzir suas decisões e rumos.

A metamorfose, que é própria dos processos de identificação e diferenciação ao longo da vida, com efeito, tende a fazer os sujeitos mais livres e conscientes de sua identidade, a menos que eles se aferrem à mesmice, freando as mudanças que organicamente acontecem e enganando-se a si mesmos. As escolhas que

orientarão o presente e o futuro são a obra acabada desse processo de emancipação, por isso o Projeto de Vida e seus desafios surgem como seu elemento essencial.

As políticas de identidade, portanto, dão o script e o perfil do profissional e do trabalhador adequado para a reprodução do seu ideal. Trabalhar com esse tema na Educação é insistir que os estudantes, se querem realizar-se em uma sociedade livre e criativa, deveriam olhar além dos apelos culturais e buscar dentro de si e em diálogo com os grupos sociais os valores que orientarão suas decisões.

PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE

A adolescência é o período propício para a vivências, experimentações e conflitos. Por meio deles, os sujeitos podem iniciar um processo pessoal de descoberta de seu lugar no mundo e definir onde pretendem chegar no futuro. Os compromissos e valores assumidos, desde esse momento da vida, serão a base para as decisões relevantes para o futuro. A construção do próprio Projeto de Vida, que contém as intenções estáveis e mobilizadoras da ação e da existência, como definiu Damon, e os processos de subjetivação, ou seja, de autorreconhecimento e apreciação, estão intimamente imbricados.

Para além de uma simples representação de si, a identidade, de acordo com Silva e Danza (2022, p.5), se caracteriza por ser um “compromisso do sujeito, construído mediante um processo ativo de exploração, com determinados papéis sociais, valores e ideologias, tidos como centrais em sua representação de si e que lhe conferem um sentido de unidade psicossocial e a compreensão de seu lugar na sociedade”. Nesta definição os autores elencam a dimensão do processo de construção, o compromisso e as experimentações.

Desse modo, o psicanalista, Erik Erikson (1974), defendeu que o desenvolvimento da identidade se dá ao longo da vida e de modo estruturado em crises psicossociais que se sucedem. Elas operam por meio de pressões exercidas pela comunidade social ou entorno cultural em conflito com os limites e desejos das crianças e dos adolescentes, isso os coloca diante de desafios, que podem ou não ser superados, em qualquer situação, gerando consequências.

No período do 12 aos 21 anos, Erikson (1974) identifica o quinto dos oito estágios dessa construção, nesse momento da vida o jovem começa a frequentar diferentes grupos sociais, associações e instituições, percebe que pode atuar em papéis que variam conforme o lugar e o momento em que se encontra, no entanto, sente, ao mesmo tempo, o peso da vigilância e das expectativas alheias. Está em jogo, portanto, que lugar lhe oferecem no mundo e qual realmente quer ocupar. Como resultado desse empasse entre identidade e confusão da identidade, a pessoa pode tornar-se leal aos seus ideais e às pessoas com quem convive ou tender ao fanatismo, confundindo-se com quem se associa.

Esse é o momento propício, portanto, para o envolvimento em ações, associação a grupos, reconhecimento de valores e causas que podem orientar a vida. O futuro, o trabalho e a profissão começam a ser temas recorrentes. A escola colabora nesse processo concedendo aos estudantes a possibilidade de se organizarem em centros acadêmicos e grêmios estudantis, tomando parte, inclusive, nos processos de gestão e incentivando o protagonismo (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIA; SILVARES, 2008).

É quando, também, as considerações sobre o futuro e o Projeto de Vida mostram-se necessárias e se relacionam diretamente com aquelas que tangem a formação e consolidação da própria identidade. Contudo para que essa conjugação seja efetiva fazem-se necessários o autoconhecimento, a descentralização do eu e o consequente engajamento social, que lhe permitirá dar sentido ao mundo por meio de sua ação, exploração, diálogo e intervenção (SILVA; DANZA, 2022; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020).

A possibilidade de fazer experimentações é essencial nesta fase da vida. Diante de questões difíceis o caminho mais fácil é identificar-se com os adultos bem-sucedidos ou reproduzir as soluções propostas pelo seu grupo social, no entanto essa forma de resolução dos conflitos reforça a dependência e a heteronomia (SILVA; DANZA, 2022). A emancipação dos sujeitos pressupõe a possibilidade de realizar experimentações e contatos com diferentes modos de ser e existir no mundo, questionar os valores a sua disposição e os projetos que lhes parecem possíveis (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIA; SILVARES, 2008).

Além disso, sabe-se que as decisões quanto ao futuro estão envolvidas por uma série de políticas de identidade, projeções das gerações mais velhas e padrões incentivados (CIAMPA, 2009). A formação de uma identidade emancipada, portanto, leva a romper ou, ao menos, relativizar as pressões e orientações externas, o que será causa para surgimento de uma crise, segundo o que informou Erik Erikson. Ter um Projeto de Vida, segundo essa perspectiva, faz com que o indivíduo relacione de forma mais concreta a atividade que exerce seja ela profissional e a consciência da sua identidade, dos seus valores e propósitos.

Levando em consideração as três categorias apontadas: construção, compromisso e experimentação, James Marcia (1966) analisa e classifica os estados de identidade. Cada um deles representa uma situação diferente de compromisso e experimentação e supõe um processo evolutivo.

Os estados iniciais são os de difusão e de pré-fechamento. No primeiro estado compromissos não são assumidos e nem ocorre processos exploratórios, ou seja, há uma total indiferença no que se refere às relações, valores assumidos e projeções de si para o futuro. No caso do segundo, há compromisso, porém não exploração, isso corresponde à heteronomia, ao fanatismo político ou religioso, quando os valores do grupo são simplesmente assimilados e as políticas de identidade integradas à constituição dos sujeitos.

Já os estados seguintes, correspondem a estados de maior abertura, a moratória e a identidade estabelecida. Em ambos há um amplo espaço para a busca, a exploração e o contato com o diferente, os valores e as autoridades são criticados, há um forte senso moral e de sentido nos sujeitos, no entanto no primeiro ainda não há segurança suficiente para que assumir compromissos, enquanto no segundo, os compromissos já foram assumidos. É comum, no entanto, que os estados de moratória e identidade estabelecida se alternem ao longo do desenvolvimento (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIA; SILVARES, 2008).

Os autores do projeto de vida, por outro lado, também admitem uma classificação que leva em consideração o compromisso (DAMON, 2009). Os perfis são desengajados, sonhadores, superficiais e os que têm projeto de vida. Os que se identificam ao primeiro se mostram indiferentes a qualquer plano para o futuro, não

expressam e nem realizam nada, enquanto o segundo corresponde àqueles que manifestam uma pluralidade de interesses, mas sem agir para sua realização. Já aqueles que fazem uma pluralidade de coisas, sem, porém, se atentar ao sentido da sua ação correspondem ao terceiro perfil. Diferente daqueles que têm projeto de vida que significam seus planos e os realizam.

Danza e Silva (2022) se perguntam se não haveria alguma relação entre essas duas classificações. Em pesquisa realizada com adolescentes norte-americanos, Burrow e Hill (2011) percebem que jovens com projeto de vida desenvolvidos estão, também, comprometidos com sua identidade ao mesmo tempo que estão abertos às experimentações. De modo, que é possível afirmar que o projeto de vida expressa os valores, compromissos e experimentações que conformam as identidades.

A solidariedade aparece na teoria e na pesquisa como um elemento importante na constituição do projeto de vida (DELLAZZANA-ZANON; ZANON; TUDGE; FREITAS, 2021; BURROW; HILL, 2011; DAMON, 2009). De modo que, jovens engajados em causas sociais, no serviço de suas comunidades locais, no cuidado da família ou na busca de soluções para problemas, quando entrevistados, se mostram profundamente engajados com seu futuro.

No entanto, nas entrevistas com jovens em geral o altruísmo, a generosidade e o serviço ao próximo raramente aparecem nas respostas, isso foi constatado em pesquisa realizada com jovens de diversas regiões do Brasil entre 2009 e 2019 (SILVA; DANZA, 2022; ARAÚJO; ARANTES; PINHEIRO, 2020). Normalmente, os relatos apresentam uma concepção idealizada do futuro, demonstram falta de engajamento ou mesmo interesse no sucesso profissional ou econômico.

Por outro lado, Schoen-Ferreira, Aznar-Faria e Silvaes (2008), ao pesquisarem os estados de identidade de jovens paulistanos, perceberam que a maior parte deles está em estado de moratória ou de pré-fechamento. A teoria dá conta que o projeto de vida é expressão da identidade, uma vez que se conecta aos valores, compromissos e experiências feita ao longo da vida pelos sujeitos (SILVA; DANZA, 2022), logo a curiosidade científica chama a atenção para a coincidência na falta de maturidade dos adolescentes quanto a esses dois aspectos e cobra uma possível investigação.

A princípio, portanto, não se pode afirmar uma relação. Por outro lado, ficam patentes alguns aspectos que podem ter consequências pedagógicas importantes, dado aquilo que foi observado ao longo do texto. As experimentações são tão benéficas à construção da identidade quanto as ações de solidariedade são para o desenvolvimento do projeto de vida. Criar espaços e momentos em que os adolescentes se abram para o mundo além de si e para as necessidades dos demais, podem ser instrumentos pedagógicos ricos para a descoberta do valor pessoal, para a superação das políticas de identidade redutivas e para traçar metas para o futuro mais generosas e estáveis.

METODOLOGIA

A pesquisa em Educação, por ser um tipo de saber mes-tiço (CHARLOT, 2016), é extremamente complexa, pois nela estão envolvidos variados campos disciplinares, teorias e representações sociais. Nos materiais didáticos, especialmente no livro utilizado em classe, essas diferentes visões de mundo são chamadas a dialogar tanto com os saberes docentes quanto com as expectativas dos estudantes.

Desse modo, na pesquisa educacional o livro didático, quando tomado como objeto de estudo, se configura como um documento (PEREIRA, 2016). Neste estudo foram analisadas catorze publicações (Tabela 1) destinadas às aulas de Projeto de Vida, escolhidas por constarem no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático em 2021, objeto 1: Projetos integradores e Projeto de vida.

Aos professores foi dada a responsabilidade de escolher para as próprias turmas o material que consideravam o mais adequado, conforme o projeto Pedagógico da escola. Chama a atenção que todos os livros à disposição são de 1ª edição e todos publicados em 2020, o que demonstra um esforço coletivo das editoras em atender a essa nova demanda.

Tabela 1: Livros consultados nesta pesquisa e que constavam na lista do PNLD 2021 – Projeto de Vida

	Título	Autor(es)	Editora	Local de publicação
1	Caminhar e construir	André Meller	Saraiva	São Paulo – SP
2	Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios	Alexandre Barbosa Pereira	Editora Tulipa	Canoas – RS
3	Educação para a vida	Ana Paula Severiano, Danilo Eiji Lopes, Gisele Rocha, Renata Alencar	Moderna	São Paulo – SP
4	Ser em foco	Angela Cruz, Mônica Waldhelm	Editora do Brasil	São Paulo – SP
5	Projeto de vida: histórias que inspiram	Tomás Prado	Editora da ponte	Rio de Janeiro – RJ
6	Pensar, sentir e agir	Leo Fraiman	FTD	São Paulo – SP
7	Projeto de vida: meu plano de ação	Cecilia Junqueira Sallowicz Zanotti, Eric Brandão Machado Mifune	Kit's Editora	São Paulo – SP
8	Ser protagonista	Eliane de Abreu Santoro, Maria Lúcia Voto Morando, Taciana Vaz	SM Educação	São Paulo – SP
9	Se liga na vida	Wilton Ormundo, Cristiane Sinischalchi, Ana Carolina D'Agostini	Moderna	São Paulo – SP
10	(Des)envolver e (trans)formar	Itale Cericato	Editora Ática	São Paulo – SP
11	#MeuFuturo	Erlei Sassi Jr., Fernanda Martins Sassi	FTD	São Paulo – SP
12	#Vivências	Isabella Alchorne; Sofia Carvalho	Scipione	São Paulo – SP
13	Projeto de vida: um projeto vital	Paulo Jorge Storace Rota, Paulo Edison de Oliveira	Hedra Educação	São Paulo – SP
14	Projeto de vida: construindo o futuro	Hanna Cebel Danza, Marco Antonio Morgado da Silva	Editora Ática	São Paulo – SP

As editoras são majoritariamente da cidade de São Paulo, excetuando a Editora da Ponte, do Rio de Janeiro, que publicou “Projeto de vida: histórias que inspiram” de Tomás Prado e a editora Tulipa, de Canoas (RS), que publicou “Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios” de Alexandre Barbosa Pereira. Também os autores são oriundos de universidades da Região Sudeste: USP, Unifesp, Unisanta, Uninove, FGV, UFMG e UFRJ.

O lugar de produção não é algo lateral, uma vez que essas publicações visam a atingir as mais diferentes realidades de todo o Brasil. É inegável o viés urbano e cosmopolita dos textos e reflexões

propostas, o que não responde satisfatoriamente à concretude da vida dos jovens em outros espaços geográficos e culturais.

Nesta análise buscou-se identificar em que medida o conceito de identidade é tratado e qual o espaço esse tema ocupa na organização do material. Em seguida, após considerar a dinamicidade dos processos de identificação e diferenciação, quis-se identificar se os textos estavam acordes a essa visão ou se preferiam uma posição mais essencialista. Além disso, averiguou-se se os autores consideraram a importância do engajamento social e da formação de uma identidade política.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das catorze publicações, somente quatro não trazem nos títulos elencados no seu índice a palavra Identidade, são elas: Se liga na vida, Projeto de Vida: histórias que inspiram, #MeuFuturo, Projeto de Vida: um projeto de vital. Isso não significa que não tenham tratado, de algum modo, de um processo reflexivo de autoconhecimento.

Na publicação da editora Hedra (ROTA, OLIVEIRA, 2020), consideram-se as influências recebidas pelos sujeitos nas relações sociais: “nossa existência é marcada pelo contexto no qual vivemos e pelos papéis que representamos. Cada pessoa é composta de múltiplas dimensões” (IDEM, p.53). Além disso, aponta que no processo de autoconhecimento dá-se o reconhecimento das próprias características e de tantas outras características que marcam a subjetividade dos outros, logo há uma consideração ampla da convivência com a diferença e as diversidades raciais, de orientação sexual e de gênero.

Já no material composto por Tomás Prado (2020), a dimensão do autoconhecimento vai além da consideração dos valores, da biografia e da origem social e cultural, ele reforça a importância da experiência de diferentes formas de existir e considerar suas implicações: “Quando somos jovens, pode não ser fácil nos reconhecermos. Então precisamos experimentar e conhecer coisas diferentes, reunir informações e refletir bastante sobre as implicações de cada escolha” (IDEM, p. 34). Trata-se de um material rico em reflexões e propostas de leitura de textos clássicos da literatura e da Filosofia.

Analisou-se, a seguir, se nos demais materiais apresentava-se alguma conceituação para identidade. Dos dez, cinco não apresentavam uma definição para o termo, são eles: “Ser em foco”, “Projeto de vida: meu plano em ação”, “Pensar, sentir e agir”, “Meu projeto de vida: uma aventura entre sonhos e desafios” e “Caminhar e construir”. Nessas publicações, com efeito, aparecem ideias como as origens familiares e sociais como fatores importantes na formação das identidades, repete-se a importância do autoconhecimento e ocorre a afirmação da importância do engajamento em atividades desafiadoras.

A publicação da editora Saraiva (MELLER; CAMPOS, 2020) defendem a ideia de que a identidade e a capacidade de se relacionar socialmente dependem da harmonia das relações estabelecidas no seio da família: “para compreender quem nós somos e como agimos em sociedade, é importante conhecermos também as relações familiares que nos constituíram e, se for o caso, buscar estratégias para suprir algumas carências” (IDEM, p. 31). A partir desta base, será possível que outras influências de ordem cultural ou social se somem a formação do sujeito.

No livro produzido por Pereira (2020), aponta-se, também, a importância de conhecer a própria biografia e as origens familiares no processo de autoconhecimento. Acrescenta o fato de que os sujeitos podem ocupar diferentes papéis sociais ao longo da vida, graças às mudanças próprias do desenvolvimento e da idade, das relações e demandas sociais e as oportunidades profissionais. Aqui a identidade é, claramente, compreendida em estado de metamorfose e não simplesmente como uma característica ou soma delas a serem descobertos.

Tanto em “Caminhar e construir”, quando “Projeto de vida: meu plano em ação” ressalta-se a relevância do autoconhecimento, ou seja, do reconhecimento das aptidões, características e valores pessoais na formação dos adolescentes em vista da construção de seu futuro: “escolher o tipo de vida que se quer levar implica conhecer a si mesmo. Todos temos aptidões naturais, mas também somos seres sociais e podemos nos aprimorar nas relações que estabelecemos com os outros, com nossas experiências de vida e com os valores que adquirimos” (MELLER; CAMPOS, 2020, p.16). Zanotti e

Mifune (2020) acrescentam a isso a importância de lidar bem com as emoções e buscar o equilíbrio entre saúde física e emocional.

Leo Fraim (2020) relaciona a identidade ao propósito, de modo a convocar também as intenções futuras no processo de formação das identidades. Para ele o autoconhecimento passa principalmente sobre o reconhecimento daquilo que os sujeitos desejam realizar no mundo, dos ideais que persegue e daquilo em que se engaja: “cultivar sentimentos e pensamentos positivos, engajar-se em causas sociais e realizar boas ações são atitudes importantes que dão sentido à existência” (FRAIM, 2020, p.17). Nota-se nessa publicação a referência a conceitos próprios dos estudos sobre projeto de vida: propósito, sentido, engajamento, compromisso, metas e ações pró-sociais.

Nos cinco livros restantes, buscou-se entender como entendem o conceito de identidade, se levam em consideração uma visão mais essencialista ou se ampliam de modo a explicitar a sua constante metamorfose. E se reconhecem o papel do engajamento e da formação de uma identidade política frente às políticas de identidade impostas.

Na publicação da editora SM Educação (SANTORO; MORANDO; VAZ, 2020), é estabelecida uma diferenciação entre personalidade e identidade. Enquanto aquela é entendida como uma disposição interna e que opera por padrões gradualmente construídos ao longo da vida, esta se define por sua orientação em direção a uma missão e por ser única e absoluta, ou seja, imutável. Assim, a identidade é algo a ser descoberto e seria a forma como as pessoas reconhecem e diferenciam-se umas das outras.

No livro “Educação para a vida” (SEVERIANO; LOPES; ROCHA; ALENCAR, 2020), os autores relacionam a identidade à ideia de pertencimento: “identidade: algo que gera em cada um de nós um sentimento de pertencimento. Pertencer não é se sentir igual, mas se perceber em meio à diferença e à diversidade. O entendimento de si passa, portanto, pelo entendimento do outro” (IDEM, p.29). O material, porém, não dá conta das transformações ao longo da vida, pois se centra em como as relações familiares, a ancestralidade e a ocupação do espaço influenciam no desenvolvimento dos sujeitos.

As crenças também compõem o ser dos sujeitos, sejam elas sobre o mundo ou sobre si mesmo, essa é a ideia por trás do conceito

de identidade do texto de Alchorde e Carvalho (2020). Segundo eles: "identidade pode ser entendida com um conjunto de crenças que cada pessoa tem sobre si mesma. Como qualquer conjunto de crença, a identidade não é imutável, ou seja, ela pode passar por modificações ao longo da vida" (IDEM, p.33). O autoconhecimento se constrói na consciência, mas a identidade está aberta para o futuro e as múltiplas experiências que se pode fazer.

É ainda mais explícita a ideia da metamorfose no texto de Cericato (2020), segundo o qual: "aquilo que chamamos de eu é construído de acordo com a cultura. E, assim como a cultura, a identidade não é estática, forma-se no decorrer da vida, de acordo com a história de cada um" (IDEM, 2020, p.16). Com efeito, o autor dá especial atenção aos processos vividos na adolescência, as descobertas e incertezas e de como as convicções irão se alterar durante o amadurecimento.

No entanto, é no texto de Danza e Silva (2020) que a temática aparece tratada de modo mais amplo. Os autores dão conta de discutir o autoconhecimento e as implicações sociais do processo de autorreconhecimento e formação. Os valores, desejos e projetos pessoais são compreendidos como elementos em constante revisão, aperfeiçoamento e transformação, graças ao amadurecimento e as relações sociais. No entanto, os sujeitos não se colocam de modo acrítico diante das influências que recebem, mas ao desenvolverem uma personalidade autônomas posicionam-se politicamente diante do mundo.

Os autores começam por diferenciar a identidade pessoal e identidade social. Na dimensão pessoal estão englobadas todas as características, gostos, valores, crenças e outros aspectos que os sujeitos julgam importantes para definir quem são, logo, em primeiro lugar, se estabelece a identidade como autoafirmação diante dos demais, isso confere aos sujeitos uma ampla margem de liberdade e autonomia.

Por outro lado, a identidade social refere-se ao processo de identificação e pertença a um grupo social. Ambos os conceitos, embora diferentes, estão em simbiose, informando um ao outro, a forma como se decide existir conecta os sujeitos a coletivos e os coletivos influenciam na percepção pessoal.

Com efeito, a partir do reconhecimento da identidade social, deriva a participação política, especialmente nos grupos minorizados, pois notam-se as opressões, políticas de identidade e injustiças sofridas. Por isso, os sujeitos conscientes de quem são como indivíduos e membros de um coletivo se engajam na luta por mudanças e reivindicação de direito (DANZA; SILVA, 2020).

No autoconhecimento, na formação e no engajamento o sujeito constrói sua identidade e com ela sua projeção para o futuro. Afirmam os autores: “possuir identidade significa se identificar e se comprometer com valores, crenças, modos de vida, entre outras referências que o indivíduo reconhece como fundamentais para ser quem é ou deseja se tornar. É, por isso, que a identidade está diretamente relacionada ao projeto de vida” (DANZA; SILVA, 2020, p.139).

Com essa afirmação, nota-se a importância da discussão e análise proposta neste artigo. Identidade e projeto de vida, embora refiram-se a dimensões diferentes da subjetividade estão em profundo diálogo, e da formação de pessoal socialmente responsáveis e altruístas depende o sucesso que se pretende nessa nova disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode pretender, no entanto, que um adolescente tenha capacidade plena de agir em função de valores autônomos. No entanto, a proposta do Projeto de Vida na Educação pode se converter em um espaço para essas primeiras discussões, ou seja, de reconhecimento das políticas de identidade impostas e sua relação com as escolhas profissionais, bem como os valores e prioridades que regulam a ação dos indivíduos, ajudá-los a superar os limites que as condições materiais lhes impõe apontando saídas possíveis através de políticas públicas, colocando-os em contato com coletivos e agentes sociais e, também, criticando o material que é utilizado nas aulas seja por indicação das Secretarias de Educação ou contido nos livros didáticos escolhidos, pois também eles são atravessados por perspectivas e ideais afiliados a uma forma de ver e organizar o mundo nem sempre tão autônoma como se desejaria.

A novidade do trabalho intencional com o Projeto de Vida na escola suscita reflexões e suscita uma postura crítica e informada na sua aplicação. Mais atentas ao mundo dos negócios e imbuídas

de uma linguagem corporativa, as empresas educacionais passaram na frente e ofereceram soluções prontas e sistematizadas. No entanto, a formação integral dos estudantes passa por aspectos que vão muito além da busca individual de soluções para problemas coletivos, ela se dá, pelo contrário, no diálogo e na contradição com a realidade social, na associação com grupos e comunidade e na instrução.

A conjugação entre identidade e projeto de vida é muito importante como se viu. Somente assim, os sujeitos, ao mesmo tempo, que se tornam conscientes do mundo em que vi vem, quais são os limites atuais da sua ação, que políticas de identidade atuam sobre seu comportamento e escolhas, percebem-se, também, como capazes de fazer escolhas fundamentadas nos valores que descobriu na convivência e no debate com seu meio. Ele se notará um sujeito único, porém não isolado, capaz de atuar coletivamente na construção de uma existência que tenha sentido.

Trabalhar com Projeto de Vida, portanto, na escola é um grande e estimulante desafio. Ela exige, por um lado, oferecer espaço para essa discussão, colocando os adolescentes em contato com diferentes realidades, perspectivas e políticas de identidade, ajudá-los a superar representações negativas que façam sobre si mesmo e seu futuro. E, por outro, solicita a disposição do educador para acompanhar diretamente os desafios práticos de cada estudante, apontar-lhe soluções, indicar meios de participação afins a seus anseios e sugerir programas sociais e políticas que visam a superar as barreiras de ordem material que possam encontrar.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Angela Cristina Alves. SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALVES, Eliane Fernandes Gadelha; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Interritórios**, v.6 n.11, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPED. **Ofício n.º 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED, 9 nov. 2015.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 154, n. 35, 17 de fevereiro de 2017. Seção I, p.1.

BURROW, Anthony.; O'DELL, Amanda; HILL, Patrick. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 11, p. 1265-1273, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo Privado na Educação Pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 14., 2019, Campinas, **Anais [...]**. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em: 27 set. 2022

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31, jan-abr, 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CIAMPA, Antônio da Costa; DANTAS, Sérgio Silva. Projeto de Vida e identidade Política: um caminho para a emancipação. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5 - n. 2, p. 138-152, jul./dez, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

DANTAS, Sérgio Silva. Identidade política e projetos de vida: uma contribuição à teoria de Ciampa. **Psicologia & Sociedade**. Dossiê. n.29, 2017.

DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato. (2016). **Avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Projeto de Vida para Adolescentes (EPVA) e suas relações com felicidade subjetiva e comportamento de risco (Projeto de pesquisa aprovado)**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2016.

DELLAZZANA-ZANON, Leticia Lovato; ZANON, Cristian; TUDGE, Jonathan Richard Henry; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Projetos de vida e cuidado entre irmãos na adolescência: possíveis associações. **Estudos psicológicos**, Campinas, v.38, 2021.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

DINIZ, Wagner Berto dos Santos. **A reforma empresarial da educação e a organização curricular: impactos no ensino de Sociologia e na educação para as relações étnico raciais**. 2022. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2022.

ERIKSON, Erik. **Identidad, juventud y crisis**. 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 1974.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade?. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp.103-130.

JÚNIOR, Ronaldo Sales. Democracia Racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, São Paulo, v.18 n.2, pp.229-258, nov. 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCIA, James. Development and validation of ego identity status. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 3, n. 5, p. 551-558, 1966.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018. **Diário do Poder Legislativo**. João Pessoa, PB, n. 7.532, 12 de abril de 2018. Seção I, p.1.

PASSEGGI, Maria da Conceição. CUNHA, Luciana Medeiros da. **Projetar-se no amanhã: condição biográfica e projeto de vida no novo ensino médio**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 15, p. 1039-1058, set./dez. 2020.

PEREIRA, Antonio Serafim. Estudo/análise documental: uma revisão teórica. *Revista Unesc*, UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, jan./jun. 2016.

QUIMUENHE, Ancha. História da Educação Moçambicana no século XX: lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação. **Revista Científica de Educação**, Inhumas-GO, v.e, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, jan-mar, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes Estudantes do Ensino Médio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.22. n.3, p.326-333, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 68-102.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. **Concepções de professoras da escola pública sobre projeto de vida: um estudo exploratório**. Orientador: Leticia Lovato Dellazzana-Zanon. 2022. 119p. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, PUC, Campinas, 2022.

SILVA, Marco Antônio Morgado da; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp.7-67

LIVROS DIDÁTICOS

ALCHORNE, Isabella; CARVALHO, Sofia. **#Vivencias**. São Paulo: Scipione, 2020.

CERICATO, Itale. **Desenvolver e transformar**. São Paulo: Ática, 2020.

CRUZ, Angela; WALDHELM, Mônica. **Ser em foco**. São Paulo: Editora Brasil, 2020.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado. **Projeto de Vida: Construindo o futuro**. São Paulo: Ática, 2020.

FRAIM, Leo. **Pensar, sentir e agir**. São Paulo: FTD, 2020.

JÚNIOR, Erlei Sassi; SASSI, Fernanda Martins. **#MeuFuturo**. São Paulo: FTD, 2020.

MELLER, André; CAMPOS, Eduardo. **Caminhar e construir**. São Paulo: Saraiva, 2020.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane; D'AGOSTINI, Ana Carolina. **Se liga na vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Meu projeto de vida**: uma aventura entre sonhos e desafios. Canoas (RS): Tulipa, 2020.

PRADO, Tomás. **Projeto de Vida**: histórias que inspiram. Rio de Janeiro: Editora da Ponte, 2020.

ROTA, Paulo Jorge Storace; OLIVEIRA, Paulo Edison. **Projeto de Vida**: um projeto vital. São Paulo: Hedra Educação. São Paulo: 2020.

SANTORO, Eliane de Abreu; MORANDO, Maria Lúcia Voto; VAZ, Taciana. **Ser protagonista**: projeto de vida. São Paulo: SM, 2020.

SEVERIANO, Ana Paula; LOPES, Danilo Eiji; ROCHA, Gisele; ALENCAR, Renata. **Educação para a vida**. São Paulo: Moderna, 2020.

ZANOTTI, Cecilia Junqueira Sallowicz; MIFUNE, Eric Brandão Machado. **Projeto de Vida**: meu plano em ação. São Paulo: Kit's, 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.008)

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AUTOESTIMA EM FOCO

Lygia de Lima Souza Amirati

Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Amazonas. Neuropsicopedagoga Institucional. Pós-graduanda em Habilidades Socioemocionais: Neurociência e Formação Docente. Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação da SEMED- Manaus/Am, lygia.souza@semed.manaus.am.gov.br.

RESUMO

Esse artigo descreve uma prática de formação continuada realizada com professores de 4º e 5º ano dos Anos Iniciais, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM, por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Em formato de relato de experiência, se propõe a apresentar o percurso de pré-formação, o desenvolvimento do encontro formativo e o pós-formação, além de contribuir para reflexões e busca de estratégias que cooperem para uma formação continuada na perspectiva do desenvolvimento integral do professor. A formação foi pensada e planejada levando em consideração que a autoestima impacta no desempenho dos estudantes na aprendizagem e nos resultados obtidos diante das avaliações, porém, nosso foco será na descrição do encontro formativo e na análise dos dados em relação a como o professor percebe a sua autoestima e a importância dessa temática nas formações. A análise focaliza em 2 fontes de dados: o teste de autoestima e o questionário de frequência e avaliação. Ao perguntar “Como o tema abordado na formação poderá contribuir para a sua prática pedagógica?”, os professores expressaram quanto é importante investir em práticas aplicadas nas relações interpessoais, a importância de trabalhar as emoções nos alunos e ter um olhar diferenciado, bem como o fato de estar bem consigo

mesmo pode impactar as aulas, tornando-as mais agradáveis. O teste de autoestima mostrou que muitos professores ainda têm comportamentos e sentimentos que interferem na sua autoestima, tais como: sempre ser muito perfeccionista e exigir muito mais de si mesmo do que dos outros; sempre se culpar pelas coisas não saírem como o planejado e exagerar nos seus defeitos e minimizar as suas qualidades.

Palavras-chave: Educação Socioemocional, Autoestima, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Esse artigo descreve uma prática de formação continuada realizada com professores de 4º e 5º ano dos Anos Iniciais, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM, por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Em formato de relato de experiência, se propõe a apresentar o percurso de pré-formação, o desenvolvimento do encontro formativo e o pós-formação, além de contribuir para reflexões e busca de estratégias que cooperem para uma formação continuada na perspectiva do desenvolvimento integral do professor.

Diante do cenário de formações sendo ofertadas on-line, precisávamos pensar em como abordar o conteúdo de forma significativa, leve, descontraída, despertando ao mesmo tempo o interesse para a autoformação do professor e para a formação do aluno. Geralmente as formações sobre avaliações ou avaliações externas são voltadas para questões técnicas acerca de descritores, habilidades, formas pedagógicas de desenvolver determinada habilidade ou até mesmo explorar atividades que favoreçam o desempenho de habilidades sinalizadas como prioritárias dentro da secretaria, por ter aparecido nos resultados como “crítica”, precisando de um olhar atento dos professores.

Essa formação se propôs a abordar algo não mensurado tradicionalmente, muito menos ranqueado ao final de um processo com intuito de apontar que habilidades cognitivas do currículo, ou até mesmo da Matriz Saeb os alunos tiveram melhor desempenho. Abordamos algo explícito nos documentos norteadores, mas que muitas vezes é deixado de lado por falta de conhecimento ou uma prática pedagógica que integre esses saberes a questões socioemocionais.

O encontro formativo teve múltiplos objetivos, além dos previstos no projeto e ementa. São eles:

1. Garantir que no ano de 2020, abordássemos uma temática que permeasse o processo de aprendizagem dos alunos e questões de avaliações;
2. Inserir abordagem socioemocional na formação;

3. Proporcionar um encontro formativo com vistas à formação integral do professor;
4. Engajar os professores a participar da formação on-line;
5. Tornar a Google Sala de Aula um espaço atrativo e interativo;
6. Criar relacionamento mais próximo com os professores cursistas;

O SOCIOEMOCIONAL DOCENTE

A Base Nacional Comum Curricular traz fundamentos pautados na Educação integral e defendendo a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento pleno do aluno em suas diferentes dimensões. A BNCC traz uma proposta de formação integral, afirma que

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, pág. 14)

Os sujeitos do processo de educação precisam ser desenvolvidos em sua totalidade. Ao passo em que a BNCC apresenta uma proposta que considera a criança e o adolescente a partir de uma visão plural e multidimensional, não podemos esquecer que o professor necessita ser visto da mesma forma em qualquer que seja o âmbito formativo.

A interação nas salas de aulas, entre docente e discentes, tem como objetivo o aprendizado, mas, para que isto ocorra, as emoções são vistas como essenciais. O que ocorre é que, por vezes, esquece-se de que o educador também tem emoções, e isto impacta diretamente o resultado. (ALMEIDA, 2019, p.34)

Interessante que a BNCC nos traz tais questões, porém muitos teóricos da educação e da psicologia apontavam questões referentes à afetividade e o quanto ela é importante para a aprendizagem efetiva. Uma vez inseridos no contexto pandêmico de

Covid-19, os olhares para as questões emocionais suscitaram de tal forma que mais professores passaram a despertar para questões socioemocionais.

Abed (2014) é bem clara em suas palavras: as habilidades socioemocionais não são habilidades que você tem ou não tem, são habilidades que podem ser desenvolvidas no decorrer do tempo. Assim como o aluno precisa ser olhado e percebido multidimensionalidade, o professor também. Nesse sentido, a sua integralidade envolve as diversas esferas da sua vida: intelectual, emocional, espiritual, conjugal, familiar, social, financeiro, profissional e saúde.

Atuar como professor diante desse novo cenário, exige muito mais que competências técnicas e tal complexidade requer novas perspectivas e uma visão sistêmica.

O que pouco se vê na maioria das investigações ligadas à formação de professores no Brasil são o que chamo de fatores internos ao professor, e que estão diretamente ligados à individualidade de cada um, como, por exemplo, sua autorresponsabilização e autoestima, sua inteligência emocional, sua capacidade em lidar com conflitos, sua motivação interna e flexibilidade. (CAETANO-SOUZA, 2018, p. 8)

Para trilhar esse caminho para o sucesso escolar o professor, por meio do trabalho com habilidades socioemocionais, sendo um ser multidimensional, assim como seus alunos, necessita desenvolver habilidades que possivelmente não tenha aprendido no decorrer da sua vida pessoal e profissional. No mesmo documento, Abed (2014) enfatiza que nenhuma mudança será possível

se os professores não tiverem o suporte necessário para assumir o papel de protagonistas privilegiados deste enredo, o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos “seres do nosso tempo”, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. (ABED, 2014, p. 8)

Nos deparamos então com a maior parte de educadores que vivenciou uma escolarização não próxima com relações

socioemocionais e com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos.

Autoconhecimento e autocuidado é uma das competências gerais da BNCC, a qual discorre, de forma resumida, do que se pretende ao desenvolvê-la: conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. A subdimensão dessa competência detalha questões acerca da autoconsciência, autoestima, autoconfiança, equilíbrio emocional, saúde e desenvolvimento físico e atenção plena e capacidade de reflexão. A subdimensão escolhida para a formação foi a autoestima e o quanto que ela impacta no processo de aprendizagem e nas avaliações e nesse processo de levar ao professor essa reflexão, o fizemos olhar para si, perceber-se como ser desse processo e como a sua própria autoestima impacta nesse fazer pedagógico e em suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

A seguir, descreveremos o encontro formativo, o qual faz parte de uma ação do projeto formativo da Rede Colaborativa de Formação Continuada Anos Iniciais – Grupo de Trabalho (GT) 4º e 5º anos¹, o qual previu cinco encontros on-line no período de março a julho de 2022, com temáticas alinhadas ao Currículo Escolar Municipal de Manaus.

O encontro realizado no dia 28 de abril de 2022, por meio da plataforma Youtube, no canal Rede Colaborativa da Gerência de Formação Continuada Anos Iniciais, nos turnos matutino e vespertino, com duração de duas horas e meia, tendo como público-alvo professores de 4º e 5º anos das escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

A formação foi pensada e planejada levando em consideração que a autoestima impacta no desempenho dos estudantes na

1 A Equipe Colaborativa Anos Iniciais é dividida em dois grupos de trabalho: GT Alfabetização, com oferta formativa para professores do 1º ao 3º ano e GT 4º e 5º anos, com oferta formativa para professores de 4º e 5º anos.

aprendizagem e nos resultados obtidos diante das avaliações. A competência geral da BNCC em que nos pautamos foi a número 8, intitulada: autoconhecimento e autocuidado, a qual enfatiza a necessidade de conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se, para que possa cuidar de suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Essa competência aborda em suas subdimensões questões de autoconsciência; autoestima; autoconfiança; equilíbrio emocional; saúde e desenvolvimento físico; e atenção plena e capacidade de reflexão.

O FLUXO DO ENCONTRO FORMATIVO

Sentimos a necessidade de alinhar estratégias de engajamento para que os professores percebessem a importância da discussão. Com o intuito de sensibilizar os docentes para a importância da temática, o fluxo do encontro formativo se constituiu em três momentos: o pré-formação, o dia do encontro previsto no projeto e o pós-formação.

A seguir, descreveremos o fluxo do encontro formativo, enfatizando o passo a passo, desde o planejamento até a presente data, uma vez que a temática não se esgota no encontro em si, com data marcada, mas reverbera no ambiente virtual de aprendizagem, repercutindo para o fazer pedagógico do professor durante o ano letivo.

O momento que antecedeu a formação, aqui denominado como pré-formação, foi destinado ao planejamento e engajamento dos professores, envolvendo as seguintes etapas:

- Estudo individual e em grupo: consistiu na seleção, leitura e estudo de referencial teórico que subsidiasse a temática da formação. Aconteceu de forma individual e em grupo com o GT de professores formadores.
- Elaboração do plano de formação: momento em que as estratégias e atividades foram alinhadas ao referencial teórico.
- Realização de encontros de alinhamento: os professores formadores discutiram o passo a passo da formação, incluindo ou modificando ideias e ações.

- Vivência formativa: a formadora de referência do encontro apresentou o produto do encontro (slides, materiais a serem utilizados no dia, vídeos, textos) para ajustes finais.
- Elaboração do roteiro formativo: o roteiro foi elaborado de forma que a formadora de referência do encontro e a equipe técnica de transmissão estivessem em sintonia, para que cada um desempenhasse o seu papel na transmissão da formação
- Interação na Google Sala de Aula: como forma de engajar a turma, foram postados materiais de divulgação e atividades prévias.

A segunda fase foi o dia do encontro formativo, com duas horas e meia de formação na Plataforma do Youtube. Seguimos a ementa, contemplando discussões acerca da neurociência e aprendizagem; autoestima; questões comportamentais dos alunos diante das avaliações, fatores contribuintes para a autoestima do aluno, e como elevar a autoestima dos alunos diante das atividades escolares e das avaliações.

A abordagem inicial se deu a partir da análise da tirinha da Turma da Mônica.

Figura 1: Tirinha Autoestima



Fonte: <https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/cgu/conteudo/modulo/4445/uni5/slide3.html>, último acesso em 15 de junho de 2022.

A partir da tirinha elencamos alguns pressupostos da autoestima. A saber:

- A autoestima não é estável. Ela varia conforme as situações e momentos que estamos vivendo e nossa forma de nos avaliarmos;
- Palavras positivas, em forma de elogios e validação interferem na alta ou baixa autoestima;
- A construção da autoestima está intrinsecamente relacionada com as mensagens que o sujeito recebe no decorrer de toda a sua vida;
- Saber aceitar elogios. Os elogios são impulsionadores da autoestima;
- Observar a postura corporal. A postura corporal tem relação com a autoestima e colocar-se em postura ereta é uma forma de impulsionar a autoestima;
- Autoestima está diretamente relacionada pela maneira com a qual o sujeito se vê perante si mesmo.

Para interação com o público, optamos pela realização de atividades ao vivo, sendo realizadas pelos docentes no espaço em que assistiam a formação, no chat do Youtube e no grupo de WhatsApp, com intencionalidade de engajamento, autoavaliação e reflexão.

ATIVIDADES INTERATIVAS

Atividade 1: Lista de qualidades


Objetivo: levar os professores a reconhecerem as suas qualidades e as qualidades dos colegas.

Após o período de isolamento social decorrido por conta da pandemia, as formações da Rede Colaborativa de Formação Continuada da DDPM foram ofertadas on-line no período de março a julho de 2022. Sendo assim, os professores se organizam na escola para que possam assistir à formação. Geralmente ficam em espaço comum, para que assistam juntos e participem das atividades realizadas. Diante desse contexto, disponibilizamos na sala virtual um material para ser utilizado no dia do encontro.

Figura 1: Lista de qualidades para a atividade inicial da formação

MATERIAL PARA SER UTILIZADO NA FORMAÇÃO

Autoestima: o impacto que ela exerce no processo de aprendizagem e seu reflexo nas avaliações internas e externas.



Este material será utilizado durante a formação Autoestima: o impacto que ela exerce no processo de aprendizagem e seu reflexo nas avaliações internas e externas. Você poderá imprimir e recortar ou copiar as palavras abaixo em tiras de papel. O importante é que no dia da formação esteja com todas em mãos.

Obs.: Material de uso individual.

✂

AMOROSO(A)	BONITO(A)	CORAJOSO(A)	DEDICADO(A)
HONESTO(A)	INTELIGENTE	GENTIL	EMPÁTICO(A)
JOVIAL	LEAL	MEIGO(A)	NOBRE
OUVINTE	PACIENTE	QUERIDO(A)	RISONHO(A)
PACIENTE	TALENTOSO(A)	CRIATIVO(A)	ZELOSO(A)

Fonte: a autora

Cada professor, mediante a sua lista de qualidades, precisava realizar as seguintes ações: 1) separar as que ele acreditava que eram suas; 2) contar quantas qualidades separou; 3) entregar as demais que sobraram aos colegas; 4) contar quantas qualidades recebeu; e 5) compará-las com as que já havia separado.

Para subsidiar e suscitar a discussão, apresentamos como referências e suporte ao trabalho em sala de aula, os livros: Autoestima de A a Z, de Cristiane Rayes e Luisa lara e lara Luisa Mastine e Zeca não tem medo de prova, de Vanessa Tavares. Uma das interações aconteceu, inclusive, a partir de uma atividade proposta no livro Autoestima de A a Z.

Atividade 2: O que ajuda a elevar a minha autoestima.

Objetivos: instigar os professores a se auto-observarem e identificarem algo que contribua para elevar a sua autoestima.

No decorrer da apresentação do conteúdo foram colocadas algumas palavras do livro Autoestima de A a Z, de Cristiane Rayes e Luisa lara e lara Luisa Mastine. Os professores eram convidados a escrever no chat uma palavra com a inicial da palavra que estava sendo projetada. Podiam escrever ações, emoções, atitudes, valores,

desafios, competências, habilidades, ou até pessoas ou lugares que promovam o bem-estar, a segurança, a confiança, dentre outras.

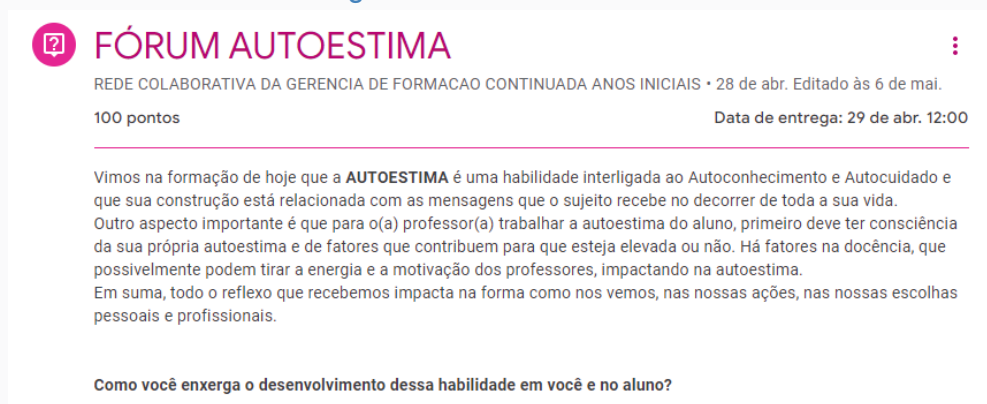
Atividade 3: Quem sou eu.

Objetivos: desafiar os professores a se apresentarem para além do seu nome, cargo, ou função, mas sim, elencando características da suas crenças de identidade, capacidade e merecimento.

Atividade 4: Fórum Autoestima

Objetivo: Redigir um comentário sobre como enxerga o desenvolvimento da autoestima em si e no aluno.

Figura 2 – Fórum Autoestima



FÓRUM AUTOESTIMA

REDE COLABORATIVA DA GERENCIA DE FORMACAO CONTINUADA ANOS INICIAIS • 28 de abr. Editado às 6 de mai.

100 pontos Data de entrega: 29 de abr. 12:00

Vimos na formação de hoje que a **AUTOESTIMA** é uma habilidade interligada ao Autoconhecimento e Autocuidado e que sua construção está relacionada com as mensagens que o sujeito recebe no decorrer de toda a sua vida. Outro aspecto importante é que para o(a) professor(a) trabalhar a autoestima do aluno, primeiro deve ter consciência da sua própria autoestima e de fatores que contribuem para que esteja elevada ou não. Há fatores na docência, que possivelmente podem tirar a energia e a motivação dos professores, impactando na autoestima. Em suma, todo o reflexo que recebemos impacta na forma como nos vemos, nas nossas ações, nas nossas escolhas pessoais e profissionais.

Como você enxerga o desenvolvimento dessa habilidade em você e no aluno?

Fonte: Google Sala de Aula ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS 4º e 5º anos

PÓS-ENCONTRO FORMATIVO

Após o encontro, as formadoras da equipe responsabilizaram-se pela criação de propostas de atividades, interação na Google Sala de Aula, realização do relatório de formação e elaboração do boletim informativo. Na sala virtual são postados os materiais utilizados durante a formação (slides, referências de livros, vídeos, links, dentre outros) e sugestões de atividades que podem ser realizadas na sala de aula com os estudantes.

Postagem na Google Sala de Aula

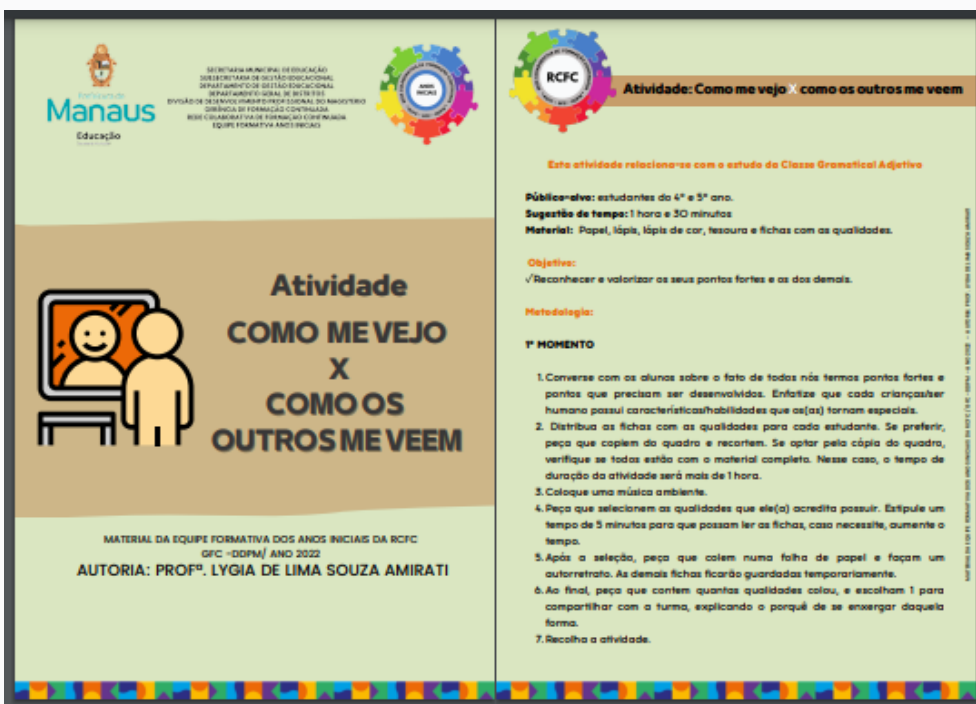
1. Teste de Autoestima

Objetivo: saber como os professores se percebem em relação a sua própria autoestima.

Teste elaborado pela psicóloga Ana Maria Rossi, presidente da International Stress Management Association no Brasil (Isma-BR), com base numa pesquisa internacional sobre autoestima, com a intenção de saber como os professores se percebem em relação a sua própria autoestima.

2. Atividade: Como me vejo X como os outros me veem

Objetivo: Reconhecer e valorizar os seus pontos fortes e os dos demais.



The image shows the cover of a worksheet titled "Atividade COMO ME VEJO X COMO OS OUTROS ME VEEM". The cover is divided into two main sections. The left section features the logo of Manaus Educação and the title of the activity. The right section contains the title of the activity, a subtitle "Esta atividade relaciona-se com o estudo da Classe Gramatical Adjetivo", and detailed instructions for the activity, including the target audience (4th and 5th grades), duration (1 hour and 30 minutes), materials (paper, pencil, highlighter, scissors, and quality cards), objectives (recognize and value one's own strengths and those of others), and methodology (7 steps). The bottom of the cover includes the author's name, Lygia de Lima Souza Amirati, and the material's origin (RCFC - DOPM/ ANO 2022).

Atividade
COMO ME VEJO
X
COMO OS
OUTROS ME VEEM

Atividade: Como me vejo X como os outros me veem

Esta atividade relaciona-se com o estudo da Classe Gramatical Adjetivo

Público-alvo: estudantes do 4º e 5º ano.
Sugestão de tempo: 1 hora e 30 minutos
Materiais: Papel, lápis, lápis de cor, tesoura e fichas com as qualidades.

Objetivo:
✓ Reconhecer e valorizar os seus pontos fortes e os dos demais.

Metodologia:

1º MOMENTO

1. Converse com os alunos sobre o fato de todas nós termos pontos fortes e pontos que precisam ser desenvolvidos. Enfatize que cada criança/ser humano possui características/habilidades que os(as) tornam especiais.
2. Distribua as fichas com as qualidades para cada estudante. Se preferir, peça que copiem do quadro e recortem. Se optar pela cópia do quadro, verifique se todas estão com o material completo. Nesse caso, o tempo de duração da atividade será mais de 1 hora.
3. Coloque uma música ambiente.
4. Peça que selecionem as qualidades que ele(a) acredita possuir. Estipule um tempo de 5 minutos para que possam ler as fichas, caso necessário, aumente o tempo.
5. Após a seleção, peça que coleem numa folha de papel e façam um autorretrato. As demais fichas ficarão guardadas temporariamente.
6. Ao final, peça que contem quantas qualidades colou, e escolham 1 para compartilhar com a turma, explicando o porquê de se enxergar daquela forma.
7. Recolha a atividade.

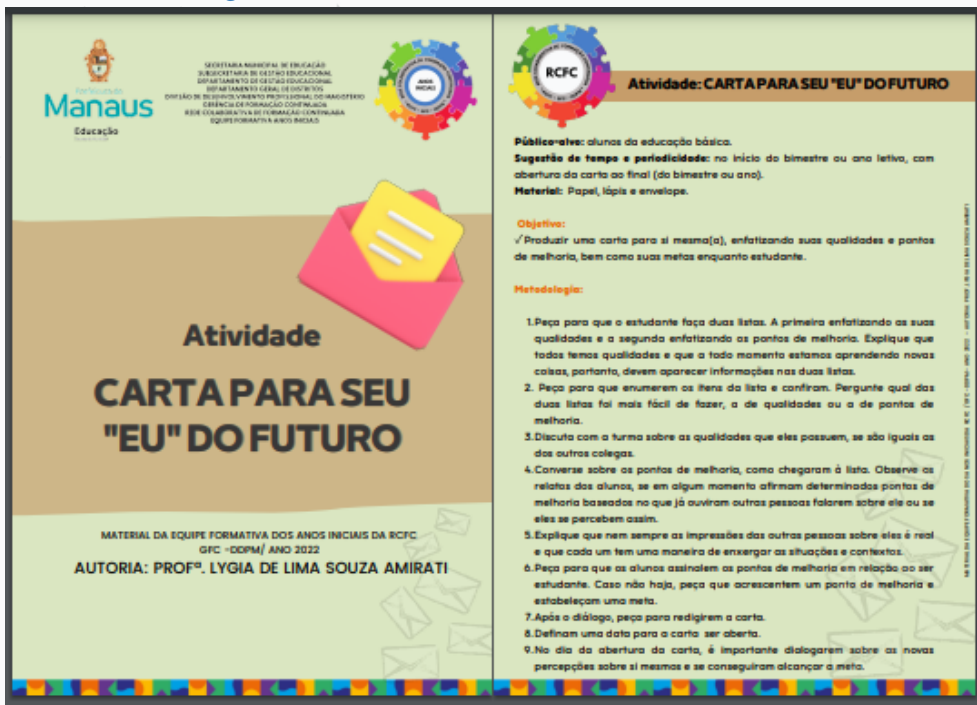
MATERIAL DA EQUIPE FORMATIVA DOS ANOS INICIAIS DA RCFC
GFC - DOPM/ ANO 2022
AUTORIA: PROF.ª LYGIA DE LIMA SOUZA AMIRATI

Fonte: Google Sala de Aula ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 4º e 5º anos

3. Atividade: Carta para meu EU do futuro

Objetivo: Produzir uma carta para si mesma(a), enfatizando suas qualidades e pontos de melhoria, bem como suas metas enquanto estudante.

Figura 3 - Atividade: Carta para meu EU do futuro



Atividade
CARTA PARA SEU "EU" DO FUTURO

MATERIAL DA EQUIPE FORMATIVA DOS ANOS INICIAIS DA RCFC
GFC - IDPM/ ANO 2022
AUTORIA: PROF. LYGIA DE LIMA SOUZA AMIRATI

Atividade: CARTA PARA SEU "EU" DO FUTURO

Público-alvo: alunos da educação básica.
Sugestão de tempo e periodicidade: no início do bimestre ou ano letivo, com abertura da carta ao final (do bimestre ou ano).
Materiais: Papel, lápis e envelope.

Objetivo:
✓ Produzir uma carta para si mesmo(a), enfatizando suas qualidades e pontos de melhoria, bem como suas metas enquanto estudante.

Metodologia:

1. Peça para que o estudante faça duas listas. A primeira enfatizando as suas qualidades e a segunda enfatizando os pontos de melhoria. Explique que todos temos qualidades e que a todo momento estamos aprendendo novas coisas, portanto, devem aparecer informações nas duas listas.
2. Peça para que enumerem os itens da lista e confirmem. Pergunte qual das duas listas foi mais fácil de fazer, a de qualidades ou a de pontos de melhoria.
3. Discuta com a turma sobre as qualidades que eles possuem, se são iguais as dos outros colegas.
4. Converse sobre os pontos de melhoria, como chegaram à lista. Observe os relatos dos alunos, se em algum momento afirmam determinados pontos de melhoria baseados no que já ouviram outras pessoas falarem sobre eles ou se eles se percebem assim.
5. Explique que nem sempre as impressões das outras pessoas sobre eles é real e que cada um tem uma maneira de enxergar as situações e contextos.
6. Peça para que os alunos assinalem as pontos de melhoria em relação ao ser estudante. Caso não haja, peça que acrescentem um ponto de melhoria e estabeleçam uma meta.
7. Após o diálogo, peça para redigirem a carta.
8. Definam uma data para a carta ser aberta.
9. No dia da abertura da carta, é importante dialogarem sobre as novas percepções sobre si mesmos e se conseguiram alcançar a meta.

Fonte: Google Sala de Aula ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 4º e 5º anos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar de autoconhecimento alinhado ao processo de ensino aprendizagem foi um desafio, principalmente ao se abordar termos como aprendizagem e avaliações, pois existe um olhar diferenciado para os professores que lecionam com turmas que participam de avaliações de desempenho do estudante realizada pela SEMED. Durante as formações anteriores, os professores expressavam suas angústias e dificuldades diante do cenário de cobranças e busca por bons resultados.

Para compor o material de análise focaremos em 2 fontes de dados: o teste de autoestima (pré-formação) e o questionário de frequência e avaliação (pós-formação).

Inicialmente, durante o planejamento da formação, o foco estava voltado ao processo do aluno, mas percebemos que não poderíamos trabalhar a temática sem antes focar no sujeito mediador desse processo, no caso, o professor. Nesse sentido, procuramos nortear o encontro de forma que o professor fizesse uma autorreflexão e autoavaliação. Disponibilizamos, antes do encontro, na sala virtual um teste de autoestima, elaborado pela psicóloga Ana Maria Rossi, presidente da International Stress Management Association no Brasil (Isma-BR), com base numa pesquisa internacional sobre autoestima, com a intenção de saber como os professores se percebem em relação a sua própria autoestima. A sala virtual ainda é um desafio para os professores formadores das equipes colaborativas², pois os cursistas ainda não tem o hábito de acessar e interagir nesse ambiente de forma consistente, uma vez que antes do contexto de formação remota, as salas eram utilizadas para a postagem de informes e material apresentado nas formações.

Obtivemos 265 respostas ao formulário com o teste de autoestima, no qual consideramos que das 15 perguntas respondidas, 06 questões são pertinentes e merecem ser abordadas neste trabalho: a) fazer coisas contra a sua vontade para agradar aos outros e ser aceito no grupo, exagerar nos defeitos e minimizar as qualidades, perfeccionismo, baixa autoconfiança, insegurança ao encarar desafios e culpar-se quando as coisas não saem conforme o planejado.

Quadro 1 – Alguns resultados do teste de autoestima

	RARAMENTE	ÀS VEZES	SEMPRE
Faço coisas contra minha vontade para agradar aos outros e ser aceito no grupo.	65,3%	31,7%	3%

2 A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério é organizada em duas gerências, das quais a GFC (Gerencia de Formação Continuada) trabalha em diferentes frentes formativas, uma delas denominada Rede Colaborativa de Formação Continuada (RCFC), dividida em Equipes Colaborativas para que possam atuar nas diversas modalidades do ensino fundamental.

	RARAMENTE	ÀS VEZES	SEMPRE
Antes de apresentar algum trabalho ou projeto, sinto que vou fracassar.	61,9%	34%	4,1%
Sinto-me inseguro em encarar novos desafios	43,8%	46,4%	9,8%
Costumo exagerar meus defeitos e minimizar minhas qualidades.	59,6%	31,7%	8,7%
Sou perfeccionista e exijo muito mais de mim mesmo do que dos outros.		43,4%	37%
Culpo-me quando as coisas não saem como o planejado.	35,1%	44,9%	20%

Segundo Teixeira et al. (2013, p. 33) a autoestima está diretamente relacionada pela maneira com a qual o sujeito se vê perante si mesmo. Isso significa que suas escolhas, suas ações e percepção da sua vida estará de certa forma entrelaçada a esse olhar e a autoimagem, a qual é definida como [...] conjunto de crenças que adotamos como verdade, não necessariamente correspondendo ao real (GIORDANI, 1998). Fazer algo para agradar o outro, sentir-se fracassado, o excesso de perfeccionismo e culpa demonstram que o nível da autoestima não está adequado e pode impactar nas diversas esferas do fazer docente.

Como resultado de participação e engajamento ao vivo, contamos com 384 expectadores simultâneos e 1.232 mensagens no chat no turno matutino e 473 expectadores simultâneos e 1.615 mensagens no chat no turno vespertino. Ressaltamos que esse número não expressa o quantitativo de professores assistindo a formação de forma individual, uma vez que as escolas se organizam em espaço comum, projetam a formação em tela para que acompanhem simultaneamente. O quadro a seguir aponta o número de expectadores, mensagens recebidas e preenchimento do formulário de avaliação.

Quadro 2 – Interação dos participantes

	Expectadores no Youtube	Cursistas que preencheram ao formulário	Mensagens no Chat do Youtube
MATUTINO	384	460	1.232
VESPERTNO	473	605	1.615
TOTAL	857	1.065	2.847

Fonte: Youtube e formulário de frequência e avaliação

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.008

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA

Recebemos o total de 1.065 respostas no formulário de avaliação e frequência. As questões avaliadas perpassaram pela percepção dos cursistas em relação à temática, performance do formador, consuição da formação, dentre outras. Para discussão, traremos os discursos escritos pelos professores em relação à questão: Como o tema abordado na formação poderá contribuir para a sua prática pedagógica?.

Por ser uma questão subjetiva e não obrigatória, nos surpreendemos com a devolutiva dos professores, pois 95% dos participantes não deixaram o espaço em branco, deixando as suas percepções, as quais sinalizaram a importância da autoestima em diversas esferas do fazer pedagógico e da aprendizagem, bem como extrapolaram esse espaço, no caso, levando o conhecimento e discussão para a sua vida pessoal.

Na perspectiva da autoestima docente e discente, trazemos como recorte os discursos abaixo:

1. *"ajudando muito minha autoestima e de como trabalhar com os alunos"*
2. *"para trabalhar a minha autoestima"*
3. *"contribuirá por estarmos todos necessitando elevar nossa autoestima"*
4. *"me ajudou bastante em relação a minha autoestima"*
5. *"espero que me ajude a melhorar a minha autoestima, pois nesse momento em que vivemos estamos parcialmente desestimulados"*
6. *"vai ajudar a desenvolver a minha autoestima e principalmente a dos meus alunos"*
7. *"incentivando a minha autoestima [...]"*
8. *"só reforça o me entendimento sobre e a importância em elevar a minha autoestima"*
9. *"lembrar de como esse tema é importante na sala de aula e às vezes deixamos adormecer as formas de melhorar a autoestima do aluno, nossa equipe"*
10. *"é muito importante [...] a fim de se perceber o nível da autoestima dos alunos"*

11. *"para um despertar no olhar o meu aluno, tentando interpretar as suas emoções e despertar a autoestima"*

A concordância de que a autoestima impacta no processo de aprendizagem, selecionamos os discursos abaixo:

1. *"Nas melhorias do ensino aprendizagem da turma e na facilidade em melhor transmitir o conteúdo em estudo."*
2. *"Dentro dessa prática pedagógica, com certeza terei a oportunidade de realizar atividades direcionadas com meus alunos, que contribuirão de forma positiva no aprendizado."*
3. *"Essa formação poderá contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações no que tange ao ensino-aprendizagem".*
4. *"Muito relevante, para nos motivar, a desenvolver, continuamente, práticas que elevem tanto a nossa autoestima, bem como a do aluno. E assim contribuir de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem."*
5. *"Contribui para que eu possa ver e ter mais empatia com meu aluno e ajudar ele na autoestima que precisa para que seu aprendizado seja eficaz."*

A necessidade de intervenção e escolhas de práticas e atitudes que colaborem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e especificamente a autoestima, notamos nos seguintes discursos.

1. *"Através de jogos de autoestima, como, quem sou eu, o que gosto e não gosto, e outros."*
2. *"Com ideias e dinâmicas interativas para o fazer pedagógico."*
3. *"Na elaboração de atividades para trabalhar a autoestima dos alunos."*
4. *Colocando em prática as atividades sugeridas."*
5. *"Buscar estratégias para trabalhar a autoestima dos alunos."*
6. *"Na elaboração de atividades e planejamento."*
7. *"Ficar mais atenta aos alunos mais cabisbaixos e buscar levar as dinâmicas apresentadas para os alunos na sala de aula."*

8. *"Inovando minhas atividades."*

A compreensão de que a autoestima não é algo estático e de que ela pode variar conforme as situações e momentos vivenciados, bem como nossa forma de avaliação, ficam claros nos discursos dos professores. Pessoas negativas, momentos estressantes, situações adversas, senso crítico exagerado, pensamentos pessimistas podem influenciar nossa autoestima, nossa confiança e nossa forma de agir. (RAYES e MASTINE, 2021)

Observamos que ao declarar que necessitam trabalhar a autoestima do aluno, os professores demonstraram entendimento quanto ao fato de que [...] a construção da autoestima está intrinsecamente relacionada com as mensagens que o sujeito recebe no decorrer de toda a sua vida". (TEIXEIRA et al., 2013, p. 33).

Embora estejam focados à questão da autoestima, não podemos deixar de lado o olhar mais amplo para a educação emocional. Possebon (2020) enfatiza ser necessário que a educação emocional precisa ser realizada por meio de vivências e justamente por isso que se remete para o pressuposto da integralidade, pois quando está em processo de vivência, o indivíduo é tocado em suas dimensões física, vital, mental, emocional e espiritual. Acrescenta que

O ser humano é uma inteireza e qualquer dimensão sua necessariamente afeta as demais pois estão implicadas e influenciando-se mutuamente. Por conseguinte, ao trabalhar de forma educativa a dimensão emocional, também serão mobilizadas outras dimensões do Ser. (POSSEBON, 2020, p. 17)

Possebon (2020) complementa afirmando que toda sociedade é emocional e que tudo que mobiliza e gera uma ação é decorrente de um estado emocional, seja indignação, solidariedade, coragem para contestar algo que discordamos, a determinação para se posicionar. Absolutamente tudo que nos move, nasce no campo da emoção, pois é ela que define a disponibilidade do sujeito para atuar, para viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de muito se falar acerca das competências socioemocionais, educação emocional e a importância da inteligência emocional no âmbito educativo, percebemos que ainda se faz necessário uma formação pontual direcionada a essas questões. Uma formação que inicialmente se propôs a sensibilizar os professores acerca do trabalho da autoestima do aluno, tornou-se um território para estudo em relação a autoestima do professor.

Do mesmo modo que se discute a educação integral voltada aos estudantes, sobre as dificuldades dos nossos alunos em relação a aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades previstas nos documentos norteadores de caráter nacional, a discussão acerca da formação integral dos professores ainda é tímida. Acreditamos que temas socioemocionais para a formação do ser docente é um caminho para que alcancemos os atuais objetivos do ensino, uma vez que a autoestima docente se torna neste trabalho apenas uma pequena chama da inteireza que é o professor.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ALMEIDA, Assis. **Como construir a autoestima das crianças: guia prático para educadores, professores, psicólogos e pais**. Fortaleza: Premium Gráfica e Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAETANO-SOUZA, Helen Danyane Soares. **Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores**. 2018. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF, 2018.

ISQUIERDO, Gislene. Autoestima como hábito: um guia da Psicologia Aplicada para sua autoestima e seus relacionamentos. São Paulo: Planeta, 2020.

POSSEBON, Elisa. **Educação Emocional: O que é e como se faz.** Edição do Kindle.

RAYES, Cristiane; MASTINE, Iara Luisa. Autoestima de A a Z. 2ª ed. São Paulo: Literares Books International, 2021.

TAVARES, Vanessa. Zeca não tem medo de prova. Curitiba: Editora InVerso, 2017.

TEIXEIRA, Ana Claudia; RUBIO, Laura Barros; CHAVES, Suelly de Fatima Ferreira; SILVA, Débora Regina Machado. A importância da autoestima do aluno no processo de ensino – aprendizagem. Revista Interação, ano VIII, nº 2, 2º semestre de 2013, p. 27-44. Disponível em: https://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2019/09/OS_0010_16_fam_revista_interAtiva_n-10.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.009)

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR: REPENSANDO POLÍTICAS E PRÁTICAS FRENTE AO AUSTISMO

Mísia Carolyne Pereira de Moraes

Mestre em psicologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, misiacarolyne@gmail.com;

Ludwig Félix Machado Leal

Mestre em psicologia pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, psicologoludwigleal@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente artigo é discutir as práticas em avaliação psicológica no contexto escolar. Foram escolhidos quatro casos para o estudo, todos tratam da hipótese diagnóstica de Transtorno do espectro Autista – TEA. São relatados e discutidos 4 casos que passaram pelo setor de psicologia escolar de uma escola particular na Cidade de Campina Grande – PB no ano de 2022. Os nomes originais das crianças e da adolescente foram mudados para preservar suas identidades, portanto foram escolhidos nomes fictícios para cada uma delas. Frente à discussão dos casos é possível afirmar que quanto mais cedo se dá o diagnóstico do transtorno de espectro autista, potencialmente melhores são os resultados do tratamento. Quanto mais nova esta criança é, maior sua plasticidade cerebral por conseguinte, mais provável é a obtenção de intervenções satisfatórias. Por essa razão, o trabalho do psicólogo escolar é fundamental na identificação de aspectos que apontam para o TEA quando estes interferem no desenvolvimento e aprendizagem. É importante, acima de tudo, ter um olhar crítico para este trabalho de avaliação, pois não se deve avaliar para diagnosticar, classificar ou rotular a criança, mas a avaliação deve servir para

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.009)

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO CONTEXTO ESCOLAR:
REPENSANDO POLÍTICAS E PRÁTICAS FRENTE AO AUSTISMO

contribuir com o seu desenvolvimento. Quando uma avaliação psicológica no contexto escolar resulta de um encaminhamento, não se deve pensar que o trabalho do psicólogo escolar finaliza com isso, pois esta etapa é apenas o começo. É preciso prestar atenção aos pais do aluno encaminhado, oferecendo acolhimento e orientação constantemente. Os casos precisam ser discutidos com os profissionais externos que vão avaliar e possivelmente acompanhar a criança e/ou adolescente. Por fim, deve ser planejado o PEI contendo ações que contribuam para o desenvolvimento global do estudante no ambiente escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Avaliação Psicológica, Autismo, Educação Infantil, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está associado a uma alteração neurobiológica que acarreta déficits contínuos na comunicação e socialização, em diferentes aspectos, além da predominância de padrões restritivos e repetitivos de determinados comportamentos, interesses ou atividades, podendo ocorrer em diferentes níveis de severidade (APA, 2014). No caso do Brasil, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), nos últimos anos as estimativas de diagnóstico de crianças e adolescentes com TEA tem aumentado consideravelmente, podendo ser consequência do aumento dos critérios diagnósticos e do desenvolvimento de meios de investigação mais adequados (SBP, 2019).

Como se trata de um espectro existe uma variação em grau e intensidade de suas manifestações, para facilitar a investigação dos critérios diagnósticos o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição (DSM-V) categorizou todas as apresentações fenotípicas do autismo como TEA, incluindo: síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (APA, 2014).

As discussões sobre a inclusão das pessoas com autismo no ambiente escolar avançaram nos últimos anos (ROSA; MATSUKUR; SQUASSONI, 2019). Apesar disso, nos dias atuais ainda existe muito preconceito e discriminação com pessoas que possuem diagnóstico de TEA, principalmente pela falta de conhecimento acerca do assunto. O ambiente escolar é um referencial para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em geral e deve se tornar um lugar de apoio primordial não apenas para o aluno com o TEA, mas para toda a sua família.

É importante que a comunidade escolar como um todo esteja ativamente participativa no processo de inclusão, que o assunto seja amplamente discutido e haja responsabilidades compartilhadas entre família-escola. A elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola deve incluir as demandas dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), bem como a definição de diretrizes, organização pedagógica e práticas de ensino voltadas para inclusão desse público.

Uma das figuras centrais para este trabalho na escola é o psicólogo escolar. Em parceria com os demais membros da comunidade escolar deve ter como objetivo promover a inclusão do aluno com TEA e quebrar os paradigmas do preconceito. Para tanto, se faz necessário que a escola se adapte ao aluno com TEA e não o contrário, começando por adequar o currículo escolar a demanda desse aluno. Por sua vez, o psicólogo escolar deve se debruçar sobre os processos de ensino e aprendizagem utilizando-se de estratégias e ferramentas do conhecimento da psicologia com a intenção de educar a todos, trabalhando não somente com o portador de TEA, mas também com sua rede familiar e a comunidade escolar em que ele está inserido, promovendo desenvolvimento humano (LEITE, 2020).

Frente ao exposto o objetivo do presente artigo é discutir as práticas em avaliação psicológica no contexto escolar. Foram escolhidos quatro casos para o estudo, todos tratam da hipótese diagnóstica de Transtorno do espectro Autista – TEA.

METODOLOGIA

PÚBLICO-ALVO

Quatro alunos dos segmentos da educação básica, a saber: dois alunos da educação infantil, um aluno do ensino fundamental anos iniciais, uma aluna do ensino médio.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos no presente trabalho os casos cuja hipótese diagnóstica é TEA. Foram excluídos do estudo todos os outros casos acompanhados pelo setor de psicologia que não tinha como hipótese diagnóstica o TEA.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PRODECIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

- a. observação participante: um dos pontos de partida do trabalho do psicólogo escolar é a observação participante. Todos os alunos escolhidos para a discussão de caso foram

- observados em diferentes contextos: sala de aula, na realização de atividades diversas, na hora do intervalo, durante a hora da saída, entre outros momentos.
- b. entrevista individual com os alunos: todos os alunos passaram por entrevistas lúdicas com auxílio de produções artísticas e jogos individualmente na sala do setor de psicologia, tendo respaldo do sigilo ético para suas identidades.
 - c. entrevista com familiares: os pais foram convidados para entrevistas com o setor de psicologia, as mesmas tem como foco fazer um levantamento de informações sobre a criança ou adolescente, assim como prestar orientação psicológica e encaminhamentos para as famílias.
 - d. Discussão de caso com equipe pedagógica: todos os casos foram discutidos com a equipe pedagógica da escola, que é composta pela professora titular, professora auxiliar, coordenação e supervisão pedagógica.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os casos foram registrados e discutidos entre a equipe psicopedagógica da escola que engloba psicólogos escolares, coordenações, professores e direção. Em alguns dos casos também foram convidados profissionais externo para uma discussão interdisciplinar como psicólogos clínicos e psicopedagogos. A partir disso os dados foram analisados e as considerações e encaminhamentos foram realizadas.

RESULTADOS

A seguir serão relatados 4 casos que passaram no setor de psicologia escolar ano de 2022. Os nomes originais das crianças e da adolescente foram mudados para preservar suas identidades, portanto foram escolhidos nomes fictícios para cada uma delas.

CASO MIKE: ENTRE LETRAS E NÚMEROS

Mike é um garoto de 3 anos matriculado na educação infantil III no ano de 2022. Foi encaminhado ao setor de psicologia pela

coordenação pedagógica por apresentar alguns comportamentos que chamaram atenção da equipe pedagógica, a saber: ecolalia, comportamento de imitação excessivo, dificuldade de ir no banheiro sozinho e dificuldade em compreender os comandos das atividades. Além disso, o que mais chamava atenção era o hiper foco em letras e números nas atividades, Mike riscava letras e números excessivamente nas suas tarefas escolares, nas paredes da escola, na mesinha e em todo lugar que pudesse. Tratava de acabar logo as atividades que estava realizando para se debruçar sobre o alfabeto a respeito do qual conhecia mais letras do que o esperado para a sua idade e comparado aos outros colegas de turma.

O primeiro contato do psicólogo com Mike na escola aconteceu durante o recreio em que se observou a criança muito dispersa e sozinha. Ao tentar se aproximar do garoto o psicólogo o cumprimentou e fez algumas perguntas, observando a ecolalia presente. No outro dia foi realizada uma observação em sala de aula onde se percebeu os comportamentos de imitação com os colegas, a dificuldade em compreender os comandos das atividades e principalmente na hora do lanche, onde ele só abriu a lancheira quando viu os colegas fazendo tal ação.

Em entrevista com a professora foram levantados alguns pontos importantes sobre o desenvolvimento escolar de Mike:

- Dificuldade de compreender os comandos na hora de realizar a atividade, rabiscando letras e números excessivamente no lugar onde deveria ser feito outras coisas como pintura, desenho ou colagem.
- O aluno é tranquilo, não apresenta comportamentos de oposição.
- Oraliza pouco sobre o que produziu nas atividades, não apresenta fluidez no diálogo espontâneo.
- É observador.
- Reconhece o alfabeto e nomeia cada letra.
- Apresenta melhor desempenho quando a leitura acontece por imagem.
- Apresentou dificuldade de se reconhecer em uma atividade com fotografias das crianças da turma.
- Não varia as cores nas pinturas, faz pequenos rabiscos e não apresenta paciência para pintar os desenhos completos.

- Quando é chamada atenção pela professora geralmente olha para ela e ri.

Com base na observação participante e na discussão do caso com a equipe pedagógica foi marcada uma entrevista com os pais da criança. Nessa ocasião foram levantadas informações sobre o histórico de desenvolvimento de Mike e sobre a expectativa dos pais com relação a uma possível hipótese diagnóstica. A partir disso foi compartilhado pelos pais que a criança possui um irmão mais velho com diagnóstico de TEA e que já estava em acompanhamento multiprofissional para facilitar o seu desenvolvimento. Os pais já esperavam que a escola os chamasse para falar sobre o assunto, pois também percebiam a necessidade de um encaminhamento para avaliação, mas que ainda estavam sem saber o momento de levá-lo. Desse modo, os pais foram escutados, acolhidos e orientados, principalmente no que diz respeito aos cuidados que podem tomar em relação um possível diagnóstico que a criança possa receber.

Frente ao exposto, o aluno recebeu um encaminhamento para avaliação multiprofissional e continua sob observação do setor de psicologia. Compreende-se com isso que o trabalho de avaliação psicológica escolar não se finaliza com o encaminhamento, como se agora a responsabilidade pelo acompanhamento da criança passasse a ser dos profissionais externos, mas, diferentemente disso, foi traçado um plano de desenvolvimento para Mike dentro da escola o qual se propõe a trabalhar algumas habilidades sociais e de linguagem básicas em grupo, para que outras crianças com dificuldades de aprendizagem com a sua mesma faixa etária possam se beneficiar das atividades realizadas pelo setor de psicologia.

No presente momento a escola recebeu a devolutiva da equipe multiprofissional que avaliou Mike confirmando o diagnóstico de TEA. A partir daí serão realizados trabalhos específicos para o caso como: acompanhamento e orientação aos pais, discussão do caso com a equipe multiprofissional que irá acompanhar Mike, oficinas em grupo com Mike para trabalhar habilidades sociais e de linguagem, elaboração do plano educacional individualizado o PEI, com as metas e objetivos específicos para o desenvolvimento escolar da criança.

CASO ALBERT: ECOANDO A DÚVIDA

Albert é uma criança de 4 anos matriculada no ensino infantil IV no ano de 2022. Foi encaminhado ao setor de psicologia por apresentar algumas dificuldades que chamaram atenção da equipe pedagógica, a saber: dificuldade de verbalização e ecolalia, dificuldade de ir no banheiro sozinho, agressividade com os colegas de turma, andar na ponta dos pés e dificuldade em compreender os comandos da professora e das atividades. Chamava bastante atenção da professora a ecolalia presente em sua comunicação, quando a deixava com dúvida em relação a como proceder com isso.

Foram realizadas observações participantes em sala de aula e na hora do recreio a partir das quais se observou a necessidade de um encaminhamento para avaliação multiprofissional. Em entrevista com a professora de Albert foram levantados alguns pontos importantes que estão descritos a seguir:

- Realiza as atividades propostas em sala de aula sempre com a mediação direta da professora.
- É observado que a criança apresenta comportamentos associados a egocentrismo e individualismo.
- Apresenta dificuldade de atenção e concentração nas atividades assim como dificuldade em assimilar e fixar algumas habilidades trabalhadas em sala de aula.
- Reconhece o próprio nome e o escreve com auxílio da ficha, está em período de desenvolvimento da motricidade fina e pegada do lápis.
- Está desenvolvendo o conceito de numeral e realiza o registro dos números associando-os às quantidades dos mesmos.
- Às vezes apresenta dificuldade em compreender as regras e combinados.
- Geralmente anda na ponta dos pés.
- Está progredindo na socialização com os colegas de turma, porém no início do ano letivo apresentava comportamentos agressivos com muita frequência como empurrar, beliscar e bater.

- O desenvolvimento da autonomia ainda está em processo, em determinados momentos ainda apresenta insegurança em realizar algumas atividades, como ir ao banheiro sozinho, abrir o lanche ou pegar o material.

Diante do exposto foi marcada uma entrevista com a mãe da criança. Semelhantemente ao caso relatado anteriormente foram levantadas informações sobre o histórico de desenvolvimento de Albert. Foi compartilhado sobre a falta de socialização da criança durante a pandemia em que ficou isolada em casa apenas com sua mãe por meses, o que limitou o desenvolvimento da comunicação e do aprendizado que poderia ter tido acesso se tivesse frequentado a escola. A mãe enfatiza que durante os meses de isolamento, enquanto trabalhava de forma remota a criança ficava muito tempo assistindo televisão e que havia pouca interação entre eles.

A mãe perguntou repetidas vezes ao psicólogo escolar se o seu filho tinha alguma coisa, quando questionada sobre o que seria essa “alguma coisa” ela disse que a dúvida consumia seu coração, mas suspeitava de autismo e tinha medo de estar equivocada, já que, em suas palavras, “hoje em dia tudo é autismo”. Foi trabalhado com essa mãe suas expectativas com relação a hipótese diagnóstica e a criança foi encaminhada para uma avaliação multiprofissional.

De forma semelhante ao caso anterior Albert continua sob observação do setor de psicologia, pois a avaliação psicológica escolar é contínua e não se finaliza com o encaminhamento. Albert foi incluído no plano de desenvolvimento para crianças com dificuldade de aprendizagem do ensino infantil e participará das oficinas em grupo realizadas periodicamente pelo setor de psicologia. No presente momento a escola aguarda a devolutiva da avaliação externa.

CASO STEVE: ARREMESSANDO OBJETOS CONTRA A ANGÚSTIA

Steve é uma criança de 6 anos matriculada no 1º ano do ensino fundamental anos iniciais. Foi encaminhado pela professora devido a uma recorrência de episódios de “mau comportamento”, que se expressam por meio de oposição, recusa, choro e agressividade.

Durante as atividades Steve chorava de cabeça baixa e dizia achar muito difícil realizá-las. Quando a professora chegava perto Steve se irritava e começava a arremessar os seus objetos pela sala, não tinha lápis, borracha, livro ou mochila que ficasse no lugar, a sala de aula se transformava em um verdadeiro caos, seus colegas de turma se assustavam, alguns choravam e a professora não sabia o que fazer para acalmar uma turma com 30 crianças.

A mãe de Steve foi chamada na escola para uma entrevista de acolhimento e levantamento de. Nessa ocasião foi levantado o histórico de desenvolvimento da criança, o processo de mudança de cidade (haviam se mudado recentemente) e a rotina da família. A mãe foi orientada desde esse momento a buscar o serviço de psicologia clínica para Steve com o objetivo de tratar dos comportamentos problema com um profissional adequado.

Após o encaminhamento e a entrevista com a mãe, o aluno foi observado em sala de aula. Chamou atenção no momento da atividade os comportamentos descritos pela professora no encaminhamento. Steve se recusou a fazer a tarefa de sala por achar difícil, baixou a cabeça e não quis conversar. Foi observado uma grande dificuldade do aluno para se expressar verbalmente, o que pode estar relacionado aos comportamentos impulsivos de chutar a cadeira, rasgar folhas e jogar o próprio material escolar no lixo. Também foi observado uma dificuldade de Steve em se relacionar com a turma, o mesmo não apresentou nenhum vínculo afetivo com outro colega durante as observações e ao ser perguntado não soube dizer o nome das outras crianças.

Em uma tarde Steve foi atendido em dois momentos. No primeiro momento, no início da tarde, Steve foi convidado para a sala do setor de psicologia. Foi trabalhado nessa ocasião uma escuta lúdica com produção de desenho livre. Foi observado uma necessidade de se trabalhar o fortalecimento de vínculos tanto familiar quanto escolar. No segundo momento, no final da tarde após se recusar a fazer a atividade e jogar no lixo alguns objetos escolares, Steve foi chamado novamente para a sala do setor de psicologia para receber atendimento psicológico. Nessa ocasião falou baixinho que estava triste, com saudade da mãe e depois não quis falar mais nada, ficou rabiscando nos seus papéis até sua mãe chegar.

Diante das observações realizadas, foi realizado um encaminhamento para serviços de psicoterapia individual infantil e avaliação multiprofissional. Foi enfatizado no relatório encaminhado aos profissionais externos a dificuldade dos vínculos afetivos de natureza familiar e escolar, além de questões que serão melhor exploradas em um tratamento clínico.

ORIENTAÇÃO À PROFESSORA

Apesar da convivência com a criança fazer com que a professora desenvolva seus próprios recursos pedagógicos para lidar com as mais diversas situações, deve-se enfatizar aqui que algumas dicas e orientações psicológicas podem ajudar no manejo dos comportamentos agressivos em sala de aula, segue abaixo algumas delas:

- É importante conversar com a criança sobre as consequências de seus comportamentos agressivos para ela mesma e para os outros e porque ela deve modificá-los;
- Realizar uma breve reflexão de como substituir uma atitude opositora e agressiva por uma mais adequada e que leve a menos problemas;
- Evitar ordens e comandos à distância, na forma de perguntas, com muita antecedência ou o uso palavras vagas, longas ou complexas, pois serão, provavelmente, ignorados pela criança;
- A objetividade é necessária ao manter a firmeza e seriedade ao dar os comandos, tomando cuidado para não cair no autoritarismo;
- As negociações com a criança são bem vindas, mas não se deve recuar diante delas uma vez que um acordo tenha sido feito. É importante deixar claro quais serão as consequências caso o acordo estabelecido seja descumprido (por exemplo, retirar privilégios em caso de mau comportamento);
- Utilize o reforço positivo, elogiando bons comportamentos e boa índole, mostre que está ali para ajudar;
- Orientar os pais a reforçar os vínculos familiares e sociais, a realização de atividades esportivas, a permanência

no tratamento psicológico, entre outras estratégias adaptativas.

O PLANO DE AÇÃO

De acordo com o levantamento de dados feito com base na observação escolar do aluno e pela entrevista com a mãe e equipe pedagógica foi elaborado um plano de ação para tratar das demandas de Steve coletivamente. As seguintes atividades devem ser realizadas em grupo em sala de aula ou em pequenos grupos na sala do setor de psicologia de acordo com a necessidade. Segue uma breve descrição das atividades propostas:

1. Atividade de sensibilização e fortalecimento de vínculos com o setor de psicologia: essa atividade é indicada para Steve e mais 3 ou 4 alunos escolhidos pela equipe pedagógica. Será feito uma dinâmica de apresentação dos nomes dos alunos e elaborado um desenho dos aspectos positivos que cada criança enxerga uma na outra. Uma atividade complementar sobre autoestima em grupo pode ser realizada caso seja necessário.
2. Atividade sobre competências socioemocionais: essa atividade é indicada para Steve e mais 3 ou 4 alunos escolhidos pela equipe pedagógica. Será feita uma atividade sobre emoções com base em emojis, podendo ser concluída em uma ou duas etapas.
3. Atividade de enfrentamento de problemas: essa atividade é indicada para Steve e mais 3 ou 4 alunos escolhidos pela equipe pedagógica. Será trabalhado estratégias de enfrentamento frente a problemas cotidianos. Essa atividade pode ser reforçada pela professora em sala de aula.
4. Atividade de empatia e cooperação: essa atividade é indicada para Steve e mais 3 ou 4 alunos escolhidos pela equipe pedagógica. Será desenvolvido um trabalho que estimule a empatia e cooperação entre o grupo por meio de situações problema cotidianos.
5. Atividade de liderança: essa atividade tem como objetivo refletir sobre o potencial de liderança de cada criança e será feita em sala de aula com a turma completa.

6. Roda de conversa sobre amizade: essa atividade será realizada em sala de aula com a turma completa e terá como objetivo refletir junto com as crianças sobre a importância da amizade entre elas e estimular o diálogo sobre pequenos conflitos cotidianos.

Com alguns meses após o encaminhamento a escola recebeu a devolutiva da equipe multiprofissional confirmando o diagnóstico de TEA. Steve está no presente momento em acompanhamento multiprofissional com foco na terapia ABA. O setor de psicologia escolar discute frequentemente o caso com a psicóloga clínica que acompanha a criança e dessa forma foi elaborado o PEI com os objetivos e metas específicas para Steve, sendo reavaliado de 6 em 6 meses.

CASO SASHA: REPETINDO, REPETINDO, REPETINDO.

O encaminhamento

Sasha é uma adolescente de 15 anos matriculada no 1º ano do ensino médio no ano de 2022. Foi encaminhada para o plano psicológico escolar por sua mãe. No primeiro encontro com o psicólogo a mãe de Sasha relatou que estava buscando o profissional em razão do quadro de ansiedade e irritabilidade apresentado por sua filha e também buscando orientações profissionais. Foram realizadas três entrevistas de acolhimento com a mãe antes que o primeiro atendimento à sua filha, Sasha, fosse realizado.

Ao longo das três entrevistas com a mãe foi relatado que a adolescente estava com dificuldade na alimentação, pois era bem restrita quanto ao que costuma comer. Sasha relata para mãe que sente muito nojo de comida, que não suporta ver ninguém comendo na frente dela, especialmente comidas com caldo. Tem aversão a carnes também e costuma comer apenas bolo sem recheio e pão com ovo frito. Nos últimos dias nem isso estava querendo comer.

Além da alimentação a mãe de Sasha relata sentir muita dificuldade de sair de casa com a filha. Entre as principais dificuldades destaca a intolerância a barulho. Sasha é hiper sensível ao barulho do trânsito e este é um dos principais motivos para não querer sair

de casa. A mãe relatou que um dia a levou no salão de beleza e esse foi um episódio bastante difícil para ambas porque Sasha não suportava o barulho dos secadores e das conversas entre cabeleireiras e clientes, levava as mãos aos ouvidos, tapando, e dizendo que precisava sair daquele lugar.

Sasha também apresenta bastante resistência em ir visitar os avós no sítio, pois os mesmos lhe fazem perguntas demais segundo ela. A Garota diz para a mãe que tem aversão a conversar com pessoas que lhe fazem muitas perguntas e que a casa sempre cheia é outro fator para lhe repelir daquele lugar. A mãe diz se sentir muito angustiada, pois não consegue deixar sua filha sozinha em casa ao passo em que não consegue sair com ela. Diz que gostaria muito de sair e se divertir, mas acaba se sentindo presa em casa e refém da situação.

Sasha também apresenta comportamentos de repetição. Ela escuta a mesma música várias vezes incansavelmente, trancada no seu quarto. Segundo a sua mãe, quando assiste algum episódio de alguma série que gosta ela repete inúmeras vezes. Ela também estuda compulsivamente, segundo a sua mãe, e repete os conteúdos de matemática com bastante frequência. Sua mãe lhe descreve como muito competitiva e que está sempre estudando para competições e olimpíadas e fica bastante irritada quando não fica em primeiro lugar. Além disso, seus gestos com as mãos, flapping, quando está ansiosa estão associados a alguns movimentos estereotipados típicos do TEA. Ela também esfrega as mãos uma na outra com força até ficarem machucadas. Esses gestos se intensificam quando está contrariada ou irritada.

Entre as principais causas de irritabilidade de Sasha é o barulho, quando chega visita em casa, quando não tira a maior nota da turma e quando tem que sair de casa. A respeito disso, Sasha estava piorando com relação a sua ansiedade e comportamentos compulsivos com o retorno das aulas presenciais. Sua mãe relata que ela adorava passar o dia trancada no quarto assistindo as aulas e estudando matemática, porém quando teve que retornar presencialmente para a escola e ter que conviver com a sua turma passou a apresentar ideação suicida, dizendo todos os dias que queria morrer e que não suportava mais aquele lugar. A mãe se

Sasha foi acolhida e recebeu orientações iniciais e foi agendado um atendimento individual com a aluna.

Atendendo Sasha

No primeiro atendimento individual com Sasha a aluna trouxe algumas queixas iniciais que tratam de episódios de ansiedade e comportamentos compulsivos. Sasha diz se sentir muito ansiosa com o retorno das aulas presenciais, diz sentir muita dificuldade em se relacionar com seus colegas e turma, diz se sentir excluída e incompreendida. Compartilha também que não usa nenhuma rede social e, portanto, não compreende as gírias e memes do momento citados nas conversas entre os adolescentes. Se queixa que sua turma lhe acha estranha por estar sempre se escondendo nos banheiros e nos corredores sempre que pode.

Com relação a sua aprendizagem Sasha diz ser a melhor aluna de matemática da sua turma, se orgulha das suas notas e dos seus resultados nas competições que participa. Diz que estuda matemática por prazer e que adianta e aprofunda os conteúdos porque acha muito fácil. Por essa razão acha as aulas na sua sala um pouco entediadas porque diz estar sempre à frente dos seus colegas e se pudesse estudaria apenas em casa e sozinha. Diz gostar das demais disciplinas de exatas como física e química, porém também não gosta muito das aulas por estar sempre mais adiantada.

Com relação às disciplinas de linguagens e humanas ela diz que odeia. Chega até a mudar o tom de voz ao falar dessas disciplinas, é perceptível a irritabilidade em seu discurso ao falar das aulas de história, literatura e gramática. Ela diz que não sabe interpretar as questões, que não gosta de ler, que aqueles conteúdos não vão servir para nada em sua vida. Diz também que no livro essas disciplinas parecem que estão escritas em outro idioma e que tem muita dificuldade de estudar. Diz que nas aulas ela fica bastante irritada e que sempre leva um cubo mágico para ficar mexendo escondida dos professores nessas aulas para poder suportar a ansiedade.

Nas semanas seguintes prestou-se mais três atendimentos individuais por meio do plantão psicológico escolar a partir

de quando surgiram outras queixas trazidas por Sasha, o que fez necessário um encaminhamento para outros profissionais e uma devolutiva aos pais.

Devolutiva aos pais

O embasamento para a elaboração da devolutiva aos pais foi a observação e as anotações realizadas após cada atendimento individual feito com Sasha e sua mãe. O setor de psicologia orientou os responsáveis a estarem atentos aos fatores de risco que podem agravar a sintomatologia obsessiva-compulsiva, bem como de ansiedade apresentada:

- Fatores de temperamento como sintomas internalizantes (tristeza, retraimento, queixas somáticas e medo), afetividade negativa (experiência de emoções negativas e autoconceito pobre, incluindo raiva, desprezo, repulsa, culpa, medo e nervosismo) e inibição/repressão de comportamentos.
- Fatores ambientais: repetição de eventos estressantes e traumáticos para o indivíduo, problemas de relacionamento com os pais e/ou familiares.
- Fatores genéticos: presença de transtornos de ansiedade e/ou depressivos em pais e familiares próximos.
- Os pais de Sasha foram orientados a tomarem alguns cuidados para proteção à saúde mental, são eles:
- Realizar combinados com Sasha, não tomando decisões por ela, fortalecendo, assim, sua autonomia e responsabilidade nas suas escolhas e na sua participação nas atividades de casa.
- Convidá-la para fazer refeições junto, assistir filmes ou outras atividades que possa aproximá-la mais do contato familiar, respeitando seu desejo quando não estiver disposta.
- Não reforçar as crenças disfuncionais (pensamentos repetitivos) que estão associadas aos comportamentos ansiosos.
- Potencializar os vínculos afetivos de Sasha, estimulando-a a manter atividades sociais com os pares que desejar, não forçando a estar presente com pessoas das quais não

gosta, em ambientes estressantes com muito barulho ou superlotados.

- Encaminhar a adolescente para avaliação multiprofissional perante a hipótese diagnóstica de TEA.
- Buscar auxílio profissional também para os pais, uma vez que a sintomatologia apresentada pela adolescente desestabiliza emocionalmente os pais.

Sasha passou por uma avaliação multiprofissional que confirmou a hipótese de TEA. Sasha segue em acompanhamento com psiquiatra e psicólogo (ABA) e apresenta avanços significativos. Na escola Sasha tem sido convidada para oficinas em grupo com outros colegas de sua faixa etária com o mesmo diagnóstico, nessas oficinas tem se perguntado aos participantes qual a sugestão de atividade para o dia. Sasha tem sugerido jogos em que possa jogar sozinha, como jogos para encontrar palavras e colocar números em ordem. Porém também é incentivada a participar de jogos em grupo como Uno, Dominó e pega vareta. Sasha segue em acompanhamento psicológico escolar e seu caso tem sido discutido com a equipe externa.

DISCUSSÃO

Quanto mais cedo se dá o diagnóstico do transtorno de espectro autista, potencialmente melhores são os resultados do tratamento dado para a criança. Quanto mais nova esta criança é, maior sua plasticidade cerebral por conseguinte, mais provável é a obtenção de intervenções satisfatórias. Hoje, se sabe, que o tratamento precoce pode originar melhores resultados tanto no sentido da comunicação quanto em termos de habilidades sociais (REIS et al. 2020).

Este diagnóstico precoce é também relevante para a família na medida em que esta terá mais cedo acesso a informação e orientação sobre como lidar com essa criança. Essa própria família é um ponto chave no diagnóstico a partir do momento em que observa sinais e comportamentos diferentes, sinais estes que podem aparecer antes mesmo dos três anos de idade. Um aconselhamento adequado acompanhado de um comprometimento por parte do

núcleo familiar são de suma importância para se criar um ambiente acolhedor tanto para o paciente quanto para os próprios familiares (JORGE et al. 2019; REIS et al. 2020).

Ainda no que diz respeito à família, cabe evidenciar o sofrimento que o diagnóstico do autismo pode trazer. Ele implica em uma mudança de rotina, em um tratamento contínuo que normalmente interfere no dia-a-dia deste núcleo, que tem consequências financeiras e mais que isso, traz consigo toda uma discussão sobre o que teria sido idealizado para esta criança (PINTO et al., 2016). Finalmente, sendo a família o primeiro núcleo social no qual a criança se insere e o de maior convivência, ele é de inquestionável relevância para seu desenvolvimento (JORGE et al., 2019)

Feito o diagnóstico adequado, é cabível se iniciar um acompanhamento multidisciplinar que inclui profissionais de saúde como terapeutas, fonoaudiólogo e médicos. No ambiente escolar não é diferente, o psicólogo deve atuar em conjunto com toda a comunidade escolar, principalmente pais e professores. O diálogo e transparência entre todas as partes facilita o desenvolvimento e tratamento do transtorno (STEFFEN et al. 2019)

Em pesquisa sobre os sentimentos que envolvem a inclusão de um aluno com TEA na sala de aula, professores de uma escola pública, admitem que de início, a insegurança e medo são sentimentos que lhes atravessam. Isso advém principalmente pela falta de conhecimento e treinamentos na área pedagógica que englobem o assunto. Apesar das adversidades, fica evidente que é possível a inserção desses alunos na sala de aula de forma gradativa. Com o passar do tempo e conforme se adaptam. O papel dos professores seria o de entender a forma como se dá a aprendizagem deste aluno, trazendo uma prática pedagógica individualizada e incentivar a construção de vínculos com outros alunos (WEIZENMANN et al. 2020).

Ciente desta falta de suporte e conhecimento de profissionais da educação sobre o assunto, cabe ao psicólogo escolar o papel de facilitador que orienta e serve de ponte entre o aluno com TEA e o ambiente escolar (professores, colegas e outros profissionais). É importante entender que deve-se prezar por um olhar individualizado no intuito de entender as nuances e características de cada um e assim, facilitar o processo de inclusão e aprendizagem

(MATOS; MATOS, 2018). É esse o trabalho que é observado na prática do profissional em questão.

É também papel do psicólogo escolar se fazer mediador entre a escola e a família. Nesta direção, cabe ao psicólogo acolher, informar, conscientizar e acompanhar os familiares das crianças com TEA na escola. É necessário um olhar crítico e que integre a família ao ambiente escolar e que possa reverter e deixar circular angústias, sofrimentos e desgaste dos atores envolvidos. Para isso, faz-se necessário uma base teórica e prática que por vezes, é faltosa na formação de profissionais em psicologia (ALBUQUERQUE & AQUINO, 2018).

Apesar de desafiadora, a inclusão de alunos com TEA na sala de aula é vista como uma prática possível. Em pesquisa sobre o assunto, Schmidt et al. (2016), salienta da necessidade de entendimento dos gostos e preferências do aluno, da demonstração de afeto e troca com esses alunos, do uso de recursos visuais e inserção de assuntos e objetos de interesse dessa criança/adolescente. A convivência com os pares na escola é de suma importância para os alunos com TEA e para que as outras crianças sejam capazes de agir de um modo mais inclusivo em sala de aula (LEMOS et al. 2014)

Finalmente, esse processo de inclusão deve se dar de forma mais adequada ao passo que sejam criados programas e capacitações voltados para profissionais da educação e da saúde que são participantes ativos desse processo. Esse olhar crítico, humano e individualizado além do conhecimento técnico sobre o assunto, são alguns dos elementos que faltam na formação da maioria desses profissionais e que fazem falta em suas práticas no ambiente escolar. Ao passo que essa lacuna na formação for preenchida, muitas angústias e frustração serão evitados (CAMARGO et al., 2020; SCHMIDT ET AL. 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da avaliação psicológica no contexto escolar deve ser diferente do modelo clássico da avaliação psicológica clínica. No ambiente escolar a avaliação psicológica não serve ao propósito de produzir um laudo ou de atribuir um psicodiagnóstico, mas, sobretudo, deve servir para se promover o desenvolvimento humano

através do ensino e aprendizagem. Portanto a avaliação psicológica deve ser crítica e inclusiva, não excludente. Assim, pessoas com diagnósticos diversos podem ser avaliadas em diferentes situações escolares para que se conheça melhor quais são suas necessidades específicas e, dessa maneira, se possa fazer um planejamento pedagógico adequado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. A.; AQUINO, F. DE S. B. School psychology and family-school relationship: A literature review. **Psico-USF**, v. 23, n. 2, p. 307-318, 2018.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-22, 2020.

CAMPOS, C. C. P.; SILVA, F. C. P.; CIASCA, S. M. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com transtorno do espectro autista. **revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 3-13, 2018.

JORGE, R. P. C. et al. Diagnóstico de autismo infantil e suas repercussões nas relações familiares e educacionais. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 2, n. 6, p. 5065-5077, 2019.

LEITE NP. Educação inclusiva: desafio e concepções. *Revista Artigos. Com*; 2020, 21: p. e4643.

LEMOS, E. L. DE M. D.; NUNES, L. DE L.; SALOMÃO, N. M. R. Autism spectrum disorder and school interactions: Classroom and schoolyard. **Revista Brasileira de Educacao Especial**, v. 26, n. 1, p. 69-84, 2020.

LEMOS, E. L. DE M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusion of children with autism: A study of social interactions within the school context. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

PINTO, R. N. M. et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, p. 1-9, 2016.

REIS, Sabrina T.; LENZA, Nariman. A Importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura. **Revista Atenas Higeia**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2020.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão Escolar e Autismo: Uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. **Psicologia - Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno do Espectro do Autismo: Manual de Orientação, tn. 5, 2019. Disponível em https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775d-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo__2_.pdf. Acesso em: 25.de.julho.21.

STEFFEN, Bruna Freitas et al. Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. **Revista saúde multidisciplinar**, v. 6, n. 2, 2019.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. School Inclusion and Autism: Teachers' Feelings and Practices. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.010)

CONCEPÇÕES DE SENTIDO DE VIDA E DE MORTE EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/ PB

Ludwig Félix Machado Leal

Mestre em psicologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, psicologoludwigleal@gmail.com;

Misia Carolyne Pereira de Morais

Mestre em psicologia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, misiacarolyne@gmail.com;

RESUMO

O presente trabalho objetiva identificar as concepções de sentido de vida e de morte em crianças em idade escolar da Escola Estadual Murilo Braga, no município de Campina Grande, Paraíba. A relevância do projeto reflete a importância de discutir questões existenciais com crianças, como forma de preparo psicológico, preventivo e de compreensão de situações relacionadas, em especial, à vida e à morte, tendo em vista a limitação de pesquisas desenvolvidas na área. A visão de sujeito que norteará esta pesquisa advém da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Emil Frankl, que compreende o ser humano constituído das dimensões biológica, psicológica e noética, sendo, esta, a esfera sadia do sujeito, centro espiritual existencial do sujeito. A pesquisa é de cunho qualitativo descritivo, com base na análise temática do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) em que o DSC é composto dos fragmentos de discursos individuais agrupados por semelhança de sentidos. A amostra é não aleatória e contou com a participação de 20 crianças de ambos os sexos, com idade entre 07 a 10 anos. Pretende-se, com tal pesquisa, além da apresentação empírica da importância da discussão de questões existenciais, ainda na infância, a ascensão de

discussões acerca do tema e uma melhor compreensão da morte no imaginário das crianças.

Palavras chaves: Sentido de vida; Sentido de morte; Crianças; Logoterapia.

INTRODUÇÃO

A morte faz parte do desenvolvimento humano e sua percepção, não só nos diferencia enquanto seres humanos, como nos ajuda a significar a importância da nossa existência. Tal percepção não se desenvolve apenas na vida adulta, sendo percebida e elaborada desde a mais tenra idade (RAMOS; SENGIK, 2013).

De acordo com Ramos e Sengik (2013), o significado da morte varia conforme a idade e a experiência. No entanto, pelo fato de a maioria das culturas imporem resistência em discutir questões sobre a finitude da existência, a morte passou a fazer, mais fortemente, do universo das representações, por sua vez repassadas às crianças do mesmo espaço cultural. Desta forma, quando se fala de morte para crianças, comumente assume-se uma postura eufêmica, mítica, metafórica ou de omissão e mentira, justificando, a exemplo, que “a morte é quando alguém vai descansar, está no céu, virou uma estrela”.

Para Kovacs (2002), a criança tem uma capacidade de observação e elaboração que permite a ela compreender a morte. No entanto, essa postura adotada pelos adultos, que, apesar de ter intenção de auxiliar o processo elaborativo do luto na infância, termina por provocar confusão ou incompreensão.

Compreende-se que a morte permite uma maior valorização das relações e da própria vida do sujeito, contribuindo para uma maior reflexão e necessidade de significação de suas ações, desembocando em escolhas mais dotadas de sentido. Assim, falar de maneira clara sobre a morte pode contribuir para essa melhor compreensão (KOVACS, 2002).

De acordo com Vendruscolo (2005), para a compreensão da morte ocorrer na infância é importante a percepção de três aspectos: a ideia de irreversibilidade da morte, ou seja, a morte tem caráter irreversível, uma vez morto, não se pode voltar a viver; a ideia de não-funcionalidade, em que estar morto implica, automaticamente que não há vida, quando existe morte, não existe vida e quando existe vida, não existe morte; por fim, a ideia de universalidade, ou seja, tudo que vive, morre.

As pesquisas referentes à maneira como as crianças percebem ou representam a morte ainda são incipientes. Segundo

Ramos e Sengik (2013) as pesquisas existentes são focadas, especificamente, em crianças que vivenciaram alguma perda recente, principalmente na família, ou crianças em situação terminal. Isso explicita, não apenas uma resistência de atuação acadêmica nesse âmbito de pesquisa, bem como uma ideia de que a discussão sobre a morte não deve ser algo natural, durante seu desenvolvimento, mas apenas discutido quando a criança vivencia uma situação de perda ou iminência da morte.

Sabendo que Viktor Frankl, sempre trabalhou com profundas e sábias metáforas para explicar os fundamentos teóricos da Logoterapia, a pesquisa que se intenta neste projeto buscará entender as concepções de morte (a morte para mim é....) ou suas representações (a morte para mim é como...) em crianças em situações existenciais normais, descortinando, ainda, as implicações dessas concepções/representações sobre o sentido da vida.

O objetivo da presente pesquisa foi identificar as concepções e representações da morte e suas implicações sobre o sentido de vida, em crianças em idade escolar do Município de Campina Grande-PB. Para alcançar o objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos: investigar o que as crianças compreendem por morrer (sua concepção); investigar como as crianças representam a morte e por fim evidenciar qual a relação existente entre as concepções/representações da morte e o sentido de vida.

METODOLOGIA

BASE TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

A visão de sujeito que norteou esta pesquisa advém da Logoterapia e Análise Existencial, segundo as quais o sujeito não se compõe de apenas duas dimensões, a física e a psíquica, mas, sim, de três, acrescentando a dimensão noética, ou espiritual (FRANKL, 2003; XAUSA, 2011). Tal dimensão constitui a essência do homem, sendo a esfera sadia do sujeito, de onde emergem os valores, a religiosidade e a vontade de sentido. (cf. FRANKL, 2003; LUKAS, 1989)

No tocante à área infantil da Logoterapia, a compreensão da criança está pautada no princípio da liberdade e responsabilidade proposta por Frankl. Martinez (209) pontua que a criança tem

demandas existenciais, a partir do seu processo de maturação psicológica e do processo de autoconsciência. Dessa forma, a criança consegue, não só questionar sobre aspectos metafísicos, mas posicionar-se também.

O postulado frankliano de que o homem é um sujeito único e irrepetível coaduna com a proposição de Martínez (2009) de que a criança compreende esse fato e, aos poucos, vai desenvolvendo sua autonomia diante de seus pais.

A partir do pressuposto de que a consciência é o órgão de sentido, o processo de autoconsciência permite à criança compreender a si mesma, o mundo que a circunda e seu papel nele, contribuindo para uma maior percepção de sentido. Seu desenvolvimento contempla quatro tipos de autoconsciência, a saber: biológica (percepção dos processos biológicos e integração com o organismo psicofísico), psicológica (se refere à consciência dos processos psicológicos básicos), ontológica ou reflexa (consciência que descobre o ser que é, constitui uma racionalização e está relacionado à consciência ética); e espiritual ou noética (direcionada à expressão de liberdade e responsabilidade de nossas ações, valores e decisões da vida diária) (MARTÍNEZ, 2009).

Assim, pensar sobre o sentido da morte, seja em adultos ou crianças, pressupõe o direcionamento do sujeito a pensar também sobre o sentido na vida, que, segundo Frankl (2011), corresponde ao sentido que se percebe nas experiências e nas vivências cotidianas. A partir do momento em que o homem tem ciência de sua própria finitude, isso provoca nele a necessidade de significar suas escolhas. Dessa forma, segundo Frankl (2011) perceber o sentido da morte está diretamente relacionado à percepção do sentido de vida.

MÉTODO DE ABORDAGEM

Esta pesquisa é de cunho qualitativo descritivo, com base na análise temática do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003; 2006) e Lefèvre, Lefèvre e Marques (2009) para ser aplicada em estudos da área da saúde. De acordo com Gondim e Fischer (2009) o DSC constitui-se como discurso síntese, composto dos fragmentos de discursos individuais agrupados por semelhança de sentidos. Para análise do campo das representações

pictóricas serão utilizados autores como Yves Durand (1988), Gilbert Durand (2002), Michel Cazenave (2000) e Carl Jung (2008), através dos quais corrobora a ideia de que os símbolos são evidências de universos arquetípicos e míticos vivenciados pela humanidade ao longo dos anos.

POPULAÇÃO

A amostra da pesquisa é não aleatória. Participaram desta pesquisa cerca de 20 crianças de ambos os sexos, com idade entre 09 a 11 anos, alunos regularmente matriculados na Escola Estadual de Ensino Fundamental Murilo Braga, localizado no município de Campina Grande/PB.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Como critérios de inclusão e exclusão se fez necessário que os voluntários deste estudo fossem crianças de idade entre 09 a 11 anos, em período escolar. Os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados: questionário sócio-demográfico e entrevistas semi-estruturadas, construídos de acordo com os objetivos e metas a que o projeto se destina, com as seguintes perguntas: *“O que é a morte para você?”; O que acontece com as pessoas quando elas morrem?; O que as pessoas deveriam fazer antes de morrer?*

As crianças já tiveram contato anteriormente com os pesquisadores e, ainda assim, antes das perguntas serem realizadas, houve uma introdução como forma de “quebrar o gelo” e introduzir a temática a partir de um conto denominado “O Lobo e o Lenhador”. (Apêndice A).

PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

Após as fases de leitura e estudo de textos e elaboração das entrevistas e questionário que foram utilizados na pesquisa,

o projeto foi submetido ao Comitê de Ética para pesquisas envolvendo seres humanos, conforme resolução CNS/MS 466/12. O procedimento de coleta de dados foi iniciado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Murilo Braga, localizada no município de Campina Grande.

A etapa seguinte consistiu na apresentação dos objetivos da pesquisa aos responsáveis dos participantes da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi fornecido aos responsáveis, especificando a liberdade de participação ou não do estudo. Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa terão sigilo e anonimato garantidos, segundo a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Dessa forma, a coleta de dados ocorreu na escola que frequentam os alunos, de forma coletiva, em que os pesquisadores se dividiram em duas duplas e, assim, fizeram as entrevistas de forma individual, em uma sala disponibilizada pela coordenadora da escola.

PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise das entrevistas foi realizada através da técnica de análise do discurso do sujeito coletivo, que propõe a organização, separação e categorização de dados discursivos, neste caso, de depoimentos orais. Esse procedimento envolve a seleção de expressões-chave, a identificação da ideia central e a relação de ambas. A seleção de expressões chave será evidenciada nos discursos individuais, das respostas fornecidas para cada pergunta, sendo, assim, a ideia central do conteúdo discursivo.

A identificação da ideia central de cada uma dessas expressões-chave corresponde ao que os participantes quiseram efetivamente dizer. Enquanto na etapa de expressões chave prioriza-se a literabilidade do discurso, onde a identificação da ideia central é feita pelo pesquisador. Por fim relacionam-se as expressões-chave referentes às ideias centrais semelhantes ou integrantes em um discurso sintetizado, que corresponderá ao discurso do sujeito coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta feita para as crianças foi: “O que é a morte para você?”. Em resposta a essa pergunta obteve-se com maior frequência 03 ideias centrais, as ideias centrais “Algo ruim” e “Noção de irreversibilidade da morte” obtiveram maior frequência (40%), como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 01: Expressões-chave e ideias centrais acerca do conceito de morte para as crianças

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Frequência
01	“Porque não gosto quando as pessoas morrem.”		
03	“É ruim. Eu chorei muito. Senti uma dor no coração.”		
04	“Uma coisa ruim, eu não quero morrer. Porque deve ser ruim, quero ficar vivo.”	Algo ruim	40%
06	“É uma coisa muito ruim que acontece com as pessoas. Porque tem muito sofrimento na que morreu e na que está na terra.”		
02	“É ruim. Porque quando morre alguém na família, a gente quer de volta e não tem.”		
05	“É morrer e não viver mais. Perder a vida pra sempre.”	Noção de irreversibilidade da morte	40%
07	“É perder a vida, é virar pó”.		
10	“Porque se morrer não volta mais”.		
08	“É uma tristeza muito grande. Não queria que morresse.”		
09	“É muito triste. Quando a pessoa morre fica de coração partido porque ama muito.”	Tristeza	20%

Fonte: os autores

A ideia central “Algo ruim” evidencia que as crianças já possuem certa compreensão sobre a morte e ligam a morte a aspectos negativos, como fica expresso na fala do sujeito 6.

Segundo Hohendorff (2009), a compreensão que temos sobre a morte é dinâmica ao longo da vida, desde muito cedo temos contato com mortes ou perdas, mas é a partir da adolescência que se

tem melhor entendimento sobre a morte. E apesar de concebermos a morte como inevitável a maioria das pessoas querem evitá-la, a morte faz parte de um contexto de negação, ainda destaca-se que além da influência das capacidades cognitivas durante o desenvolvimento do sujeito, as experiências em relação à morte e a forma como a morte é representada da cultura que a criança faz parte influencia a forma em que a mesma compreende a morte.

A compreensão que temos sobre a morte, a consciência sobre nossa finitude é o que nos diferencia dos demais animais. Durante toda nossa vida estamos cercados de avisos que nos mostram a morte como inevitável, mas ainda assim, as pessoas tentam passar pela vida sem prestar maior atenção a morte e tentam evitá-la, alguns dos motivos para isso parece ser que a consciência da morte provoca incômodo, perturbação, angústia, dores e medos, devido ao seu caráter de desconhecida, incerta e incontrolável. Essa negação sobre a morte fica expresso no discurso do sujeito 4 (KROEF, 2014).

Dessa forma podemos construir o discurso do sujeito coletivo da ideia central “Algo ruim” como: A morte “é uma coisa muito ruim, é uma tristeza muito grande, sente uma dor no coração”.

A segunda categoria mais frequente tem como ideia central “Noção de irreversibilidade da morte”, nessa categoria fica expresso a impossibilidade de se ter volta alguém que já morreu, é possível perceber a compreensão da morte como algo irreversível, a exemplo nas falas do sujeito 5 e 10.

Estudos mostram que a criança a partir de suas experiências vão criando suas próprias concepções sobre a morte de acordo com seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, e é somente a partir dos 5 anos de idade que a criança começa a desenvolver a noção de irreversibilidade, mas ainda não compreende a morte como universal. A partir dos 9 anos essas capacidades se consolidam e as crianças já relacionam a morte também com a cessão das atividades corpóreas e já compreende que ela também pode morrer. (VENDRUSCOLO, 2005).

A noção de irreversibilidade se refere a compreensão de que quando uma pessoa morre não há a possibilidade dela voltar a viver. Estando assim associado também a ideia da morte como algo final e permanente, embora, por outro lado, algumas crianças possuem

a concepção que existe uma vida espiritual, podendo acreditar que embora a morte seja irreversível a pessoa morta continuaria vivendo espiritualmente (NUNES, 1998).

Assim sendo, o discurso do sujeito coletivo da ideia central “Noção de irreversibilidade da morte” pode ser construída da seguinte forma: A morte “é perder a vida para sempre, é virar pó, porque se morrer não volta mais”.

A terceira ideia central que se obteve a partir das respostas foi “tristeza”, através dela é possível perceber a morte associada ao sentimento de tristeza, e dor de perder uma pessoa que ama, como fica exposto na fala do sujeito 9.

O impacto de perder alguém significativo, que fazia parte do contexto da criança traz vários impactos, é importante compreender que a criança também passa por uma fase de luto. Muitas pessoas ainda acreditam que se não conversar com a criança sobre o assunto a criança não irá sofrer. Mas falar sobre a morte não irá aumentar a dor da criança, na verdade tende a amenizar o sofrimento além de ajudar a criança na elaboração do luto. Falar com as crianças de maneira natural, sincera, sobre seus sentimentos, pensamentos ajuda a criança a se sentir amparada e a superar a perda (SENGIK; RAMOS, 2013)

Trabalhar os valores de atitude pode ajudar a criança na superação da perda de alguém, os valores de atitude se refere a postura ativa do sujeito que está sendo confrontado por algo além dele, os valores de atitude ajudam a superar a chama tríade trágica: dor, culpa e morte (PAREJA HERRERA, 2007). Nesse aspecto ainda aprendemos compreender o sentido do sofrimento, através dele o sujeito pode crescer e amadurecer, a tristeza e o luto tem o sentido e a capacidade de fazer com que continue a existir de algum modo aquilo que já passou ou alguém que perdemos (FRANKL, 1973). Nesse sentido, o discurso do sujeito coletivo da ideia central “tristeza”, é expresso da seguinte forma: A morte “É uma tristeza muito grande”.

A segunda pergunta realizada no questionário foi “O que acontece com as pessoas quando elas morrem?” que teve como maior frequência as ideias centrais de “Ritual do velório” e “Destinadas a algum lugar”, seguido de “Tristeza para os que ficam. Sofrimento.”

e “Incerteza sobre o lugar. Dúvida”. Dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 02: Expressões-chave e ideias centrais sobre o que acontece com as pessoas quando elas morrem

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Frequência
07	“Quando a pessoa fica muito dentro de um caixão vira pó, fica só os ossos”.		28,57%
02	“Ela vai pro caixão e depois enterra. Aí tem uns bichinhos na terra que come a pele”.	Ritual do velório.	
03	“Ela vai pro caixão e depois enterra”.		
05	Fica no caixão e o povo chora, aí depois vai enterrar”.		
01	“Minha mãe. Ela disse que tem umas que vai pro céu e umas vão ficar com o diabo, as que não acreditam em Deus”.		28,57%
09	“Vai pro céu, tem umas que vai pro chão. Pessoa boa vai pro céu, pessoa ruim vai pro diabo”.	Destinadas a algum lugar	
10	“Ela vai pra algum canto ficar sossegado. Lá no céu. Fica um anjo, olhando e protegendo a gente”.		
04	“Elas vão pro céu porque são boas”.		
06	“Porque tem muito sofrimento na que morreu e na que está na terra”.		
09	“A família fica muito triste, os filhos e também a mulher que tem filho, muito triste quando a mãe morre e deixa o filho”.	Tristeza para os que ficam. Sofrimento.	21,43%
10	“Os outros ficam triste”		
05	“Fica no caixão e o povo chora, aí depois vai enterrar”.		
02	“Não sei se as pessoas vão pro céu como o povo diz”	Incerteza sobre o lugar.	21,43%
03	“Não sei se vão pro céu ou não”	Dúvida.	

Fonte: os autores

A ideia central “Ritual do velório” que apresenta um conceito de decomposição do corpo biológico após o enterro denota

um respeito as tradições bem como a religiosidade que o rito representa na vida das crianças entrevistadas; os rituais estão diretamente relacionados aos valores cultivados pelos indivíduos tendo uma representação de crenças e atitudes, segundo Tomasi (2014), a ritualização ao falecido é uma forma de dar sentido a morte tanto ao falecido como a nossa própria morte, sendo algo característico apenas no ser humano.

Os rituais mortuários estão intimamente ligadas ao entendimento do homem como ser. Ao longo da história as civilizações tentaram construir uma gama de rituais para dar sentido a morte refletindo a espiritualidade e valores dos indivíduos, segundo Saporeti & Silva (2009) os ritos mortuários além de tranquilizarem e prolongarem a memória do falecido também nos encaminha a transcendência fazendo com que consigamos reconhecer a irreversibilidade da morte. , todo o ritual em todas as suas dimensões estão relacionados aos valores do sujeito a percepção de decomposição que as crianças entrevistadas emitiram. O discurso do sujeito coletivo da ideia central *ritual do velório*, expressa-se da seguinte forma:

Quando a pessoas morre *“Ela vai pro caixão e depois enterra. Ai tem uns bichinhos na terra que come a pele, ficam só os ossos.”*

Com a mesma frequência que a anterior, a ideia central de ir para outro lugar, que está relacionado com as ações em vida, coloca como a religiosidade é intrínseca ao ser humano em sua busca de sentido, sendo os indivíduos permeado por valores, que ao longo de sua vida são decisivos na formação psicofísica do sujeito.

O discurso permeado por *“Vai pro céu, tem umas que vai pro chão. Pessoa boa vai pro céu, pessoa ruim vai pro diabo”* do sujeito 9 deixa evidente o fato de que os valores a moral e a religião são relacionados a morbidade, sendo características geradoras de sentido nos sujeitos. A religião se mostra como estrutura norteadora do que é bondade para alguns sujeitos como visto no discurso do sujeito 1: *“Minha mãe...Ela disse que tem umas que vai pro céu e umas vão ficar com o diabo, as que não acreditam em Deus”* onde ser dotado de determinada religiosidade é o pressuposto fundamental para que se alcance o céu, o discurso da criança é dotado não somente de valores pessoais mas também de um tradição passada para ela ao longo da construção de seus valores pessoais, onde a autotranscendência do sujeito ocorre no serviço a crença, tendo a religiosidade

como o determinante da moral e dos valores bem como das ações que se toma ao longo da vida, significando a morte como um caminho relativo a vivência que se teve na terra, entretanto entendendo a morte como uma etapa e uma “libertação do corpo físico” Dias (2009). Desse modo, o discurso do sujeito coletivo da ideia central *destinadas a algum lugar* expressa-se da seguinte forma:

Quando a pessoas morre “*Vai pro céu, tem umas que vai pro chão. Pessoa boa vai pro céu, pessoa ruim vai pro diabo.*”

Com menor frequência, uma das ideias centrais apresentam que as crianças entendem que as pessoas ficam triste quando alguém morre, e que esse movimento lhe causa um sofrimento. Vendruscolo (2005) coloca que entre 9 e 10 anos, as crianças já percebem que a morte envolve o fim das ações precisamente vitais e das atividades corpóreas e há diminuição do pensamento mágico. E esse processo gera na criança sofrimento, expresso por Bromberg (1998), colocando que já que a partir dos nove anos a criança tem idade suficiente para se vincular, consciência da possibilidade de perder a pessoa amada e de ter os vínculos rompidos. Sendo que a morte de uma pessoa significativa é uma perda irreversível que causa dor intensa às pessoas próximas. (SENGIK, RAMOS, 2013) Essa ideia se expressa no discurso do sujeito 6 que fala “*Porque tem muito sofrimento na que morreu e na que está na terra.*”

Ainda sobre a ideia de sofrimento nas crianças, Kovacs apud Torres (1992) traz que elas reconhecem a morte como um processo interno, em que o corpo paralisa suas atividades. E conseguem perceber com o caráter universal, definindo a morte como parte da vida. A morte do outro configura-se como a vivência da morte em vida. É a possibilidade de experiência da morte que não é a sua, mas é vivida como uma troca, e experienciada como se uma parte nossa morresse, uma parte ligada ao outro pelos vínculos estabelecidos e a morte como perda nos fala em primeiro lugar de um vínculo que se rompe, de forma irreversível. (KOVACS, 1992) E nos discursos se expressa através da fala do sujeito 8 que coloca “*A família fica muito triste, os filhos e também a mulher que tem filho, muito triste quando a mãe morre e deixa o filho*”. Nesse sentido, o discurso do sujeito coletivo da ideia central *Tristeza para os que ficam*. *Sufrimento* expressa-se da seguinte forma:

Quando a pessoas morrem *“tem muito sofrimento na que morreu e na que está na terra”*.

Os entrevistados também demonstraram uma ideia central de dúvida, apesar de compreenderem o acontecimento, que é a morte, as crianças não formularam uma ideologia para o que acontece depois da morte, alguns discursos demonstram essa incerteza do que acontece frente ao que foi comumente ensinada a elas como por exemplo: *“Não sei se as pessoas vão pro céu como o povo diz”*, já em outro caso a criança não se coloca no lugar de alguém que pode determinar o local que o sujeito vai ao falecer, entretanto replica o discurso religioso moral e valorativo: *“Sofrimento por não saber porque não sei se ela vai pro céu ou pro inferno”*.

As dúvidas são reflexo da vontade de sentido intrínseca aos seres humanos, demonstrando que independentemente da idade o sujeito vive a buscar o sentido na vida, e é na morte que podemos dota-la de sentido, significar e refletir sobre a morte é único para os seres humanos, significar o sofrimento principalmente na morte é o que nos diferencia dos demais animais. Dessa forma, o discurso do sujeito coletivo da ideia central *Incerteza sobre o lugar. Dúvida* expressa-se da seguinte forma: *Quando a pessoas morre “Não sei se ela vai pro céu ou pro inferno”*

No terceiro item do questionário, em que foi perguntado *O que as pessoas deveriam fazer antes de morrer*, quatro ideias centrais obtiveram maior frequência: fazer atos de religiosidade, estreitar laços, ser feliz e cuidar de si. Como exposto na tabela abaixo:

Tabela 03: Expressões-chave e ideias centrais acerca do que as pessoas devem fazer antes de morrer

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Frequência
01	<i>“Rezar, eu rezo antes de dormir com minha mãe”</i> .		
05	<i>“Orar”</i> .	Atos de religiosidade	26,66%
08	<i>“Rezar muito...”</i>		
06	<i>“Pedir perdão pelos pecados e ler a biblia.”</i>		

Sujeito	Expressões-chave	Ideias centrais	Frequência
02	"Ter respeito com as pessoas."		
04	"Se divertir, ficar com a família."		
06	"Elas deviam ajudar uns aos outros"	Estreitar laços	40%
07	"Ficar mais com a família... deixar eles felizes."		
08	"fazer bem às pessoas."		
10	"Se despedir do próximo, fazer amizade"		
03	"Elas têm que ser feliz"		
07	"Ser feliz"	Ser feliz	20%
10	"Não ir pro céu triste, com alguma angústia no peito"		
01	"Elas tem que ir pro hospital..."	Cuidado de si	13,34%
02	"Elas deveriam se cuidar."		

A primeira ideia central se refere aos atos religiosos e mostra que as crianças relacionam a morte com crenças religiosas. Como observa-se, os sujeitos nessa categoria acreditam que devem "Rezar muito... Pedir perdão pelos pecados e ler a bíblia" antes de morrer. Ao serem questionadas acerca do motivo pelo qual fazem a relação da morte com atos religiosos, as crianças afirmaram que essas ideias vêm de seus pais ou familiares. Segundo Dessen e Polonia (2007), a família é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de valores, perspectivas e padrões de pensamentos e crenças, influenciando principalmente as concepções da criança sobre a morte.

Além disso, a herança da cultura ocidental cristã, surgida na Idade Média, ainda influencia a percepção que muitas pessoas têm sobre o assunto, sendo uma das formas de buscar proteção para o momento da morte, o ato de frequentar as missas que encomendavam a alma do morto, as conhecidas missas de corpo presente (KOVACS, 2002), uma prática cultural que foi transmitida por séculos, fazendo com que muitas gerações buscassem auxílio nas religiões para compreender o processo de morrer. Nessa direção, o discurso do sujeito coletivo da ideia central *atos de religiosidade* expressa-se da seguinte forma:

Antes de morrer as pessoas deveriam “*Rezar muito... Pedir perdão pelos pecados e ler a bíblia*”.

A segunda ideia central mostra que as crianças acreditam que devem ficar mais com a família, deixá-los felizes, ter respeito com as pessoas e fazer amizade antes de morrer. Segundo os discursos dos sujeitos 4 e 7, percebe-se que muitas crianças relacionam a morte com a separação de pessoas queridas e sofrem com a ideia de perder os familiares. Segundo Mazorra (2001, *apud* HOHENDORF E MELO, 2009), a morte de um familiar ou ente querido se caracteriza como uma das experiências de maior impacto sobre a criança, podendo desencadear quadros psicopatológicos durante toda a vida. De acordo com estudos, existe uma evidência de associação entre trauma na infância relativa a perdas, tais como de irmãos ou genitores, e depressão na vida adulta (ZAVASCHI *et. al.* 2002, *apud* HOHENDORF E MELO, 2009).

A morte de uma pessoa significativa é uma perda irreversível que causa dor intensa às pessoas próximas. Porém parece ainda mais difícil abordar o assunto quando envolve crianças, especialmente, porque podem sentir a ausência da pessoa falecida como uma ameaça de rompimento com outras figuras de apego (SENGIK E RAMOS, 2013). Nesse sentido, falar sobre morte com crianças, especialmente quando se trata da morte de algum familiar é um grande tabu. Ao não falar, o adulto crê estar protegendo a criança, como se essa proteção aliviasse a dor e mudasse magicamente a realidade. Para Kovacs (2002), o que ocorre quando não há uma conversa sobre o assunto é que a criança se sente confusa e desamparada sem ter com quem conversar. Sendo assim, o discurso do sujeito coletivo da ideia central *estreitar laços* expressa-se da seguinte forma:

Antes de morrer as pessoas deveriam “*ficar mais com a família, deixar eles felizes, ter respeito com as pessoas e fazer amizade*”.

A terceira ideia central se refere à felicidade. Segundo os sujeitos nessa categoria, as pessoas devem ser felizes e se divertir antes de morrer para não ir pro céu triste. Mais uma vez a questão religiosa aparece influenciando outras ideias e concepções sobre a morte. De acordo com Ramos e Sengik (2013), o significado da morte varia conforme a idade e a experiência. No entanto, pelo fato de a maioria das culturas imporem resistência em discutir questões

sobre a finitude da existência, a morte passou a fazer, mais fortemente, do universo das representações, por sua vez repassadas às crianças do mesmo espaço cultural. Desta forma, quando se fala de morte para crianças, comumente assume-se uma postura eufêmica, mítica, metafórica ou de omissão e mentira, justificando, a exemplo, que “a morte é quando alguém vai descansar, está no céu, virou uma estrela”, como observa-se na fala do sujeito 10.

Pode-se inferir também que as crianças, por já terem uma noção de irreversibilidade da morte devido faixa etária, acreditam que devem aproveitar a vida como uma oportunidade única para ser feliz, porque talvez não possam fazer depois da morte o que podem fazer em vida. Portanto, o discurso do sujeito coletivo da ideia central *ser feliz* expressa-se da seguinte forma:

Antes de morrer as pessoas deveriam “*Elas têm que ser feliz, se divertir, não ir pro céu triste*”.

Já o discurso do sujeito coletivo da ideia central *cuidar de si* expressa-se da seguinte forma:

Antes de morrer as pessoas deveriam “*Ir ao hospital e se cuidar*”.

Segundo os sujeitos 1 e 2, as pessoas devem ir ao hospital e se cuidar antes de morrer. Sabe-se que o hospital é o lugar onde as pessoas buscam ajuda para restituir a saúde. Entretanto, a vida também pode chegar ao fim neste local. Segundo Okamoto (2004) *apud* HOHENDORF E MELO (2009), atualmente, é cada vez mais frequente que a morte venha ocorrer em hospitais, o que justifica a associação das crianças em procurar um hospital diante da necessidade de cuidar de si, vendo esse espaço como sendo de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho pode-se concluir que apesar do tabu que é falar sobre morte com as crianças as mesmas possuem diversas ideias sobre o que seja a morte e sobre o que acontece com as pessoas após o falecimento, pois, apesar de muitas vezes os adultos se omitirem verbalmente as crianças percebem as mudanças que ocorrem quando alguém próximo morre, as mudanças emocionais dos que ficam, a ausência de quem era próximo e os demais rituais que acontecem. O mundo globalizado também influencia as

representações que as crianças criam sobre a morte, pois, por mais que nenhuma pessoa próxima tenha morrido muito provavelmente ela já viu alguma representação em filmes, desenhos ou novelas.

Devido a tais fatos se torna indispensável falar com as crianças sobre o assunto, muitas vezes a criança quer e precisa de alguém para falar sobre a morte e assim elaborar seu luto, entretanto isso deve ser feito com cuidado, pois, as capacidades cognitivas de se entender tal fato são diferentes a cada idade, mas o apoio se torna preciso para que a criança não se sinta isolada e desamparada.

As crianças representam a morte como algo de caráter biológico, já que colocam a questão da decomposição do corpo após o enterro, demonstrando nessa fala que o que elas pensam sobre a morte é que todas as pessoas vão ser enterradas, discurso que reforça o fato de eles ligarem a morte muito as representações sociais e culturais e respeitando a tradição que lhes é passada através da religião, em que os rituais estão diretamente relacionados aos valores cultivados pelos indivíduos tendo uma representação de crenças e atitude.

O discurso da religiosidade é muito forte, ficando evidente quando os entrevistados reforçam a ideia de que após a morte o sujeito será destinado a algum lugar, ainda que exista a dúvida de para onde o sujeito irá, e esse lugar sempre sendo representado pelo céu ou inferno, mais um caráter que identifica a força da religiosidade na culturas desses sujeitos, e que a determinação para qual lugar você vai após morrer, entre um lugar ruim e um lugar bom, vai se dar por suas atitudes e valores cultivados em vida, e se nota que os valores que são considerados corretos e dignos de alcançar o mérito de estar em um ambiente agradável após a morte é certamente determinado por a religião e cultura.

Assim como o sofrimento que é demonstrado pelos participantes quando passam por essa perda, já que fica claro que a cultura ocidental traz esse aspecto de sofrimento perante a perda de um ente querido, e mesmo os que nunca passaram já esperam ter esse sentimento e a certeza de que um dia vai passar por isso e um dia vai ser o autor desse momento. As crianças desse estudo mostraram entendimento sobre a morte, sempre respondendo às perguntas sem hesitação, discorrem sobre a morte desde o falecimento, os rituais, a decomposição e a possibilidade de lugares sobre

os quais as pessoas podem ir. Esses pensamentos correspondem com a faixa etária que o grupo está inserido (entre 9 a 11 anos). As crianças falam com simplicidade de algo muitas vezes considerado complexo, explicam à sua maneira e a partir de suas vivências o que compreendem sobre a morte.

Percebemos ainda nos discursos das crianças alguns outros temas estudados na logoterapia, como por exemplo, na última questão em que se evidencia a importância que as crianças dão aos valores vivenciais, quando elas ressaltam a relevância de se estar próximas às pessoas e de alguma forma deixar as pessoas felizes.

O ser humano é único animal que tem consciência de sua própria finitude, tal fato, muitas vezes molda a forma como vivenciamos nossa existência, muitas vezes negando a morte ou tentando viver cada dia de forma única e significativa. Tal fato só reforça a impossibilidade de vivermos sem que de alguma forma estejamos envolvidos com a nossa finitude e a finitude de quem nos rodeia, por isso, estudos sobre tal tema se faz importante, pois, através desses se torna possível falar da morte com mais naturalidade e como algo inerente a vida, tal como ela é.

REFERÊNCIAS

CAZENAVE, Michel. **Encyclopédie des symboles**. Paris: Le livre de poche, 2000.

D'ALFONSO, Pedro G. **Símbolos e inconsciente personal**: El Warteggproyektivo. Buenos Aires: Libreria "El Ateneo" Editorial, 1988.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Polonia, Ana da Costa. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Trad. Hélder Coutinho. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (coleção biblioteca universal).

DURAND, Yves. **L'exploration de L'imaginaire**; Introduction à la modélisation des Univers Mythiques. Paris: L'espacebleu, 1988.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido de vida**. São Paulo: Ed. Quadrante, 1973.

_____. **A Presença Ignorada de Deus**. 7ª ed. São Leopoldo: Editora Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011.

GONDIM, M. G. FISCHER, T. O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. *In: Rev. Cadernos Gestão Social*, v.2, n.1, p.09-26, set.-dez. 2009.

HOHENDORFF, Jean Von; Melo, Wilson Vieira de. Compreensão da morte e desenvolvimento Humano: contribuições à Psicologia Hospitalar. **Estud Pesqui Psicol** 2009; 9(2):480-492.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOVACS, M. J. **Morte e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KROEFF, Paulo. Logoterapia, sentido da vida e a tríade trágica: sofrimento, culpa e morte. *In: Logoterapia e Existência: A importância do Sentido da Vida*. Evangraf, 2014.

KROEFF, Paulo.(Org). Finitude e Sentido da Vida: A logoterapia no embate com a tríade trágica. Porto Alegre: Evangraf, 20014.

LEFÈVRE, A. M. C. CRESTANA, M. F. CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização "Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU", São Paulo – 2002. *In: Rev. Saúde e Sociedade*, v.12, n.2, p.68-75, jul-dez. 2003.

LEFÈVRE, F. LEFÈVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. *In: Rev. Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.10, n.20, p.517-24, jul/dez. 2006.

LEFÈVRE, F. LEFÈVRE, A. M. MARQUES, M. C. C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *In: Rev. Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 14(4):1193-1204. 2009.

LUKAS, E. **Logoterapia**:A força desafiadora do espírito. Santos-SP: Loyola, 1989.

MARTÍNEZ, C. M. Aportes a la psicoterapia com niños: orientando haciael sentido de la vida. IN: VALIENE, S. S. **Logoterapia em acción: aplicacionesprácticas**. Buenos Aires: San Pablo, 2009.

NUNES, Deise Cardoso et al . As crianças e o conceito de morte. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 11, n. 3, p. 579-590, 1998 .

PAREJA HERRERA, Guillermo. **Viktor Frankl: comunicación y resistencia**. Buenos Aires. San Pablo, 2007.

RAMOS, F. B. SENGRİK, A. S. Concepção de morte na infância. **Psicologia & Sociedade**, 25(2), 379-387, 2013.

SENGIK, Aline Sberse; RAMOS, Flávia Brocchetto. Concepção de morte na infância. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 25, n. 2, p. 379-387, 2013.

VENDRUSCOLO, J. Visão da criança sobre a morte. **Medicina Ribeirão Preto**, 38 (1): 26-33, 2005.

VENDRUSCOLO, Juliana. Visão da Criança sobre a Morte. **Medicina (Ribeirao Preto. Online)**, Ribeirão Preto, v. 38, n. 1, p. 26-33, mar. 2005. ISSN 2176-7262.

XAUSA, I. A. M. **A psicologia do sentido da vida**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2011.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.011

PROJETO DE VIVER: TRILHANDO CAMINHOS PARA ALÉM DA PANDEMIA

Janáina da Conceição Santos Dias Almeida

Mestre em Educação - UEFS. Membro do GEPLET-UEFS. Professora do CJCC Feira de Santana-BA, janna.dalmeida@gmail.com;

Katyuscya Ferreira Barreto

Mestre em Ensino de Astronomia - UEFS. Professora do CJCC Feira de Santana-BA, katybarreto@gmail.com;

Maura Evangelista dos Santos

Mestre em Educação - UEFS. Consteladora Sistêmica. Professora do CJCC Feira de Santana-BA, maurasantol@gmail.com;

RESUMO

Projeto de vida é uma temática incluída recentemente nos currículos escolares. Esse componente está voltado para a tentativa de fazer com que os estudantes se apropriem de experiências que lhes permitam desenvolver habilidades para que consigam fazer escolhas profissionais com liberdade, consciência crítica, autonomia e responsabilidade. Além de todos esses processos vividos pelos jovens, o ano de 2020 foi marcado pela descoberta de um vírus altamente transmissível e letal, o Coronavírus. Vivendo os medos e os conflitos de um amanhã pandêmico em que não se sabia (nem se sabe) quando o fim chegaria, muitos jovens-estudantes, especialmente os da escola pública, precisaram “reunir forças” e traçar rotas, ainda que incertas, para vislumbrar um futuro pós-pandêmico. Na tentativa de auxiliar esses jovens na sua busca por construir dias melhores e mais seguros para a sua vida estudantil e na superação dos duros desafios do confinamento impostos pela pandemia, foi desenvolvida uma oficina remota em que os temas e atividades fizeram os estudantes perceberem recursos, forças internas

e externas disponíveis para o seu viver, bem como as oportunidades de uso das suas habilidades e perfis para tal fim. E assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o processo pedagógico que foi desenvolvido no componente curricular escolar “Projeto de Vida”, levando em consideração as habilidades profissionais, socioemocionais e comunicativas que foram mobilizadas durante as atividades.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Juventudes, Pandemia, Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A inclusão da temática “Projeto de Vida” nos currículos escolares brasileiros, assim como a proposta do Novo Ensino Médio, foi recente, configurando-se como uma atividade fundamental para que o aluno se aproprie de experiências que lhe impulsionem a compreender as aptidões, construir expectativas para o futuro do/ no trabalho e fazer escolhas profissionais com liberdade, consciência crítica, autonomia e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Em 2021, durante o segundo ano de pandemia da COVID 19, com as aulas presenciais ainda suspensas, três professoras do Centro Juvenil de Ciência e Cultura - CJCC Feira de Santana, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento, planejaram estabelecer, por meio de uma oficina remota, um contato com os estudantes sobre Projeto de Vida, cuja obrigatoriedade de oferta nas escolas se encontra respaldada na Lei nº 13.415/2017, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei 9.394/1996).

De acordo com a lei, o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes precisa ser o momento desencadeador de reflexões sobre o que se deseja ser profissionalmente e as possibilidades que o Novo Ensino Médio oferece para a concretização desse desejo. Nesse sentido, como infere Pontes (2021), o Projeto de Vida se constitui como parte central dessa nova configuração do Ensino Médio, exercendo a função de eixo integrador das demais áreas do conhecimento e perpassando por todas elas.

Seguindo por esse caminho, Araújo et al. (2020) afirmam que, para construir um projeto de vida consistente, os jovens precisam passar por um processo de autoconhecimento, de conhecimento do universo que os rodeia, bem como enxergar as possibilidades de atuação na realidade, sendo capazes de formular metas de longo prazo que possam fazer, de fato, a diferença em suas vidas e gerar uma contribuição para a sociedade e para o mundo.

Contudo, sabe-se que são muitos os desafios descortinados ante as juventudes do século XXI e que têm lhes demandado não apenas o desenvolvimento de competências técnicas que lhes habilitem a ser inseridas no “mundo do trabalho”, mas também de habilidades socioemocionais e comunicativas que lhes auxiliem a

ser e estar no mundo. Pensar uma oficina que voltasse seu olhar para essa tríade, especialmente num contexto pandêmico, fez-se necessário e urgente.

Afinal, de acordo com Dayrell (2005, p. 36), “a elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, durante o qual o maior desafio é aprender a escolher”. Para que essas escolhas se constituam, de fato, como escolhas, os estudantes precisam estar cientes do vasto campo de possibilidades, com variáveis em todas as áreas da sua vida, tanto profissional, como sentimental, cultural e social, que o circunda e que nem sempre estas possibilidades estão economicamente, culturalmente ou socialmente acessíveis a ele. Ao terem em mente os muros que os cercam, possam ser capazes de abrir brechas ou saltá-los.

Dito isto, o objetivo deste trabalho é apresentar o processo pedagógico que foi desenvolvido no componente “Projeto de Vida”, levando em consideração as habilidades profissionais, socioemocionais e comunicativas que foram mobilizadas durante as atividades. Ministrado em forma de oficina, o componente foi ofertado virtualmente, com encontros síncronos e atividades assíncronas, que aconteceram ao longo de dez semanas, perfazendo uma carga horária final de 30 horas. Todos os encontros foram planejados de modo a levar os estudantes a adotarem uma atitude mais reflexiva face às discussões e aos conhecimentos trabalhados, transformando-os em prática-reflexão.

NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PANDEMIA...

O início do ano de 2020 foi marcado pela disseminação de um novo vírus, o novo coronavírus, responsável por causar infecção respiratória que, em alguns casos, poderia ser fatal. A sua alta transmissibilidade fez com que fosse necessário adotar medidas preventivas a fim de barrar o contágio e conter a doença. Em março de 2020, no Brasil, dado o elevado número de casos, uma das primeiras ações adotadas foi a do chamado isolamento social; para isso, foram baixados decretos e portarias orientando o fechamento de comércios e estabelecimentos que ofereciam serviços considerados como não essenciais e incentivando a população a ficar em casa, mantendo o distanciamento social – posteriormente,

renomeado como distanciamento físico, pois as pessoas seguiram mantendo contato com seus grupos sociais por meios de dispositivos eletrônicos (CARDOSO, 2021). Mesmo hoje, mais de dois anos depois da notificação dos primeiros casos e mais de seiscentas mil vidas perdidas, só no Brasil, para o vírus, o mundo segue enfrentando a pandemia da COVID-19.

No início da pandemia, não havia muitas informações sobre o vírus, sobre a duração do isolamento, quanto tempo demoraria para que a doença pudesse ser controlada e as vacinas serem desenvolvidas, fabricadas e testadas. Em meio a tantas incertezas, as escolas de todo o país fecharam as portas, respaldadas por decretos que se renovavam semanalmente, enquanto que caminhos para dar continuidade às aulas eram pensados e planejados. Entre as formas encontradas para “se abrirem as portas da escola”, estavam as salas de aulas virtuais, as aulas através de plataformas de reunião online e a veiculação de aulas pela rede de televisão; uma tentativa de minimizar os impactos que as medidas de isolamento social causariam na aprendizagem dos estudantes, levando em conta a longa suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (BRASIL, 2020).

Diante desse cenário, era preciso se reinventar e, para além de mudar a maneira de viver e trabalhar, era preciso pensar um futuro ameaçado pelo “aprisionamento” e o “caos pandêmico”. No tocante à escola, urgia encontrar possibilidades para seguir em frente e em segurança, sem que fosse negado à população juvenil o conhecimento necessário para ser e estar no mundo. Tudo era novo: as práticas de ensino, as avaliações, o distanciamento entre os estudantes, a relação professor e aluno... Nesse processo se intensificou o cansaço, o desânimo e a falta de interesse dos estudantes em participar das aulas. Não se tinha muita noção do que seria do futuro visto as milhares de mortes que aconteciam diariamente.

O fato é que entidades como a Unesco têm chamado a atenção para a quantidade de estudantes impactados no mundo por conta da pandemia e clamam por um planejamento antecipado contra as desigualdades que virão após a pandemia de Covid-19 (UNESCO, 2020). Infelizmente, dentre tantos fatores, essas desigualdades se dão também pela falta de acesso aos recursos necessários para participar das aulas. Acredita-se que serão necessários mais de

cinco anos para que tudo o que foi perdido na escola, a nível de conhecimento, seja recuperado.

Ademais, além dos impactos educacionais, os jovens tiveram que enfrentar os abalos socioemocionais e toda a desordem que eles causaram em suas vidas e em suas saúdes. A celeridade com que o mundo estava vivendo e lhes impulsionando a viver foi freada bruscamente no início da pandemia e a busca por sanar todo esse impacto acabou intensificando problemas que já existiam, como a depressão e a ansiedade (DIAS, 2021). Diante disso, diversos fatores podem ser apontados, por exemplo, a ausência da escola não apenas como um espaço, referenciado, de ensino e aprendizagens sistematizados; mas também como espaço de acolhida, de interações sociais e apoio socioemocional; soma-se a isso o medo de ser infectado, de levar o vírus para casa e o peso de uma possível “culpa” pela morte de alguém.

O MEDO PARALISA, MAS O TEMPO NÃO PARA...

Vivendo os medos e os conflitos de um amanhã pandêmico em que não se sabia (nem se sabe) quando o fim chegaria, muitos jovens-estudantes, concluintes da terceira série do Ensino Médio, especialmente os da escola pública, precisaram “reunir forças” e traçar rotas, ainda que incertas, para vislumbrar um futuro pós-pandêmico. Precisaram dar conta dos conteúdos escolares, se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio, usar as tecnologias - quando as dispunham - de um modo diferente daquele a que estavam acostumados a usar, ajudar na renda da casa, “proteger” os seus familiares, evitar o contato físico com amigos, restringir a interação com outras pessoas... Observar a vida passando pela janela enquanto se é espectador.

Segundo Almeida (2017), não é possível pensar na relação juventude e escola sem refletir sobre as conexões estabelecidas pelos jovens-estudantes e com o saber, com a escola, com seu cotidiano, suas experiências e a sua maneira de ver a vida. A forma como o jovem correlaciona aquilo que lhe é ensinado consigo mesmo e o mundo que o rodeia e o fato de estar ou não motivado a/com isso demonstra uma certa relação com o saber, visto que é através da maneira como ele percebe, imagina, sente e pensa o “ser e estar no

mundo” que um conjunto de significados é construído e compartilhado com e por ele.

A juventude se configura como um importante período para se planejar o futuro, visto que nela, assim como os sonhos, os interesses, as possibilidades e as cobranças vão ganhando contornos enquanto se caminha em direção à vida adulta. Ainda que não exista uma idade claramente delimitada para isso, segundo Klein (2011), nas sociedades ocidentais, o jovem se tornaria adulto mediante a assunção de novos papéis e responsabilidades sociais tradicionalmente associadas à independência dos pais, ao casamento e ao exercício de uma profissão. Entretanto, o cenário de incertezas promovido pela pandemia e pela volatilidade das informações, refletiram e, de certo modo, culminaram diretamente na dificuldade de se definir projetos que os guiassem rumo a uma próxima estação.

Mesmo que tal cenário tenha contribuído para obscurecer a vista, não permitindo que os próximos passos possam ser “simples” de planejar, os projetos se fazem necessários à vida humana, pois permitem que o indivíduo se reconheça como sujeito da sua própria existência, atribuindo, assim, sentido aos caminhos que singularizam a sua vida (KLEIN, 2011). Nesse sentido, vale salientar que não se trata de mirar o olhar para o futuro, em detrimento do presente, como alguns jovens fazem ao elaborar um plano – ainda que não muito claro – de percurso –, tampouco se deixar conduzir pelo presente, como resposta a um futuro incerto, provavelmente fruto da falta de correspondência entre objetivos próprios e os meios (in)disponíveis para os alcançar (PAIS, 2003), mas de agir reflexivamente sobre aquilo que se deseja ou sonha, os caminhos possíveis para seguir em busca e as estratégias que serão adotadas para isso.

Nesse contexto, pautando-se em Schutz (1979, apud LEÃO *et al*, 2011), entende-se projeto não como um processo linear, mas como um plano de ação elaborado pelo indivíduo na busca de realizar-se em alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) dentro de um recorte temporal mais ou menos amplo. Tais elaborações dependem de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências. Trata-se de um processo dinâmico, feito e refeito à medida que os jovens vão se

amadurecendo e/ou o campo de possibilidades desses/a vai se transformando.

Na juventude, especialmente, os projetos de vida nascem e ganham consistência em relação a situações presentes, mas implicando, de alguma forma, uma relação com o passado e o futuro; e, nessa relação com o tempo, é preciso levar em conta também a contribuição da escola na elaboração dos projetos de vida dos jovens. Segundo Klein (2011), em seus estudos sobre a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida, existem cinco categorias relacionadas à identificação de projetos de vida dos estudantes: hedonistas, econômicos, pró-sociais, familiares e religiosos.

Nesse sentido, de acordo com os estudos, os projetos hedonistas são definidos pelo prazer ou gratificação para a própria pessoa e se relacionam ao desejo de descobrir ou criar coisas novas, de viver a vida ao máximo e de se divertir. Os econômicos estão relacionados ao poder social, à busca por estabilidade financeira, sucesso e reconhecimento social. O desejo de ser bem sucedido, ganhar dinheiro, cursar uma faculdade e conquistar o respeito dos outros está entre as principais motivações.

A busca pelo bem-estar familiar, o desejo de retribuir aos pais e amigos por tudo que fizeram e a vontade de formar uma família se relacionam com os projetos familiares. Os religiosos podem ser entendidos pelo respeito, comprometimento e aceitação das ideias impostas pela religião e é expressa pelo desejo de servir a Deus ou a um poder maior. Já os pró-sociais referem-se ao compromisso com um mundo marcado pela justiça social, pela igualdade e pela solidariedade e são expressos pela vontade de fazer um mundo melhor, ajudar os outros e lutar pelas desigualdades.

Ainda conforme Klein (2011), a cultura do imediatismo e do consumismo tão presentes nos dias atuais privilegia a competição, a necessidade de ganhos materiais cada vez maiores, a ostentação de padrões de vida por vezes não condizentes com o real e a autopromoção além de favorecer cada vez mais projetos de vida voltados ao econômico. Impelidos pela mídia e por orientações de pessoas próximas, os jovens passam a priorizar o ganho material e as conquistas imediatistas relegando o “sonho do que vai ser quando crescer” pelo “eu preciso ter”, gerando, por conseguinte, dificuldades

em elaborar um projeto que conduza as suas vidas. Com efeito, isso foi potencializado pelo clima de incertezas gerado pela pandemia que, associado não apenas à falsa ideia de um futuro melhor, mas também à própria realidade vivida sócio-econômica-culturalmente, subtraíram o próprio fundamento de “projeto de vida” de muitos jovens (LECCARDI, 2005). A escola, numa tentativa de acenar para perspectivas futuras, por vezes, acabou contribuindo com a negação do tempo vivido por esses estudantes dentro e fora do cotidiano escolar.

MAS, NO MEIO DA PANDEMIA, HAVIA UMA OFICINA...

Em março de 2021, um ano após o início da Pandemia e da suspensão das aulas nas escolas do Estado da Bahia, levando em consideração a Declaração de Emergência em Saúde Pública, de importância internacional, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em decorrência da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), assim como os decretos governamentais vigentes e considerando o disposto no artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as alterações trazidas pela Lei nº 13.415/2017, do Protocolo da Educação para o ano letivo 2020/2021, dos Organizadores Curriculares Essenciais da Bahia, da Lei nº 14.040/2020, dos Pareceres de números 05/1997 e 11/2020, do Conselho Nacional de Educação, e do Parecer nº 50/2020, do Conselho Estadual da Educação da Bahia, o secretário da educação do Estado, Jerônimo Rodrigues Souza, publicou instrução normativa em que foram estabelecidas orientações e diretrizes para o desenvolvimento das atividades curriculares complementares - ACCs a serem realizadas no âmbito das unidades escolares da rede pública estadual de ensino da educação básica, no contexto do Continuum Curricular 2020/2021 (BAHIA, 2021).

Segundo o documento, objetivando o fortalecimento, o reconhecimento e valorização dos conhecimentos, das aprendizagens, das atitudes e dos valores promotores da formação integral dos jovens estudantes, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares e as competências gerais previstas na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), bem como os demais documentos curriculares normatizadores das Educações Nacional e da Bahia, as Atividades Curriculares Complementares, atividades letivas, têm como papel completar a carga horária estipulada na matriz curricular para o ano letivo 2020/2021, sendo o uso de metodologias e abordagens pedagógicas diferenciadas a sua principal diferença na organização curricular para estudantes e professores.

Destarte, para cumprir a carga horária de, no mínimo, de 380 (trezentos e oitenta) horas anuais, e, no máximo, de 570 (quinhentos e setenta) horas anuais em ACCs, o estudante deveria participar de oficinas, cursos e projetos que estimulassem a autonomia e o protagonismo juvenis, mediante o ato de aprender em interação com os respectivos projetos de vida e objetivos da aprendizagem e, dentre outras coisas, motivasse o estudante a participar de experiências educacionais diversificadas. Preferencialmente, as ACCS precisavam ser ofertadas no turno oposto ao qual o estudante estava matriculado e cumprindo a carga horária do ensino regular. A complementação da carga horária de ACCs era uma condição *sine qua non* para que o estudante “cursasse” duas séries em uma.

Um dos caminhos possíveis para o cumprimento dessa carga horária era a participação em uma oficina ou curso ofertado pelo Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Feira de Santana - BA, que é uma escola criada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2018, como uma iniciativa para expandir o tempo dos estudantes na escola através do oferecimento, no turno oposto àquele em que estão matriculados na escola regular, de uma grande diversidade de atividades culturais e de acesso ao conhecimento científico que vão desde exposições e exibição de filmes até oficinas e cursos; a adesão dos estudantes às atividades ofertadas é facultativa.

Em 2021, o Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Feira de Santana - CJCC Feira de Santana ofertou inúmeras atividades entre oficinas, cursos e atividades livres, de forma *online*, para alunos regularmente matriculados em diferentes escolas da rede estadual de ensino. Durante as oficinas, três professoras de áreas e oficinas distintas começaram a perceber, em diálogo com os estudantes, inquietações e aflições sobre as incertezas de um futuro pós-pandêmico e decidiram por, conjuntamente, ofertarem uma

oficina sobre Projeto de Vida e, por meio das discussões a serem tecidas, de alguma forma, esperançar os dias, neblinados pela presença física ausente, e o futuro. Nesse movimento de acolher e impulsionar, nasceu a proposta de oficina chamada “Projeto de Viver: Tecendo caminhos possíveis”.

METODOLOGIA

A oficina “Projeto de Viver: Tecendo caminhos possíveis” foi ministrada, ao longo de 10 semanas, com encontros síncronos semanais, com duração de uma hora e meia cada, via ferramenta digital *Google Meet*, e atividades extraclasse disponibilizadas na plataforma *Google Sala de Aula*, perfazendo tudo uma carga horária final de 30 horas. Inscreveram-se e participaram da oficina, aproximadamente, trinta estudantes, cursantes do Ensino Médio em escolas públicas estaduais pertencentes ao Núcleo Territorial de Educação 19 – NTE/19, que, findado o período, receberam um certificado de participação.

Todos os encontros foram planejados de modo a levar os estudantes a adotarem uma atitude mais reflexiva face às discussões e aos conhecimentos trabalhados, transformando-os em prática-reflexão. Para isso, fez-se uso de jogos, dinâmicas, vídeos, atividades psicoterapêuticas e “aulas expositivas”. Tais atividades colaboraram para que os estudantes fossem autores desse percurso formativo, pudessem criar narrativas de si e fazer projeções pessoais alinhadas a seu sonho e aprendendo a lidar com as possíveis frustrações. Também, foram motivados, neste percurso, a construir novas narrativas e sentidos para o lugar social que ocupavam, principalmente como membro de uma família e de um grupo social. Os encontros eram iniciados com músicas, o repertório era escolhido entre as professoras e os estudantes e era seguido dos assuntos que seriam abordados no dia. No primeiro encontro, utilizando o *Mentimeter*, pediu-se que os estudantes escrevessem de três a cinco palavras que descrevessem, para eles, o que é um projeto de vida. Uma nuvem de palavras foi gerada e, a partir dela, teceu-se a discussão da temática. Esta atividade intentava, também, para as descobertas de caminhos pessoais

Em algumas aulas, utilizou-se o Material do Educador do Projeto de Vida, elaborado pelo Instituto de Correspondência pela Educação (ICE). Esse material dispõe de textos e questões que auxiliaram no debate de assuntos como o autoconhecimento, bem como quais ações, caminhos e possibilidades perpassam pela construção de um Projeto de viver.

Além disso, entre as inúmeras estratégias adotadas para promover a reflexão e o debate durante os encontros, foi utilizado o documentário “Nunca me sonharam” para abordar sobre a realidade de muitas famílias que não enxergam para si ou para seus filhos um futuro para além do ensino básico. Aqui a ideia era a problematização de questões do dia a dia que limitam o viver e entram- ou roubam- as perspectivas positivas de muitos jovens e famílias deixando-os cegos diante das poucas oportunidades e gerando sobre si e os seus condições de vulnerabilidades sociais extremas.

Ao final da oficina, os estudantes responderam a um questionário de saída, leram a “Carta para meu Eu do futuro” que escreveram no primeiro encontro e discutiram sobre o que mudou e o que permaneceu a partir dos encontros, quais possibilidades se descortinavam a partir daquele momento. A atividade da escrita da carta intentava gerar autorreflexão e mobilização dos participantes para tomarem atitudes acertadas com sua realidade, forças internas, externas e recursos disponíveis, incluindo nisso a família e a escola.

O cerne da oficina era voltado, a todo tempo, para a vida e o viver dos participantes, de modo que construíssem caminhos, cientes das responsabilidades sobre sua própria vida, e percebessem os mecanismos socioemocionais necessários para seguirem seus percursos, distantes de dores e sofrimentos evitáveis e de projeções e ideias pessimistas ou fantasiosas o bastante para limitar o viver.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram obtidos através da análise de diálogos e socialização de vivências pessoais e coletivas dos estudantes, de atividades realizadas através dos formulários do Google e das atividades socioterapêuticas realizadas ao longo da oficina. Com essas atividades pode-se observar o retrato que os educandos

construíram de si a partir de referenciais familiares como também a reflexão e a percepção da realidade em que estão inseridos, bem como da ocupação de lugares e do papel social para melhoria e realização de projetos pessoais e coletivos.

Ao pedir que os estudantes escrevessem no *Mentimeter* algumas palavras que definissem o que seria um projeto de vida, percebeu-se que as palavras FUTURO, ESPERANÇA, ORGANIZAÇÃO e PLANEJAMENTO estavam entre as mais escritas; palavras como SONHOS, AMOR, OBJETIVOS, MOTIVAÇÃO, CONHECIMENTO também figuraram entre elas (figura 1). Pediu-se para que refletissem sobre como o projeto de vida deles estava associado ao futuro e assim respondessem qual a postura deles, no presente, para a realização do projeto de viver. Um projeto de viver deve ser pensado e repensado a todo momento, viver em função do futuro não garante um presente, muito menos a realização no futuro; é preciso saber dosar o desejo de se conseguir algo no futuro com o planejamento para atingir esses objetivos. Construir e viver o presente com responsabilidade e prazer foram caminhos identificados pelos jovens, a partir das socializações de temas e atividades, para a concretude de um futuro seguro e feliz.

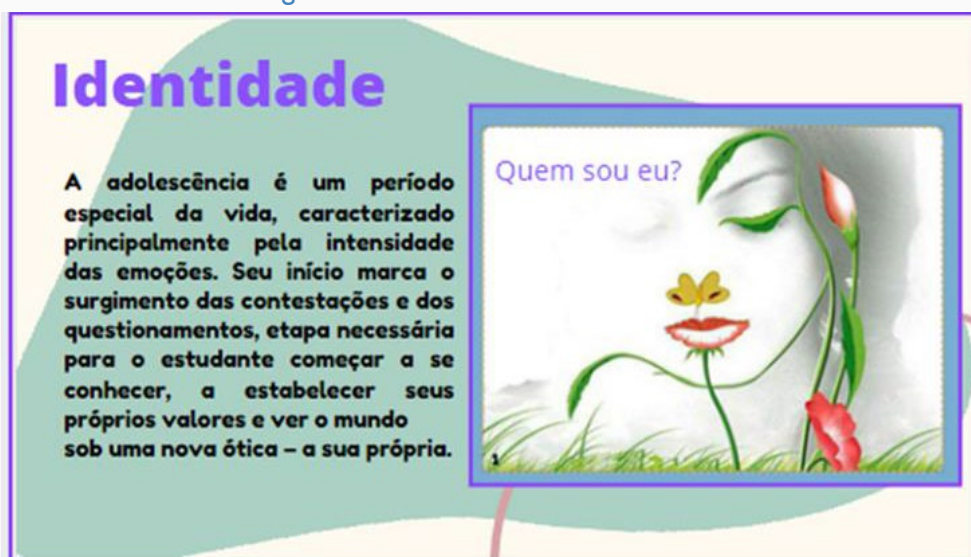
Figura 1. Nuvem de palavras.



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Além disso, a oficina possibilitou que os estudantes voltassem seu olhar sobre si próprios (figura 2), buscando identificar suas singularidades e se autopercebessem. Acredita-se que, a partir dessa autopercepção, foi possível fazerem um desenho de si e do “mundo” ao qual pertencem, reconhecendo suas diferenças como forças para viverem e atuarem. As experiências expostas e partilhadas no grupo permitiram a compreensão de que, para efetivar um projeto de vida, é essencial se conhecer bem, saber identificar seus anseios, suas habilidades, o que se faz e como se faz. Os jovens estudantes foram levados a reconhecer os lugares que ocupam e como ocupam, ou seja, suas relações com a família, os amigos, a escola e a comunidade.

Figura 2. Abordando o tema Identidade



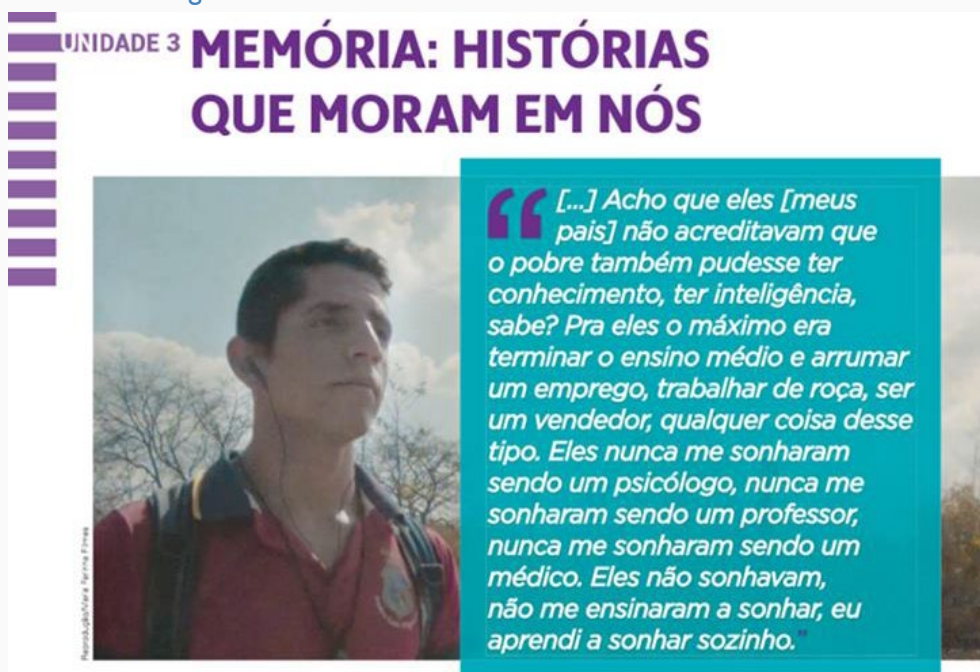
Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Através do convívio social, iniciado na adolescência, os jovens começam a formar conceitos sobre si e iniciam a socialização como processo natural humano. Muitos conflitos internos surgem e revelam sonhos, desejos... fragilidades. O conflito com os pais, o exagero na demarcação territorial escolhendo “sua tribo” e seu estilo de vestir são elementos que permitem reflexões e compreensões acerca dos mecanismos e ferramentas que os jovens se apropriam para construir e revelar suas identidades. A atividade mobilizou os estudantes

a refletirem sobre seus comportamentos como símbolos criados para a demonstração da autonomia, da liberdade das afirmações e referências de si mesmo.

Na discussão sobre o documentário “Nunca me sonharam” (figura 3), pode-se perceber que a realidade exposta naquele filme também era a realidade de alguns dos educandos que estavam presentes na oficina. Muitos estudantes ainda não se permitem sonhar para além da realidade em que vivem, sonhar em ser médico ou ser um astronauta. Ter uma carreira na música, ser um desenhista, ou ser um poeta ou escritor sugere a ideia de que não terão condições de se sustentarem – “como pagarão suas contas?”. Seus projetos de vidas aparecem, na maioria das vezes, com o intento principal de atendimento de necessidades básicas sociais ainda não garantidas. Desta maneira, vão revelando sonhos e desejos acompanhados, algumas vezes, de desafios que se impõem intransponíveis. Também puderam identificar e apresentar sentidos para seu lugar de jovem estudante, membro de um sistema familiar e social.

Figura 3. Trecho do documentário “Nunca me sonharam”.



UNIDADE 3 **MEMÓRIA: HISTÓRIAS QUE MORAM EM NÓS**

“ [...] Acho que eles [meus pais] não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, ter inteligência, sabe? Pra eles o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego, trabalhar de roça, ser um vendedor, qualquer coisa desse tipo. Eles nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo um professor, nunca me sonharam sendo um médico. Eles não sonhavam, não me ensinaram a sonhar, eu aprendi a sonhar sozinho.”

▲ Felipe Lima, em cena do documentário *Nunca me sonharam*. Direção de Cacau Rhoden. Produção: Juliana Borges. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. A fala dele, transcrita acima, faz parte desse documentário.

Fonte: CAMPOS, 2020, p.52.

Os jovens das classes mais pobres não costumam contar com os mesmos recursos e apoios recebidos pelos pertencentes a classes mais abastadas, não se referindo apenas ao suporte material. Segundo Faria (2006), para as classes mais baixas é mais importante dispor de imediato da mão-de-obra do jovem para a manutenção do grupo familiar do que a elaboração de um projeto, a longo prazo, de ascensão social, visto que, muitas vezes, a maioria desses jovens, que apresentam escolaridade maior que a dos pais, conseguiram “chegar mais longe” do que eles chegaram, já tendo eles, portanto, cumprido o seu papel social de pai/mãe.

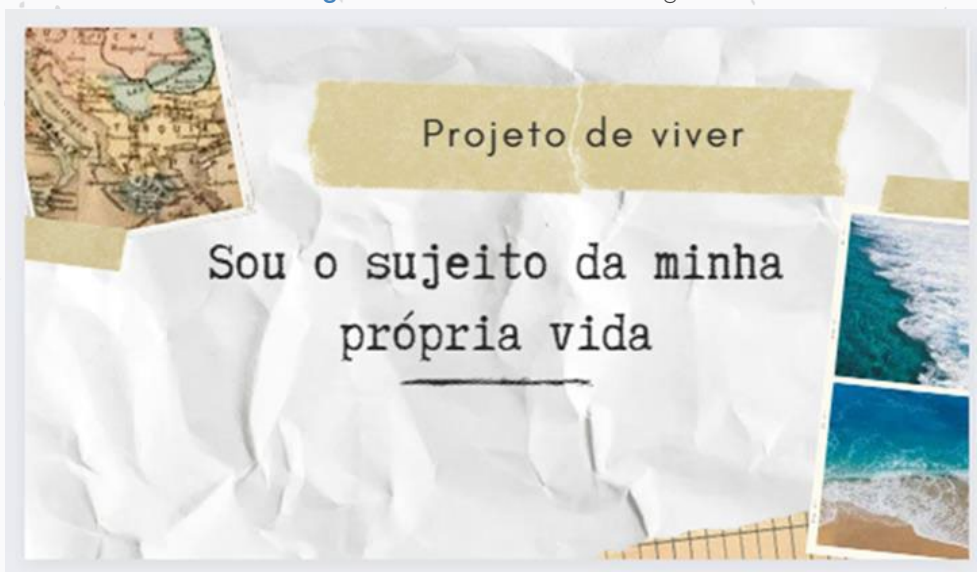
Para além dos problemas de subsistência que muitos enfrentam, o cenário também revela o problema da educação que perpassa gerações afetando a vida de milhões de brasileiros. Isso resulta na falta de apoio, mencionada anteriormente, por parte de pais e responsáveis aos jovens; por não terem tido uma educação completa, muitos não se interessam ou não sabem como ajudar nos estudos dos filhos que precisam enfrentar sozinhos essa etapa tão importante da vida (CARDOSO, 2021). Assim, para alguns estudantes, pensar um futuro pós-escola é objeto de dúvidas, incertezas e inseguranças, visto a urgente necessidade, além de tudo, de independência pessoal e financeira.

Por essa razão, mobilizar a consciência dos alunos, fazendo com que enxergassem as oportunidades para realizarem seus sonhos e efetivarem seus projetos de vida, foi grandioso. Em momentos propícios, na oficina, puderam identificar e dizer de tais oportunidades. Ainda que elas se revelassem poucas, meritocráticas e, às vezes, excludentes, a identificação das mesmas provocou um deslocamento do lugar de “inércia” e conduziu os participantes a buscas relatadas por eles como não-feitas antes do contato com a oficina.

As ações tecidas ao longo da oficina Projeto de Viver mobilizaram reflexões sobre a trajetória profissional; contudo, não era suficiente pensar apenas sobre a construção de uma carreira. Foi preciso olhar para si mesmo, identificar aptidões, sonhos e necessidades; voltar o olhar ao redor para além de limites de várias ordens que são impostos, pensar práticas que viabilizem e impulsionem escolhas. Um olhar para dentro (figura 4), psicoterapêutico, de quem se é e das histórias que nos constituem, refletidas nas falas como a da estudante G: “Eu acho que muitas vezes a gente se

machuca tanto para caber em um molde e uma expectativa, que acaba esquecendo a riqueza e a complexidade da vida real”.

Figura 4. Abordando sobre o Agir



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Destarte, levando em consideração as relações tecidas na oficina, os estudantes conseguiram mobilizar forças e identificar os limites e potencialidades que têm para realizar tarefas, superar desafios, enxergar oportunidades e utilizar recursos disponíveis para seguir com seu projeto de viver. Ainda que não seja uma tarefa fácil elaborar um projeto de vida, a perspectiva de trabalhar a temática sob a ótica da tríade profissional, socioemocional e comunicativa ofereceu aos jovens estudantes condições para que o primeiro passo nessa escrita de si mesmo pudesse ser dado e revisitado de acordo com o que a vida os propusesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes precisam de espaços de discussão, diálogos e reflexão acerca de si e do mundo onde estão inseridos, da conjuntura social, política e cultural, das relações que constroem e estabelecem

com seus pares e não pares; espaços de representação e geradores de oportunidades que garantam o protagonismo.

Trabalhar com projeto de vida possibilita uma abordagem sobre o ser cidadão, os estudantes percebem que fazem parte de uma sociedade e por isso precisam saber que têm direitos e deveres, que devem adotar uma postura crítica diante das situações, que podem participar mais ativamente das questões políticas e sociais que os cercam, da tomada de decisões, da luta para fazer valer os seus direitos e de toda comunidade. E que devem fazer este percurso de forma saudável e sustentável, baseada na ética do bem viver e do conviver.

A pandemia gerou uma modificação na maneira como ministramos as aulas. Os encontros presenciais não eram possíveis, então foi preciso ressignificar os encontros sem a possibilidade do olho no olho tão característico do ensino presencial. Contudo, os diálogos e a maneira de abordar os assuntos com os estudantes lhes trouxeram o acolhimento necessário para que se sentissem seguros em participar e relatar alguns processos vividos ao longo das suas vidas.

Sabemos que elaborar um projeto de vida não é uma atividade fácil e que caiba em 30 horas, como é a carga horária da oficina; contudo, ao trabalhar a temática sob a ótica da tríade profissional, socioemocional e comunicativa oferece condições para que o primeiro passo nessa escrita de si mesmo possa ser dado e revisitado de acordo com o que a vida nos propõe. As aprendizagens não foram apenas dos alunos, aprendemos, mutuamente, sobre quem somos e quem queremos e podemos ser; e, enquanto professoras, revisitamos os nossos sonhos e iniciamos também um processo de escrita de nós mesmas.

Consideramos, com isto, que a Escola é um lugar de oportunidades. E no cumprimento do seu papel social, deve ser este espaço de reflexão e problematização das questões cotidianas às quais suas juventudes estão inseridas. O diálogo e a escuta devem ser essência e ferramenta constantes para as aprendizagens de si e do mundo. E para além, aos estudantes devem ser garantidos oportunidades de olharem sobre e para si, sobre seu lugar de ocupação social e os caminhos que poderão percorrer para autorarem, buscando emancipação e felicidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaína da Conceição Santos Dias. **Meu olhar de encontro ao teu:** A escola na ótica dos jovens-estudantes do Colégio Estadual Yeda Barradas Carneiro - Conceição da Feira/Bahia. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA.

ARAÚJO, U. *et al.* Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: **Summus**, 2020.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Instrução Normativa nº 03/2021, de 8 de junho de 2021. Estabelece diretrizes para o desenvolvimento das Atividades Curriculares Complementares a serem realizadas no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino da Educação Básica, no contexto do Continuum Curricular 2020/2021. Diário Oficial [do] Estado da Bahia: parte 1: Poder Executivo, Bahia, 8 jun. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/instrucaonormativa032021acc.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção ISBN 978-65-86901-49-8 Escola em tempos de conexões 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.079 Volume 1 1522 CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017, p. 1.

BRASIL. Parecer CNE/CP No 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais ISBN 978-65-86901-49-8 Escola em tempos de conexões 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.044 Volume 1 872 CAPA EXPEDIENTE COMITÊ EDITORIAL SUMÁRIO para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno**, 2020.

CAMPOS, M. T. A. Tecer o futuro: você, os outros, o mundo ao redor: Projeto de vida, vol. único. 1. ed. São Paulo: **Saraiva**, 2020, 256p.

CARDOSO, R. B. A. A pandemia do COVID-19 e o ensino remoto no 3º ano do Ensino Médio: implicações na realidade da juventude. In: CASTRO, P. A. *et al.* (orgs). Escola em tempos de conexões, vol. 1. Campina Grande: Realize editora, 2022, p.856-873.

DAYRELL, Juarez. **Pedagogia da juventude**. A escola precisa reconhecer o jovem por trás do aluno e adaptar a ele seus processos educativos. Revista Onda Jovem. Ed.1. Ano 1. Março, 2005, p. 3-37.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2021, v. 29, n. 112, p. 565-573. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>>. Epub 05 Jul 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. (Acesso em 13 Julho 2022).

KLEIN, A. M. **Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEÃO, G.*et al.* Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.** [online]. 2011, vol. 32, n.117, p. 1067-1084.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. In: **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 35-57, 2005.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ed. Lisboa: Imprensa nacional – Casa da Moeda, 2003.

PONTES, R. K. S. M. Análise das obras de projeto de vida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2021). In: CASTRO, P. A. *et al.* (orgs). Escola em tempos de conexões, vol. 1. Campina Grande: Realize editora, 2022, p.1502-1523.

UNESCO. **No Dia da Educação, UNESCO chama atenção para a urgência de ações de enfrentamento após impacto da COVID-19**. [online]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/no-dia-da-educacao-unesco-chama-atencao-urgencia-acoes-enfrentamento-apos-impacto-da-covid-19>

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.012)

O PAPEL DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO NA (RE)PRODUÇÃO DA NOVA SUBJETIVIDADE MODERNA: EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL COMO RESPOSTA?

Marília Renata Félix Rodrigues

Mestranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marilia.rfrodrigues@ufpe.br. Bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Este escrito é parte de reflexões feitas pela pesquisadora em paralelo a sua pesquisa de mestrado.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel constituintor das políticas neoliberais de educação na nova subjetividade moderna. Conjeturando acerca das novas configurações educacionais brasileiras, seus discursos em torno das questões subjetivas e das sensibilidades, este artigo compõe o início das reflexões da autora em torno do tema de sua dissertação de mestrado. Ou seja, a análise bibliográfica e a exposição reflexiva expostas neste escrito têm por objetivo construir teórico-metodologicamente um diálogo entre o contexto Educacional neoliberal e as novas subjetividades modernas e por fim trazer a Educação do Sensível como prática de reencantamento e proposta de constituição de uma subjetividade decolonial. A pesquisa foi feita através de levantamento bibliográfico, análise documental, análise crítico-reflexiva e síntese das ideias construídas pela autora. As conclusões alcançadas expõem que a educação do sensível é passível de ser incluída nas práticas em sala de aula ou outros ambientes educativos sob a legitimação dos atuais documentos oficiais, buscando a constituição de subjetividades decoloniais. Ademais as contribuições

de autores/as de diversas áreas da teoria social para a educação, demonstra que há corroborações possíveis de serem alargadas numa discussão futura.

Palavras-chave: Descolonização, Educação do sensível, Políticas educacionais, Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está disposto em três grandes sessões, na primeira trago uma reflexão teórica acerca dos avanços neoliberais da educação brasileira e o contexto atual das mudanças que estes avanços têm promovido. Busco também justificar teoricamente a hipótese de que esses avanços incidem na constituição da nova subjetividade moderna, aqui prevista como uma subjetividade moderna-colonial com pressupostos de políticas neocoloniais e necrófilas. Essa discussão inicial baseia-se em diversos autores como Krenak, Rodrigues, Mbembe, Maldonado-Torres etc.

Na sessão seguinte, defino através de Duarte Jr. e Ferreira, o que seria a Educação do Sensível, suas bases conceituais, críticas essenciais à dicotomia mente-corpo e a consequente anestesia de sentidos. Exponho a caminhada desta concepção na disputa teórico-epistemológica educacional, trazendo para o debate Simas e Rufino, Milton Santos e Paulo Freire. Portanto, objetiva-se iniciar a discussão em torno da descolonização das subjetividades através das práticas sensíveis de educação; discussão que encerra-se na sessão posterior, onde através de uma análise de documentos, almeja-se compreender os marcadores institucionais que respaldam essas práticas.

Para a análise dos documentos oficiais da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Orientações Curriculares Nacionais (OCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estarei ancorada em Pablo Gentili (2010) e Gabriel Peters (2019), dos quais, trarei percepções sobre o impacto neoliberal nas políticas educacionais brasileiras e, portanto, na construção de subjetividades adoecidas. Por fim, este tópico possibilita expor a compreensão desta autora sobre o que são as brechas institucionais que darão legitimidade às práticas sensíveis de educação.

O objetivo central foi construir teórico-metodologicamente um diálogo entre o contexto Educacional neoliberal e as novas subjetividades modernas e por fim trazer a Educação do Sensível como prática de reencantamento e proposta de constituição de uma subjetividade decolonial.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos foram de cunho teórico e qualitativo, pois, grande parte da pesquisa que culminou neste artigo, possui caráter teórico. O levantamento bibliográfico, como princípio para seu desenvolvimento, perpassou desde a escolha dos autores e autoras que seriam discutidos, conforme a importância de suas contribuições para a temática trabalhada, depois a respeito da leitura e análise do que foi encontrado nos textos, para só então resultar em análise crítico-reflexiva feita pela autora.

A análise documental se constituiu enquanto metodologia necessária para o alcance do 2º objetivo específico: *averiguar se há abertura para a incorporação de práticas sensíveis por meio do currículo construído para a sociologia escolar e, portanto, nos documentos legais oficiais que regem a educação brasileira*. A escolha desta se deu pela visualização dos documentos como “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LEDKE e ANDRÉ, p.39) mas também como fonte de estabilidade para a discussão da educação do sensível.

É através desta etapa que a discussão teórica sobre educação do sensível começa a florescer na dimensão da prática político-pedagógica, partindo das brechas institucionais encontradas nas diretrizes curriculares para ensino médio e também para a sociologia. Em seguida, juntamente com a análise das entrevistas será possível expor se essa análise indicou uma possível incorporação de práticas em sala de aula, ou não.

OS AVANÇOS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO COMO (RE) PRODUTOR DE UMA NOVA SUBJETIVIDADE MODERNA

É perceptível e trazida por diversos autores e autoras a formação de uma subjetividade característica das sociedades modernas industriais (RODRIGUES, 1999); (FERREIRA, 2010); (KRENAK, 2020), onde a anestesia de sentidos – em determinados corpos mais que outros –, performances e saberes constituem parte importante neste processo. Atualmente, mesmo que consideremos o período contemporâneo enquanto moderno pós-industrial, pós-moderno,

ou mesmo pós-colonial essa característica continua sendo primordial para a manutenção da ordem social e, tem a Escola como instituição onde a reprodução do *status quo* e da cultura hegemônica ocorre de maneira sistêmica legitimada pelo Estado como exposto nas obras de Althusser (1970) e Bourdieu & Passeron (sd.).

A insistência desta anestesia de sentidos vai estar presente na categoria que será fundante para o que chamarei neste artigo de subjetividade moderna-colonial, que parte do princípio de que a modernidade latino-americana possui em seu cerne, mesmo na atualidade, as raízes coloniais. Todavia, não se trata mais de colonialismo, a forma específica com que os impérios ocidentais colonizaram boa parte do mundo, um sistema que esteve nos primórdios dos nossos Estados-nações, mas sim da colonialidade, que “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que capaz de existir mesmo na ausência das colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2020).

Desde 2016 vemos ocorrer no Brasil uma união um tanto inusitada entre neoliberalismo e o nacionalismo de direita, o que nos levou a discussões de pautas ideológicas caras aos movimentos de mulheres, LGBTQIAP+, negras, indígenas etc. Tudo isso, nos leva a pensar sobre a necessidade de construção de uma educação com bases epistêmicas e ideológicas mais ligadas a esses grupos e aos direitos humanos. Convenhamos que, após as reformas educacionais que tivemos, torna-se difícil conduzir essa discussão ao nível prático, onde novas limitações constroem uma pedagogia das habilidades e não mais das competências¹.

Em torno das anestésias desses sentidos (DUARTE JR., 2001) e as estratégias de desencante² (SIMAS; RUFINO, 2020), é inevitável

1 Há uma discussão sobre como a BNCC movimentou debate e prática em torno das habilidades e deixou de lado as competências de cada disciplina. Esse caráter pedagógico das habilidades dá-se primeiramente por que o presente documento assume as áreas de conhecimento como mudança central frente aos documentos anteriores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Orientações Curriculares Nacionais - OCN e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

2 Vista como parte da necropolítica atual, as estratégias de desencante são um conjunto de práticas institucionais e civis que vão ao sentido contrário da vida, são formas de silenciamento, subordinação, interrupção de sujeitos e grupos. A escolarização, enquanto processo social moderno-colonial é parte dessas estratégias, pois, contribuem na regulamentação as sensibilidades, as políticas dos corpos e das emoções.

a alusão aos pressupostos da filosofia iluminista e do pensamento cartesiano, que constituíram a dicotomia corpo-mente; tornando-os dimensões distintas de um mesmo ser. A supervalorização da mente em detrimento do corpo, pois esta estaria ligada à possibilidade de construção de uma razão pura que dominaria a natureza – e isto inclui o corpo – e constituiria uma ciência mais objetiva e o corpo relacionado às limitações físicas e emocionais que carregamos.

Estes pensamentos vão colaborar com a construção de instituições como o Direito, o Estado e a Escola, que enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) vão possuir tamanha importância na reprodução global das mudanças no pós-guerra. A partir da década de 1960, com as críticas feitas ao capitalismo vigente e em 1970 através de novas políticas internacionais que incorporaram – ou como prefiro dizer, colonizou – dimensões como “autonomia, flexibilidade, espontaneidade e criatividade” e como afirma Peters (2019): “Tais atributos passaram a ser exigidos não somente das organizações, mas também dos participantes individuais do mundo do trabalho que desejassem permanecer valiosos no novo capitalismo.” (p.6).

Na própria instituição Escola, perpetua-se o *ethos* e a lógica colonizantes, desde os conteúdos programáticos oficiais, até à disposição da sala de aula, a relação hierárquica educador/a-educando/a. Na Educação brasileira, vimos desde 1970 uma imersão de valores neoliberais, ou mesmo o que chamamos de virada educacional neoliberal. Onde a educação passou a ser vista como mercadoria e os estudantes como clientela. De um todo, esse viés não é errado, pois a comunidade estudantil é de fato o público-alvo destas práticas educativas.

O Neoliberalismo, portanto, é considerada uma nova organização da sociedade moderna, perpassando o sistema de produção, as estratégias geopolíticas e econômicas, a reforma cultural neoliberal (GENTILI, et. Al. (2010)) impacta diretamente as políticas educacionais, com maior afinco a cada reforma nacional e internacional que é proposta. Os currículos evidenciam a lógica de mercado que está incutida na produção de subjetividades flexíveis, empreendedoras de si e conseqüentemente depressivas, contudocativas, ficando exposto na organização curricular; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo nacional dos avanços

dessa reforma, este documento é a culminância de debates em torno da Reforma do Ensino Médio, da recusa à ideologia de gênero e a ascensão do movimento Escola Sem Partido, mas também de modelos internacionais já executados e negativados nos EUA e Austrália.

A relação educador-educando se propõe ao encaixe numa dinâmica empreendedora de si, que subtrai o professorado à tutoria do jovem autônomo e autorrealizado³. Ora, o adoecimento psíquico em paralelo ao fracasso dessa suposta autorrealização é evidente nas escolas públicas, onde o direito à educação passou a ser pensado como direito à aprendizagem após a BNCC⁴, a *necrofilia*⁵ presente no contexto educacional (FREIRE, 2005), é componente da lógica da *necropolítica*⁶ (MBEMBE, 2018) exercida pelo Estado e seus tentáculos extraoficiais como as milícias.

As cobranças internacionais pela massificação das metas educacionais é agravamento do *neocolonialismo*, visto que, assim como os sistemas econômicos, os sistemas educacionais são supostamente independentes e nacionais, todavia, na prática também são comandados externamente, afinal, “o controle neocolonial é exercido através de meios econômicos e monetários” (N’KRUMAH, 1967) que além de financiar, vão direcionar novas políticas neocoloniais.

Dito isto e todo o cenário acima, daqui em diante, me proponho a pensar a necessidade de uma Educação do Sensível como resposta a essa pedagogia da exclusão e também como tentativa de construir subjetividades decoloniais pautadas na dimensão do reencantamento, deste modo, me debruço em teóricos em sua

3 No texto de Peters, o autor vai tratar com mais afinco dessa lógica da autorrealização como transferência de um problema social para ordem pessoal, entregando ao indivíduo a responsabilidade total de seus sucessos ou fracassos.

4 Dourado & Siquera, 2019.

5 Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido pedagogiza o conceito de necrofilia que traz de Erich Fromm.

6 Conceito cunhado por Achille Mbembe para pensar a construção do poder desde a colonização dos territórios africanos, o autor vai dimensionar os fatores que limitam o biopoder foucaultiano aos territórios dos dominadores. Dessa forma, a necropolítica seria a decisão de quem está para viver e quem está para morrer, todavia essa dimensão quando não aplicada fisicamente como no caso de João Alberto assassinado friamente no Carrefour em Porto Alegre, vai ser aplicada à dimensão psíquica, emocional e sensível, causando aí uma morte em vida como a carregada pelos corpos escravizados.

maioria do pensamento pós-colonial, mas também em Florestan Fernandes e Jessé Souza, trazendo reflexões importantes sobre a realidade brasileira.

A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL ENQUANTO TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DECOLONIAIS

Diante do exposto no tópico acima, é importante compreender que em uma realidade pós-colonial e, portanto, marcada por visões escravocratas e necropolítica essa Pedagogia da exclusão é racializada. Ou seja, direcionada para além do que as análises do pensamento social brasileiro em torno da luta de classes compreenderem como o problema das desigualdades no nosso país. Neste escrito a racialização do debate em torno dessas desigualdades e das mudanças na realidade educacional, além de necessário, é norteador de tudo que se segue adiante e principalmente da noção de Educação do Sensível enquanto proposta de construção de subjetividades decoloniais.

Apesar da aparente consolidação do Estado democrático de direitos, há no Brasil uma constante repulsa a qualquer tentativa de igualdade racial, reverberando ainda aquilo que Fernandes, 1964 chamou de “condenação disfarçada do “homem de cor””, todavia, prefiro-me ater a concepção de Abdias Nascimento que denominou esta condenação de *genocídio do negro brasileiro*, e escancarou seu insuficiente disfarce. Através dessa condenação disfarçada nasce o que Souza (2005) chama de constituição social de um “*habitus precário*” agravando ainda mais as desigualdades e tendo como legitimadora a noção de *ideologia do desempenho* (p.55) que é considerada uma legitimação subpolítica.

É através desse *habitus precário* que se acentua os desníveis de capital cultural e capital social entre as classes – lê-se classe enquanto constituição cultural, familiar, comunitária e socioeconômica –, e o Estado tem papel fundamental na reprodução da infraestrutura através da superestrutura e se preciso for, fará com a ajuda dos aparelhos repressivos. É através do sistema escolar, da mídia, da família, da igreja e de outros aparelhos ideológicos que o Estado chega aos indivíduos e orienta suas noções de mundo em torno da ideologia dominante.

A educação do sensível surge como perspectiva possível de ser praticada mesmo dentro da lógica que se encontra nas instituições escolares hoje, esta se constitui enquanto crítica à distinção corpo-mente, pautando-se numa visão integral dos sujeitos, como *mente-corpo-espírito*. As práticas sensíveis baseiam-se na condução do *saber estésico-sensível* para o centro do processo educativo, compreendendo que todo conhecimento é fundado na *experiência corpórea* e através destes saberes para que depois possa reverberar no inteligível e na expressão linguística. Nesta concepção a *experiência poética* é vista como constituinte de nossa experiência no mundo, e deve ser trazida para sala de aula.

A educação do sensível pode ser resumida como a tentativa de reverter à anestesia dos sentidos vivenciada pelos sujeitos modernos-coloniais, a dimensão do encantamento trazida aqui com base em Simas e Rufino (2020), é percebida como crucial a essa reversão e “[...] vem sendo ao longo do tempo trabalhada como uma gira política e poética que fala sobre outros modos de existir e de praticar o saber.” (p.4). O conceito é manifestado pelos autores como uma “política de vida”, que responde política e pedagogicamente às estratégias de desencante produzidas pelo status quo e o silenciamento desses outros modos e práticas que resistem nos quilombos, aldeias, terreiros, capoeiragens, etc.

O processo educativo visto aqui como construtor de imaginários sociais e conseqüentemente de subjetividades, pode ser executado e construído enquanto transformador, como afirma Paulo Freire, Bell Hooks etc., mas para isto, é preciso uma formação docente para as sensibilidades, que possua um *letramento racial crítico*⁷ capaz de compreender a diversidade que o espera em sala de aula, os desafios que este ambiente comporta e as especificidades do modelo educacional brasileiro no curso neocolonial. Cabe ao educador/a compreender-se como ator social na perpetuação ou quebra do racismo estrutural exposto nas desigualdades educacionais.

A insistência da ferida colonial na realidade brasileira, a meu ver, implica na legitimação massiva dessa “subjetividade

7 Uma reflexão essencial entorna disto é feita por Aparecida de Jesus Ferreira.

empreendedora” e “subjetividade depressiva”, que como afirma Peters (2019):

[...] se revelam verso e reverso de uma mesma moeda sóciohistórica: o indivíduo excitadamente disposto a novas e variadas experiências dá lugar a um sujeito cuja suscetibilidade à experiência de prazeres e alegria foi corroída; a orientação contínua para empreendimentos e projetos futuros dá lugar à dissolução da esperança de que o futuro venha a se distinguir do presente, sobretudo na medida em que tal futuro dependa da iniciativa “empreendedora” do próprio indivíduo (p.13).

A reverberação dessa legitimação no Brasil se escancara quando analisamos o dado alarmante da Organização Mundial de Saúde (OMS), onde expõem que 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população) possui transtorno de ansiedade, sendo assim, o maior número de casos de ansiedade no mundo, ou seja, é o território nacional mais ansioso do planeta terra. Se essas discrepâncias entre o que o sujeito realmente é, o que o sistema exige que seja e o que a sociedade cala no mesmo, não pode passar como algo qualquer, pois a negação de si e de sua história é parte do projeto em curso, e agrava a ferida colonial.

É preciso descolonizar para não neocolonizar, e a meu ver, apenas através de uma *epistemologia das existências*⁸ (SANTOS, 1996), que traga corporeidade, individualidade e sociabilidade para o centro do debate e prática educacionais e curriculares. A corporeidade enquanto lugaridade, que vai tratar do corpo humano, mas perpassa as dimensões física e subjetiva dos sujeitos; a individualidade e a sociabilidade são tidas pelo autor como dimensões subjetivas, onde a primeira vai estar relacionada com a formação das diversas consciências: “[...] consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós.” (p.5); a segunda, dimensão que vai tratar da relação social, de convivência entre os sujeitos.

8 Visto que, toda prática pedagógica possui pressuposto epistemológico, a pedagogia decolonial pensada aqui como prática de uma educação do sensível é pautada na epistemologia das existências cunhada por Milton Santos.

A epistemologia pensada por Milton Santos possibilita pensar uma base epistêmica para uma prática pedagógica decolonial, vista como essencial ao exercício de práticas sensíveis na educação. Através do trato de saberes e práticas subalternizadas, o aperfeiçoamento do *lugar de fala* (RIBEIRO, 2017) de cada pessoa inserida na dinâmica de sala de aula, vai corroborar com a constituição de subjetividades que se permitam visualizar para além da subalternidade que lhes é imposta. O conceito de lugar de fala traz reflexões acerca do *locus social* e como isso vai impactar na distribuição desigual das oportunidades entre determinados grupos sociais.

Ou seja, “como as opressões estruturais impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade” (p.67). Diante disso, penso que será possível em longo prazo à formação de subjetividades que, primeiramente sejam críticas à situação que estão sendo expostas, segundo, compreendam qual o seu lugar de fala e como exercê-lo – compreendendo sim, os limites que estão inseridos, seu grupo social e a necessidade de organizar-se enquanto grupo –, e assim, consigam responder às demandas do mundo neoliberal sem aceitar as estratégias de desencante como única forma de vida possível.

É preciso, pois, que pensemos na inclusão dos conhecimentos hegemônicos como possíveis parceiros nesse processo de regressão aos sentidos, ao encantamento e a memória coletiva de si, mas saber as limitações da ciência moderna e sua concepção de mundo. Partir de outras concepções, outras epistemologias e outras dimensões que estão presentes na construção dos conhecimentos, são, portanto, mais valioso do que a resposta igualmente excludente e silenciadora. Pauta-se, pois, a pedagogização da luta por reexistências, falas, oportunidades equânimes e diversificadas, que atendam na prática – para além da legislação romantizada – a multiplicidade de sujeitos presente na sociedade brasileira, refletindo criticamente sobre os abismos racistas, misóginos, conservadores, etc.

MARCADORES INSTITUCIONAIS PARA PRÁTICAS SENSÍVEIS DE EDUCAÇÃO

Para iniciar esse tópico é importante expor que o currículo escolar formal aqui será pensado enquanto território de disputa,

entre diversas epistemologias, modelos de ensino e principalmente entre diversos saberes. Este território é aqui pensado como espaço de poder, que se vincula arbitrariamente às culturas daqueles e daquelas que decidem o que é ou não relevante para o currículo formal. É importante frisar que não se objetiva a ruptura radical em prol do silenciamento dos conhecimentos hegemônicos, mas aqui é necessário pautar uma ecologia dos saberes onde a ciência moderna compreenda suas limitações internas e que saberes outros como os tradicionais, o senso comum e o sensível-estético possam estar presentes nos currículos, livros didáticos e práticas educativas.

As tensões que rodeiam o território curricular se manifestam através da escolha dos conteúdos como obrigatórios ou diversificados, perpassando os sujeitos que fazem essa escolha, ou seja, que estão dentro dos espaços institucionais que respondem pela construção dos currículos. Será nesse território que poderemos visualizar onde estão e como são abordados conteúdos como a história e a cultura afro-brasileira e indígena, gênero, sexualidade etc., compreendendo que a partir dessa visualização, é possível elucidar sobre o papel da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, que reproduz desigualdades existentes na ordem social ou enquanto aparelho transformador que discute essas desigualdades, buscando formas de atenuar suas consequências e quebrar com seus ciclos históricos.

Para esta pesquisa esses marcos legais dão corpo a um objetivo: respaldar as práticas sensíveis de educação dentro (e fora) de sala de aula tendo habilidades socioemocional, integralidade da humanidade, protagonismo/autonomia, corresponsabilidade, etc. enquanto categorias que podem ser compreendidas como aberturas à essas práticas. Para isso, partirei da reflexão acerca dos documentos oficiais nacionais, pensando o impacto neoliberal na educação brasileira enquanto linha que entrelaça a construção e legitimação histórica desses documentos, e que constrói de forma “sutil” uma pedagogia da exclusão (GENTILI, *et al.* 2010). Logo em seguida, sistematizo aquilo que consegui enxergar como brechas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 equivale a atualização da LDB 5.692/71. Surgindo com intuito de sanar lacunas nacionais frente às oportunidades de financiamentos do

Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), o discurso da nova LDB traz como principal transformação a perspectiva democrática e plural (de gestão e modalidades de ensino) em sua construção baseada na Constituição Federal de 1988. Ou seja, pode-se afirmar que a LDB/96 está inserida na guinada redemocrática no Brasil que, pautando a construção de uma nova cidadania deposita na Educação parte da esperança quanto ao alcance desse objetivo.

A educação pensada na LDB/96 ganha forma através de políticas públicas como o FUNDEF e documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM) publicados em 1998, onde o Governo Federal expõe sobre o novo ensino médio, o papel da educação na sociedade tecnológica e aplicação dessas tecnologias na sala de aula. Legitimando a divisão dos níveis de ensino que a Nova LDB distribuiu, surgiram também outras duas políticas educacionais com intuito de construir um currículo que contemplasse a dinâmica democrática reinserida recentemente no país, pensando especificidades para cada um destes níveis. São esses os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2000 e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de 2006.

Na Seção IV da LDB/96, está disposto as normativas referente ao ensino médio, onde no Art. 35 aponta que uma das finalidades do ensino médio é: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;” (p.33, 2000; grifo meu) que traz a tão característica flexibilidade enquanto necessária ao desenvolvimento contínuo em torno do mundo do trabalho moderno-neoliberal. Segue informando que “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**” (ibidem, grifo meu), onde a especificidade dos aprimoramentos em negrito ficam a cargo das instituições de ensino e do entendimento docente a respeito do que seria ético autônomo e crítico.

Sobre o currículo do ensino médio, a LDB dispõe no Art.36, informando que este: “II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a **iniciativa dos estudantes**” (ibidem, grifo meu). Já no § 1º o documento direciona os conhecimentos filosóficos

e sociológicos como necessários ao **exercício da cidadania**, o que corrobora para a constituição de uma visão rasteira quanto aos objetivos e finalidades da presença dessas disciplinas no ensino médio.

Nas DCNEM, encontram-se diretrizes para as modalidades de ensino para educação especial, educação escolar quilombola, educação escolar indígena, educação profissional e tecnológica, educação à distância, educação para as relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos. Estas podem ser consideradas marcadores importantes na caminhada pela democratização do espaço escolar e mais propriamente do ensino médio, a um público que estava estagnado nos níveis iniciais ou mesmo fora do processo educativo formal.

No art. 3º esta resolução tratando da prática educativa e dos princípios que esta propõe:

I. [...] a **Estética da Sensibilidade**, que deverá **substituir a da repetição e padronização**, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a **afetividade**, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável; (BRASIL, 1998. Grifo meu).

A inserção dessas diretrizes impacta diretamente na construção de um currículo comum nacional que seja mais diverso e plural, fruto da luta social emancipatória de diversos grupos sociais. A construção desse currículo perpassa os **princípios estéticos, políticos e éticos** que as Diretrizes elencam como base para a organização escolar e curricular, que devem abranger “a estética da **sensibilidade**, a política da **igualdade** e a ética da **identidade**” (ibidem). O próprio documento tece críticas importantes à educação brasileira das décadas anteriores, demarcando assim, a retomada de uma visão humanista para a educação nacional:

Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência

das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais. (BRASIL, p.151, 2010)

Sendo assim, os PCN vão regular a organização dos currículos e serão os princípios em que estes se assentarão, ou seja, os conteúdos estarão expostos nas OCN visando à construção das aulas de cada disciplina com base nesses parâmetros. Ao que se refere ao ensino das Ciências Humanas e Sociais, a base legal deste documento informa que “todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um **protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política**” (p.93, grifo meu).

Neste mesmo documento, a **sensibilidade** é trazida como base da construção das identidades e da igualdade, mas também carrega importância no posicionar-se socialmente como guia para os indivíduos rumo “a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito” (p.12). Esta dimensão sensível aparece também em torno do mundo do trabalho pensando que: “os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da **estética da sensibilidade**, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos” (p.14, grifo meu).

Partindo das OCN o ensino da sociologia se organiza pelo tripé conceito-tema-teoria que são trabalhados de acordo com níveis de intensidade. Ou seja, iniciando o debate sobre algum conceito-tema-teoria no primeiro ou no segundo ano, podem perdurar até a conclusão do ensino médio, pois, a retomada ou alargamento destes é essencial para a inserção de novas discussões, sejam elas conceituais, teóricas ou temáticas. Na disciplina de sociologia encontramos no primeiro ano do ensino médio, por exemplo, temas considerados mais introdutórios.

Temas como direitos humanos e cidadania, o surgimento da sociologia, seus métodos de pesquisa, a relação indivíduo-sociedade, construção da identidade e cultura terão início neste ano.

Para o segundo ano do ensino médio está prescrita a discussão em torno do mundo do trabalho, política, estado etc. No terceiro ano do ensino médio enfim surgem os temas que são considerados mais polêmicos ou “ideológicos” como corrobora o discurso da nova direita brasileira ao deturpar temas como ideologia de gênero, sexualidade e identidade.

Dito isto, é importante ressaltar que essas normativas foram construídas desde a redemocratização com intuito de reavivar uma concepção humanista de educação, trazendo princípios como a estética da sensibilidade como resposta a uma educação mecanizada e antidemocrática que perdurou nas décadas anteriores. Todavia, assim como explicitado na BNCC, a construção de uma nova subjetividade que permitirá a adequação dos indivíduos ao “novo espírito do capitalismo”, vem sendo refletida desde as normativas trabalhadas acima, mas compreendo que esse enfoque foi atenuado nessas pela participação popular e de diversos setores educacionais na construção das mesmas.

A BNCC afunila as demandas curriculares nacionais direcionando conteúdos e métodos a serem utilizados, esta envolve a explicitação da passagem do direito à educação para o direito à aprendizagem, através de uma lógica mercadológica onde o papel do/a educador/a perde significado tornando-a apenas uma instrutora. Carregada de um discurso aparentemente inovador, como a proposta em torno das habilidades socioemocionais, a integralidade do sujeito e da educação, as diversidades, etc. quando interpretamos o contexto em que esta foi construída e implementada, fica claro que o discurso tratado no documento é mais um exemplo da colonização de termos emancipatórios.

Esse processo de colonização pode ser entendido como estratégia do neocolonialismo presente na globalização neoliberal, que passa pela reformulação de termos chaves na luta democrática pelos direitos civis, sociais e políticos. Perpassa também a construção de uma nova ordem social que acarretará outra subjetividade que será construída através da flexibilização, das incertezas, da competitividade e de um individualismo exacerbado. Tudo isso compõe a lógica sistêmica por trás da BNCC, que é uma política internacionalmente aplicada e avaliada negativamente desde a

década de 1980, quando teve sua primeira execução nos Estados Unidos da América.

Sobre esta outra construção subjetiva, no texto de Peters (2019), o autor vai assentar o quanto essa nova construção subjetiva vai acarretar um novo espírito da depressão, analisando a depressão enquanto problema da ordem social. O que nos é importante na discussão deste autor é refletir sobre o quanto o processo educativo que estamos legalmente submetidas enquanto educadoras corrobora para a manutenção deste *novo espírito da depressão* e também para construção de outros agravantes psíquicos e subjetivos. Assim como, essas mudanças e agravamentos vão reverberar de maneira distinta em corpos diferentes.

De volta ao documento, de maneira discursiva, para este trabalho é importante frisar a admissão das **habilidades socioemocionais** aqui pensadas como ferramentas de libertação e também de construção de si, no documento mal podemos enxergar a utilização desta como ferramenta de algo, já que aparece duas vezes como composição da definição de competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017. p.8).

Todavia, quando analisada a falta de profundidade, esta menção pode ser vista no decorrer do documento como direcionada à construção dessas outras subjetividades, que ao invés do enfoque libertário vai possuir um enfoque mercadológico. Na tentativa de fazer o educando e a educanda aprender a lidar com as emoções apenas de maneira individual e exclusivamente internalizada, em outras palavras, a BNCC compartilha com o mercado a inserção das habilidades socioemocionais como diferencial do novo capitalismo, cada vez mais competitivo, flexibilizado e adoecido.

Ou seja, aqui são pensadas como ferramenta de emancipação e também de construção de si, mas no documento podemos enxergar a utilização desta como ferramenta para construção dessas outras subjetividades, que ao invés do enfoque libertário vai possuir um enfoque mercadológico. Podendo ser vinculada diretamente à discussão acima, a inserção da temática do **projeto de vida** não poderia deixar de ser analisada neste tópico, pois a sua explicitação

foi considerada uma das grandes inovações da base. Esta vai ser trabalhada inicialmente na introdução deste documento, sendo vinculada a questões como a valorização das diversidades e das vivências culturais, mas também estreitamente relacionada ao compromisso com a educação integral, como exposto abaixo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.** (BRASIL, 2017. p.9. Grifo meu).

Assim, a BNCC propõe a **superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o **protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.** (BRASIL, 2017. p.14. Grifo meu).

Essa brecha surge também como parte dos anos finais do ensino fundamental visando “contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes” (p.62) e está atrelada especificamente à disciplina de geografia. Porém, é no âmbito do Ensino Médio que a base prevê um aprofundamento dessa temática, vinculando-a explicitamente às linguagens e às ciências sociais aplicadas, mas compreendendo-a como eixo central das práticas escolares.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como **interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.** Significa, nesse sentido, **assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e ético. (p.463)

Ao se orientar para a **construção do projeto de vida**, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. (p.473. Grifo meu).

Analisando os documentos supracitados é possível enxergar um discurso legal bastante coeso, seja em torno do respeito às diversidades, dos direitos humanos, das especificidades locais e até mesmo das competências socioemocionais presentes no processo educativo desenhado por esses documentos. A BNCC, respaldada em seus antecessores, traz essa última competência de maneira mais pontual, enquanto os anteriores trazem de maneira mais explícita e trabalhada, pensando nessas enquanto princípios para construção dos currículos.

É possível, a meu ver, concluir que há brechas institucionais a nível nacional que legitimam práticas sensíveis de educação. Porém, caberão agora duas dimensões particulares desta autora que ajudarão ao leitor e a leitora a compreensão desta conclusão: (1) a conceituação mais específica do que estou considerando brecha institucional; (2) sistematizar para o/a leitor/a as brechas encontradas nos documentos analisados neste tópico. Em outras palavras, quais brechas foram encontradas, como foram encontradas e como as compreendi particularmente.

Primeiramente, as brechas institucionais referem-se a compreensões normativas de ordem metodológica, de conteúdo e política presentes no corpus. As brechas se manifestam em frases, expressões, princípios nas normativas analisadas, indicando bases potenciais para o desenvolvimento de práticas sensíveis. Elas parecem, mesmo que sub-repticiamente, indicar perspectivas/ideias diferenciadas. Aqui essas brechas terão como característica principal sua significância para o debate e prática acerca da educação do sensível e estarão quase sempre relacionadas entre si. Dito isso, sintetizo essas possíveis ideias, convergentes com as práticas sensíveis, em dimensões específicas: identidade, autonomia, protagonismo, etc. elencadas abaixo na Tabela 1, composta por três fatores: o conceito, como foi encontrado e como compreendo.

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Autonomia	<p>“Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; liberdade responsável.”</p>	<p>Relacionada tanto à construção de uma autonomia intelectual como também ao estímulo da visualização de si mesmo/a como agente ativo em sua trajetória; não é sobre troca de papéis, é sobre estimular potencialidades. Objetiva-se a construção de autonomies de forma horizontal e corresponsável que não esteja limitada às concepções de meritocracia e competição basilares de uma individualização não-reflexiva.</p>
Protagonismo	<p>“Todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.”</p>	<p>Trazer o educando e a educanda para o centro do processo educativo, enquanto pessoa que comporta e produz uma história de vida específica, buscando uma experiência crítica e reflexiva acerca de si e do contexto em que se está inserido.</p>
Sensibilidades	<p>“A Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização; a sensibilidade é trazida como base da construção das identidades e da igualdade, mas também carrega importância no posicionar-se socialmente como guia para os indivíduos rumo “a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito.” “Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade.”</p>	<p>É neste marcador onde a razão estético-expressiva vai ganhar espaço nas políticas educacionais. Podem ser pensadas como princípio educativo, essa brecha vai estar diretamente relacionada a princípios como a igualdade, a diversidade e a formação integral humana. Portanto a figura do docente e ao âmbito da gestão escolar inclui essa admissão nas práticas internas. Todavia não podemos determinar a construção de identidades e subjetividades x ou y por que na prática esse processo vai ser muito mais complexo do que a política pode prever.</p>

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Identidade	<p>“Todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política.”</p> <p>“[...] constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade.”</p>	<p>Essa categoria vai ser crucial na formulação de um novo entendimento do processo educativo sendo vista como princípio dentro dos documentos oficiais, a questão da identidade é parte fundante da experiência que cada pessoa vai ter com a educação. A construção da identidade é vista como um processo contínuo construído inter-relacionalmente inclusive no ambiente escolar.</p>
Igualdade	<p>“Base para a organização escolar e curricular, que devem abranger “a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade [...] Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas, e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos estudantes. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais.”</p>	<p>A igualdade vai estar diretamente relacionada às duas brechas trabalhadas acima e vai ser vista como necessária à construção de um processo humanizador de educação. É preciso, porém, partir do entendimento de que há diferenças entre cada experiência pessoal e por vezes em torno da experiência de um grupo social, por isso, o termo equidade caberia melhor.</p>
Diversidade	<p>“Conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade. [...] Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos.”</p>	<p>A diversidade precisa estar diretamente relacionada ao respeito e a compreensão das diferenças como princípios de uma sociedade democrática. E aí dentro da minha compreensão, o termo diferença acaba sendo melhor empregado do que o termo diversidade, mas, é este o conceito exposto nos documentos.</p>

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Integralidade do sujeito e da educação	<p>“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende.”</p>	<p>Estão juntos enquanto único conceito pois aqui a educação vista como um processo de construção de descoberta de si, também enquanto processo integral envolvendo desde corpo aí Sensações e sentidos as emoções a mente, ou seja, toda a complexidade humana exposta no conceito da integralidade do sujeito. não cabe há uma sociedade de sujeitos integrais uma educação fragmentada assim como sujeito e fragmentados não caberão em uma educação integral.</p>
Habilidades socioemocionais	<p>“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”</p>	<p>Compreendidas como desafios, pois a formação docente e as diretrizes curriculares não comportam o trato dessas habilidades. Essas podem ser caracterizadas como um conjunto de atitudes, ações, reflexões relacionadas ao autoconhecimento, ao reconhecimento de suas emoções e o trato consciente destas; mas, também o reconhecimento do outro enquanto ser que possui emoções distintas, a compreensão das relações interpessoais em sua complexidade, o exercício da empatia etc.</p>
Projeto de vida	<p>“Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.”</p>	<p>Diretamente relacionado a aquilo que a pessoa é, aquilo que a pessoa pretende tornar-se. Logo, é preciso ser contextualizado, não é para ser algo meramente abstrato, não é sobre abstrair os objetivos/metaps pessoais. Mas, é sobre aprender a concretizá-los, e em paralelo a isso se compreender, compreender suas demandas particulares, e a inserção destas em uma realidade social específica.</p>

Aspectos das brechas institucionais		
Conceito	Como aparece	Como compreendo
Formação cidadã	“II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;”	Apesar de em alguns momentos corroborar para a constituição de uma visão rasteira quanto aos objetivos e finalidades da presença de disciplinas como a sociologia e a filosofia no ensino médio, essa brecha é um marco histórico que carrega um dos objetivos da educação brasileira. Essa formação vai estar relacionada por todas as outras brechas, vai comportar autonomia, sensibilidades, corresponsabilidade, respeito às diversidades, compreensão do mundo social, construção de um projeto de vida e de uma identidade.

Fonte: Elaborada pela autora com base na análise da LDB/96, DCNEM/00, PCN/00, OCN/06 e BNCC/17.

Por fim, recorro que os currículos não findam nas diretrizes, a BNCC, por exemplo, propõe 60% da composição curricular deixando o restante ao critério das instituições escolar, ou seja, a aplicabilidade desses termos no cotidiano escolar vai depender em grande parte da perspectiva educacional da equipe educadora em questão. Em seguida, exponho a trajetória da sociologia enquanto disciplina, sua estada na organização dos currículos e reflexões sobre a imaginação sociológica enquanto dimensão sensível da sociologia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi trazido, este escrito não se propõe a entregar conclusões fechadas, mas a entrelaçar reflexões acerca da realidade pós-colonial em meio ao neoliberalismo com a tentativa de pensar outra educação, compreendendo esta como instituição reprodutora de projetos econômicos e políticos que reverberam na formação de subjetividades. Dentre as inconclusões, a mais importante é o alargamento da contribuição da obra de Milton Santos para a teoria social, trazendo enquanto epistemologia possível à prática educativa proposta aqui.

Segundo, fica claro, pois, a execução de um projeto de formação de uma nova subjetividade em comunhão com o novo espírito do capitalismo, traçando um caminho adoecido para as sociedades, e com isso, construindo um novo espírito da depressão que, como pensado por Gabriel Peters em outra obra sua, pode ser pensada como problema da ordem social. Partindo disto, penso, pois, a formação de subjetividades decoloniais como forma de responder a esse processo de adoecimento e quem sabe contribuir no combate a pandemia da depressão, que é produzida também pela constância da ferida colonial.

Por fim, os respaldos legais para as futuras práticas sensíveis legitimam essas práticas dentro de sala de aula e outros ambientes formativos. Espera-se ter contribuído para a reflexão em torno das alternativas à ordem social vigente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes. 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. DUARTE JUNIOR, João Francisco Duarte. **O Sentido dos Sentidos: a educação do sensível**. 234p. Tese, Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. Curitiba: Edições Criar, 2001.

FERREIRA, Gilmar Leite. **Corpo e poesia: para uma educação do sensível**. Curitiba: Appris, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**, volumes 1 e 2. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. et. Al. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6ª Ed. São Paulo: Vozes, 2010.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das letras, 2020

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. N-I edições, 2018.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

N'KRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo: o último estágio do imperialismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

PETERS, Gabriel. **O novo espírito da depressão: imperativos de autorrealização e seus colapsos na modernidade tardia**. Sociedade Brasileira de Sociologia, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, José. **O corpo na história**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência**. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, nº 21, p. 72-88, ago. 1996.

SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. **Encantamento** (sobre política de vida). Rio de Janeiro: Mórulas, 2020.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.013)

PREVENÇÃO DO SUICÍDIO NO AMBIENTE ESCOLAR: DIRETRIZES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Viviane Alves dos Santos Bezerra

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);
Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, vivianebezerrapsi@gmail.com;

Lilian Kelly de Sousa Galvão

Doutora em Psicologia, Professora do Curso de Psicopedagogia da Universidade
Federal da Paraíba-PB, liliangalvao@yahoo.com.br;

Marília Pereira Dutra

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);
Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mdu-
tracg@gmail.com;

Sara Pereira dos Santos

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
sara.pereira04@gmail.com.

RESUMO

O suicídio é um grave problema de saúde pública que atinge principalmente adolescentes e jovens em todo o mundo. As estatísticas de suicídio, já alarmantes entre esse público, foram agravadas pela pandemia, e levaram a Organização Pan-Americana de Saúde a tornar a prevenção do suicídio um imperativo para os governos atuais. Nesse contexto, a escola se apresenta como um ambiente privilegiado para efetivar ações de prevenção, pois é nela que adolescentes e jovens passam a maior parte do seu tempo. Entretanto, estudos apontam que, na maioria das vezes, os profissionais da educação se sentem despreparados para abordar tal temática, o que acaba impedindo

que estes figurem como vetores de prevenção. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo geral oferecer diretrizes teóricas e práticas de como profissionais da educação podem trabalhar a prevenção do suicídio no ambiente escolar. Para isto, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, pautando-se em estudos recentes no âmbito da suicidologia. Os resultados da revisão narrativa foram organizados em três categorias que evidenciaram pontos importantes a serem observados por profissionais da educação na prevenção do suicídio: 1) Conhecimento sobre o suicídio; 2) Promoção da empatia; e 3) Discussão de temas transversais. Espera-se que o conhecimento gerado por este trabalho contribua para a formação de agentes de prevenção ao suicídio no ambiente escolar.

Palavras-chave: Suicídio, Adolescentes, Jovens, Prevenção, Intervenção.

INTRODUÇÃO

O suicídio é um grave problema de saúde pública, que vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas e ocasiona cerca de 800 mil óbitos por ano em todo o mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO, 2019). As estatísticas acerca do suicídio tornam-se ainda mais alarmantes quando se considera o público adolescente e jovem, tendo em vista que esta é a parcela da população na qual mais se tem crescido o número de comportamentos suicidas (HAWTON et al., 2020; STEWART et al., 2019; WHO, 2019). Ao observar o cenário mundial, nota-se que a morte por suicídio ocupa o segundo lugar entre as causas de falecimento de pessoas na faixa etária entre 15 e 29 anos; já no contexto brasileiro, o suicídio figura como a terceira causa da morte dessa população (SECRETARIA DE SAÚDE – BA, 2020; WHO, 2019).

O alto índice de comportamentos suicidas entre esse público é atribuído a diversos fatores, considerando-se como um agravante a própria etapa de desenvolvimento em que se encontra. Conforme indica a literatura na área, a adolescência e a juventude são etapas do desenvolvimento notadamente marcadas por múltiplas transições biológicas, psicológicas, sociais e afetivas que, em geral, são acompanhadas de conflitos e angústias que, quando não compreendidos pelas pessoas que estão ao seu redor, podem levar a atos extremos e violentos (GARCÍA et al., 2015; MOREIRA; BASTOS, 2015; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Este quadro, que já era preocupante, foi agravado pela pandemia da COVID-19, tendo em vista que, nessa ocasião, os adolescentes e jovens se viram obrigados a permanecer isolados de seus pares e a conviver com o medo de uma doença que, até então, era desconhecida, ocasionando o afrouxamento de seus vínculos sociais e despertando sofrimento psicológico e emocional (MILIAUSKAS; FAUS, 2020). De fato, observou-se que os sintomas de ansiedade, depressão e estresse em adolescentes e jovens dobraram durante a pandemia (CARVALHO; 2021; MOIANO, 2021).

O cenário ora apresentado levou a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2021) a solicitar que os governos priorizassem a prevenção do suicídio entre o público adolescente e jovem, enfatizando a importância de que as ações de prevenção

sejam desenvolvidas por diversos setores na sociedade, não apenas no âmbito da saúde. Diante disso, a escola se apresenta como um lugar privilegiado para trabalhar essa questão, tendo em vista que é nesse ambiente que os adolescentes e jovens passam grande parte do seu tempo (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS, 2000). Ademais, a literatura demonstra que as ações de prevenção do suicídio desenvolvidas nas escolas são consideradas uma das formas mais eficazes de abordar o problema do suicídio entre adolescentes e jovens, além de serem capazes de promover a procura de ajuda entre esse público (MO; KO; XIN, 2018).

Em face do exposto, compreende-se, então, que os profissionais da educação, apesar de não serem especialistas em saúde mental, desempenham um papel importante na prevenção do suicídio de adolescentes e jovens, tendo muitas oportunidades de contato e interação direta com os mesmos. Por possuírem uma relação privilegiada com os alunos, eles podem observar comportamentos atípicos que se configurem como sinais de risco para o suicídio e oferecer-lhes o apoio necessário (MO; KO; XIN, 2018). Por outro lado, as pesquisas têm evidenciado que a maioria dos educadores se sente desconfortável e despreparada para abordar o tema suicídio (OMS, 2000). De modo específico, os profissionais relatam falta de habilidades para responder aos sinais e comportamentos suicidas dos alunos (BRITO et al., 2020). Além disso, muitos podem evitar a temática para não se depararem com suas próprias questões emocionais ou, ainda, para não aumentarem a angústia dos alunos, tendo em vista o mito difundido na sociedade que falar sobre o suicídio pode precipitar tal comportamento (OMS, 2000). Por fim, a literatura também indica que alguns profissionais se omitem diante do comportamento suicida dos alunos por acreditarem que não é da sua competência intervir (BURNETTE; RAMCHAND; AYER, 2015).

Na tentativa de instrumentalizar os profissionais da educação como vetores de prevenção do suicídio, e sanar o déficit encontrado por eles para abordar temáticas relativas à saúde mental, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000) lançou um manual que aborda a prevenção do suicídio nas escolas. Este manual faz parte da SUPRE (*Suicide Prevention Program*), uma iniciativa mundial que destinou manuais a grupos específicos, profissionais e sociais,

particularmente relevantes na prevenção do suicídio. O manual voltado para professores e educadores aborda quatro temáticas principais: 1) Fatores de proteção; 2) Fatores e situações de risco; 3) Como identificar estudantes em conflito e com possível risco de suicídio; e 4) Como se deve manejar os estudantes sob risco de suicídio. Apesar de ser um norte inicial acerca de como o suicídio deve ser abordado no ambiente escolar, o manual publicado pela OMS (2000), acaba não se aprofundando de forma suficiente em algumas temáticas. Por exemplo, o material menciona a importância da empatia no contato com pessoas em risco de suicídio, mas não se aprofunda nas características dessa habilidade, nem como ela poderia ser trabalhada no ambiente escolar.

Diante das limitações observadas no manual da OMS (2000), e considerando-se as publicações mais recentes no campo da suicidologia, o objetivo geral do presente trabalho é oferecer conhecimento teórico e prático de como profissionais da educação podem trabalhar a prevenção do suicídio no ambiente escolar. Para isto, será realizada uma revisão narrativa da literatura, observando-se as contribuições dos estudos recentes no âmbito da prevenção do suicídio na escola.

Espera-se que o conhecimento gerado por este trabalho contribua para a formação de agentes de prevenção ao suicídio no ambiente escolar, especialmente tendo em vista a necessidade de repensar as práticas educativas frente as consequências psicossociais deixadas pela pandemia.

METODOLOGIA

O estudo em questão é de natureza qualitativa, do tipo descritivo. Para sua construção realizou-se uma revisão narrativa da literatura acerca de como efetivar a prevenção do suicídio no ambiente escolar.

Sublinha-se que a revisão narrativa da literatura é caracterizada como um tipo de revisão que objetiva descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto, sob o ponto de vista teórico ou contextual. De forma concreta, as revisões narrativas constituem-se da análise da literatura publicada em diversas

fontes como livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas, interpretadas e analisadas criticamente (ROTHER, 2007).

No caso do presente trabalho, a revisão foi realizada a partir da busca e da leitura de artigos publicados em periódicos científicos, nacionais e internacionais, revisados por pares. Os trabalhos levantados foram organizados e sistematizados em categorias de análise, que abordaram aspectos conceituais e metodológicos de como trabalhar a prevenção do suicídio no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no levantamento bibliográfico realizado, os resultados foram organizados em três categorias analíticas: (1) Conhecimento sobre o suicídio; (2) Promoção da empatia; e (3) Discussão de temas transversais. Cada uma das categorias será apresentada e discutida a seguir.

CONHECIMENTO SOBRE O SUICÍDIO

Devido aos altos riscos envolvidos no cuidado às pessoas que apresentam comportamentos suicidas, não se deve presumir que os profissionais da educação se sentirão capazes de se envolver em estratégias de prevenção sem que possuam um conhecimento adequado sobre o tema. Nesse sentido, infere-se que ter um alto nível de conhecimento sobre o suicídio, pode contribuir para aumentar o engajamento de tais profissionais nessas situações de risco.

O conhecimento ou alfabetização sobre o suicídio é definido a partir da concepção proposta por Jorm (2000) de alfabetização em saúde mental, que se caracteriza como uma combinação de conhecimentos e crenças orientados para a saúde que capacitam as pessoas no reconhecimento, prevenção e gestão de condições de saúde. Esta estrutura abrangente incorpora o conhecimento sobre a prevalência de um transtorno ou comportamento, bem como os sinais e sintomas, causas, fatores de risco, prevenção e tratamentos associados a ele. Embora essa estrutura tenha sido desenvolvida para os transtornos mentais, ela também pode ser aplicada à avaliação do conhecimento público relacionado aos comportamentos suicidas (CALEAR et al., 2021).

Dentre os diversos benefícios de se promover o conhecimento sobre suicídio, a literatura atual destaca três principais. Primeiro, pesquisas têm revelado que um maior conhecimento sobre o suicídio aumenta o envolvimento em ações de prevenção. Estudos empíricos, como o de King, Vidourer e Strader (2008), demonstram que alunos que receberam educação sobre suicídio no ensino médio se sentiram significativamente mais confiantes do que os alunos que não receberam educação sobre suicídio em reconhecer um amigo em risco de suicídio, perguntar a um amigo se ele é suicida, conversar com outras pessoas para determinar se um amigo é suicida, e oferecer apoio a um amigo em risco. Nesse sentido, nota-se como o conhecimento sobre o suicídio pode ser um fator crítico para determinar o envolvimento da comunidade escolar em ações de prevenção.

Em segundo lugar, pesquisas também têm demonstrado que níveis mais altos de conhecimento sobre o suicídio estão relacionados ao comportamento adequado de busca de ajuda (ALMEIDA et al., 2020; AL-SHANNAQ; ALDALAYKEH, 2021; ARAFAT et al., 2022; CALEAR et al., 2021), o que indica que melhorar a literacia sobre o suicídio pode levar as pessoas em risco a procurar ajuda nas fontes adequadas, tendo em vista que na maioria dos casos pessoas em risco optam por buscar apoio em fontes informais, como amigos e líderes religiosos (BRÁS et al., 2017). Por fim, observa-se que aumentar a compreensão sobre o suicídio contribui para reduzir o estigma em torno do tema, o que pode colaborar muito para a prevenção (SCAVACINI, 2018).

Desse modo, em consonância com as pesquisas recentes no campo da suicidologia, nota-se que é necessário que a comunidade escolar tenha informação e formação adequada no que se refere ao tema, a fim de que possam oferecer o cuidado adequado e efetivo que as pessoas em risco necessitam (PRADO; PINTO, 2020). Nesse sentido, é crucial, como primeiro passo para a prevenção do suicídio na escola, que toda a comunidade escolar possua os conhecimentos adequados sobre o tema, tendo em vista que, a capacidade de reconhecer os sinais de risco de suicídio e os recursos de prevenção disponíveis facilitaria o encaminhamento dos sujeitos em perigo aos serviços de saúde mental o mais cedo possível.

Entretanto, ainda que promover o conhecimento adequado sobre o comportamento suicida seja o passo inicial para prevenção no ambiente escolar, considera-se que essa ação por si só não é suficiente para motivar o engajamento em ações de prevenção. Por vezes, é possível, ainda que se tenha o conhecimento adequado sobre o suicídio, que o sofrimento de uma pessoa em risco passe despercebido, caso não se possua a capacidade de se colocar no lugar do outro e inferir seus sentimentos. Nesse sentido, é que a empatia, discutida no tópico a seguir, tem se destacado como uma variável importante na prevenção do suicídio.

PROMOÇÃO DA EMPATIA

Conforme mencionado anteriormente, a empatia já havia sido apontada no manual da OMS (2000), como uma variável importante na prevenção do suicídio. Contudo, essa habilidade é mencionada de forma genérica, sem que seja dedicado um espaço adequado para apresentar a sua definição, os seus benefícios e como pode ser promovida. Desse modo, neste tópico buscar-se-á propiciar aos profissionais da educação uma visão mais abrangente do que é a empatia e como ela pode estar associada a prevenção do suicídio.

De acordo com Martin Hoffman (2000), a empatia é definida como:

A capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar da outra, inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação da outra pessoa do que para sua própria situação (p. 285).

Nesta definição nota-se que, para o autor, a empatia não se caracteriza como uma correspondência exata dos sentimentos do observador com os da vítima, mas sim, de uma aproximação desses sentimentos, que motiva o observador a desenvolver respostas pró-sociais. A definição proposta por Hoffman (2000) vai ao encontro daquilo que é discutido pelo psicólogo Carl Rogers (1977), que postulou que ao empatizar com alguém, o indivíduo nunca deve

perder de vista o “como se”, ou seja, sempre deve lembrar que não é, de fato, o outro.

Hoffman (2000) define, ainda, a empatia como um construto multidimensional, que engloba as dimensões afetiva, cognitiva e motivacional. A dimensão afetiva, seria caracterizada pela tendência a reconhecer e experimentar sentimentos semelhantes aos do outro; já a dimensão cognitiva, diz respeito à capacidade de adotar a perspectiva do outro e de inferir corretamente seus sentimentos e pensamentos; e, por sua vez, a dimensão motivacional, como o próprio nome sugere, está relacionada a motivação para executar comportamentos pró-sociais, sendo o resultado da interação entre os processos afetivos e cognitivos.

É válido ressaltar que o estudo e o interesse pela empatia não são novos, tendo sido observados pela primeira vez no século XVIII quando o filósofo moral e economista escocês Adam Smith, escreveu a obra *Teoria dos Sentimentos Morais*. Entretanto, uma das razões pelas quais o estudo da empatia permanece sendo um tópico atual, mesmo após mais de um século de investigações, deve-se aos comprovados benefícios que essa habilidade proporciona para a vida individual e social. Estudos demonstram que a empatia: 1) se associa positivamente com o desenvolvimento moral (GALVÃO, 2010); 2) é eficaz no enfrentamento ao *bullying* na infância e na adolescência (BEZERRA; GALVÃO, 2020; BEZERRA; GALVÃO, 2021); 3) motiva comportamentos pró-sociais e altruístas (DUTRA et al., 2017); 3) diminui os comportamentos agressivos (DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020), e está relacionada a facilitação da aprendizagem, viabilizando uma aprendizagem mais significativa (SOUSA, 2020). Ademais, tendo em vista os interesses do presente trabalho, estudos também têm demonstrado que a empatia pode ser eficaz na prevenção do suicídio (BEZERRA et al., 2021; DANTAS, 2015; MUELLER; WASS, 2002).

O estudo de Dantas (2015), por exemplo, que teve como objetivo analisar a correlação entre ideação suicida e empatia em estudantes de medicina de uma instituição pública, demonstrou a existência de uma correlação negativa entre esses dois construtos, ou seja, quanto maior a empatia, menor a presença de ideação suicida. Diante desses resultados, a autora discutiu que essa habilidade poderia servir como um fator protetor à saúde mental dos

estudantes. Já os trabalhos de Mueller e Wass (2002) e de Bezerra et al. (2021), que foram realizados com jovens e jovens-adultos estudantes universitários, evidenciaram que altos níveis de empatia estavam associados a uma maior disposição para ajudar pessoas em risco de suicídio. De modo específico, o estudo de Bezerra et al. (2021) demonstrou que as diferentes dimensões da empatia (afetiva e cognitiva) eram capazes de prever de forma significativa a disposição de jovens e jovens-adultos para ajudar pessoas em risco de suicídio.

Em face do apresentado, fica nítido que a promoção da empatia no ambiente escolar não deve ser vista apenas como uma atividade extracurricular cujo acréscimo é interessante, ou ainda como algo a ser realizado de maneira pontual, mas, na realidade, merece ser parte fundamental do currículo escolar. Mary Gordon, fundadora de um dos programas de ensino da empatia mais bem-sucedidos do mundo, defende que a educação empática é vital para o bem-estar de crianças e adolescentes e uma pedra angular da inteligência emocional (GORDON, 2002).

Desse modo, tendo o conhecimento que a empatia é importante em ações de prevenção do suicídio, e sabendo que essa habilidade pode ser promovida, os profissionais da educação podem utilizar estratégias interventivas bem-sucedidas e eficazes para desenvolver a empatia no ambiente educacional, visando especificamente engajar os alunos em ações de prevenção do suicídio. É válido salientar que alguns estudos recentes têm fornecido diretrizes de como a empatia pode ser trabalhada em sala de aula (para mais detalhes ver BEZERRA; GALVÃO, 2021; GALVÃO; DUTRA; BEZERRA, 2021; 2022).

Até o momento, discutiu-se a importância de que, para efetivar ações de prevenção do suicídio no ambiente escolar, os profissionais da educação devem buscar adquirir e promover um maior conhecimento sobre o suicídio, bem como devem estimular a empatia. Entretanto, talvez aqui se apresente uma questão: como fazer isso no cotidiano escolar, sem saturar a temática do suicídio e sem restringir as ações de prevenção apenas a campanhas como o Setembro Amarelo? É nesse contexto, que se aponta a importância de que a temática do suicídio seja incorporada a discussão de temas transversais, como pode ser observado no tópico a seguir.

DISCUSSÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS

Muitos especialistas em saúde mental compartilham o ponto de vista de que pode não ser o método mais eficaz ensinar aos jovens sobre o comportamento suicida de forma explícita, tendo em vista a importância de observar o fenômeno do suicídio a partir de uma perspectiva biopsicossocial. Nesse sentido, eles recomendam que assuntos relacionados ao suicídio sejam abordados através de uma ótica positiva de saúde mental e por meio de temas transversais (OMS, 2000).

Desse modo, pode-se compreender que as ações de prevenção do suicídio realizadas no ambiente escolar não são aquelas restritamente voltadas a este tema, mas toda e qualquer ação que se relacione com a prevenção dos fatores de risco e com o fortalecimento dos fatores de proteção, tendo como público-alvo toda a comunidade escolar: estudantes, responsáveis e profissionais da escola (PRADO; PINTO, 2020).

Em face do exposto, levanta-se o seguinte questionamento: que temas então devem ser abordados para promover a prevenção do suicídio na escola? Inicialmente, cabe esclarecer que todo tipo de vulnerabilidade psicossocial aumenta o risco de suicídio (PRADO; PINTO, 2020). Conseqüentemente, ao abordar temáticas que visem a prevenção, a diminuição e a eliminação de todo e qualquer tipo de vulnerabilidade, os profissionais estarão contribuindo para a prevenção do suicídio.

De modo geral, alguns estudos dão indícios de temas transversais que podem ser adotados para se trabalhar a prevenção do suicídio de forma periférica. A pesquisa de Bezerra et al. (2022), por exemplo, realizada com 32 estudantes do ensino médio objetivou verificar o que, na opinião dos participantes, levaria as pessoas a morrer por suicídio. Dentre as respostas dos estudantes se destacaram: os conflitos amorosos e familiares, o *bullying*, o preconceito tanto relacionado a questões raciais como de gênero, transtornos psicológicos, sentimento de desesperança e desejo de fugir dos problemas. Esses achados corroboram a pesquisa realizada por Sampaio et al. (2000) que, ao investigar as explicações de estudantes secundaristas para o fenômeno do suicídio, encontraram explicações relacionadas a fatores intrapessoais, interativos/sociais,

psicológicos e biológicos. De modo semelhante, em uma pesquisa realizada sobre comportamento suicida em adolescentes de 32 países de baixa e média renda, na maioria deles, os fatores associados à ideação suicida incluíram experiência de *bullying* e violência física, solidão, suporte parental limitado e uso de álcool e tabaco (PRADO; PINTO, 2020). Em face do exposto, percebe-se que a literatura já indica algumas temáticas comuns que podem ser debatidas pelos profissionais no cotidiano escolar.

Para possibilitar uma melhor visualização de como os temas transversais poderiam ser abordados, menciona-se o trabalho de Bezerra e Galvão (2021), que apresenta um modelo de intervenção que pode ser adotado pelos profissionais da educação. De modo específico, o estudo das autoras objetivou trabalhar a prevenção do suicídio, a partir da discussão sobre o *bullying*, tendo em vista que este fenômeno vem sendo frequentemente associado ao suicídio na adolescência. A proposta de intervenção apresentada pelas autoras se baseou na promoção da empatia, já mencionada anteriormente como um fator de prevenção do suicídio. A intervenção proposta deveria acontecer em 4 etapas: (1) aquecimento, etapa em que ocorre a sensibilização e introdução dos participantes no tema a ser trabalhado; (2) dramatização, momento em que os participantes serão estimulados a experimentar o lugar do outro visando o desenvolvimento da empatia; (3) compartilhar, etapa na qual será realizada a reflexão e discussão acerca do que foi experienciado; e, (4) comportamento pró-social, etapa em que os participantes são incentivados a praticar o que aprenderam.

A intervenção proposta por Bezerra e Galvão (2021) permite que a temática do suicídio seja trabalhada de forma periférica a partir de temas transversais; e, além disso, estimula o desenvolvimento da empatia e de comportamentos pró-sociais. Destarte, nota-se que não apenas é necessário, como também é possível trabalhar a temática do suicídio no ambiente escolar. Mesmo aqueles profissionais que se sentem inseguros em abordar o tema de forma direta, podem se valer dos temas transversais para abordar os fatores de risco e de proteção para o suicídio de maneira periférica.

Por fim, é importante mencionar que, apesar de a literatura indicar temas que comumente são associados ao suicídio de adolescentes e jovens, cada ambiente escolar terá problemáticas

próprias para enfrentar. Dessa forma, é possível que um tema relevante para determinada comunidade não o seja para outra. Assim, antes de abordar qualquer temática é crucial que os profissionais da educação façam um levantamento dos problemas mais importantes para a comunidade escolar em que estão inseridos, de modo a tornar a discussão significativa para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral oferecer conhecimento teórico e prático de como os profissionais da educação podem abordar o tema do suicídio no ambiente escolar. Para isso, foi realizada uma análise crítica da literatura recente sobre a temática. A partir dos resultados apresentados, acredita-se que esse objetivo tenha sido atingido.

Entretanto, é importante considerar que o trabalho em tela conta com algumas limitações, relacionadas a metodologia utilizada. Mais precisamente, a revisão narrativa da literatura aqui apresentada não foi capaz de abarcar todas as lacunas que precisam ser preenchidas para que os profissionais da educação atuem como vetores de prevenção do suicídio. Nesse sentido, sugere-se que, em estudos futuros, revisões mais abrangentes possam ser realizadas.

Ademais, é válido ressaltar que ter pensamentos sobre a própria finitude, em algum momento da vida, não é incomum. Na realidade, muitas vezes, esses pensamentos são parte do processo de desenvolvimento da passagem da infância para a adolescência e a juventude. Os comportamentos suicidas se tornam preocupantes quando a concretização dos mesmos parece ser a única solução para os problemas enfrentados. Quando isso ocorre, cabe a todas as pessoas envolvidas no cuidado dos sujeitos em risco intervir. Neste sentido, se informar e debater sobre o suicídio não é só uma questão de especialistas em saúde mental, ou dos denominados “suicidologistas”, mas trata-se de um tema a ser enfrentado por todos aqueles que se encontram ao lado de pessoas fragilizadas e que, face a dor da existência, não encontram outra forma para encaminhá-la que não pela consumação do suicídio.

Para concluir, é válido lembrar que ao ter como função social a formação voltada à liberdade e dignidade humana, a escola

carrega a prerrogativa de promoção da vida já em sua natureza. Sendo esta uma vida digna, em favor da liberdade e igualdade de direitos. Assim, espera-se que o presente trabalho tenha servido para fornecer aos educadores maior segurança ao abordar a temática do suicídio no ambiente escolar, bem como lembrá-los que seu compromisso com os adolescentes e jovens não se restringe a transmissão de conteúdos formais. Muitas vezes, os profissionais da educação podem ser a ponte entre os sujeitos em risco e as fontes adequadas de ajuda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M.; CAMPOS, J. G. F.; CUNHA, A. F.; SALDANHA-SILVA, R. Tradução e Adaptação da “Stigma Of Suicide Scale – Short Form” e da “Literacy Of Suicide Scale – Short Form”: Evidências Preliminares. **Revista Interdisciplinar de Ciências Médicas**, v. 4, n. 2, p. 36-43. 2020.

AL-SHANNAQ, Y.; ALDALAYKEH, M. Suicide literacy, suicide stigma, and psychological help seeking attitudes among Arab youth. **Current Psychology**. 2021. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02007-9>

ARAFAT, S. M. Y.; HUSSAIN, F.; HOSSAIN, F.; ISLAM, A.; MENON, V. Literacy and stigma of suicide in Bangladesh: Scales validation and status assessment among university students. **Brain and Behavior**, v. 12, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.1002/brb3.2432>

BEZERRA, V. A. S., CAMINO, C. P. S., GALVÃO, L. K. S., & SAMPAIO, L. R. Predictive Variables of Young People’s Willingness to Help People at Risk of Suicide. **Trends in Psychology**, v. 30, p. 186–205. 2021. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00108-9>

BEZERRA, V. A. S.; GALVÃO, L. K. S. A promoção da empatia como estratégia de prevenção ao *bullying* na infância. In: MELLO, R. G.; FREITAS, P. G. (Orgs.). **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar. 2020.

BEZERRA, V. A. S.; GALVÃO, L. K. S. *Bullying* e suicídio na adolescência: proposta de intervenção para o ambiente educacional. In: CASTRO, P.

A. (Org.). **Educação como (re) Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande-PB: Realize Editora, 2021.

BEZERRA, V. A. S.; SOUSA, R. S.; ALEIXO, A. S.; DINIZ, F. C. O. R. Representações sociais de estudantes sobre a pessoa que se suicida. In: CASTRO, P. A.; SILVA, G. C. C.; SILVA, A. V.; SILVA, G.; CAVALCANTI, R. J. S. (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora. 2022.

BRÁS, M.; CARMO, C.; JESUS, S. N. Estudo das Propriedades Psicométricas do Inventário de Reconhecimento de Sinais de Alerta para Atos Suicidas. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación**, v. 43, n. 1, p. 89-105. 2017. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_89

BRITO, M. D. L. S.; SILVA-JÚNIOR, F. J. G.; COSTA, A. P. C.; SALES, J. C. S.; GONÇALVES, A. M. S.; MONTEIRO, C. F. S. Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. **Escola Anna Nery**, v. 24, n. 4. p. 1-7. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0109>

BURNETTE, C.; RAMCHAND, R.; AYER, L. Gatekeeper Training for Suicide Prevention: A Theoretical Model and Review of the Empirical Literature. **Rand Health Quarterly**, v. 5, n. 1, p. 1-18. 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5158249/>>. Acesso em: 01 de julho de 2022.

CALEAR, A. L.; BATTERHAM, P. J.; TRIAS, A.; CHRISTENSEN, H. The Literacy of Suicide Scale: Development, Validation, and Application. **Crisis**, p. 1-6. 2021. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000798>

CARVALHO, P. Sinais de depressão e ansiedade dobraram em jovens na pandemia, diz estudo. Veja. 17 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/sinais-de-depressao-e-ansiedade-dobraram-em-jovens-na-pandemia-diz-estudo/>>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

DANTAS, N. D. S. M. **Ideação suicida e empatia**: um estudo correlacional em estudantes de medicina de uma universidade pública. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco,

Pernambuco, 85f, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15251>>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S.; SILVA, A. S.; ABREU, G. A.; GALVÃO, L. K. S. Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional na infância. In.: **Anais IV CONEDU**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/36711>>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. S.; CAMINO, C. P. S. Promoção da empatia para redução de comportamentos agressivos: análise do grupo focal. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 46497-46505, 2020. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n7-326>.

GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 299f, 2010. Disponível em: <http://empatiaaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.-Desenvolvimento-Moral-e-Empatia_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais-.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2022.

GALVÃO, L.; DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S. O desenvolvimento da empatia: conhecimento teórico e prático para profissionais da educação. In: CASTRO, P. A.; SILVA, G. C. C.; SILVA, A. V.; SILVA, G.; CAVALCANTI, R. J. S. (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize Editora. 2022.

GALVÃO, L.; DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S. O Desenvolvimento da Empatia na sala de aula: pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes. In: CASTRO, P. A. (Org.). **Educação como (re) Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande-PB: Realize Editora, 2021.

GARCÍA, J. E. G. A.; MONTOYA, R. Q.; LOYO, L. M. S.; LÓPEZ, T. M.; GAITÁN, J. I. C. Consenso Cultural sobre el Intento de Suicidio en Adolescentes. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 20, n. 2, p.167-179. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80421265002>>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

GORDON, M, "Roots of empathy": Responsive parenting, caring societies, **Keio Journal of Medicine**, v. 52, n. 4, p. 236-243. 2002. <https://doi.org/10.2302/kjm.52.236>

HAWTON, K.; HILL, N. T.; GOULD, M.; JOHN, A.; LASCELLES, K.; ROBINSON, J. Clustering of suicides in children and adolescents. **The Lancet: Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 1, p. 58-67. 2020. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30335-9](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30335-9)

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development**: implications for caring and justice. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>

JORM, A. F. Mental health literacy. Public knowledge and beliefs about mental disorders. **British Journal of Psychiatry**, v. 177, n. 5, p. 396-401. 2000. <https://doi.org/10.1192/bjp.177.5.396>

KING, A. K.; VIDOURER, R. A.; STRADER, J. L. University Students' Perceived Self-Efficacy in Identifying Suicidal Warning Signs and Helping Suicidal Friends Find Campus Intervention Resources. **Suicide and Life-Threatening Behavior**, v. 38, n. 5, p. 608-617. 2008. <https://doi.org/10.1521/suli.2008.38.5.608>

MILIAUSKAS, C. R.; FAUS, D. P. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. **Physis**, v. 30, n. 4, p. 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300402>.

MO, P. K. H.; KO, T. T.; XIN, M. Q. School-based gatekeeper training programmes in enhancing gatekeepers' cognitions and behaviours for adolescent suicide prevention: a systematic review. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, 12, 2018. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0233-4>

MOIANO, S. Depressão e ansiedade entre jovens dobraram durante a pandemia, revela pesquisa. CNN Brasil. 12 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/depressao-e-ansiedade-entre-jovens-dobraram-durante-a-pandemia-revela-pesquisa/>>. Acesso em: 29 de junho de 2021.

MOREIRA, L. C. O.; BASTOS, P. R. H. O. Prevalência e fatores associados à ideação suicida na adolescência: revisão de literatura. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 445-453. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193857>

MUELLER, M. A.; WASS, G. A. College students' perceptions of suicide: the role of empathy on attitudes, evaluation, and responsiveness. **Death Studies**, v. 26, n. 4, p. 325-341. 2002. <http://dx.doi.org/10.1080/074811802753594709>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Prevenção do suicídio**: manual para professores e educadores. Genebra: OMS, 2000.

ORGANOZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Após 18 meses de pandemia de COVID-19, OPAS pede prioridade para prevenção ao suicídio. OPAS. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/9-9-2021-apos-18-meses-pandemia-covid-19-opas-pe-de-prioridade-para-prevencao-ao-suicidio>>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ed. Porto Alegre: AMGH. 2013.

PRADO, A. S.; PINTO, L. R. A contribuição da escola para a prevenção do suicídio: um enfoque nos fatores de risco. **Revista Mundi**, v. 5, n. 1, p. 75-94. 2020.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 1-2. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>

SAMPAIO, D.; OLIVEIRA, A.; VINAGRE, M. G.; GOUVEIA-PEREIRA, M.; SANTOS, N.; ORDAZ, O. Representações sociais do suicídio em estudantes do ensino secundário. **Análise Psicológica**, v. 18, n. 2, p. 139-155, 2000.

Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312000000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 de junho 2022.

SCAVACINI, K. **O suicídio é um problema de todos**: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e posvenção do suicídio. 271f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

Secretaria de Saúde – BA. OMS alerta: Suicídio é a 3ª causa de morte de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos. Governo do Estado – Notícias. Secretaria de Saúde – BA. 10 de setembro de 2020. Disponível em: <<http://www.saude.ba.gov.br/2020/09/10/oms-alerta-suicidio-e-a-3a-causa-de-morte-de-jovens-brasileiros-entre-15-e-29-anos/>>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

SOUSA, E. P. **A atitude empática e a facilitação da aprendizagem em aulas de química**: um estudo de caso em contexto de ensino médio. 135f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde). Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

STEWART, J. G.; SHIELDS, G. S.; ESPOSITO, E. C.; COSBY, E. A.; ALLEN, N. B.; SLAVICH, G. M.; AUERBACH, R. P. Life Stress and Suicide in Adolescents. **J Abnorm Child Psychol**, v. 47, n. 10, p. 1707-1722. 2019. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00534-5>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide in the world**: global health estimates. EUA: World Health Organization. 32p. 2019.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.014)

DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA PARA REDUZIR *BULLYING* E *CYBERBULLYING* ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES

Marília Pereira Dutra

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);
Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mdu-
tracg@gmail.com;

Sara Pereira dos Santos

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),
sara.pereira04@gmail.com;

Viviane Alves dos Santos Bezerra

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);
Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, vivia-
nebezerrapsi@gmail.com;

Lilian Kelly de Sousa Galvão

Doutora em Psicologia, Professora do Curso de Psicopedagogia da Universidade
Federal da Paraíba-PB, liliangalvao@yahoo.com.br

RESUMO

Casos de *bullying* e *cyberbullying* têm sido noticiados na mídia e investigados em estudos científicos, que mostram que essas formas de agressão são, cada vez mais, comuns no ambiente escolar. Com a pandemia e o maior uso das mídias sociais pelos adolescentes, essa incidência tem se tornado alarmante e gerado consequências danosas para todos os envolvidos, como: abalo na saúde mental e comportamental, isolamento social, evasão escolar, ideação suicida e suicídio. Diante desses dados, este trabalho objetivou avaliar a eficácia do desenvolvimento da empatia para reduzir o *bullying* e o *cyberbullying* entre estudantes adolescentes. Para tanto, realizou-se uma

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.014)

DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA PARA REDUZIR *BULLYING* E
CYBERBULLYING ENTRE ESTUDANTES ADOLESCENTES

pesquisa-intervenção com o uso da estratégia informativa-afetiva-discursiva. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética e seguiu todos os preceitos da pesquisa com seres humanos. Participaram 72 alunos/as, com idades de 14 a 18 anos, do sexo masculino e do feminino, do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública do Rio Grande do Norte. No presente estudo, serão apresentados os resultados da Análise de Conteúdo dos dados coletados na etapa de dramatização da intervenção. Com a colaboração de quatro juizes, os dados foram organizados em cinco categorias: "Arrependimento e pedido de desculpa frente ao *bullying* e *cyberbullying*" (45%), "Palavras de apoio para a vítima" (19,2%), "Justificativa para cometer *bullying* e *cyberbullying*" (18,3%), "Identificação com a vítima e exercício empático" (13,3%) e "Mudança de comportamento" (4,2%). De maneira geral, os resultados encontrados sugerem que o desenvolvimento da empatia pode favorecer a redução do *bullying* e *cyberbullying*, além de gerar mudanças comportamentais com relação a tais práticas. Espera-se que esse estudo forneça auxílio para os profissionais da educação executarem intervenções voltadas para a redução de práticas agressivas no âmbito escolar.

Palavras-chave: *Bullying*, *Cyberbullying*, Empatia, Adolescentes, Intervenção.

INTRODUÇÃO

É fundamental que o ambiente escolar seja um local seguro e harmônico para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma efetiva (AMEDAHE; OWUSU-BANAHENE, 2007). Entretanto, o que tem sido noticiado na mídia e em estudos científicos sugere que diversas formas de agressão têm sido cada vez mais comuns nas escolas. Entre essas agressões, duas têm se destacado nos últimos anos pela sua incidência entre os adolescentes e pelas consequências danosas causadas às vítimas, aos agressores e toda comunidade escolar envolvida: o *bullying* e o *cyberbullying* (KOWALSKI et al., 2014; BRETAS, 2018).

De acordo com Olweus (2000), o *bullying* é definido partindo dos seguintes critérios: é um comportamento agressivo que envolve a intenção de prejudicar e causar angústia no outro; ocorre em uma relação interpessoal marcada pelo desequilíbrio de poder entre os envolvidos; e as ações ocorrem de forma repetitiva e ao longo do tempo. Já o *cyberbullying*, conforme Hinduja e Patchin (2012), refere-se a um ato agressivo intencional e repetido, realizado por um indivíduo ou um grupo, para infligir dano ou desconforto a outros por meio de tecnologias de informação e comunicação contemporâneas, como celulares e computadores.

Observam-se semelhanças entre as definições, entretanto a diferença está no contexto no qual acontecem as agressões, com o *bullying* acontecendo de forma presencial, enquanto o *cyberbullying* ocorre em ambientes virtuais, via internet ou por meio de dispositivos móveis, possibilitando que o agressor não vivencie o impacto emocional que suas ações causam na vítima. Dessa forma, o *cyberbullying* pode ocorrer de qualquer lugar e a qualquer momento, basta estar conectado. Tal fato permite uma vasta audiência de usuários da internet e que a ação seja rapidamente divulgada entre estes (MACHACKOVA; PFETSCH, 2016).

Conforme um relatório desenvolvido pela Equipe Multidisciplinar Internacional da Organização Não Governamental *Bullying Sem Fronteiras*, a nível mundial, um em cada três estudantes já foram vítimas de alguma forma de *bullying* ou *cyberbullying*. Dados de pesquisas realizadas na América Latina e na Espanha mostraram que 33% dos escolares (crianças e adolescentes), foram vítimas

de *cyberbullying* durante a quarentena de 2020 que aconteceu devido à pandemia do Coronavírus. Além desses dados, um estudo realizado no Brasil, entre janeiro de 2020 e dezembro de 2021, pela mesma organização, evidenciou que os casos de *bullying* e *cyberbullying* continuam aumentando, no qual 6 em cada 10 crianças sofrem algum tipo dessas agressões todos os dias. É válido destacar que nesse período vivenciou-se o ensino remoto, em que as agressões não se limitaram aos muros da escola, mas se proliferaram através das mídias sociais (ONG *BULLYING SEM FRONTEIRAS*, 2022).

Como foi supracitado, observa-se uma incidência dessas agressões na adolescência, que é o foco deste estudo. Com relação a essa etapa do desenvolvimento, compreende-se como uma fase marcada por alterações biológicas e psicológicas, que demandam inserção social para a construção de uma identidade. Sendo assim, a quarentena pode ser encarada como uma adversidade para o desenvolvimento saudável dessa população, visto todo o contexto ansiogênico do período pandêmico, aliado ao aumento da violência e de conflitos familiares, bem como de ideações suicidas e automutilações, isolamento social, evasão escolar, simultaneamente ao uso exacerbado da internet e, conseqüentemente, a maior exposição ao *cyberbullying* (COSTA et al., 2021).

Além de expor o aumento dessas agressões, é importante reconhecer o sofrimento do agressor e os fatores motivadores para tais práticas. Dessa forma, segundo Zhang et al. (2021), esse notório crescimento durante a pandemia, principalmente quando ocasionado por adolescentes, pode representar uma forma de aliviar a pressão causada pelos fatores acima citados. O que revela a necessidade de levar em consideração o sofrimento psíquico, as perspectivas de futuro desses adolescentes e o relacionamento com os pais, ao examinar esta forma de agressão em períodos de desastres.

Nesse sentido, frente aos danos na saúde mental provocados pela pandemia e ao aumento da agressão em uma vasta parcela de adolescentes, bem como pensando no retorno às atividades escolares presenciais, algumas escolas no interior do Rio Grande do Norte – RN têm investido no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes a partir do material produzido pelo

Instituto Ayrton Senna (IAS), além de práticas interventivas para o desenvolvimento de habilidades sociais realizadas por psicólogos.

No que se refere às competências socioemocionais, o IAS (2021) define estas como as capacidades que o indivíduo possui para pensar, sentir e se comportar em relação a ele mesmo e aos outros, para tomar decisões e determinar objetivos, além de enfrentar as adversidades da vida. Ainda de acordo com o IAS, existem cinco macro competências essenciais de serem trabalhadas (autogestão; engajamento com os outros; amabilidade; resiliência emocional e abertura ao novo), que estão subdivididas 17 competências, dentre as quais estão a persistência, assertividade, autoconfiança e a empatia.

Quanto a essa última competência citada, a empatia, Hoffman (2003) a conceitua como a capacidade de se colocar no lugar do outro, inferir seus sentimentos, e a partir dessa inferência, dá uma resposta afetiva que seja mais apropriada para a condição do outro, do que para a sua própria condição. É vasta a esteira literária que mostra que o desenvolvimento da empatia pode contribuir para a redução do *bullying* e do *cyberbullying* em amostras de diferentes faixas etárias (ANG; LI; SEAH, 2017; BEZERRA; GALVÃO, 2020; DUTRA, 2020; JOLLIFFE; FARRINGTON, 2011; LÓPEZ-PÉREZ et al., 2017; OUVREIN; DE BACKER; VANDEBOSCH, 2018).

O que se observa de modo teórico e empírico nesses estudos é que a empatia age como uma habilidade socioemocional que pode diminuir essas formas de agressões por fazer o indivíduo conseguir pensar e sentir o que a vítima poderia estar pensando ou sentindo no momento da agressão, criando roteiros cognitivos que seriam ativados ao presenciar ou se envolver em situações agressivas semelhantes. Sendo assim, para evitar essas sensações desprazerosas ao imaginar a dor do outro, tanto os comportamentos de *bullying* quanto de *cyberbullying* seriam reduzidos (DUTRA, 2020; HOFFMAN, 2003).

Existem diferentes tipos de intervenções e técnicas para o desenvolvimento da empatia, algumas mais voltadas para os aspectos cognitivos, outras para a dimensão afetiva (LANDIM; BORSA, 2017). Neste estudo, a técnica interventiva adotada para este fim foi a informativa-afetiva-discursiva, guiada pelo estudo de Dutra (2020) que apresenta duas formas de intervenção eficazes para

redução da agressão, a informativa-discursiva e a afetiva-discursiva. Baseando-se nesse estudo, uniram-se dimensões dessas duas técnicas de intervenção, para alcançar o objetivo deste trabalho que é avaliar a eficácia do desenvolvimento da empatia para a redução do *bullying* e do *cyberbullying* entre estudantes adolescentes.

METODOLOGIA

DELINEAMENTO

Este é um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo. Salienta-se que as descrições do processo interventivo apresentadas no presente trabalho foram realizadas respeitando os princípios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, conforme preza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

PARTICIPANTES

72 alunos/as do ensino fundamental II de uma escola pública do interior do Rio Grande do Norte – RN, provenientes da comunidade local, divididos entre três turmas do nono ano, nomeadas como “A”, “B” e “C”, sendo 57% dos participantes do sexo feminino e 43% do sexo masculino, com idades entre 14 e 18 anos, média geral de 16 anos.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para analisar a eficácia da intervenção realizada, utilizou-se a escrita de cartas, nas quais os alunos discorreram sobre seus sentimentos diante do que foi realizado na etapa de dramatização da intervenção, que será melhor apresentada nas seções a seguir.

PROCEDIMENTO

A execução das intervenções, nas três turmas, ficou sob a responsabilidade da primeira autora deste trabalho, com o auxílio de uma monitora que foi previamente treinada para aplicação da

técnica interventiva. Após a escola informar as turmas que participariam da intervenção, foi realizado um encontro em cada turma para apresentar o tema, o objetivo, e a data em que iria acontecer a intervenção, além do tempo de duração (60 minutos). Também foi esclarecida a importância da participação dos alunos nesse encontro e informado o caráter voluntário da aceitação em participar.

A intervenção foi planejada para ser efetuada em 3 etapas, acrescida de uma etapa comportamental, todas elas constituintes da técnica de intervenção informativa-afetiva-discursiva, inspirada no estudo de Dutra (2020).

A primeira etapa, a informativa, teve o objetivo de informar aos alunos sobre a conceituação da empatia, do *bullying* e do *cyberbullying*, enfatizando os envolvidos nessas formas de agressões e suas possíveis consequências. Para tanto, a sala foi organizada em círculo e o conteúdo foi apresentado a partir de uma apresentação conceitual por meio de slides.

Já a segunda etapa, a afetiva, objetivou fazer os participantes experienciarem o lugar de alguém que já foi vítima de *bullying* e *cyberbullying* na escola. Sendo assim, essa etapa foi subdividida em dois momentos: aquecimento e dramatização. No aquecimento, o tema da intervenção foi disparado a partir de uma mídia visual disponível no *Youtube* no link <<https://www.youtube.com/watch?v=pkduLLJgks0&t=1s>>. Esse vídeo tem duração de 3 minutos e 46 segundos e relata a história de Isabela Nicastro. Esta é uma mulher branca que sofreu *bullying* e *cyberbullying* quando tinha 13 anos e estudava no oitavo ano do ensino fundamental. Foi nessa época que os colegas de Isabela criaram uma página na internet, com cerca de trinta pessoas, para difamá-la. Além disso, comportamentos de chacota também eram direcionados a ela presencialmente em sala de aula. No vídeo, Isabella ainda narra sobre as consequências advindas do *bullying* e *cyberbullying* que sofreu, resultando no desenvolvimento de comportamentos de isolamento, apatia e desinteresse em ir à escola. Por fim, ela ainda aconselha às pessoas que sofrem com isso a não ficarem quietas e procurar formas de denunciar tais agressões. É importante salientar que a parte na qual Isabela relata ter vivenciado ideação suicida, mais especificamente dos 2:38 a 2:48 minutos, foi retirada do vídeo antes da projeção, com o objetivo de evitar possíveis gatilhos para os alunos.

Além disso, esse relato foi escolhido por trazer uma história real de alguém que vivenciou as duas formas de agressão trabalhadas na intervenção, por alguém que tinha a mesma faixa etária dos participantes do estudo, conforme orientam Galvão, Dutra e Bezerra (2022).

O segundo momento dessa etapa foi a dramatização, que se pautou na utilização da técnica psicodramática intitulada “cadeira vazia” para promover o exercício de se colocar no lugar do outro. Essa técnica, de acordo com Blatner e Blatner (1996), faz com que em vez de outra pessoa desempenhar a figura complementar de um protagonista na dramatização, faz uma cadeira vazia representar.

Para isso, foi colocada uma cadeira vazia no meio da sala e relembrado aos participantes o relato de Isabela. Em seguida, foi solicitado que eles imaginassem que ela estava sentada naquela cadeira vazia. Logo após, foi dado o seguinte comando: “Isabela está sentada aqui hoje, diante de vocês. Imaginem que vocês foram esses colegas que praticaram o *bullying* e o *cyberbullying* com ela. Após ouvir o seu relato e saber como ela está se sentindo, o que você diria para ela? Escrevam uma carta sobre o que vocês gostariam de falar para Isabela. Não é necessário identificação e não existe resposta certa ou errada, o intuito é falar o que vocês sentiram e falariam verdadeiramente”. Para que os participantes pudessem se expressar, introduziu-se uma música, objetivando criar uma ambientação e estimular a projeção. Além disso, foi distribuído papel de carta e lápis e dado o tempo de quinze minutos para escrita. Após todos concluírem, o espaço foi aberto para aqueles que desejassem ler o que escreveram. Depois as cartas foram recolhidas e guardadas misturadas em uma caixa, sendo algumas lidas em voz alta para que todos pudessem ouvir, sem identificar quem a escreveu.

Por sua vez, a terceira etapa, a discursiva, foi guiada por um conjunto de questões norteadoras elaboradas previamente para fazer os participantes discutirem e refletirem sobre o que foi experienciado durante a intervenção. Algumas das questões foram: “Como foi esse momento para vocês?”, “Como vocês se sentiram?”, “Conseguiram imaginar outra pessoa que passou por situações semelhantes?”, “Como ela estava se sentindo?”.

Por fim, a etapa comportamental, inspirada para colocar em ação o que foi aprendido com a intervenção por meio da prática de

comportamentos pró-sociais, consistiu na distribuição de bombons e bilhetes para cada aluno, estes eram para serem preenchidos com alguma mensagem e, junto com os bombons, serem dados as vítimas de *bullying* ou *cyberbullying*, não necessariamente precisaria ser colegas de classe. Também podia servir como um pedido de desculpa para aqueles que tivessem praticado essas agressões com alguém e tivessem se arrependido.

PROCESSAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados qualitativos, coletados a partir das cartas escritas pelos alunos (sem identificação), foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2011), que se trata de um processo de análise de comunicações de forma rigorosa, permitindo a organização dos dados em categorias temáticas, cada uma com um conjunto de palavras com sentido comum. Essa análise foi realizada por quatro juízes, que, com a concordância de no mínimo três deles (75%), eliminaram ou mantiveram as categorias que compõem os resultados deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo foi realizada com os relatos das cartas escritas pelos participantes das três turmas sobre o que eles fariam para a vítima de *bullying* e *cyberbullying* que teve sua história apresentada durante a intervenção. Ao todo, esse material coletado resultou em 120 fragmentos de conteúdo que foram organizados em cinco categorias temáticas intituladas: “Arrependimento e pedido de desculpa frente ao *bullying* e *cyberbullying*”, “Palavras de apoio para a vítima”, “Justificativa para cometer *bullying* e *cyberbullying*”, “Identificação com a vítima e exercício empático” e “Mudança de comportamento”. A seguir, será explicitado o conteúdo de cada uma dessas categorias.

a. **Arrependimento e pedido de desculpa frente ao *bullying* e *cyberbullying***

A primeira categoria, intitulada “Arrependimento e pedido de desculpa frente ao *bullying* e *cyberbullying*”, foi a que apresentou

maior frequência de conteúdo, como mostra o Quadro 1. A partir das respostas dos participantes, observa-se que a intervenção realizada provocou um reconhecimento do erro, gerando uma tomada de consciência acerca da gravidade das agressões cometidas, desencadeando a demonstração de arrependimento, seguida de pedidos de desculpas e perdão pelos atos que imaginaram terem feito.

Quadro 1. Frequência e exemplos de relatos da Categoria 1

Categoria 1: Arrependimento e pedido de desculpa frente ao bullying e cyberbullying	
Frequência	Exemplos de Respostas
54 fragmentos de conteúdo – 45%	“Desculpa, Isabela, não pensei que com minhas brincadeiras sem graça iria te machucar tanto. Me arrependo de tudo que fiz. Perdão!”
	“Sinto muito, não pensei que aquilo ia te afetar tanto. Eu realmente estou muito arrependido e gostaria muito do seu perdão. Aquilo foi muito ridículo e se eu pudesse voltar no tempo, não faria isso.”
	“Eu sei que a gente errou, mas, por favor, perdoe a gente. Me desculpe mesmo por tudo.”

Esses resultados denotam o que alguns estudos já têm apresentado sobre a empatia ser a principal determinante sociocognitiva para o perdão, principalmente quando a agressão acontece entre pessoas que já tenham relações próximas (MCCULLOUGH et al., 1998 apud PINHO, 2011). Desse modo, observa-se que a empatia auxilia tanto ao ofendido, reduzindo a motivação para possíveis vinganças, quanto ao ofensor, promovendo comportamentos pró-sociais como o pedido de desculpas.

b. Palavras de apoio para a vítima

Nomeada como “Palavras de apoio para a vítima”, a segunda categoria em tamanho de frequência, aborda relatos nos quais os participantes tentam ajudar a vítima de *bullying* e *cyberbullying* através de palavras confortantes, demonstrando afeto e ressaltando qualidades da vítima, como uma tentativa de diminuir o sofrimento relatado por ela.

Quadro 2. Frequência e exemplos de relatos da Categoria 2

Categoria 2: Palavras de apoio para a vítima	
Frequência	Exemplos de Respostas
23 fragmentos de conteúdo – 19,2%	“Você é uma menina linda e muito doce, você merece um futuro incrível pela frente. Desejo que você possa realizar todos os seus sonhos.”
	“Seja confiante, não ligue para o julgamento das pessoas. Seja quem você é e nunca deixe ninguém te fazer pensar o contrário. Você é incrível do jeito que és. Não se cale diante da situação.”
	“Você e nem ninguém deve passar por algo assim, você é luz, Isabela. Não deixe ninguém apagar a tua luz, brilhe bastante e mostre para o mundo que você é forte e incrível. Beijos de luz.”

O conteúdo apresentado nessa categoria se relaciona com os dados da pesquisa realizada por Galdino e Ferreira (2013) para entender o papel que o apoio de figuras significativas exercia na superação dos efeitos do *bullying* no contexto escolar. Essa pesquisa demonstrou que o apoio do outro (tanto figuras familiares quanto amigos da escola) e a sensibilidade demonstrada diante da situação vivenciada, amenizava os efeitos da agressão e contribuía para a promoção da resiliência das vítimas. Sendo assim, os 19,2% dos relatos que compõe essa categoria podem ser considerados como incentivadoras para a minimização das consequências sofridas pela vítima, devido às agressões vivenciadas, bem como demonstra a sensibilidade dos participantes, desenvolvida a partir da intervenção.

c. **Justificativa para cometer *bullying* e *cyberbullying***

“Justificativa para cometer *bullying* e *cyberbullying*” é a terceira categoria em tamanho de frequência, como demonstra o Quadro 3. Nesta, os participantes tentaram mostrar à vítima o que poderia ter motivado eles a praticarem as agressões, justificando e salientando que o “problema” era se sentir inferior à vítima.

Quadro 3. Frequência e exemplos de relatos da Categoria 3

Categoria 3: Justificativa para cometer <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	
Frequência	Exemplos de Respostas
22 fragmentos de conteúdo – 18,3%	“Isabela, você era uma menina muito estudiosa que só tirava 10, por isso era <i>nerd</i> .”
	Acho que naquele momento, não só eu, mas todos que fizeram aquilo estava sentindo meio que inveja por você ser uma aluna exemplar.”
	“Isabela, não fique mal porque você não merece. Muitas vezes nós podemos estar com inveja de você ou não temos com quem conversar, e até podemos estar passando pela mesma coisa.”

Essa falta de conexão com a vítima, uma possível inveja, exemplificada no conteúdo dessa categoria, demonstra o que é relatado por Jolliffe e Farrington (2011) sobre praticantes de *bullying* e *cyberbullying* apresentarem dificuldades em vivenciar as emoções dos outros. Desse modo, hipotetiza-se que esses relatos podem pertencer àqueles participantes com maiores níveis dessas agressões. Contudo, o estudo realizado não dá conta de responder a esse dado.

Além do exposto, um estudo realizado por Costa e Pereira (2010) para observar a relação entre a prevalência do *bullying* na escola e o sucesso escolar, em uma amostra de 3891 alunos, com idades de 5 a 16 anos, mostrou que alunos com dificuldades escolares são mais agressivos do que aqueles com sucesso escolar. Além disso, a autopercepção do rendimento escolar baixo é um motivador para as agressões. Resultados desse estudo podem se relacionar com essa categoria por evidenciar atos agressivos advindos de alunos que se sentiam inferiores a uma aluna vista como tendo alto rendimento escolar.

d. Identificação com a vítima e exercício empático

A quarta categoria, intitulada “Identificação com a vítima e exercício empático” fornece conteúdos que denotam o desenvolvimento da empatia, assim como a identificação de vários participantes com a vítima, o que pode ter contribuído para uma melhor compreensão do sofrimento dela, fortalecendo o exercício empático.

Quadro 4. Frequência e exemplos de relatos da Categoria 4

Categoria 4: Identificação com a vítima e exercício empático	
Frequência	Exemplos de Respostas
16 fragmentos de conteúdo – 13,3%	“Agora que eu não sou mais aquela criança sem maturidade, sei como é difícil, me coloquei no seu lugar e percebi que eu não ia querer que ninguém passasse por isso, e como prejudica a vida da pessoa que é vítima do Bullying.”
	“Isabela, imagino o quanto foi ruim o que você passou, pois eu também sofri preconceito e foi ruim.”
	“Eu também sofri e sei que dói muito, também pode contar comigo para dizer o que você está sentindo.”

Em uma pesquisa intervenção realizada por Bezerra e Galvão (2020) para a promoção da empatia como uma estratégia de prevenção ao *bullying* na infância, foram encontrados resultados semelhantes aos demonstrados nessa categoria, de modo que houve uma redução nos níveis de *bullying* das crianças, além deles terem evidenciado o desenvolvimento de habilidades empáticas. Segundo as autoras, esses resultados foram alcançados devido a empatia exercitada através da intervenção, levar os sujeitos a experimentar o lugar do outro e se imaginarem em sua condição, assim como mostra os resultados dessa categoria.

Conforme Galdino e Ferreira (2013), esse desenvolvimento empático mostra-se fundamental para que hajam mudanças no cenário de agressão, minimizando seus índices de prevalência e favorecendo aos autores envolvidos, visto que, para os adolescentes, a expressão da empatia através da compreensão e do suporte em relação a situação vivenciada pela vítima, contribui para a saúde mental dessa vítima e gera mudanças positivas nos demais envolvidos.

e. Mudança de comportamento

A última e com menor frequência entre as categorias foi intitulada “Mudança de comportamento” por representar as mudanças observadas nos relatos dos participantes concernentes a não cometer mais *cyberbullying* e *bullying* e transformar suas atitudes frente a essas agressões, não só com Isabela, mas com outras possíveis

vítimas. O que contribui, desse modo, com a diminuição dessas formas de agressão de maneira mais ampla.

Categoria 5: Mudança de comportamento	
Frequência	Exemplos de Respostas
5 fragmentos de conteúdo – 4,2%	“Eu só sei que não vou fazer mais nada disso com ninguém.”
	“Sentimos muito por tudo, não iremos praticar mais nada nesse sentido.”
	“Eu nunca mais xingo você.”

O conteúdo expresso nesta categoria, apesar de ter menor frequência, traz uma contribuição notória ao salientar que uma intervenção de caráter pontual, já é capaz de produzir mudanças comportamentais em alguns dos participantes. Quando essas intervenções acontecem de forma mais sistematizada e por um período de tempo, os resultados podem ser observados até meses depois da execução, de forma longitudinal, como mostram os resultados do conjunto de intervenções realizadas por Dutra et al. (2019) e Dutra (2020) para a redução de comportamentos agressivos em crianças a partir do uso da técnica afetiva-discursiva.

Desta forma, priorizar a implementação de intervenções empáticas de forma sistemática e transversal aos conteúdos escolares, pode gerar mudanças significativas no que se refere a redução de práticas agressivas (DUTRA, 2020). Ter essa percepção por parte dos participantes evidencia o valor de continuar a intervir em ambientes educacionais a partir do desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram observados os diversos impactos negativos ocasionados pela pandemia da COVID-19 na saúde mental dos adolescentes que voltaram à escola, sendo um destes o aumento de casos de *bullying* e de *cyberbullying*. Frente a isso, observou-se que, a partir dos resultados apresentados, o objetivo de reduzir esses tipos de agressão, através da execução de uma intervenção para o desenvolvimento empático, foi alcançado.

No que se refere às limitações desse estudo, aponta-se para o caráter pontual das intervenções e sugere-se a realização sistemática de um conjunto de intervenções de modo transversal às disciplinas estudadas. Além disso, em virtude do tempo, a importância do observador enquanto figura primordial para combater às agressões não ficou tão evidente para eles, como é perceptível nos resultados. Destarte, aumentar o tempo de duração das intervenções e enfatizar esse papel também é primordial.

Apesar das limitações encontradas, fica evidente que a empatia é um fator indispensável para a não-reprodução e, consequentemente, a diminuição de agressões como o *bullying* e o *cyberbullying* nas escolas. Nossos resultados demonstram a importância dos profissionais da psicologia no ambiente escolar, além de evidenciar a urgência de trabalhar temáticas transversais à realidade dos adolescentes como forma de promoção de saúde mental. Indo, portanto, de encontro com as práticas punitivistas ainda presente no cenário acadêmico.

Nesse sentido, consideramos relevante investigar, em estudos futuros, de que forma a problemática do *bullying* e *cyberbullying* chega para os profissionais e para os responsáveis pelos adolescentes. Bem como, qual é a forma de enfrentamento que as vítimas encontram após sofrer agressões que, em muitos casos, os levam a trocar de escola e enfrentar mais uma adversidade para a fase da adolescência que é a construção de novos vínculos.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para que demais profissionais da psicologia e da educação possam se inspirar para a realização e a divulgação de intervenções eficazes para a redução do *bullying* e do *cyberbullying* em adolescentes, favorecendo uma maior harmonia e aprendizagem no ambiente escolar e a construção de uma cultura de amabilidade.

REFERÊNCIAS

AMEDAHE, F. K.; OWUSU-BANAHENE, N. O. Sex differences in the forms of aggression among adolescent students in Ghana. **Research in Education**, 78, 54-64. 2007.

ANG, R. P.; LI, X.; SEAH, S. L. The Role of Normative Beliefs About Aggression in the Relationship Between Empathy and Cyberbullying. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, vol.48 (8), 1138–1152, 2017. <https://doi.org/10.1177/0022022116678928>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, V. A. S.; GALVÃO, L. K. S. A promoção da empatia como estratégia de prevenção ao bullying na infância. In: MELLO, R. G.; FREITAS, P. G. (Orgs.). **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar. 2020.

BLATNER, A.; BLATNER, A. **Uma visão global do psicodrama: fundamentos, teóricos, históricos e práticos**. São Paulo: Ágora. 1996.

BRASIL. Resolução 510/2016. (2016). **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 07 de abril.

BRETAS, V. **Brasil fica em segundo lugar em ranking global de ofensas na internet**. Exame. 4 de julho de 2018. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/brasil-fica-em-segundo-lugar-em-ranking-global-de-ofensas-na-internet/>>. Acesso em: 23 de março de 2022.

COSTA, Luiza Cesar Riani et al. Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, 2021.

COSTA, P. J. F.; PEREIRA, B. O. O bullying na escola: a prevalência e o sucesso escolar. In: **I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"**. Braga: Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1822/13613>>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

DUTRA, M. P. **Avaliação de estratégias para a redução de comportamentos agressivos em crianças de 9 a 12 anos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18243>>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

DUTRA, Marília Pereira et al.. Promoção da empatia para redução de comportamentos agressivos: análise do grupo focal. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/62282>>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

GALDINO, M. J. R.; FERREIRA, S. P. A. O apoio das figuras significativas na superação do bullying no contexto escolar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 37, 2^º sem. de 2013, pp. 31-41. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/27685>>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

GALVÃO, L. K. S.; DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S. **O desenvolvimento da empatia: conhecimento teórico e prático para profissionais da educação**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 03., Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82232>>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. Cyberbullying: neither an epidemic nor a rarity. **European Journal of Developmental Psychology**, Vol. 9 (5), 539-543. 2012.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003.

IAS, Instituto Ayrton Senna, São Paulo. **Competências socioemocionais para contextos de crise**. São Paulo. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 24 de julho de 2021.

JOLLIFFE, D.; FARRINGTON, D. P. Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?

Journal of Adolescence, Vol.34(1), 59–71. 2011. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>

KOWALSKI, R. M.; GIUMETTI, G.W.; SCHROEDER, A. N.; LATTANNER, M. R. *Bullying* in the digital age: a critical review and meta-analysis of *cyberbullying* research among youth. **Psychological Bulletin**, 140, 1073–1137. 2014. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>

LANDIM, I.; BORSA, J. C. Revisão sistemática sobre programas de intervenção para redução de comportamentos agressivos infantis. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 110-129, 2017. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2017.101.09>.

LÓPEZ-PÉREZ, B.; HANOCH, Y.; HOLT, K.; GUMMERUM, M. Cognitive and Affective Empathy, Personal Belief in a Just World, and Bullying Among Offenders. **Journal of interpersonal violence**, vol. 32 (17), 2591–2604, 2017. <https://doi.org/10.1177/0886260515593300>

MACHACKOVA, H.; PFETSCH, J. Bystanders' responses to offline *bullying* and *cyberbullying*: The role of empathy and normative beliefs about aggression. **Scandinavian Journal of Psychology**, Vol.57(2), 169–176. 2016.

OLWEUS, D. (2000). *Bullying*. In: KAZDIN, A. E. (Ed.), **Encyclopedia of psychology** (487–489). Washington, DC: American Psychological Association. 2000.

ONG BULLYING SEM FRONTEIRAS. **Estatísticas de Bullying no BRASIL, 150.000 casos**. Bullying sin fronteiras, 2022. Disponível em: <<https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2022/02/estatisticas-de-bullying-no-brasil.html>>. Acesso em: 02 de Julho de 2022.

OUVREIN, G.; DE BACKER, C. J.S.; VANDEBOSCH, H. Online celebrity aggression: A combination of low empathy and high moral disengagement? The relationship between empathy and moral disengagement and adolescents' online celebrity aggression. **Computers in Human Behavior**, Vol. 89, 61-69, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.029>.

PINHO, V. D. **A influência da habilidade empática sobre o perdão interpessoal**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 122f, 2011. Disponível em: < <http://www.bdt.duerj.br/handle/1/15252>>. Acesso em: 9 de novembro de 2022.

ZHANG, Yuchi et al. Psychological Distress and Adolescents' Cyberbullying under Floods and the COVID-19 Pandemic: Parent-Child Relationships and Negotiable Fate as Moderators. **International journal of environmental research and public health**, v. 18, n. 23, p. 12279, 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.015)

AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E DESAFIOS

Gilberto Romeiro de Souza Júnior

Doutorando em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Professor Substituto de Sociologia no Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife, gilbertorsjr@gmail.com.

RESUMO

O objetivo central do estudo foi apresentar as principais abordagens teóricas acerca da importância do desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais na Educação Básica diante do contexto de mudanças em curso na sociedade, sobretudo no campo no trabalho e das relações sociais. Para isso, partimos da constatação de que as mudanças e novas exigências em habilidades e competências requeridas aos indivíduos em pleno século XXI têm colocado desafios à educação, tendo em vista às necessidades de adoção de novas bases e princípios visando não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também o emocional, atendendo a perspectiva de uma educação integral. Diante disso, tem ganhado relevância no campo da educação o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com foco nas emoções dos estudantes, tendo em vista os desafios postos na sociedade contemporânea para as habilidades inter e intrapessoais. Como estratégia metodológica, adotou-se a pesquisa bibliográfica, tendo como base livros, artigos científicos e documentos institucionais acerca da temática proposta.

Palavras-chave: Competências, Educação Básica, Habilidades, Socioemocional.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.016)

DESENCONTROS E ENCONTROS NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Maria Preis Welter

Mestre em educação pela Universidade do Sul - Unisul - SC, pedagogia.itapiranga@uceff.edu.br;

Alexandra Franchini Raffaelli

Mestre em Educação pela UNIJUÍ, RS, alexandra@uceff.edu.br;

RESUMO

O presente artigo discorre sobre a educação humanizadora no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que discute sobre o papel da escola no processo de humanização. Num primeiro momento, aborda-se os desencontros no processo da humanização, como o individualismo/egoísmo e a competição e suas implicações no contexto pedagógico. Na sequência, a pesquisa traz reflexões sobre a concepção de interdependência e a teoria da complexidade. Propõe uma relação intrínseca entre pensamento complexo e solidariedade a fim de reconhecer que a interdependência somente é reconhecida na perspectiva da complexidade. Acena ainda para uma educação voltada para a afetividade, o emocional, o cuidado e a cooperação, sem esquecer o conhecimento e a aprendizagem. Contudo, existem novas possibilidades e esperanças que acenam para uma educação humanizadora, sendo que a escola e o agir pedagógico têm uma função social, o que requer a união entre sensibilidade social e eficácia pedagógica.

Palavras-chave: Educação humanizadora; Interdependência; Complexidade; Solidariedade.

INTRODUÇÃO

Vivemos no século XXI com uma forte dose de indicadores de ameaças à destruição da vida. Vivemos ainda mergulhados numa espécie de convicção tácita de que existe um consenso universal em relação aos pressupostos da lógica do mercado. Em consequência dessas convicções iteramos desencontros econômicos, culturais e educacionais que implicam desencontros humanos. Na perspectiva de Harari (2018), estamos vivendo um dos maiores desafios de sempre para a humanidade que pode sabotar a liberdade e equidade das sociedades como nunca.

Por outro lado, parece bastante animador saber que caberá à educação um dos papéis determinantes na criação de sensibilidade social necessária para reorientar e reestimular a humanidade para vivências mais dignas para todos os seres humanos. Essa (re) aposta na educação indica que estamos no limite da incompreensão entre os seres humanos.

Parafraseando Maturana e Varela (1995, p.14): “parece que o grande, poderoso e aparentemente indestrutível navio, que é nossa moderna civilização, irá colidir contra a grande massa submersa de nosso formidável autoengano. Falta reflexão profunda, falta revisão da responsabilidade pessoal capaz de permitir a mudança de curso e possibilitar um eco para sobreviver ao momento do iminente naufrágio e do grito de ‘salve-se quem puder’”.

Neste trabalho discute-se uma educação que tem como desafio levar os(as) educandos(as) a uma visão complexa e de interdependência com o mundo. A aposta é de que uma educação com esta visão permite caminhos humanizadores. Strieder (2002, p.199) ratifica: “Se o processo educacional continuar omissivo, ou melhor, insistente no mero eixo reprodutivo, o desastre humano seguirá inelutavelmente a sua trajetória”. É também uma aposta como a manifestada por Strieder (2002, p.207) e outros tantos que: “Somente avivando o vivenciamento concreto de esperanças é que novos e maiores sonhos podem ser gestados”.

Acredita-se que a educação tem fundamentalmente uma função humanizadora, essa proposta educativa precisa situar-se necessariamente na complexidade, na interdependência e na

convivência. Escolas, educadores, educandos são, nesta perspectiva, espaços, humanos em processo de humanização.

Diante da evidência da incompletude humana e do reconhecimento da interdependência, vemos reacender a esperança do crescimento do entendimento entre os humanos. Assim, discute-se o reencontro da humanidade e, para essa consolidação, a visualização da escola como entidade também responsável pelo desafio, mas fascinante processo da humanização. A educação surge então como um jogo de ressignificações, onde cita-se fortemente a sua função humanizadora.

METODOLOGIA

A metodologia do presente artigo constou de estudo bibliográfico, caracterizando-se quanto a natureza como pesquisa teórica, desenvolvida a partir de material já elaborado, bem como, a estruturação de ideias/pesquisas inovadoras que permitem a atualização de conceitos e resolução de problemas para a educação humanizadora no ambiente escolar. Logo, é válido considerar a importância da pesquisa, sendo ela um instrumento para investigar fatos, sanar dúvidas e construir conhecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Interrogar sobre as razões de um projeto de humanização é interrogar, ao mesmo tempo, o ser humano contemporâneo e seus valores, a cena social e a realidade global. Para Peter Sloterdijk, a palavra humano sempre evoca um contra quê, uma vez que constitui o empenho para retirar o ser humano da barbárie. Peter Sloterdijk desencadeou uma enorme polêmica com a palestra intitulada, "Regras para o parque humano". Uma palestra que toma como ponto de partida o diagnóstico heideggeriano da crise do humanismo, a denúncia nietzscheana da domesticação apegadora do homem pelo homem e as recomendações de Platão sobre a arte de pastorear seres humanos. Sloterdijk (2000, p.32) declarou a falência do humanismo quanto à tarefa de domesticar a animalidade humana. O ser humano poderia até ser definido como a criatura que fracassou em seu ser animal:

O que ainda domestica o homem, se o humanismo naufragou como escola da domesticação humana? O que domestica o homem, se seus esforços de auto-domesticação até agora só conduziram, no fundo, à sua tomada de poder sobre todos os seres? O que domestica o homem, se em todas as experiências prévias com a educação do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores, e para quê? Ou será que a questão sobre o cuidado e formação do ser humano não se deixa mais formular de modo pertinente no campo das meras teorias da domesticação e educação?

A polêmica se deu em função de Sloterdijk ter proposto ao conselho de cientistas e filósofos a criação de um discutível Parque Genérico Humano (*Menschenpark*), como reservatório para salvar e aprimorar a espécie da imbecilidade e brutalização induzida pelas mídias.

Sloterdijk (2000, p. 46) parece enxergar, nas práticas genéticas, um reforço aos impulsos inibidores que os meios tradicionais de educação não mais conseguem gerar em proporção suficiente para se opor ao crescente embrutecimento da sociedade contemporânea de massas, submetida a uma onda sem precedentes, pelos meios de divulgação da indústria dos entretenimentos.

Contudo, muitas vezes nos deparamos com questões instigantes como: O que é um ser humano? Como e onde aprendemos a ser humanos? Diante do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, como ocorre o desenvolvimento humano? Somos parte de um todo que, necessariamente, deveria ser pensado como um todo em sua essência.

Morin em “Os sete saberes necessários à educação do futuro” apresenta os sete vazios profundos. Dentre eles o terceiro vazio, que segundo Morin (2001) não se ensina em nenhuma parte de maneira fundamental: o significado de ser humano. A condição humana está desintegrada.

Destaca-se a existência de fatos que indicam a desumanização da espécie humana. Somos sem dúvida responsáveis pelo percurso que temos tomado. A falta de inteireza e consciência do todo, pelo qual fazemos parte, fragiliza o nosso ser e estar no mundo. Será que ainda teremos tempo de evitar um desastre? O desafio é

problematizar e refletir o processo de construção da desumanização. Para que sejamos capazes de mudar é preciso experienciar ...

Segundo Morin (2003, p.117): “Por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir”. Strieder (2002, p.153) adverte “Quando o crime e a corrupção, a pobreza e o abuso são aceitos e passam a fazer parte do ser da sociedade, os diques sociais da justiça e da condição humana cedem em cima e embaixo, também sob o peso da convivência”.

Enquanto a educação luta para humanizar, a desenfreada ideia, muitas vezes imposta, de que a modernização e o crescimento econômico são o caminho para a solução dos problemas sociais, se perpetua. Também não se pode esquecer que vivemos no cenário de uma guerra social sem precedentes na história da humanidade. Os seres humanos vivem numa pobreza abjeta, e grande parte passa fome todos os dias. Muitas pessoas, a maioria crianças, morrem anualmente de fome e outras sobrevivem, mas gravemente subnutridas.

Por outro lado, é inaceitável, diante do atual potencial tecnológico de produção material e de alimentos, a existência da fome. É possível diagnosticar uma fratura societária marcada pela exclusão social e cultural (resultando no crescimento da massa sobrando que já atinge enormes contingentes da população mundial); a violência cotidiana e a degradação ambiental trazendo como resultado um estilo de vida individualista e consumista e a perda dos laços de solidariedade entre as pessoas e, no interior das comunidades. Segundo o relatório de pesquisa do professor Roque Strieder e Carla Pilla (2002, p.283), com base em algumas respostas dos pesquisados:

os seres humanos não alimentam alternativas socialmente solucionadoras para a problemática humana da inclusão de todos. Seria também ingenuidade considerar que culturalmente estamos prontos para que o amor seja o elemento dinamizador nos relacionamentos humanos. O bem comum ainda não está na ótica admissível dos seres humanos e estes são incapazes de ações inteiramente gratuitas e desinteressadas.

No entanto, a desumanidade da economia de mercado gera massas sobrantes, seres descartáveis. Nesse sentido, Strieder (2000, p.109) alerta: "O desumano da economia de mercado globalizado é o abominável ato de descaso para com os seres humanos, a centralização dos esforços na acumulação de capital, no lucro a qualquer preço".

Segundo Morin (2001, p.85): "Ainda que solidários os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo". Os ensaios de mudança, desta concepção, precisam ser retomados diariamente por quem acredita na evolução do ser.

Além disso, estremece o índice de aumento de suicídios, de alcoolismo e de consumo de drogas. Não queremos ver ou perceber que algo precisa ser redirecionado? Em que lugar do nós não conseguimos nos encontrar humanizadamente, ao ponto de darmos fim ao nosso próprio eu. Concorda-se com Morin (2003, p. 242) quando relata que "a humanidade não consegue parir a humanidade". Vale aqui reproduzir importante reflexão de Strieder (2002, p.163):

Como são, então, construídos os campos dos sentidos nos quais o respeito e o desrespeito para com o outro parecem condenados a uma convivência conflitual interminável? Como foi possível termos construído, em nome da civilização, um ser humano capaz de odiar o/a outro/a com uma virulência que o/a destrói, mesmo que nesse ato corra o risco da sua própria destruição?

O filósofo Giorgio Agamben trata de um pensamento instigador que contribui na análise política das sociedades contemporâneas. Recorda uma esquecida e obscura figura jurídica latina, o *Homo sacer*. Aquele cuja morte não tinha caráter sacrificial e cujo assassinato não representava uma pena jurídica. O *Homo sacer* era um João-ninguém que podia ser morto sem ocasionar nenhum transtorno público.

Giorgio Agamben (2002) insiste que o *Homo sacer* está mais vivo do que nunca nas democracias capitalistas contemporâneas. Ele está sujeito a uma "vida nua", aquela que só tem a si própria, desprovida de qualquer direito humano mais elementar. É uma vida

que precisa ser ressignificada pelo olhar do humano que tem em sua intencionalidade a mudança, a transformação.

Zygmunt Bauman, no livro "Vidas desperdiçadas", faz um prognóstico assustador: o crescimento incontrolável do "lixo humano", seres humanos descartáveis, não aproveitados e reconhecidos em uma sociedade cada vez mais seletiva. Bauman (2005) compara a vida em sociedade ao "Big Brother", e tal qual insinua o programa, não precisa fazer algo para merecer a exclusão, ela é inevitável. Não estamos aqui para trazer árduas críticas ao programa, que se justifica por si só, mas a forma com que nos percebemos dentro dos inúmeros personagens expostos a uma pressão previamente organizada e a tantas outras que o próprio confinamento de ideias instiga.

Vencidos ao cansaço ou protagonistas de uma possível mudança? Seria possível nos unir a possibilidade de reafirmar que é a afetividade a força ou energia que nos conecta e vincula com todos os seres vivos e essa emoção é o amor. Segundo Boff (1999, p.128): "É o amor, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão que garantem a humanidade dos seres humanos. Através desses modos-de-ser, os humanos continuamente realizam sua autopoiese, vale dizer, sua autoconstrução histórica".

E Boff (1999, p. 111-112) vai além:

Sem o cuidado essencial, o encaixe do amor não ocorre, não se conserva, não se expande nem permite a consorciação entre os seres. Sem o cuidado não há atmosfera que propicie o florescimento daquilo que verdadeiramente humaniza: o sentimento profundo, a vontade de partilha e a busca do amor.

Segundo Boff, existe um difuso mal-estar da civilização que aparece sob o fenômeno do descuido, do acaso e do abandono, ou seja, da falta de cuidado. Há um descuido e um acaso pela vida inocente de crianças; pelos pobres e marginalizados; pelos desempregados, aposentados e de milhões de excluídos do processo de produção; dos sonhos de generosidade; da sociabilidade nas cidades; pela dimensão espiritual do ser humano, pela inteligência emocional; pela coisa pública, corrupção e jogo de poder; políticas

pobres para os pobres; da reverência indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade; com o planeta terra; com a habitação, quando muitos vivem em favelas sem qualquer qualidade de vida. Para Boff (1999, p. 20-21), quando no intuito de resolver estas mazelas, muitas vezes usam-se remédios insuficientes. Mais especificamente escreve:

Face a esta situação de falta de cuidado, muitos se rebelam. Fazem de sua prática e de suas falas permanente contestação. Mas sozinhos sentem-se impotentes para apresentar uma saída libertadora. Perderam a esperança. Outros perderam a própria fé na capacidade de regeneração do ser humano e de projeção de um futuro melhor. [...] Outros têm fé e esperança. Mas propõem remédios inadequados aos sintomas de uma doença coletiva. Não vão à causa real das mazelas. Tratam apenas dos sintomas.

Porém, acredita-se no ser humano, isso significa que continuamos a sonhar e a ter esperança no poder criativo e solidário do ser humano para reconstruir a realidade. Uma sociedade diferente, que não seja somente a imagem invertida, a sombra projetada desta aqui. Uma integração dos espaços tempos que se interconectam para que as experiências se tornem efetivas através da conexão entre os seres.

A visão de complexidade convida para uma reforma no pensamento educacional. É um apelo por uma educação reflexiva, uma escola em que os conhecimentos sejam flexíveis, conviva com as diferentes formas de pensar e que proporcione a formação de seres humanos capazes de (con)viver na complexidade de relações. A noção de interconectividade, existente entre as entidades e os fenômenos da natureza, leva a compreender que os seres humanos aprendem não apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos.

A criação de consensos sobre o operar de nossos processos de aprendizagem social é vista como alternativa válida para reduzir as tensões sociais e reverter o processo de desintegração das sociedades modernas, levando-as, em contrapartida, a uma construção social de colaboração mútua.

Não se tem mais certeza de como educar as crianças, como se relacionar com as pessoas. Também Morin (2001, p.23) nos ajuda a compreender a crise de paradigmas quando não encontramos mais justificativas, explicações e condições para a compreensão de nossos problemas, de nossa vida pessoal e do nosso fazer social. “O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional. A racionalidade deve conhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento”.

Não há dúvida que a visão mecanicista/reducionista de mundo provocou a unilateralidade de nosso pensamento, levou a uma concepção de sociedade competitiva, à crença no progresso material ilimitado, ao conhecimento determinista, cheio de certezas, desencadeando controle cada vez maior do homem sobre a natureza, a exclusão e alienação da maioria dos seres humanos e uma crise planetária. De acordo com Morin (2003, p.294): “A origem do *homo sapiens* aparece ao fim de um longo processo de hominização. A nova origem, que virá talvez de nossa incerta agonia planetária, será possivelmente o início da humanização”.

É necessário considerar que os problemas do isolamento e distância entre humanos são sistêmicos, ou seja, estão intimamente interligados e são interdependentes. Não podem ser entendidos no âmbito da metodologia fragmentada que é a característica de nossas disciplinas acadêmicas e das ações dos organismos governamentais. Tal abordagem não pode resolver as dificuldades, limitar-se a transferi-las de um lugar para outro na complexa rede de relações sociais e ecológicas. Uma resolução só poderá ser implementada se a estrutura da própria teia for mudada, o que envolverá transformações profundas em nossas instituições sociais, em nossos valores e ideias. Maturana (2001) aposta que não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração.

A escola não pode mais ser um espaço onde se gestam adequações ao discurso patriarcal da luta e da guerra e, portanto, não é mais um espaço voltado prioritariamente para instruir e responder positivamente às demandas de um mundo competitivo, enfatizado por Marx e Darwin.

A concepção marxista enfatiza o conflito e a luta. Para Marx, a luta de classes era a força propulsora da história. Ele sustentava que todo progresso histórico importante nasce do conflito, da luta

e da revolução violenta. A ênfase dada à luta, na teoria de Marx, e a ênfase de Darwin na luta dentro da evolução biológica, a ideia da vida como uma luta constante pela existência, foi vigorosamente promovida no século XIX pelos darwinistas sociais. Essa evolução enfatiza exageradamente o papel da luta e do conflito, esquecendo o fato de que toda luta ocorre na natureza dentro de um contexto mais amplo de cooperação. Maturana e Rezepka (2000, p.85) ressaltam:

Não pertencemos a uma história evolutiva centrada na agressão como emoção-guia de nosso devir, mas podemos cultivar a agressão; não pertencemos a uma história evolutiva centrada em relações de dominação e sujeição, mas podemos cultivar as relações hierárquicas e nos alienarmos na dominação e submissão.

Uma sociedade não pode se basear somente no egoísmo e na competição. É equivocada a concepção de que todo entrejogo dos desejos humanos se resume na dimensão competitiva. Diante do crescente número de excluídos de uma condição de sobrevivência digna, é preciso resgatar relações de solidariedade e de cooperação. Capra (1997, p.193) adverte: “A vida é muito menos uma luta competitiva pela sobrevivência do que o triunfo da cooperação e da criatividade”.

Para Morin, o egocentrismo não conduz somente ao egoísmo. Entre os humanos o egocentrismo pode desenvolver um excesso de egoísmo; já o altruísmo pode prolongar-se além da sua sociedade e tornar-se humanitário. O sujeito sofre a pressão de duas forças contraditórias: o egoísmo e o altruísmo. Nesse sentido, Morin (2003, p.77) afirma: “A subjetividade comporta, assim, a afetividade. O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças de exclusão ou de inclusão”.

Já não resta dúvida quanto a existência de uma crise relacional decorrente das formas desencontradas de um fazer que não está adequado ao viver. O ser humano sente um enorme vazio em relação aos valores da aceitação e do respeito. Um vazio alimentado em valores que se medem na referência ao outro como alguém em contínua competição obrigando à sua negação.

Desta forma, necessita-se de um profundo reexame das principais premissas e valores de nossa cultura, de uma rejeição daqueles modelos conceituais que duraram mais do que sua utilidade e justificativa. Dominando nossa cultura durante centenas de anos, modelaram nossa moderna sociedade ocidental e influenciaram significativamente o resto do mundo. Compreendem um certo número de ideias e valores que estiveram associados a várias correntes da cultura ocidental. Incluem, além da crença de que o método científico é a única abordagem válida do conhecimento; a concepção do universo como um sistema mecânico composto de unidades materiais elementares; a concepção da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência e a crença do progresso material ilimitado, a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico. Essas ideias e esses valores estão seriamente limitados e necessitam de uma revisão radical. Isso implica, necessariamente, novas formas conceituais.

No momento atual, a humanidade revela que conceitos antes descritos como certos e imutáveis tendem a desmoronar, dando lugar a novos princípios, a vácuos, e desejos de espera por caminhos novos, conceitos e valores muito diferentes dos que hoje perpassam a sociedade. Nesse sentido, o *Homo sapiens sapiens* é um vir-a-ser. Como humanizar é um desejar-ser, o *Homo sapiens sapiens* é ainda, e talvez continue sendo, um projeto inacabado. Strieder (2002, p.55) afirma que:

Na condição de vir-a-ser somos apenas um possível e na condição de um possível nos tornamos inviáveis diante de pré-visões e de determinismos. O ser humano como um possível emerge da contingência do acaso e de indecifráveis aleatoriedades. Um ser humano total mas intotalizável na finitude dos endobramentos e desdobramentos de sua epigênese.

A evidência da incompletude humana está cada vez mais presente. Nenhuma ciência ou concepção é possuidora da verdade absoluta sobre a humanidade e seu processo de humanização. Construímos o sentido da vida ao vivê-la. Strieder (2002, p.34) escreve:

O ser humano é [...] indivíduo, espécie, entorno sócio cultural, num complicado processo de humanização. Seus traços e formas, seus desejos e necessidades, seu tudo e seu nada, caminham dispersos. Quando se aglomeram e reaglomeram esses mesmos indivíduos como uma espécie em seu entorno cultural e social renovam sua carga de paixões, desejos e necessidades. É no aglomerar e reaglomerar dispersante que ocorre a emergência de relações organizacionais cada vez mais vastas e mais complexas.

A afirmativa de que o *Homo sapiens* é um projeto inacabado, reacende a esperança na melhora do entendimento entre os humanos. Não é um processo simplificado, passamos a olhá-lo com seu teor de complexidade. Sendo o ser humano um vir-a-ser, vale conferir a importante declaração de Strieder (2002, p.17):

A perspectiva de entendimento entre os seres humanos se parece mais como uma terra virgem praticamente inexplorada. O esforço intenso na longa trajetória dos humanos, não conseguiu muito mais do que ocupar e lotear de forma esparsa algumas poucas regiões do entendimento humano.

As ponderações com relação à visão do ser humano oscilam diante da possibilidade de conviver em colaboração ou não viver na colaboração mútua. Strieder faz relação a um pêndulo, cuja frequência oscila ora para a extremidade pessimista e ora para o lado otimista. Também aprendemos a olhar o ser humano e o mundo através de janelas que nos levam a ver somente alguns aspectos da realidade, cegando para outros tantos. E cremos que o que vemos é toda a realidade ou toda a verdade. Essa dificuldade cultural, de acordo com Strieder (2002, p.19), estende-se para os diversos espaços de convivência, da seguinte forma:

Visão fragmentária da realidade, organização disciplinar do conhecimento, exagerada tendência individualista, aposta infável para vivências competitivas, descompromisso coletivo na construção de futuros mais promissores e, como consequência disso, uma radical indiferença com relação a concepções de interdependência. Assim tal qual o movimento isolado

do pêndulo, concebido isoladamente e isento de contradições, os problemas dos indivíduos são vistos como problemas isolados. Dessa forma o único responsável pelo problema é o diretamente envolvido.

Efetivamente, muitos não reconhecem a interdependência, levando-os a pensar que somos indivíduos ou grupos sociais autônomos e independentes. Nesse sentido, Assmann e Jung (2000, p.77) afirmam que “a própria noção de interdependência de todas as pessoas na sociedade não faz parte do cotidiano de uma boa parte da população”. Vivemos uma cultura individualista, na qual não percebemos a necessidade do outro e, sem perceber que a interdependência é um fato, do qual não podemos nos esquivar. Assim, como nas disciplinas do currículo, não sentimos necessidade de estabelecer correlações, as crianças crescem sem se darem conta de que as suas ações individuais interferem no contexto vivencial.

As ações de cooperação, a partir de relações de amor, devem ser centrais nas atividades escolares e substituir as apostas no sucesso individual e na competição que ainda estão norteando a vida em sociedade e o imaginário social. Para Strieder (2002, p.196): “Ensonha-se uma mentalidade que permita refletir profundamente a gênese da nossa condição humana tendo presente a colaboração e a ajuda mútua”. O desenvolvimento individual depende da interação social, da própria formação, do próprio mundo e dos significados que neles existem. É função do viver com os outros. A aceitação do outro é então o fundamento para que o ser autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo. Ao reconhecer nos outros a legitimidade de sua existência, o sujeito se encontrará livre também para aceitar legitimamente em si mesmo todas as dimensões que possam ocorrer em seu ser e que têm sua origem precisamente no todo social. Laços sociais são construídos comunitariamente. Eles exigem a existência da solidariedade e a existência daqueles que admitem a convivialidade com o outro. São eles que garantem a continuidade da existência humana.

Para Maturana (1995), para que isso venha a acontecer, contamos com dois aliados: o altruísmo biológico – o impulso fundamental de cooperar com nossos semelhantes. Muitas vezes despercebido, no entanto presente desde o começo de nossa vida, torna-se condição básica e possibilitadora do fenômeno social, o

outro é a necessidade que temos de fazer parte de grupos humanos e de operar em consenso com eles.

Se a ação de cooperação social mútua surge na condição primária do social, o compartilhar tal conhecimento pode expandir nossos espaços de cooperação e realização mútua. Por isso, o desenvolvimento socioeconômico da comunidade humana encontra-se no mesmo eixo do processo de desenvolvimento da vida individual e, portanto, não pode o primeiro se realizar às expensas deste último, sem se transformar num mecanismo constitutivamente antissocial. O saber do futuro será multicultural, isto é, se complementa no outro e ampliará a condição humana.

É desafio educacional, o desejo/esforço para resgatar a convivência colaborativa e comprometer-se com o salvamento das vidas de todos(as). Acreditar que é possível construir uma educação com sensibilidade social.

Aprender a viver e conviver é um grande desafio do processo educativo. É fundamental o reconhecimento da diversidade, o auto respeito e o respeito pelos outros. A educação com base no respeito mútuo, comprometida com as relações de colaboração, salva vidas. Do contrário, uma educação descompromissada com a criação de climas favoráveis de convivência, continuará destruindo vidas. Aposta-se com Strieder (2002, p.197) que “na condição de seres humanos e na condição de educadores/as, acreditamos que a educação tem compromisso de ser criadora de acessos para a construção de campos de sentido em favor da defesa da vida”.

Enquanto a maioria das pessoas ainda pensa e age localmente, com a globalização vivemos a interdependência, o que requer uma visão global. Somos uma parte do todo. A metáfora do mundo não é mais a máquina, mas o holograma, como argumenta Capra (1997), ou seja, em cada parte está o todo. A partir desta concepção precisa-se pensar as ações humanas dentro de um todo. Elas não estão isoladas e suas consequências interferem na complexidade.

Vale destacar a importância de trabalhar para a formação de uma cultura planetária. Neste cenário, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se imperativo da educação. A educação que se pauta na interdependência da humanidade está de acordo com a teoria da complexidade, pois realiza a formação humana no cuidado. Ela se pauta na solidariedade,

é um conceito que extrapola os limites territoriais e ganha dimensão de respeito a um todo mais complexo.

O desafio é educar as nossas gerações para recompor laços de solidariedade entre os seres humanos e expandi-la para outras espécies, animais e vegetais. Mas, e acima de tudo, se queremos um mundo melhor em que a solidariedade e o cuidado façam parte, temos de oportunizar para os(as) educando(as) e educadores(as) a vivência dessas situações. Não há mudança possível sem perceber que pertencemos a uma espécie que deve se solidarizar com a vida.

Segundo Morin (2000), a missão da educação é refletir e discutir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, uma conexão que necessariamente precisa aprofundar os saberes a partir de vivências e experiências que permitam a conexão com o ser e estar nos diferentes espaços de aprendizagem.

A sensibilidade solidária, o amor, a empatia, a compaixão, a esperança, a utopia (são temas que tem haver com o sentido das nossas vidas), são conteúdos teóricos difíceis de serem tratados de maneira objetiva e racional. Elas se dão no contexto de relações interpessoais. Strieder (2002, p.212) faz referência significativa quanto ao compromisso da educação em relação à criação de esperança. Para ele:

No imenso e difícil desafio que a humanidade está enfrentando passa a ser compromisso da educação habilitar-se a abrir horizontes de esperança. Compromisso que pode iniciar pela renovação dos campos semânticos que ostentam muita linguagem azeda, muito pessimismo que machuca e faz adoecer. A inclusão e o uso cotidiano de linguagens afirmativas, linguagens convidativas, linguagens de esperança, que fazem sentido para a vida concreta de docentes e discentes é tarefa inadiável se o desejo for possibilitar sendas de felicidade possível, enquanto também comprometimento com futuros abertos, factíveis e construíveis.

A palavra solidariedade está cada vez mais presente nos conceitos de diferentes propostas de solução dos problemas sociais

e ecológicos. Então questiona-se: até que ponto somos animais solidários?

A solidariedade não é algo que se encontra pronto, como natural do ser humano. A solidariedade se constrói. Como criar uma ética universal baseada na solidariedade? Como comprometer a educação, apesar dos mecanismos competitivos da economia de mercado, para a criação de sensibilidade solidária?

Morin (2001), acredita ser necessário estabelecer um pensamento transdisciplinar, que nos leve à capacidade de ligar, religar, juntar, rejuntar as ideias, capaz de nos permitir recomeçar a pensar/repensar novos caminhos e trajetórias. Construir/reinventar nossas vidas, estabelecer uma maneira nova de viver e ver o mundo por meio de uma ação e práxis coletivamente engajadas.

Assmann e Jung (2000) fazem algumas ponderações no que se refere a linguagens sobre solidariedade: solidariedade não é palavra de um só significado, nem é termo unívoco, mas polissêmico e por vezes ambíguo. Não é terra virgem, mas com vastas áreas pouco cultivadas. Se refere muitas vezes a situações emergenciais (no caso de acidentes graves ou desastres), nesse caso a sensibilidade solidária é mais unânime. Quando se trata de calamidades persistentes, (como exclusão social, analfabetismo, miséria), tendem a desaparecer do noticiário e a indiferença tende a esvaziar a sensibilidade solidária. As ocupações semânticas do discurso da solidariedade muitas vezes obedeceram a propósitos precisos (solidariedade com...), outras servem como novo discurso emergente. Remetem a pressupostos que, muitas vezes, não ficam explícitos. Se distinguem nitidamente os apelos a situações emergenciais transitórias das questões da solidariedade como ingrediente ético político na busca de soluções estruturais e sustentáveis para os problemas amplos de caráter persistente. Se transformou em bandeira abrangente para enfrentar a crise civilizacional do mundo de hoje (muitas vezes as linguagens carecem de pontes mediadoras para alcançar o plano operacional); porém, existe uma série de linguagens que buscam pontos de articulação para potencializar a sensibilidade social, pedagogicamente unidos a anseios individuais e coletivos concretos. Assmann e Jung (2000, p.75) escrevem: "a solidariedade como atitude, ou a solidariedade como questão ética, nasce

do reconhecimento de que a solidariedade/interdependência é um fato, uma necessidade para a vida da e na sociedade”.

Porém, a sociedade ainda não reconhece e compreende a solidariedade, pois antes é preciso reconhecer a interdependência e coesão social como um fato fundamental para a vida. Mas, Assmann e Jung (2000, p. 76-77) advertem: “O conhecimento da interdependência e o problema da coesão social é uma condição de possibilidade para uma atitude pessoal e social de solidariedade, mas não conduz necessariamente a essa atitude. Pois, entre o conhecimento e a nova atitude há desejos e interesses”.

A sensibilidade social ainda não é algo que predomina nas pessoas. Elas ainda preferem viver isoladas, como se suas ações não interferissem na vida das demais pessoas, ou seja, não conseguem perceber as relações de interdependência. A visão fragmentada da realidade, o individualismo exacerbado, o incentivo à concorrência dificulta o conhecimento e o reconhecimento da interdependência e da coesão social.

Não aprendemos a ver as relações de interdependência, e, ela é uma questão de aprendizagem. Nas escolas, as disciplinas funcionam quase sempre como segmentos autônomos com pouca ou quase nenhuma relação com as disciplinas do curso. Dividimos em partes na busca de verdades que se confundem com certezas. Capra (1997, p.23): salienta que “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”.

Segundo Assmann e Jung (2000, p.81), o primeiro passo para uma atitude de solidariedade ativa, é o reconhecimento de que estamos, de fato, interligados. Eles questionam: “será que o conhecimento teórico é suficiente para levar as pessoas a uma atitude solidária?”. Para eles, solidariedade não é um problema que pode ser resolvido somente com alguma matéria específica, com a introdução de temas transversais, pois ela tem a ver com a própria forma de ver o mundo e a vida. Sem uma profunda transformação epistemológica, teremos dificuldades em reconhecer a interdependência como um fato. Assmann e Jung (2000, p.134) afirmam:

A sensibilidade solidária é uma forma de conhecer o mundo que nasce do encontro e do reconhecimento da dignidade humana dos que estão “dentro e fora” do sistema social; um conhecimento marcado pela afetividade, empatia e compaixão (sentir na sua pele a dor do/da outro/a). Por isso mesmo, é um conhecimento e uma sensibilidade que estão comprometidos, que vivem a relação de interdependência e mútuo reconhecimento de um modo existencial, visceral, e não somente intelectual.

A educação, além de “cuidar” das formas do aprender e do conhecimento, está também encarregada de incluir a sensibilidade solidária na dinâmica do desejo das pessoas. Inovar a maneira de educar, criar as competências sociais que devem dar suporte prático à sensibilidade. Compartilha-se a preocupação de Assmann e Jung (2000, p.90) quando salientam que “A nossa principal preocupação, ao tratarmos da questão educacional e solidariedade, consiste na integração ou inclusão da massa dos/das excluídos/as na vida social, nas condições de possibilidade de viverem uma vida digna e prazerosa”.

A educação para a solidariedade persistente se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória. A solidariedade prioriza o padrão das capacidades qualitativas dos seres humanos, reconhece o poder criativo, dignifica a condição humana, solidifica laços sociais compromissados com a preservação da vida. A educação tem como tarefa conectar-se à rede de solidariedade, comprometendo-se com a criação de mais sensibilidade humana.

No mercado, entre as tendências de exclusão e inclusão, é a exclusão que predomina. Dentro dos novos horizontes que se anunciam, não se aceita mais a exclusão, nem o mero contentar-se com a constatação da miséria. Reintegrar excluídos é a semântica da solidariedade, imprescindível elemento definidor da vida, da alegria e do prazer. E a educação tem um papel determinante na criação de sensibilidade social, unindo-a com experiências efetivas de aprendizagem. Acredita-se, assim como Assmann (1999, p.28) que:

A humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e ao que tudo indica não encontrará saída para a sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos

sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade.

Nós seres humanos temos a biologia de animais que partilham. A cooperação é central na maneira humana de viver, pois somos animais amorosos e sem ele o humano desaparece. Conviver, ter a possibilidade de interrelacionar-se, compreender que o outro faz parte do todo reafirmando que é preciso nascer humano, mas só iremos sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam com sua humanidade deliberadamente e com nossa cumplicidade. (SAVATER, 2005, p. 26).

Assmann reforça (1999, p.66):

O ser humano “funciona” melhor, a sós e em convivência social, com altas doses de euforia e discretas doses de cobrança à consciência. Por isso mesmo, é obra de suma delicadeza, sensibilizar seres humanos para metas solidárias, porque não se trata de “criar consciência” num sentido racionalista, mas de desencadear processos auto-organizativos-cognitivos e vitais – em direção a um mundo mais solidário”.

A educação tem o compromisso com a sobrevivência, a qualidade de vida do futuro deste planeta e, fundamentalmente, com a construção de um mundo onde caibam todos. Neste sentido, o tema da solidariedade, é o desafio de uma educação para a humanização. Como afirmam Assmann e Jung (2000, p.104):

A única forma de nos realizarmos como seres humanos é reconhecendo e assumindo a nossa condição humana. É isto que nos possibilita vivermos as alegrias da vida, mas também os momentos tristes e angustiantes. Esse assumir a nossa condição humana pressupõe o reconhecimento do/a outro/a que nos lembra das nossas inseguranças. Este reconhecimento mútuo só é possível se cultivarmos e vivermos a sensibilidade solidária e o horizonte de esperança. Educar para a esperança é uma das chaves para educar para a sensibilidade solidária.

Construiu-se a concepção de que o processo evolutivo para humanização centrou-se na competição, mas isso não quer dizer

que nós seres humanos não temos aptidões para a solidariedade. Como Maturana (2001), também aposta-se num ser humano que sabe conviver com o(a) outro(a) como legítimo outro(a).

A visão de ser humano criado pelos economistas, dificulta e inibe o desenvolvimento de espaços de efetiva convivência social. Mas o nosso desafio implica conceber um ser humano além de competitivo no mundo globalizado, desenvolver consensos solidários. Questiona-se conjuntamente com Assmann e Jung (2000, p.145): “É possível organizar uma sociedade ou uma economia social só com um princípio?”. Existe um único caminho necessário para a superação e para a emancipação dos(as) excluídos(as)?

Além disso, a sociedade deveria desejar profundamente relações de cooperação no lugar de relações conflitivas da competição. Aposta-se com Strieder (2002, p. 61-62):

No complexo mundo relacional dos humanos as plicas rizomáticas, nas quais circulam nossos desejos e nas quais se lançam nossas existências, é também resgatável um sentido humanizador da convivência. Se, no imaginário das grandes bifurcações, nos quais o vir-a-ser humano in-habita também as bordas e nem todas se movem sob a estreita ótica competitiva, o reconhecimento mútuo e a colaboração marcam presença por detrás do conflito competitivo.

Talvez já gastamos demasiada energia no esforço em torno da competição. Strieder (2002, p. 232-233) enfatiza que “quanto mais falamos de competição e insistimos na necessidade do enfrentamento, mais criamos espaços de convivência assentados na competição e na anulação do outro”. É necessário construir uma nova ética para o entendimento humano. Substituir a capacidade humana para desencontros, por sentimentos de cooperação e de colaboração mútua. Para que esse processo ocorra, precisa tornar-se desejável pelo ser humano. Também será preciso rever nossas concepções e refletir alternativas, sem cristalizá-las em verdades absolutas e nem mágicas. Segundo Strieder (2002, p.63):

É na incompletude do constante vir-a-ser humano que se gesta a elasticidade e a versatilidade da construção estratégica de novos projetos relacionais. A linhagem homínida, alicerçada na linguagem e na

mútua colaboração iniciou um processo humanizante. Móvida por desejos e, entornando novos oceanos desejantes, mantém sua evolução ontogênica interfaceando-se na compossibilidade de sua estrutura autopoietica, desejando revitalizar sua dinâmica vivencial.

Implica desejar mover pequenas ações de ordem prática no cotidiano em defesa da vida. Os fatores de antvida como agressão, miséria e exclusão que fazem parte do contexto vivencial, precisam ser factíveis de correção. Talvez o século XXI possa ser marcado pela restauração da confiança básica, da sensibilidade cooperativa e da inclusão do outro. Neste sentido Strieder (2002, p.183) alerta: “Nem a solidariedade e nem a responsabilidade são resultados de exortações, mas sim, de um profundo sentimento de aceitabilidade do outro”. Então, como afirmam Assmann e Jung (2000, p.205):

Precisamos de uma teoria do desejo que inclua, junto à existência de propensões competitivas, uma radical propensão humana para o encontro e o reconhecimento solidário mútuo. Não somente para criticar – já basta de criticar/denunciar por criticar/denunciar –, mas para possibilitar que as pessoas e a própria sociedade possam perceber melhor lampejos de desejos de reconhecimento solidário que iluminam de vez em quando as noites escuras das nossas vidas marcadas pela competitividade e insensibilidade. Como vencer a exclusão senão promovendo uma nova cultura de solidariedade?

A solidariedade, vital para a sociedade, é também tarefa da educação, ou seja, a inclusão de sensibilidade solidária na dinâmica do desejo das pessoas. Neste contexto, a escola está polvorosa diante do desafio de também educar. Maturana (2001, p.34) apresenta pistas fascinantes quando escreve que educar significa:

recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e

escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão.

Segundo Maturana, nosso cérebro está relacionado com a história da linguagem, uma história de vida que envolve coleta, caça, compartilhar alimentos, convivência recorrente na sensualidade e nas coordenações de ações. A cooperação, a ajuda mútua e os cuidados para com os outros, são princípios fundamentais da humanização, da sensibilidade humana e social.

Desta maneira, a escola está recheada de novos desafios e dentre eles cita-se fortemente a sua função humanizadora. Construir na escola, dentro da escola, um verdadeiro espaço de "ecologia social" onde possam ser vivenciadas experiências profundamente humanas, criar um verdadeiro laboratório de relações humanas ricas de significados. Uma escola especialista na arte de educar para a convivência. Esses desafios precisam ser conscientemente assumidos no contexto da complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação precisa levar em conta o conhecer e o (con)viver, sem egoísmo, apontando o pensamento complexo e o método transdisciplinar como possíveis caminhos. Uma sociedade solidária só é possível por meio de uma nova e complexa compreensão da interdependência. A aposta está na educação para a complexidade e religar nas teorias, nos conhecimentos, os laços indissociáveis da teia da vida. Está feito o convite-compromisso para as escolas fortalecerem o convívio solidário.

Amor, empatia, compaixão e cooperação são indissolúveis do nosso plano biofísico e social/humano. A escola e o agir pedagógico tem uma função social, o que requer a união entre sensibilidade social e eficácia pedagógica. O educador tem o compromisso de proporcionar, além da excelência pedagógica, um clima esperançador no contexto escolar. Educar tem tudo a ver com sedução, porque a pedagogia é encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem, ou seja, união profunda entre processos vitais e processos de conhecimentos.

As apostas são muitas. Os ensaios são inúmeros. Estamos convidando as escolas, para se transformarem em entidades

educativas, alimentando a desejabilidade de se constituírem verdadeiros laboratórios de humanização. Percebe-se avanços no que tange aos documentos norteadores da educação, especialmente brasileira, cita-se de modo especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz em sua essência uma educação que objetiva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas da vida cotidiana para o pleno exercício da cidadania. Embora não garanta a efetivação, tem-se na BNCC responsabilidades com a educação que visa transformar pessoas e seus contextos.

Que faça parte dessa transformação a vivência efetiva do conversar, a vivência da afetividade, do respeito, das atividades de cooperação, da ajuda mútua, todas solidamente fundamentadas no compromisso e na responsabilidade de construir espaços de convivência nos quais a justiça e a construção da felicidade sejam o jeito de caminhar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: O poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ASSMANN, Hugo & SUNG Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. 2. ed. Brasília: Letra Viva, 2000.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

HARARI, Yuval Noah. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas, SP: Editora Psy, 1995.

MATURANA, Humberto & REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Cristina Magro e Vitor Paredes (Org). Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Voz (Org) Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade a identidade humana. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVATER, Fernando. O valor de educar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STRIEDER, Roque. **Educação e Humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis, SC: Editora Habitus, 2002.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000. WATTE, Cleidiana; STRIEDER, Roque. **A simbiogênese como pré-suposto de uma educação para a humanização**. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2003. Relatório de Pesquisa.

PILLA, Carla; STRIEDER, Roque. **Dos misantropos aos anthropos**: rumo à humanização. Visão Global. UNOESC. São Miguel do Oeste: McLee, nº 20, dez. 2002.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.017)

OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E RELACIONAIS CONSTITUÍDOS DURANTE A PANDEMIA: ESTUDANTES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Robélia Aragão da Costa

Pedagoga, Coordenadora Pedagógica, Mestranda em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, racosta3@ucs.br; robeliaaragaoprofissional@gmail.com

Andréia Morés

Profa. Dra. Andréia Morés Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área do Conhecimento de Humanidades, Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, anmores@ucs.br

RESUMO

Este texto analisa a experiência vivenciada pela Coordenação Pedagógica relacionada ao primeiro ano da Pandemia/covid19, com o intuito de evidenciar a sua atuação no estabelecimento de vínculos entre os estudantes e a escola pública de Ensino Médio do interior da Bahia, considerando os processos pedagógicos e relacionais. Focaliza o processo pedagógico e relacional em que os sujeitos envolvidos foram expostos às situações atípicas, usando novos recursos, novas estratégias e ferramentas tecnológicas a fim de que os diálogos ocorressem de maneira remota e em diferentes níveis. O estudo caracteriza-se como sendo qualitativo. Apresenta, contextualmente, as ações realizadas junto aos estudantes, contribuindo para um repensar acerca dos tempos e espaços institucionalizados, assim como assinala a importância de um trabalho colaborativo de modo que acolham uns aos outros, de tal maneira que se sintam pertencentes e pertencidos num espaço inesgotável de aprendizagem, de (re) encontros – a escola.

Palavras-chave: Processos pedagógicos e relacionais, Tecnologia e educação, Educação emocional, Estudantes.

CONVERSA INICIAL

O presente texto constitui-se como uma visita a uma das dimensões das vivências profissionais, pedagógicas e relacionais de uma Coordenadora Pedagógica numa instituição escolar pública de Ensino Médio durante o período da Pandemia/covid19, especificamente, no exercício de 2020. O relato dessa vivência surgiu da necessidade de evidenciar a atuação do coordenador pedagógico, enquanto colaborador da manutenção do vínculo entre a instituição escolar e os estudantes, segmento que se encontrava distante, presencialmente, do/no contexto escolar devido à pandemia. Almeja-se que ao longo da leitura fique perceptível o misto de questões axiológicas, ontológicas e psicológicas manifestadas neste processo pedagógico e relacional, visto que os sujeitos envolvidos foram expostos às situações atípicas no âmbito educacional, usando novos recursos, novas estratégias e ferramentas tecnológicas, a fim de que os diálogos ocorressem de maneira remota e em diferentes níveis.

Primeiramente, enfatizamos que estamos falando de pessoas, de vidas contextuais. Vidas humanas pertencentes e pertencidas a um dos municípios situado num dos 27 Territórios do estado da Bahia, cuja população estimada é de 27.047 habitantes (IBGE/2020). Vidas humanas, identidades em construção, pertencentes às famílias com condições estruturais, sociais, econômicas e culturais diversas. Pessoas humanas, cujo enfoque principal neste texto é a coordenação pedagógica e os estudantes de Ensino Médio de um dos colégios da rede estadual de ensino da Bahia. Esse colégio público se deparou com alguns desafios, por conta da suspensão das aulas presenciais, provocada pelo planejamento e o desenvolvimento de ações articuladas e inerentes ao combate a Pandemia/covid19.

Diante disso, algumas ações foram desenvolvidas por integrantes da comunidade educativa para não distanciar a escola da comunidade, a coordenadora pedagógica encontrava-se nesse grupo. Essa concentração de esforços merece destaque e estudos, pois os desafios educacionais e profissionais eram grandes. Portanto, a escolha representativa de um desses - a Coordenação Pedagógica - para integrar a composição deste estudo é justificada

pela construção dos processos pedagógicos e relacionais, pela atuação junto aos estudantes. Pontua-se que as relações humanas não se restringiam apenas a esses citados – estudantes e coordenadores – porque ocorreram ações colaborativas, que também envolveram outros profissionais, a saber, a direção, os professores, os servidores de apoio e administrativo. O recorte feito é por conta da intencionalidade do estudo, com base nos objetivos e por meio da investigação qualitativa.

A escolha deste tipo de pesquisa ocorre em prol do enriquecimento dos relatos sobre os **tempos acelerados** e os **espaços repensados**, nos quais a presença do coordenador pedagógico foi precisa para que os elos com os estudantes não se quebrassem. Situações e pessoas, que não devem ser ignoradas pelos motivos a ser expostos ao longo deste texto e pelos momentos inquietantes, que impulsionaram tantas perguntas, dentre essas, a principal: **A atuação da coordenação pedagógica é importante para o processo de construção de vínculo entre a escola e os estudantes?** Essa desdobrada em: **Quais atitudes tomadas expressam a relação estabelecida entre a coordenação pedagógica e os estudantes nesse período de Pandemia? Quais os desafios e os enfrentamentos revelados neste processo de estabelecimento de vínculo entre a escola e o segmento estudante?**

Portanto, faz-se necessário o registro desta experiência vivida em situações atípicas, que proporcionaram aprendizagens múltiplas. Neste caso, escrito sob a ótica da coordenadora pedagógica, que em diálogos com leituras fundantes, cujas autorias são, desde já, anunciadas: Nóvoa (2021, 2022), Morin (2020), Moran (2019), Pacheco (2012), Almeida (2012), Miranda (2008), Boff (1999) e Lucca (2001).

O PROVOCATIVO CENÁRIO

O século XXI já vinha apresentando desafios, especialmente, no âmbito da educação e com a chegada inesperada da Pandemia/covid19, esses foram fortemente acentuados em todo o mundo. No mês de março do ano de 2020 surgem as divulgações dos primeiros casos de covid19 pelos órgãos de saúde e difundidos pela mídia em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil. Propõe-se, em meio

a polêmicas, o distanciamento social, que ocasionou a paralisação de vários serviços, incluindo os ofertados no âmbito da educação.

As escolas brasileiras foram fechadas. A Portaria n.º 544, do Ministério da Educação, 16 de junho de 2020, dispôs que as aulas presenciais poderiam ser substituídas por aulas em meios digitais, como uma alternativa encontrada de não propagar a covid19 (BRASIL, 2020). As escolas da rede estadual do Estado da Bahia não deixaram de atender a essas prerrogativas, interromperam as aulas presenciais, porém não ofertaram o ensino, inclusive nos formatos remoto e híbrido amparadas pelo Plano de Estudo para Ação Emergencial durante a vigência dos Decretos n.º 19.529/20 e de n.º 19.549/20 do Governo da Bahia (BAHIA, 2020a, BAHIA, 2020b). Por conseguinte, outros atos legais foram publicados mantendo o posicionamento com argumentos voltados para o não reforço à exclusão, já que muitos estudantes não teriam as condições efetivas de participar das atividades letivas e alcançar a aprendizagem esperada.

Os sujeitos integrantes das comunidades educativas das escolas estaduais da Bahia, ainda, atônitos viram suas rotinas interrompidas abruptamente. Os gestores, coordenadores pedagógicos, professores, servidores de apoio e administrativo buscavam alternativas para a continuidade de ações, enquanto os estudantes procuravam saber quais medidas seriam tomadas para a continuidade dos estudos. Esses integrantes dos contextos escolares ficaram tentando encontrar meios para não perder o vínculo com os estudantes. Logo, a laboração da Coordenação Pedagógica fora essencial nesse contexto.

No caso do colégio escolhido como contexto dessa pesquisa, a referência à coordenação pedagógica é justificada porque desde o início da suspensão das aulas presenciais, essa se tornou uma das personagens centrais no planejamento, desenvolvimento e na execução das ações de sensibilização, mobilização e escuta junto à comunidade educativa, especialmente, junto aos estudantes. Destaca-se que segundo os dados do Sistema de Gestão

Escolar (2020)¹, esse contexto contemplava aproximadamente o atendimento aos 780 estudantes dos 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio, residentes nas zonas, rural ou urbana, distribuídos nos três turnos, elevando o grau de desafios para dá continuidade ao acolhimento desses, já que ocorreram poucas aulas no início do ano letivo.

A tarefa não foi fácil, mesmo com o apoio da Direção, pois as vidas humanas estavam vulneráveis frente ao inexplicável vírus. Para não esquecer, as vidas humanas apresentam subjetividades; portanto, os estudantes foram percebidos enquanto sujeitos integrais, cujos aspectos são indissociáveis – a cognição, afetividade, razão e emoção. Partimos do ponto sobre aprender a lidar com as próprias emoções, por conta das incertezas, pois havia a necessidade de transmitir tranquilidade, seriedade e consistência no contato remoto com os estudantes. O enfrentamento era constante – pela imprecisão de respostas quanto aos prazos de retomada das aulas presenciais, remotas ou híbridas; pela interrupção de desenvolvimento das ações pensadas pela escola e pelo comportamento do vírus estudado pelos cientistas.

Afinal, em meio às discussões, especialmente, as políticas, sobre a validação social ou não sobre os encaminhamentos apontados pela Ciência, o medo invadiu o íntimo de muitos, pois o índice de transmissibilidade da covid19 se dava velozmente, podendo agravar o quadro clínico dos contaminados e provocar a morte, já que não havia sequer a vacina. A recomendação mais assertiva para àquele momento fora o distanciamento social, isso afetou, enormemente, as várias dimensões humanas em diferentes níveis, a depender das situações **socioeconômico-psicológicas**² (grifo nosso) dos sujeitos, e também da ótica do olhar lançado às experiências constituídas nesse contexto pandêmico. As instituições escolares e os sujeitos que a tornam vivas não ficaram de fora dessa medida recomendada pelos órgãos da saúde. A fala a seguir é pertinente para esse cenário: “O medo compreende uma fuga do perigo. A situação essencial

1 O Sistema de Gestão Escolar (SGE) constitui-se em uma ferramenta gerencial para a rede pública estadual de ensino da Bahia, usado até meados do ano letivo de 2022. <http://sge.educacao.ba.gov.br/>

2 Termo atribuído as questões, situações, circunstâncias e aos aspectos sociais, econômicos e psicológicos que afetaram as vidas das pessoas.

é que exista uma condição ameaçadora a nossa pessoa e o fato fundamental é que nos sentimos sem poder ou capacidade para dominar a ameaça”. (LUCCA, 2001, p.49)

Estávamos, e ainda estamos todos aprendendo a lidar com as ameaças – o medo de contrair a covid19 e ser atingido por suas complicações; o medo da ocorrência do abandono escolar desenfreado dos estudantes durante e pós o ano letivo de 2020; o medo da sobreposição do trabalho infantil devido ao número elevado de desemprego, minimizando a obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola. Questões cruciais que careciam/carecem de intervenções que vão além da pedagógica.

A partir daí, as ações foram planejadas, conduzidas e realizadas, usando os recursos tecnológicos e as ferramentas, a fim de que os vínculos citados fossem estreitados, ainda que não da maneira com a qual estivéssemos acostumados. Parafraseando Nóvoa (2022, p.25) estas práticas não devem se perpetuar no tempo, pois a educação exige relação e interação entre as pessoas e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social”.

OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E RELACIONAIS: VÍNCULOS, TEMPOS E ESPAÇOS

Iniciemos, conceituando a palavra **vínculo**, de modo que seja compreendida a relevância do mesmo para a constituição processual de ligação entre a coordenação pedagógica e os estudantes mediante uma comunicação significativa. Borba (2011, p.1432) diz que **vínculo** é “relação formal [...] relacionamento, ligação [...]”. Logo, pergunta-se que: **Que tipo de relação, de relacionamento e ligação? Com quem, com o quê, etc.?** Também Borba (2001, p. 1044) diz que pedagógico refere-se à “Pedagogia; de Ensino; Educacional [...] que visa ao ensino; destinado ao ensino; cuida do ensino [...]”.

Diante disso, vale esclarecer que este trabalho trata de **processos pedagógicos e relacionais**, que incluem os **vínculos** estabelecidos entre a coordenação pedagógica e os estudantes, pois ambos são sujeitos sociais que anseiam por cuidado, troca de aprendizagem, contato, olhares, toques, palavras, apoio e segurança desde o início das vidas de modo que sobreviva ao longo da mesma. Destarte, esses **processos** e os **vínculos** citados estão

associados às questões não apenas de natureza pedagógica, mas também às de natureza axiológica, ontológica e psicológica, pela adoção conceitual de sujeito integral (indivíduo multidimensional)³ perpassando o currículo escolar. Isso em diálogo com Boff (1999) por apresentar o cuidado voltado para a sociabilidade humana. E também observando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que estabelecem:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

A importância do estabelecimento desses processos e vínculos com os estudantes adolescentes/ jovens, num momento de distanciamento presencial, aprimorou o esforço para reconhecer quem é o ser humano por trás daquele Registro de Matrícula (RM). O estudante passa a ser percebido para além do sujeito que precisa aprender os conhecimentos clássicos do currículo, porque no que tange aos aspectos biológicos o objetivo principal é a sobrevivência, enquanto aos aspectos psicológicos são as relações afetivas, os ontológicos referem-se à essência do ser, os axiológicos trazem o viés filosófico sobre os valores predominantes e/ou escolhidos na/ para a sociedade. Contribuindo, Miranda (2008, p. 2): "[...] o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se

3 A educação para o desenvolvimento integral visa que todos/todas e cada um/uma sejam intencionalmente estimulados, nutridos, assistidos e reconhecidos em todas suas múltiplas dimensões: físicas, sociais, culturais, intelectuais e emocionais. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> Acesso em 18 jul. 2022.

desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar.”

Os documentos, a exemplo, dos aportes legais, que dispõem a respeito da Pandemia, bem como a mídia, apresentam o termo **distanciamentos sociais**⁴, que abrangem diversos tipos de medidas a fim de reduzir a circulação de pessoas nos espaços coletivos e públicos (ruas e praças) ou privados (*shoppings, shows, etc.*); ressalta-se que neste texto será abordado como **distanciamento presencial**, uma vez que socialmente houve uma procura de meios que possibilitassem a continuidade e/ou o resgate de comunicação entre as pessoas, até com aquelas que por circunstâncias diversas estavam distantes umas das outras, inclusive geograficamente. Para tanto, a busca de alternativas de contato - conexão entre os sujeitos - tornou-se uma prioridade, encontrando-as neste mundo globalizado e tecnológico, a exemplo, do uso de ferramentas e recursos tecnológicos, cuja finalidade era a manutenção de diálogos entre os sujeitos, por conseguinte, diminuir a dolorosa solidão (psicológica e pedagógica) em tempos velozes e espaços ressignificados para a aprendizagem. Elementos tecnológicos, infelizmente, nem tão acessíveis a todos, mas contemplados nas pautas referentes ao currículo escolar não para substituir a oferta presencial de ensino, mas para ampliar as possibilidades metodológicas. Esse currículo escolar visto enquanto norteador das práticas pedagógicas e educacionais da escola. Segundo Pacheco (2012, p.26):

Escola é uma construção social, currículo e reflete ideologia. Até há pouco tempo e executando algumas esparsas experiências, a Educação escolar era entendida como treinamento no domínio cognitivo, sendo ostracizadas as dimensões do afeto, da emoção e até mesmo da espiritualidade. Ignorava-se que currículo não é apenas conteúdo, mas também múltiplas experiências proporcionadas ao aluno. Entre elas, a aprendizagem da autonomia.

4 É a diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade que visa diminuir a velocidade de transmissão do vírus. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/covid_informativo_1.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

O papel da escola torna-se pauta, o seu sentido de existência também, trazendo a necessidade de nos conhecer com mais profundidade assim como o outro, não apenas nos aspectos objetivos, mas também os subjetivos. Acentua-se como um espaço situado, de aprendizagem e de convivência. Seu currículo transcende as paredes e os muros e a sua finalidade em permanente reconstrução.

Num contexto vulnerável carregado de incerteza em decorrência das ações em combate a pandemia, num movimento contrário ao que vinha desqualificando a importância da escola, reacende a discussão sobre a relevância da educação e a escola para aprendizagem e as relações de convivência. Isso nos aproxima de Nóvoa (2022, p.14), “a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade.”

Neste ínterim, a população brasileira e a mundial foram orientadas a “ficar em casa” e a usar protocolos de biossegurança, dentre esses, o álcool em gel, a máscara, etc., para evitar a proliferação da covid/19 e a elevação dos números/casos de morte. Portanto, é válido trazer a fala de Edgar Morin (2020), no artigo Um Festival de Incerteza:

Não sabemos quando a epidemia refluirá ou se o vírus permanecerá endêmico. Não sabemos até quando, nem até que ponto, o confinamento nos submeterá a proibições, restrições, racionamentos. Não sabemos quais as consequências políticas, econômicas, nacionais e planetárias das restrições causadas pelos confinamentos. Não sabemos se devemos esperar o pior, o melhor, ou uma mistura dos dois: caminhamos na direção a novas incertezas (MORIN, 2020, sem paginação).

Os nossos estudantes também vivenciaram isso, acompanhavam através da mídia, as notícias dos casos de mortes, inclusive das localidades onde viviam/vivem. Ficaram cientes de que pessoas próximas, e até os familiares partiram deixando as dores da perda para os entes queridos. Eles, diante desse cenário, ora não acreditavam nos perigos do vírus impulsionados pelos discursos negacionistas, ora se trancavam em casa e dentro de si. Todavia, ambas as situações impregnadas de medo, tornando interessante

o dito por Lucca (2001, p.49) "Precisamos fazer aqui uma diferença entre medo e precaução (prudência), pois costumamos confundir-los e achar que são uma coisa só. Ou, se você entender melhor, com medo biológico(precaução) e medo psicológico".

Logo, atitudes extremas tendem a ocorrer, a falta de precaução e/ou o isolamento depressivo. Assim, em meio ao caos onde a ciência foi colocada em descrédito, os momentos e as sensações de perdas invadem as vidas dos estudantes e profissionais, as perdas do acesso aos espaços frequentados (como a escola) e as perdas de pessoas para a morte. E o quão difícil é o desapego, não nos ensinaram a lidar com as partidas, com as reconstruções sociais de espaços e tempos, e a sentir a vida ao longo da nossa existência. Ainda para Pacheco (2012, p.27):

Nas escolas ensina-se quase tudo exceto a saber viver para saber morrer. Tanatologia ensina o aprender a morrer, mas nunca estamos preparados para perdas e lutos. Quando um ser querido se vai para sempre, morremos para ele. E é fato que nunca nos ensinaram a desaparecer...

Por não trabalharmos essas questões, considerando Pacheco (2012), o desapego (um dos valores apresentados) é difícil diante das perdas das pessoas, momentos e coisas, pois, não aprendemos a saber viver nem tampouco a morrer. Isso não significa a desconsideração ao sentimento e aos valores do outro, e sim, um alerta para a compreensão do sentido da vida. Apresenta-se como importante posicionamento que assumamos o cuidado, porque essas questões envolvem outras esferas, setores, instituições e pessoas, mas que a escola através de seus profissionais e colaboradores não deve desconsiderar as situações vulneráveis vivenciadas pelos seus estudantes que carecem de muito cuidado.

Como imperativo, assumamos o que traz o Boff (1999, p.33), "Cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro". A atitude é geradora de muitos atos, que como diria o último autor citado, de "benquerença". Nessas circunstâncias, que fez, em simultâneo, impulsionar o debate de valorização

da ciência e o zelo para não cientificar friamente as atitudes humanas – o respeito à própria existência e ao doutro direcionou vários posicionamentos institucionais e pessoais. Percebe-se que a popularização da pauta científica, fez com que a ciência saísse da **caixa acadêmica** e alcançasse as inúmeras residências por meio das mídias/meios de comunicação, mas acompanhada de olhares para os atos humanos, considerando as dores expostas em larga escala.

Sentir que há pessoas que se interessa por quem você é, com aquilo que representa e o que vir a se tornar no futuro, pode mudar os passos dados nesta caminhada escolar e da vida, em especial, nestes tempos e espaços desafiantes. Para tanto, contar com a existência e a presença de profissionais, que além da formação acadêmica exigida, sejam sensíveis às causas de vulnerabilidade, que tenha cuidado com si mesmo e com o outro é um ganho institucional gigantesco. Convém enfatizar, que isso comunga com o dito por Boff (1999):

Quer dizer, o cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre virá acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado com um *modo-de-ser* essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão frontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada (BOFF, 1999, p. 34).

Entende-se que o cuidado abarca a natureza e o processo de constituição do ser humano. Sem o devido cuidado o ser humano não sobrevive; portanto, o apoio da escola para externar esse cuidado torna-se importante para que, ao longo do distanciamento presencial, os sujeitos que compõe a escola, compreendam a partir de Boff (1999), que o mesmo é a essência humana enquanto humana. O apoio dado ao estudante é/foi significativo, aquele representado pela atuação da coordenação pedagógica, profissional do Magistério, cujas atribuições contemplam, dentre tantas ações, as que aperfeiçoem as relações interpessoais na comunidade escolar e a elaboração de ações e projetos de natureza especial. Parafraseando Almeida (2012, p.46), salientamos que as ações de cuidar no âmbito da relação pedagógica, exigem comprometimento

e disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado.

Considerando o estudante de Ensino Médio acolhido pela escola, com faixa etária a partir dos 15 anos, fica evidente que há diferentes necessidades e buscas a outros pares e sujeitos para estabelecer elos afetivos, sociais e acadêmicos, que inclui também o coordenador pedagógico. Na verdade, atenção com os saberes e conhecimentos já construídos para pautar outros em construção, considerando as referências a respeito do desenvolvimento integral do estudante.

Mesmo que o espaço escolar não seja restrito ao endereço institucional, como ficou evidente na pandemia, a escola é um local onde o conhecimento é trabalhado mediante o estabelecimento com as relações interpessoais - o cuidado com o eu/com o outro. Essa teve que procurar acompanhar o **Tempo acelerado**, que trouxe para seu bojo a tecnologia como suporte de estabelecimento de diálogo e interação. Por conseguinte, redefinir os limites do seu ambiente, que lhes apresento como **Espaços repensados** para propiciar a aprendizagem e as relações, indo além do endereço físico para a oferta do ensino de modo excepcional, porque nenhum substitui o de natureza presencial – sujeitos juntos, ainda que em espaços diferentes, a depender das estratégias metodológicas, vivendo e sentindo a escola no contato com o outro, na (re) descoberta de conhecimentos. Para Nóvoa (2021) não devemos transformar o que foi necessidade de um momento para algo permanente.

Neste contexto, o estreitamento relacional da coordenação pedagógica junto aos estudantes para fins de trocas de informações, socializações de propostas de atividades elaboradas pelos professores, de escuta aos mesmos e aos seus familiares, permitiu a promoção de conexões entre os segmentos; um conjunto de ações e atividades, que se transformaram numa experiência intitulada, **Tempos de Conexão**⁵, considerada neste trabalho. Isso tudo com uso pertinente da tecnologia, a qual é tratada por Moran (2019, p.75), “As tecnologias são muito mais do que artefato e aplicativos:

5 O conjunto de ações articuladas desenvolvidas pela escola que foram sistematizadas num plano de ação intitulado Tempos de Conexão, cujo objetivo era promover a conexão com as pessoas, família e comunidade.

são ambientes de vida. Integram culturas e competências digitais: um mundo em que tudo se mistura, em que tudo está sempre ao nosso alcance, disponível para aprender, criar e compartilhar”.

As tecnologias são meio que devem ser usados pelas vidas humanas nos espaços escolares, sem desconsiderar as possibilidades de criação e autoria que podem ocorrer de modo colaborativo entre os sujeitos. Neste momento em que defender o uso da tecnologia na educação traz interesses diversos, nem sempre coerentes com os ideais e princípios da escola, principalmente a pública, é importante atentar ao que ainda diz Moran:

As redes são como “salas de aula” expandidas nas nossas telas, que podem nos ajudar a evoluir em todas as dimensões, mas também podem aumentar nossos preconceitos, dependências e alienação. São espaços educativos e cabe a escola, um uso mais consciente e integrado com os espaços educativos mais formais e assim conseguir os objetivos de educar para uma vida mais desafiadora e com maior propósito (MORAN, 2019, p. 81).

Em termos gerais, isso significa que uso dos recursos e das ferramentas tecnológicas não deve ser desconsiderado, porém, explorados junto aos estudantes, quando dominados pelos professores e pelas professoras através do processo formativo permanente que os instiguem à autoria e o uso ético, crítico e reflexivo dos materiais pedagógicos existentes.

AS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS, SITUAÇÕES INESPERADAS E AS MUDANÇAS DE ENCAMINHAMENTOS

Em 2020, o colégio completou 20 anos de existência. O ano em que as portas dessa escola estavam abertas para celebrar essa data, atendendo aos estudantes matriculados nos turnos (matutino, vespertino e noturno) para a continuidade da oferta do Ensino Médio (em finalização) e o início de implantação das primeiras turmas vinculadas ao Novo Ensino Médio. Entretanto, devido à Pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e visando manter os vínculos relacionais e pedagógicos entre os integrantes da

comunidade educativa, especialmente, os estudantes e familiares, algumas ações relacionadas aos âmbitos administrativos e pedagógicos foram desenvolvidas, as de principal interesse neste escrito as de natureza pedagógica.

Nesta perspectiva, a dimensão pedagógica, contempla as relações ocorridas entre os sujeitos, em especial, os estudantes e a coordenação pedagógica, associando as memórias da autora, as páginas virtuais institucionais e aos documentos da escola referente àquele ano letivo de 2020. Logo, foram realizadas buscas aos questionários aplicados, às observações das interações ocorridas entre estudantes e coordenadora constantes nos relatórios das ações apresentados no período.

Isso correlacionado ao levantamento bibliográfico realizado para fundamentar à escrita e ir além da descrição, provocando reflexões sobre a escola que temos e as relações que podemos estabelecer. Quer dizer, numa abordagem qualitativa tamanha a relevância social e científica, contribuir para os novos direcionamentos que podemos dar a educação depois da Pandemia, especialmente, no que tange às construções de saberes pautados nas relações humanizadas. Convém dizer que segundo Morés (2012, p. 87): “A investigação qualitativa proporciona uma maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, qualificando o estudo do cotidiano a ser investigado”. E, ainda, segundo Lüdke e André (2018), à luz de Bodgan e Blinken (1982), há considerações de que a pesquisa qualitativa leva em conta o ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, também que a preocupação maior é com o processo ao invés do produto. Elementos contemplados nesse trabalho.

O conjunto de ações desenvolvido, chamado de **Tempos de Conexão**, do ponto de vista pedagógico, permitiu que a escola mantivesse contato frequente com os estudantes e, indiretamente, com os familiares e colaboradores que cooperaram para a circulação das informações e orientações, até que alcançassem os primeiros. Isso para evitar o distanciamento dos estudantes com o contexto escolar, num período incerto, em que as pessoas exercendo os papéis – sejam de estudantes ou de profissionais não costumavam sair dos limitrofes dos espaços e tempos institucionalizados.

Ademais, as políticas públicas não ofereciam condições para facilitar esse movimento.

As relações entre os sujeitos ainda em processo de fortalecimento, haja vista a composição da equipe, cujos profissionais apresentavam os perfis, as vivências e os tempos de serviço distintos, sendo que dos 21 professores, 50% eram iniciantes naquele cenário escolar. Logo, a preocupação foi ampliada, pois, aprimorar as relações de vínculos relacionais e pedagógicos exige a atitude de pertencimento. Cabe, então, dizer que existe um desafio nas relações interpessoais e institucionais, já que segundo Lucca (2001, p.9), “A relação do homem consigo mesmo e do homem com outro homem, ainda nos é estranha e labiríntica, pois não nos confrontamos não nos observamos para realmente ter domínio daquilo que somos.”

Nota-se a ocorrência de vivências pedagógicas renovadas e inesperadas diante da mudança salutar de orientação às redes para o funcionamento da escola naquele período. À vista disso, a presença da coordenadora pedagógica manifesta-se nos processos pedagógicos e relacionais.

A PRESENÇA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS

Com ausência da obrigatoriedade da participação dos professores naquele ano de 2020 nas atividades remotas, a escola passou a contar com a colaboração solidária dos professores e da única coordenadora pedagógica integrante do Quadro do Magistério. Sob a mediação da desta e com o apoio da direção, alguns professores, inicialmente, colaboraram com a elaboração e o envio de atividades referentes aos componentes curriculares e/ou interdisciplinares, as quais eram compartilhadas com os estudantes pela profissional através de ferramentas e recursos pedagógicos. Atitudes tomadas, precipuamente, pela incerteza do retorno e também para manter do vínculo citado e a ocupação de tempos e mentes dos estudantes, de modo a evitar que os mesmos saíssem de suas residências para aglomerar noutros lugares.

Este cenário pandêmico demandou mais sensibilidade e, ao mesmo tempo, assertividade nos processos de atuação da

coordenação pedagógica. A coordenadora pedagógica esteve a acolher ao outro, se permitindo a: fazer o levantamento de todos os contatos telefônicos dos estudantes para a formação de grupos por série e orientar os líderes de classe para auxiliar no compartilhamento de orientações, atividades e acolhimento, inclusive para os demais estudantes que não possuíam telefone. Também foi estabelecida uma rede de apoio entre representantes das comunidades locais, parceiros institucionais e pessoas conhecidas dos estudantes, que pudessem fazer chegar às informações e orientações aos mesmos por contatos telefônicos, aplicativos de conversa e das redes sociais.

Os maiores **desafios** para propor situações favoráveis à aproximação com os estudantes foram: sensibilizar os professores sobre a importância do planejamento e o envio das atividades; vincular inicialmente todos os líderes de classe e estudantes colaboradores ao grupo da coordenação pedagógica/direção para socializar as orientações nos grupos das turmas/anos, e posteriormente, acolher aos demais contatados nos grupos *WhatsApp* e *Facebook*; orientar remotamente os estudantes sobre o uso das redes sociais e dos recursos tecnológicos; estabelecer as regras de comportamentos individuais e coletivos; receber as atividades enviadas pelos professores para serem postadas em diferentes formatos e acompanhadas de sequência didática; produzir material gráfico para serem distribuídos virtualmente aos estudantes, a saber, as “Pílulas de Afeto⁶”; reunir os estudantes, etc.

Além disso, ao longo do percurso, atender as demandas da SEC e aos envolvidos, já que careciam de escutas sensíveis para falar das dificuldades em lidar com os sentimentos e para acessar aos grupos virtuais por conta das questões de ordem financeira, social e tecnológica.

ROMPENDO OS LIMÍTROFES DE TEMPOS E ESPAÇOS INSTITUCIONAIS ATRAVÉS DA TECNOLOGIA

Por conta da necessidade apresentada em decorrência das situações conflitantes e desafiantes desencadeadas pela Pandemia,

6 Mensagens virtuais com mensagens afetuosas destinadas aos estudantes e familiares socializadas virtualmente.

foram elencadas as possibilidades de ferramentas e recursos tecnológicos, que servissem como suporte para o restabelecimento da comunicação entre a escola e os estudantes, bem como funcionassem como uma espécie acessível de repositório de atividades e materiais pedagógicos e outros para fins de manifestação de afetos, ainda que a distância.

Haja vista, a popularização das redes sociais com mais efervescência no primeiro ano pandêmico, incluindo o uso dessas para fins educacionais, foi criado o grupo no *Facebook* vinculado à página institucional da escola para fins de socialização, compartilhamento de materiais e orientações de estudos, que pudessem ser acessíveis a todos os interessados, inclusive aos familiares e colaboradores de modo que os conteúdos postados alcançassem os estudantes residentes nos diversos lugares do município, considerando as zonas, urbana e a rural. Esse movimento envolveu, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), além dos conhecimentos tradicionais e as aprendizagens essenciais, outros aspectos correlacionados às competências socioemocionais, porque contemplava o exercício do espírito colaborativo e solidário, o estímulo e a empatia. Esses de nenhuma forma menos importante que os elementos citados primeiramente, conforme evidenciado pela BNCC.

Nesse sentido, é digno de ressalvas o fato desse contexto pandêmico ressignificar as nossas concepções de tempos e espaços institucionalizados, por um movimento que por ora apresentava (e ainda apresenta) **Tempos acelerados** e **Espaços repensados**. Fala-se de “tempos acelerados” e os “espaços repensados”, porque demandas que poderiam ser atendidas, futuramente, através de planejamentos educacionais e escolares mediante apoios governamentais e da sociedade civil, foram escancaradas a partir da decretação da paralisação das atividades escolares presenciais.

O **tempo acelerado** trouxe o “futuro” para o contexto educativo via tecnologia, novas formas de suporte para o estabelecimento da comunicação e interação entre os sujeitos, especialmente, os educando e o corpo do magistério; os envolvidos tiveram que ousar experimentar ferramentas diversas e de uso ocasional no processo de ensino ao qual estamos acostumados, repensando de alguma maneira o discurso de que as formas tradicionais de comunicação/ interação/aprendizagem eram as únicas possíveis. Este “tempo

acelerado” também eclodiu as fragilidades sociais e econômicas dos nossos estudantes e das nossas escolas, pois, a sua velocidade impulsionada pela *internet* e pelos usos (ou não uso) dos instrumentos tecnológicos desvelou para o mundo o quanto as políticas públicas educacionais e as escolas não caminham no mesmo compasso das políticas tecnológicas e planetárias presentes na contemporaneidade. Segundo Nóvoa (2022, p. 16):

Ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por “ambiente” não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola, etc.). A sua mudança é um dos pontos principais da metamorfose da escola.

Vidas invadidas, principalmente, para o atendimento aos estudantes, porque aparelhos telefônicos, computadores e *internet* de uso particular, por exemplo, da coordenação pedagógica, tiveram que ser usados para dar continuidade ao elo entre os segmentos da comunidade educativa. Vidas invadidas, porque familiares e alguns colaboradores desses estudantes disponibilizaram seus equipamentos pessoais para uso escolar dos estudantes.

“Espaços repensados” no que se referem aos ambientes propícios para aprendizagem, rompendo a ideia de que a “sala de aula física” é o único espaço adequado para o estudante aprender. Residências transformaram-se em extensões das escolas. Ambientes virtuais viraram salas de aulas e salas de reuniões, mesmo sem atender as prerrogativas da Educação a Distância. As redes sociais passaram a ser, também, “ambientes virtuais de estudo”, para fins de acolhimento, orientações e repositório de material. Os grupos foram formados no *WhatsApp* para atender aos alunos, familiares e responsáveis, professores, serviços administrativos e de apoio. A página de *Facebook*, respectivamente, o grupo vinculado à mesma, se transformaram em espaços de ensino-aprendizagem. As ferramentas do *Google Education*, como os *e-mails* institucionais, as pastas *drives*, formulários e questionários *on-line* foram compartilhados.

Considerando que a escola possuía aproximadamente 780 estudantes matriculados, segue o **Quadro1** para fins de facilitar a compreensão sobre quantos mantinham contato mais frequente e quais os recursos e as ferramentas tecnológicas usados.

Quadro 1 – Uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos e as suas finalidades mediadas pela Coordenação Pedagógica/2020

Recursos Pedagógicos	Ambientes Virtuais de Aprendizagem/ Relacional	Produção de Material	Público alvo/Finalidade
Facebook (Página e grupo)	- Página institucional da escola, Grupo de estudo vinculado à página	Professor Coordenação Pedagógica	Todos os segmentos da escola, especialmente, os estudantes e colaboradores para terem acesso as materiais pedagógicos, informações e manterem vínculo institucional.
WhatsApp	Grupos de estudantes por série, Grupo de líderes de classe, Grupo de monitoria, Grupo de Pais/Família da Escola, Grupo geral de Professores, Grupo de Professores por área de conhecimento, Grupo de Servidores de Apoio, Grupo de Servidores Administrativo.	Professor Coordenação Pedagógica Direção	Todos os Estudantes matriculados, líderes de classe de todos os anos/séries do Ensino Médio, Pais/Mães/Responsáveis Professores e servidores. Esses objetivando um contato mais fluído.
Google Education	E-mails, formulários on-line, slides, pastas drives, disponibilização de links.	Professor Coordenador Pedagógico	Estudantes matriculados, Pais/Mães/ Responsáveis, Professores e servidores para disponibilizar os recursos.

Fonte: Adaptado dos Relatos de Experiências da escola, de autoria própria (2020).

Apesar de termos em meados daquele ano letivo, cerca de 260 alunos participantes dos grupos virtuais institucionais, esse momento atípico expôs de modo qualitativo e quantitativo a dura realidade contextual, muitos estudantes não tinham seus próprios equipamentos tecnológicos, também não mantinham o acesso contínuo a *internet*, revelando a desigualdade social e econômica do nosso público-alvo. Segundo questionário aplicado pela escola,

mais de 50% dos familiares sobrevivam da renda do Programa Bolsa Família do Governo Federal.⁷ O que nos faz repensar sobre a democratização da escola, considerando Nóvoa (2022, p.17): “Também não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual.”

Estudantes, que não consideravam importante manter esse contato, apresentavam argumentos, do tipo: não usavam os próprios aparelhos e *internet* para fins de estudos; mesmo com o acesso ao equipamento e a *internet*, não conseguiam acompanhar as postagens e atividades; etc. A seguir, o **Quadro 2** relativo aos dados e as informações do quantitativo de alunos que procuravam estabelecer os processos e vínculos citados, recorrendo à *internet*.

Quadro 02 – Informações sobre o acesso a *internet*

Quantidade	Situação
256	Totalidade de alunos participantes dos grupos de <i>WhatsApp</i> sob a mediação da coordenação pedagógica com o apoio da direção.
76	Totalidade dos estudantes sem acesso contínuo a <i>internet</i> .
243	Totalidade dos estudantes respondentes com acesso mais freqüente a <i>internet</i> , sendo própria ou emprestada.

Fonte: Relato de Experiência (2020).

Exemplarmente, as informações acima traduzem os relatos colhidos, a fala da **Aluna A**, do 1.º ano do Ensino Médio, comprova: “Coordenadora, eu não tenho celular. Estou atrasada nas atividades, mas minha tia vai me emprestar o celular dela que tem *internet*.” Outro estudante, **Aluno B**, do 3.º ano do Ensino Médio, traz a seguinte realidade, ao entrar em contato com a coordenadora pedagógica, no horário noturno, em pleno domingo: “Oi, coordenadora. Estou falando agora contigo, pois onde moro a *internet* não pega, tenho que vir até ao povoado para baixar a atividade.” Após, atendê-lo, eis o agradecimento: “Obrigado por sua atenção! Tava pensando em desistir.” Enquanto isso, um número significativo de estudantes,

7 Transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza.

a exemplo, dos Líderes de Classe e Monitores de Estudos⁸, que conseguiam manter a rotina de estudo e relacional, usando a *internet*, interagindo nos grupos e socializando as informações com os demais da turma e/ou da localidade onde moravam.

Ressalta-se o quão fundante era essa escuta no momento em que o medo era expresso, as emoções estavam afloradas e as incertezas do retorno às aulas angustiavam a todos. Convém, a fala de Lucca (2001, p.49), “Temos necessidade de aprender a lidar com o medo para que nossa vida possa ter maior plenitude, uma dimensão mais universal, mais aberta”.

Por outro lado, a escola além da oferta do atendimento restrito ao público de modo geral, naquele momento, sem equipamentos tecnológicos em número suficiente e a ausência *internet* veloz para atender virtualmente as demandas pedagógicas, exigiu a busca de outras estratégias para chegar até ao universo do estudante. Remotamente, a coordenação pedagógica, recorrendo aos seus equipamentos tecnológicos e da rede de *internet* da sua residência, permaneceu exercendo suas atribuições, acolhendo as atividades propostas pelos professores colaboradores de diversas áreas de conhecimento para a disponibilização aos alunos através dos canais – *Facebook* e *WhatsApp* – e mantendo o vínculo com os segmentos da comunidade educativa, especialmente os estudantes e seus familiares e responsáveis.

Em termos gerais, manter uma rotina de estudo obrigatória mediante a disponibilização de um acervo totalmente digital a respeito dos conteúdos tradicionais escolares impossibilitaria muitos estudantes de participar das atividades escolares pela falta de tecnologia em seu cotidiano e de habilidades para usá-la. Diante disso, o objetivo principal era a manutenção de vínculo entre a escola e os estudantes, uso de diversas estratégias de comunicação e a validação de uma quase rotina de estudo, visto que já havia uma preocupação em evitar a ociosidade dos estudantes e a elevação da fragilidade emocional, ressaltando a não obrigatoriedade das ofertas das atividades remotas para cômputo dos dias letivos e da

8 Programa Mais Estudos da Rede Estadual de Ensino da Bahia para a seleção de estudantes monitores.

carga horária prevista no calendário de 2020, conforme as diretrizes da SEC/BA.

A atenção da família também foi primordial para acompanhar os estudantes na rotina de estudo, oferecendo alguns suportes para atender, por exemplo, a convocação da SEC/BA para verificar as atividades enviadas, adquirir o cartão individual do Vale-Alimentação Estudantil, etc. Tivemos pais, mães e responsáveis que corresponderam às expectativas, principalmente, no que tange ao acompanhamento aos filhos após integrarem, virtualmente, o grupo de Pais e acompanharem o grupo do *Facebook*, valendo informar que a movimentação atraiu a atenção dos órgãos da SEC-BA, que findou na divulgação das experiências escolares no sítio eletrônico e institucional da mesma.

Chegando a este ponto, vale dizer que o cuidado é essencial para o prosseguimento dos estudos e a busca para a realização de sonhos, metas, de projetos de vida dos estudantes do Ensino Médio, esses que precisam se sentir seguros e acolhidos, especialmente, num momento de pandemia. A tecnologia sozinha não faz isso, mas possibilita, enquanto recurso, alternativas para ocorrerem às manifestações de cuidado para consigo, e com o outro. O que foi relevante para a retomada das atividades letivas remotas no ano de 2021, sendo mais fácil contatar uma parcela do universo estudantil para fins de (re) matrícula. É muito atual o que diz Boff (1999, p.99):

Construímos o mundo a partir de laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e situações preciosas, portadoras de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas. Sentimos a responsabilidade pelo laço que cresceu entre nós e os outros. A categoria cuidado recolhe todo esse modo de ser. Mostra como funcionamos enquanto seres humanos.

Dáí urge que externemos o *pathos*, o sentimento, a empatia, a dedicação para enriquecer, essencialmente, os laços; por isso começamos com as simples manifestações carinhosas e impulsionadoras de conversas junto aos estudantes, a exemplo, das Pílulas de Afeto (peças virtuais) compartilhadas nos grupos citados: “Que *emoji* é você?” (peças com carinhas de *emoji* para marcar a si mesmo e aos colegas), “Família, nossa maior parceria”, “É normal se

sentir triste, estressado, confuso, assustado e nervoso durante uma crise: converse com pessoas nas quais você possa confiar, como os amigos, familiares e membros da comunidade” (carinhas de emoji representando sentimentos).

Por fim, que entendamos a importância da escuta, das manifestações equilibradas de saberes e afetos neste mundo contemporâneo onde os estudantes, primeiramente, precisam sentir a vida para, então, a aprendizagem ocorrer; isso exige a articulação, mediação e o apoio dos profissionais da escola, não esgotando as possibilidades de colaborações intersetoriais, já que o foco formativo dos profissionais do magistério são os saberes relacionados à docência.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

A coordenação pedagógica e os estudantes, pelas evidências presentes ao longo do texto, estabeleceram processos pedagógicos e relacionais através da conexão estabelecida em tempos e espaços ressignificados pelas circunstâncias do momento e uso da tecnologia. Ou seja, isso foi importante para o processo de construção de vínculo entre a escola e os estudantes. Alguns recursos tecnológicos (celulares, computador, *notebook*, serviços de som, rádio, etc.) foram utilizados para fins de repositório de conteúdos e de situações relacionais, porque através dos mesmos as propostas de atividades foram socializadas, as escutas ocorreram, as mensagens de apoio e incentivo foram externadas, os sentimentos e emoções manifestados.

Transformaram-se em suportes para que os elos entre a escola e os estudantes fossem preservados, de modo que muitos desses últimos não se afastassem em definitivo do universo escolar nem se sentissem isolados e permanentemente enlutados pelas perdas tão abruptas. Isso foi salutar para a retomada das atividades letivas em 2021, considerando desde o contato para a matrícula e aproximação com a escola na fase inicial. Em suma, mesmo com os desafios, as atitudes tomadas geraram atos diversos de cuidado aos estudantes, que impulsionam um repensar acerca dos posicionamentos individuais e coletivos dos integrantes dos contextos escolares para engajá-los nas ações e atividades curriculares para

além do momento da pandemia. Entretanto, sem desconsiderar as necessidades de apoio de políticas públicas, intersetoriais, governamentais e institucionais.

Dessa forma, arguimos que as iniciativas norteadas por orientações institucionais e associadas à sensibilidade humana dos profissionais do Magistério podem contribuir para o bem-estar dos estudantes, enquanto sujeito integral, e para o prosseguimento aos estudos num espaço vivo e dinâmico. Há muito espaço na atual conjuntura para aprofundar este tema, mas essa já considera o quanto a educação para acontecer precisa de pessoas (professores, direção, coordenação pedagógica, estudantes, etc.) atuando colaborativamente de modo que acolham uns aos outros, de tal maneira que se sintam pertencentes e pertencidos num espaço inesgotável de aprendizagem, de (re) encontros – a escola. No durante, e pós-pandemia é importante o fortalecimento dos processos pedagógicos e relacionais, bem como, o estreitamento de vínculos para o estudante não se distanciar do contexto escolar. E todos os integrantes da escola devem envolver-se para isso ocorrer.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luarinda Ramalho de. SOUZA, Vera Maria Nigro de. **O Coordenador Pedagógico da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BAHIA. **Decreto n.º 19.529 de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 17 mar. 2020a.

BAHIA. **Decreto nº 19.549 de 18 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/>

documentos/decreto-no-19549-de-18-de-março-de-2020. Acesso em: 19 mar. 2020b.

BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. Organização Tereza Perez – São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BOFF, Leonardo, **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BORBA, Francisco S.(Org.). **Dicionário UNESP: do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. Diretrizes **Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 544, do Ministério da Educação, 16 de junho de 2020**. Disponível em:<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 07 setembro 2021.

LUCCA, Lousane Arnold de. **Alfabetização Afetiva**. Ipiranga/São Paulo: Editora Vida & Consciência. l2001.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.] Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora Brasil, 2019.

MORÉS, Andréia. **Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso**. In: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

MORIN. **Um festival de incerteza**. Disponível em: Um festival de incerteza. Artigo de Edgar Morin – Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Acesso em: 19 Jun. 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar/António Nóvoa, colaboração de Yara Alvim**. – Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Webconferência** Prof. António Nóvoa. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ef3YOcbERiM>> Acesso: 18 de set 2021.

PACHECO, José. **Dicionário de valores**. São Paulo: Edições SM, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.018)

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA: BRINCANDO E APRENDENDO COM O CORPO

Francisco Roberto Diniz Araújo

Posdoctorado en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación de Revisión - Universidad de Flores, UFLO, Argentina. Pós doutor em Educação Especial pela Université Libre des Sciences de l'Homme de Paris - Paris França. E-mail: robertodinizaemd@hotmail.com

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa de vida em que a criança inicia seu processo de aprendizagem escolar, compreendendo a base do desenvolvimento infantil, através da socialização e interação, mediante atividades que necessariamente precisam ser lúdicas. O lúdico se tornou uma prática de extrema importância para se trabalhar com a Educação Infantil. Aprender brincando é mais satisfatório. Diante dessa premissa, o objetivo deste trabalho apresentar as contribuições de uma abordagem lúdica para o desenvolvimento psicomotor da criança. Ainda mostra a importância do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil, por meio do contexto histórico no meio educacional; verificar as situações didáticas que garantam o efetivo desenvolvimento psicomotor das crianças no cotidiano escolar; e, descrever as vivências que estimulam a psicomotricidade educacional das crianças, através de um trabalho orientado à atividade motriz e as brincadeiras. A pesquisa aplicada neste trabalho foi de origem bibliográfica, descritiva e qualitativa, fundamentadas através das contribuições de autores que tratam desta temática. A proposta do lúdico na sala de aula possibilita situações em que a criança irá se deparar com o mundo real, utilizando o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando.

A proposta do aprender brincando facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Desenvolvimento. Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui-se em uma fase muito importante para a criança, é um momento em que ela consegue desenvolver movimentos, pensamentos e atitudes de forma correta. Partindo deste pressuposto, a escola deve oferecer procedimentos que desperte nas crianças o interesse e o entusiasmo para aprender. Assim, mediante a necessidade da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras, destacando entre eles, a sua real função e direcionando a atividade, a fim de atingir os objetivos almejados, perceberemos a necessidade de estudar tal temática.

Assim, buscou-se responder ao seguinte questionamento: Quais as contribuições do lúdico para o desenvolvimento da psicomotricidade infantil? Para tanto, a finalidade maior dessa investigação é caracterizar a perspectiva do lúdico na Educação Infantil, propondo atividades e jogos a fim de desenvolver a expressão corporal dos alunos.

Nesta perspectiva, o referido trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições de uma abordagem lúdica para o desenvolvimento psicomotor da criança. Os objetivos Específicos compreendem: mostrar a importância do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil, por meio do contexto histórico no meio educacional; verificar as situações didáticas que garantam o efetivo desenvolvimento psicomotor das crianças no cotidiano escolar; e, descrever as vivências que estimulam a psicomotricidade educacional das crianças, através de um trabalho orientado à atividade motriz e as brincadeiras.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, a partir do Campo de Experiência "Corpo, gestos e movimentos", bem como pelos Direitos de Aprendizagem (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se) o desenvolvimento integral da criança passa a ser um dos grandes objetivos da vivência na escola.

A temática fomenta a construção de uma vivência dos símbolos e da criatividade, pois proporciona à criança uma aprendizagem centrada no desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo e no exercício da linguagem. Aprender através de jogos e brincadeiras estimula as habilidades dos educandos, assim como a

percepção, o diálogo e a autonomia, favorecendo assim o processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Mediante a compreensão de Severino (2007), acerca do método, este é retratado como o roteiro do conhecimento científico e subsídio fundamental da construção do conhecimento.

Neste construto, este trabalho remete-se a pesquisa bibliográfica e descritiva que segundo Severino (2007, p. 122) é:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros autores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Em consonância, Gil (2012) diz que os objetivos da pesquisa descritiva visam estudar as características de um grupo, proporcionando uma nova visão, gerando possibilidade de uma ampla fonte de pesquisa para o leitor.

A pesquisa descritiva se preocupa em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles. Assim, os fenômenos físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador (ANDRADE, 2002).

Com aporte na pesquisa qualitativa estima que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (PRODANOV; FREITAS, 2013). Ainda ressalta que esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. "O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

O aporte teórico adquirido nessa pesquisa fortalece a prática docente, fazendo com que leituras remetentes dessa temática

sejam mais condensadas e valiosas, favorecendo a compreensão oriunda desse estudo, o qual servirá de embasamento para trabalhos futuros que abordem essa linha de pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Com base nas leituras realizadas, pode-se caracterizar o desenvolvimento da criança em múltiplas dimensões, sendo elas: cognitiva, motora, afetiva e social. Sua evolução tende a ser influenciada pelas interações com o meio e com o outro, considerando as suas vivências e experiências significativas, podendo afetar diretamente no processo de desenvolvimento, que com isso deixa de ser linear e passa por fases, que se modificam de criança para criança de acordo com o meio em que está inserido, tornando-se um processo não apenas biológico, mas construído de acordo com as oportunidades e experiências proporcionadas ao ser, a partir do seu cotidiano social e cultural.

Tendo como base as considerações e os estudos realizados por Vygotsky, ao relacionar o desenvolvimento e a aprendizagem como aspectos que estão interligados para a formação do sujeito, sendo desenvolvido através de práticas culturais e educativas relacionadas ao processo do desenvolvimento da aprendizagem, bem como as suas vivências. Assim, a criança interliga as formas de aprendizagem trazidas desde o ventre materno até serem desenvolvidas pela sociedade, nas quais serão modeladas a partir do contato com o meio, despertando a aprendizagem e promovendo o desenvolvimento do sujeito, considerando as relações sociais, ambientais e culturais, como diz em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky classifica o desenvolvimento dos sujeitos e busca esclarecer a compreensão sobre as relações interpessoais. Em seu primeiro nível, conhecido como desenvolvimento real, trata o desenvolvimento das atividades realizadas pela criança de forma independente, sem que haja intervenção de adultos, já no segundo nível, classificado como desenvolvimento potencial retrata atividades onde as crianças necessitam de ajuda dos adultos para obter

êxito, o que acaba afetando principalmente, as ações individuais. No entanto, conceitua “a zona de desenvolvimento proximal como funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, mas que estão, presentemente, em um estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Considerando tais aspectos, é importante também ressaltar características do desenvolvimento adquiridas na primeira e segunda infância. Na primeira infância é considerado o crescimento físico, onde são destacadas, principalmente, habilidades motoras como também a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Já na segunda infância, são destacados os cuidados próprios e a apropriação da autonomia, junto à criatividade e imaginação, dando espaço ao aumento da força muscular e ao desenvolvimento motor, tratados como complexos e desenvolvidos através da realização de atividades, como a brincadeira.

Assim, torna-se possível ressaltar o favorecimento da aquisição da força física durante a realização de atividades que influenciem o desenvolvimento motor, progressivamente adquirido para cada faixa etária. Como afirma Nista-Piccolo e Moreira, (2012), o aprendizado motor da criança está efetivamente ligado à forma como ela se movimenta, por isso é de extrema importância que exista a possibilidade de a criança treinar sua locomoção de diversas formas e em diversos contextos, com o propósito de aperfeiçoar os seus movimentos a cada possibilidade nova vivenciada em diversos ambientes e novos obstáculos, obtendo domínio e ampliação dos próprios movimentos. Portanto, é de extrema importância proporcionar as crianças atividades que desenvolvam o movimento, podendo contribuir com a construção da aquisição do conhecimento de diversas áreas até mesmo questões afetivas. Isto é:

Através do faz-de-conta a criança pode, também, reviver situações que lhe causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade. Elas podem neste jogo mágico, expressar e trabalhar as fortes emoções muitas vezes difíceis de suportar (DORNELLES, 2001, p. 106).

Através das brincadeiras, os professores devem enfatizar na criança as necessidades próprias da identidade, contemplando

também a cooperação e a participação, dando ênfase no desenvolvimento do autoconceito e diminuindo os medos que surgem, de acordo com o seu desenvolvimento.

Sabendo os consideráveis aspectos motores e cognitivos e a sua relevância, por estarem inseridos ao estímulo do entender pensar da criança, por meio de tarefas motoras que favorecerão seu raciocínio, estimulando sua criatividade e o aperfeiçoamento da atenção, da concentração, da memória e da compreensão de regras, podendo ter melhor desenvolvimento de seus movimentos e reflexos, contribuindo de maneira positiva com a sua exploração, descobertas corporais e construção de esquemas de ação.

Essas ações estão ligadas a linguagem, a imitação e ao desenho que se estrutura por meio de representações que poderão se expressar através dos movimentos com facilidade de comunicação. Por isso:

Todas as crianças devem ser estimuladas a explorar suas ideias e seus interesses, porque é a partir das experiências vivenciadas nas interações que ocorrem entre suas ações e observações que o conhecimento é construído, quando tais experiências são realizadas com atenção e percepção corporal (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 47).

Em face à importância da realização de trabalhos com foco na psicomotricidade e sua ênfase para o desenvolvimento humano e motor, assim como o seu entendimento para a compreensão no esquema corporal, pode-se considerar alguns principais conceitos. Segundo H. Wallon (1992): "O esquema corporal não é um conceito inicial ou uma entidade biológica ou física, mas o resultado e a condição da justa relação entre o indivíduo e o próprio ambiente".

Sendo assim, ao obter conhecimento sobre algumas possibilidades e como controlar o seu corpo, o seu esquema corporal busca a vivência de estímulos sensoriais para distinguir as partes do corpo, obtendo assim controle sobre elas. Por exemplo: o equilíbrio, lateralidade, a independência dos membros, controle muscular, etc. Ao experimentar novas sensações, situações, expressando-se, percebendo-se através do corpo e com o meio em que se está inserido, a criança vai se desenvolvendo e por meio das interações vão se ampliando uma gama de percepções que lhe dão o controle

do corpo, à medida que internaliza sensações. Como afirma Alves (2008, p. 49):

O corpo é, portanto, o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo. Ele servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, para um maior domínio de seus gestos e harmonia de movimentos.

Considerando o movimento um meio de equilíbrio mecânico que se torna indispensável para o processo de desenvolvimento da coordenação corporal entre si e como um todo, não podendo existir movimento sem atitude, como também não haverá coordenação do movimento sem um bom equilíbrio, permitindo que o homem se adéque ao meio. A partir do seu desenvolvimento crescimento e evolução, o equilíbrio torna-se cada vez mais essencial se tornado sua base de sustentação. Seguindo o pensamento de Alves (2008, p. 60): “Nesse sentido o equilíbrio é a base primordial de toda coordenação geral assim como de toda ação diferenciada dos membros superiores [...]”.

Tornando-se possível considerar a lateralidade como meio fundamental para a aquisição da estabilidade, como também do equilíbrio, sendo assim, ao chegar na idade escolar muitas crianças já são inseridas em um estágio de desenvolvimento de brincadeiras e atividades, que proporcionam amplos movimentos, tendo elas a noção de direita e esquerda e dos dois lados do seu corpo. Para Alves (2008, p. 67):

A lateralidade é importante na evolução da criança, pois influi na ideia que a criança tem de si mesma, na formação do seu esquema corporal, na percepção da simetria do seu corpo, contribuindo para determinar a estruturação espacial (percebendo seu eixo corporal).

É possível considerar a extrema importância dos movimentos, como também da inserção de jogos e/ou brincadeiras para o desenvolvimento infantil, tornando-se parte fundamental para o desenvolvimento do corpo e dos seus movimentos.

No entanto, ao relacionar o desenvolvimento corporal e a utilização das atividades lúdicas, podemos observar alguns aspectos que podem ser trabalhados com as crianças e com isso começam a agir ativamente, questionam, refletem, tornam-se social, criam e respeitam regras. Com isso, ela está buscando novos conhecimentos, desenvolvendo assim sua capacidade intelectual e corporal.

Segundo Wajskop (2007), a brincadeira, desde a antiguidade, era utilizada como um instrumento para o ensino, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento românico, passou-se a valorizar a importância do brincar, pois antes, a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho e como sinônimo de irreverência e, até desinteresse pelo que é sério. Mas, mesmo com o passar do tempo o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto, os termos brincar, jogar e atividades lúdicas serão usados como sinônimos. Nessa perspectiva, é possível refletir sobre o pensamento de Leontiev (1988):

Este mundo incluindo não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, os objetos com os quais ela pode operar e de fato opera, mas também os objetos com os quais as crianças ainda não são capazes, por estar além de sua capacidade física (LEONTIEV, 1988, p.125).

Como os educadores são os principais responsáveis pela inserção de seus alunos no mundo dos conhecimentos, devem aproveitar ao máximo as atividades lúdicas durante o processo de ensino aprendido.

Segundo as autoras Ortiz e Carvalho (2012) o professor de crianças de 0 a 3 anos precisa ter em mente que crianças desta faixa etária brincam com tudo, que qualquer objeto para elas é um brinquedo. Sendo assim, sabemos que a utilização do lúdico no cotidiano escolar sugere reflexões e questionamentos, devido a possíveis intervenções da comunidade escolar como também da própria gestão escolar, por não ser uma prática tão utilizada rotineiramente e, quando utilizada cotidianamente, servirá apenas para diversão da criança.

Entendendo o brincar como uma ação que deve influenciar no futuro da criança, e sabendo que ao mesmo tempo pode instigar no

processo de construção infantil, onde a criança pode se superar e estabelecer uma relação melhor entre a sua vida social e o contexto em que se está inserido. "A brincadeira, como atividade dominante da infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade [...]" (WAJSKOP, 2007, p. 34).

Por meio das atividades lúdicas, a criança age ativamente, questiona, reflete, descobre, torna-se social, cria e respeita regras. Diante disso, ela está, explícita ou explicitamente, buscando novos conhecimentos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira representam, na maioria das vezes, uma situação-problema a ser resolvida pela criança, devendo a solução ser construída por ela mesma, de forma criadora e inteligente, pois não são apenas uma forma de entreter ou de lhe proporcionar desgaste físico e cansaço, mas de possibilitar seu desenvolvimento intelectual.

O brinquedo faz com que a criança aprenda a agir numa esfera cognitiva, pois a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. É por meio da brincadeira que a criança aprende a se conhecer, a conhecer as pessoas que a cercam, a relação entre as pessoas e os papéis que as elas assumem. Por meio do jogo, ela aprende sobre a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo. Com o brinquedo, ela também consegue entender o funcionamento dos objetos e explorar suas características físicas.

Pensando nessa linha, a educação se dispõe a inserir atividades lúdicas a fim de proporcionar ao aluno momentos prazerosos, para que o aprender ou o buscar se tornem parte da sua vida, sem que seja uma coisa feita por obrigatoriedade.

Sendo assim, sabemos que a utilização do lúdico no cotidiano escolar sugere reflexões e questionamentos devido a possíveis intervenções da comunidade escolar, como também da própria gestão escolar, por não ser uma prática tão utilizada rotineiramente, e quando utilizada, servirá apenas para diversão das crianças sem nenhum objetivo óbvio. Considerando o tema como abrangente, uma vez conscientes de sua importância, é necessário que os educadores, constantemente, realizem estudos que lhes forneçam subsídios para a utilização adequada desse instrumento em sua prática educativa.

Algumas brincadeiras são indispensáveis, quando falamos em desenvolvimento corporal, pois atuam diretamente em específicas áreas da motricidade, influenciando no melhor desenvolvimento do corpo. Com base nisso, pode-se destacar algumas brincadeiras e jogos que toda criança brinca sem nenhuma expectativa além da diversão, como exemplo: pular corda e suas variações, jogos com bola, atividades com bambolê, girando na cintura ou utilizando como obstáculo em circuitos, atividades com latas, andar de perna de pau, brincar de carrinho, tiro ao alvo.

Outras atividades realizadas, principalmente, nos anos iniciais, além de trabalhar a parte motora, também influenciam a parte cognitiva, como exemplo: A amarelinha – influencia diretamente na coordenação espacial, ou seja, o fato do deslocamento para vários lados como também para frente e para trás, servindo não apenas como formação do pensamento lógico, pode ativar também no campo das ações práticas em sua vida adulta; Salto em distância – essa brincadeira procura manter uma relação entre o pensar e fazer, ação e compreensão; Pega-pega – influencia na utilização dos recursos próprios e nas relações estabelecidas pela criança com o meio e o espaço que vai ser utilizado.

É necessário levar em consideração que desde muito cedo as crianças são protagonistas de uma grande e diversa quantidade de jogos que vão desde a imitação de sons, animais e objetos, até mesmo quando respondem perguntas aos professores, estão a partir daí estimulando a sua atenção, fazendo da utilização dos movimentos corporais um elo com as suas relações cotidianas. A representação de algo usando o corpo pode ampliar suas capacidades, pois exige uma nova habilidade (OLIVEIRA, 2010).

Além de brincar, a criança aprenderá conteúdos relacionados às brincadeiras, para isso o professor deve manter um bom relacionamento com seus alunos, favorecendo a ligação entre as brincadeiras e os conteúdos a serem trabalhados. Assim, nos diz Nista-Piccolo (2009, p. 95): “Ser um pesquisador do seu aluno é poder observar tudo o que ele sabe e não sabe fazer, oferecendo a ele oportunidades de ser e se desenvolver”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das experiências, situações e sensações através do corpo e meio em que a criança está inserida, ela evolui mediante as interações e percepções que lhe darão controle do corpo, conforme internalizam sensações. Conforme Alves (2007, p. 49): “O corpo é, portanto, o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo. Ele servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos referentes ao espaço e ao tempo, para um maior domínio de seus gestos e harmonia de movimentos”.

Com o desenvolvimento, crescimento e evolução do corpo humano torna-se essencial o equilíbrio como base de sustentação. De acordo com o pensamento de Alves (2007, p. 60): “Nesse sentindo o equilíbrio é a base primordial de toda coordenação geral assim como de toda ação diferenciada dos membros superiores [...]”. É indispensável para o desenvolvimento do corpo e seus movimentos a inserção de brincadeiras e jogos no desenvolvimento infantil, tornando-se ambos essenciais aos sujeitos.

Pode-se observar que, a partir da inclusão das atividades lúdicas ao desenvolvimento corporal, as crianças adquirem maturidade quanto ao respeito pelas regras, tomadas de decisões, atitudes, refletem, questionam, tornando-se seres sociais. Desta forma, desenvolvendo sua capacidade corporal e intelectual. Além das atividades que interferem no bom desenvolvimento corporal, outras brincadeiras influenciam na parte cognitiva, como: amarelinha, salto à distância e Pega-pega, ligadas na coordenação espacial, a relação entre o pensar e o fazer, ação e compreensão a partir do meio e o espaço utilizado pela criança ao brincar.

Estudos comprovam que o desenvolvimento motor de uma criança na educação infantil reflete, por toda sua vida, nos diversos campos tanto do intelecto quanto no equilíbrio, na vida social e cultural. O desenvolvimento motor está diretamente associado aos músculos existentes no corpo humano, que responde nas atividades a partir da mensagem do sistema nervoso, estabelecendo a relação do consciente e inconsciente. Desta forma, o desenvolvimento motor acontece nas relações e interações dos indivíduos com seu próprio corpo e com o outro.

Segundo David L. Gallahue (2005), o desenvolvimento motor está relacionado a área do pensamento e afetividade do comportamento humano:

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (GALLAHUE, 2005, p. 3).

É possível analisar que o desenvolvimento motor é um processo de mudança no comportamento motor, o qual está relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento da criança. Como também observamos que o desenvolvimento motor apresenta características fundamentais sendo elas, as possibilidades de nosso corpo agir e expressar-se de forma adequada, a partir da interação de componentes externos, que é o próprio movimento, e através de elementos internos, que são todos os processos neurológicos e orgânicos que executamos para agir. Para Galvão (1995), a psicomotricidade pode ser vista como a ciência que estabelece a relação do homem com o meio interno e externo:

A psicomotricidade permitir ao homem sentir-se bem com sua realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seus sentimentos, pensamentos, conceitos, ideologias.

“O termo psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que constituem o processo de desenvolvimento integral da pessoa” (FONSECA, 2004, p.16). A palavra motriz se refere ao movimento, já psico determina a atividade psíquica em duas fases, que são: a sócio afetiva e cognitiva. Considerando essa premissa, é possível afirmar que a ação da criança se articula sob toda a sua afetividade, todos os seus desejos, mas também todas as suas possibilidades de comunicação e articulação de conceitos.

Conforme a teoria de Piaget, a inteligência é construída mediante a atividade motriz das crianças. Em primeiros anos de vida, até os sete anos, aproximadamente, a educação da criança psicomotriz. Portanto, todo o conhecimento se centra nas atividades

realizadas pela criança em seu meio, bem como suas experiências, ações e movimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desse estudo, buscou-se compreender que através da psicomotricidade pode-se estimular e reeducar os movimentos da criança. A estimulação psicomotriz educacional se dirige a indivíduos sãos, através de um trabalho orientado à atividade motriz e as brincadeiras. Na reeducação psicomotriz, trabalha-se com indivíduos que apresentam alguma deficiência, transtornos ou atrasos no desenvolvimento. Tratam-se corporalmente mediante uma intervenção clínica realizada por um pessoal especializado.

A psicomotricidade infantil, como estimulação aos movimentos da criança, tem como meta: motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas); cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal; organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos.

Através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários; fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção; ampliar e valorizar a identidade própria e a autoestima dentro da pluralidade grupal; criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo e uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

O referido trabalho ofereceu um suporte especial para a nossa formação pedagógica e docente, principalmente, por estudar uma temática necessária para a Educação Infantil. Por conseguinte, as observações extraídas neste período de pesquisas constituíram-se em uma prática indispensável para os profissionais de Educação Infantil, possibilitando um mecanismo de ideias para serem adotadas diante da sua prática escolar.

Portanto, ao relacionar o lúdico às atividades de expressão das crianças, o objetivo do nosso trabalho foi alcançado, tem em vista que explicitamos a contribuição de nossa temática quanto aos aspectos do desenvolvimento psíquico, cognitivo, social e afetivo e, de como essa contribuição torna-se indispensável para o

crescimento da criança, enquanto cidadão ativo para a sociedade, como também para sua formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALLAHUE, D. L. Conceitos para Maximizar o Desenvolvimento da Habilidade de Movimento Especializado. **Rev. da Educação Física / UEM**. V.6, n.2, p.197-202, 2005. GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Ed. Horizonte, 1988.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação Física escolar).

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo-RS: Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR, Universidade Feevale, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Rio de Janeiro: Estampa, 1995.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.019)

PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL PELAS REDES SOCIAIS: PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO EM ESCOLA ESTADUAL DE CAMPINA GRANDE - PB

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

Psicólogo do IFPB – campus Campina Grande; Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes (UFPB), icaro.rodrigues@ifpb.edu.br;

Hozana dos Santos Silva

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática do IFPB – campus Campina Grande, santoshozana6@gmail.com.

RESUMO

Tendo em vista que a pandemia de covid-19 afetou não somente a saúde física, mas também a saúde mental das pessoas, o projeto de extensão “Contribuição para a saúde mental de educadores e estudantes do ensino médio estadual” objetivou assessorar a Escola Estadual Professor Antônio Oliveira na cidade de Campina Grande – PB com ações voltadas para a prevenção na área de saúde mental. Após contato com a gestora da escola, e aplicação de formulário eletrônico com a equipe docente e discente, identificou-se os principais pontos de ação. Dentre as ações do projeto, esse trabalho destaca as ações de saúde mental realizadas por meio do perfil de instagram “Rede Social com Consciência” criado e gerido pela equipe do projeto. Por meio dele, trabalhou-se, por exemplo, os temas cyberbullying, hatting, uso de perfis falsos, gestão do tempo na pandemia, ansiedade, tristeza, depressão, além de sofrimento e sentido da vida. Apesar de se utilizar linguagem de fácil acesso e do uso de imagens e vídeos, o número de interações, comentários e visualizações nas postagens foi muito baixo. A equipe do projeto avalia que envolver os estudantes da escola estadual nas

produções e publicações sobre saúde mental poderia ter ampliado os impactos das produções.

Palavras-chave: Saúde mental, Prevenção, Escola estadual, Projeto de extensão.

INTRODUÇÃO

As redes sociais digitais tem encurtado distâncias, facilitado o processo de ensino e de aprendizagem, proporcionado entretenimento além do meio para divulgação e venda de produtos e serviços. Não obstante também é palco para conflitos e crimes.

Com a pandemia de covid-19, o uso das redes sociais foi intensificado, de modo a, em algumas situações contribuir para o equilíbrio da saúde mental, em outras o oposto. Nesse aspecto o projeto de extensão Contribuição para a saúde mental de educadores e estudantes do ensino médio estadual, aprovado no Edital nº 17/2021 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba, no dia 27 de agosto de 2021, buscou atuar para a prevenção e promoção de saúde mental.

Uma das metodologias adotadas foi a utilização de um perfil de *instagram* para publicar conteúdos voltados à saúde mental de educadores e estudantes do ensino médio da a Escola Estadual Professor Antônio Oliveira. O presente artigo descreverá as ações em saúde mental desenvolvidas por meio da página Rede Social com Consciência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As redes sociais digitais são, inegavelmente, meios que possibilitam a aproximação entre as pessoas, ferramentas que potencializam a aprendizagem e recursos de entretenimento. Quando se observa o uso dessas redes por jovens estudantes, vale destacar que esse assunto ganha destaque, não só pelos impactos positivos, mas também pelos percalços em administrar o uso dessas redes.

O que fazem os estudantes quando acessam a internet? A pesquisa de Carrano (2017), buscou responder a essa pergunta. Verificou-se que a primeira ação é a de acessar as redes sociais (55,4%), geralmente com uma frequência de mais de 11 horas por semana; deixam reservado apenas um pequeno espaço de tempo (4,1%) para realizarem pesquisas escolares. Também navegam para tratar de questões pessoais (78%); além do mais, consideram que

o uso destes ambientes pela instituição escolar poderia melhorar o desempenho dos estudantes (55%), avaliando que estes espaços não são bem utilizados pela escola (CARRANO, 2017).

Cabe destacar que a Pandemia de covid-19 interferiu significativamente na vida da população, com destaque à saúde física e mental, influenciando também o uso das redes sociais como se observa na Figura 1.

Figura 1 - Saúde física e mental na pandemia



Fonte: CONJUVE, 2021

A segunda edição da pesquisa Juventudes e a pandemia do coronavírus (CONJUVE, 2021), realizada com mais de 68.000 jovens de todo o país entre os meses de março e abril de 2021, destaca que a primeira edição da pesquisa, realizada em 2020, mostrou que a tendência a sentimentos negativos foi destaque sobre a saúde mental dos jovens participantes. Entretanto, após um ano do início da pandemia, 6 a cada 10 jovens revelam ansiedade e uso exagerado de redes sociais; 5 a cada 10 sentem-se exaustos ou cansados frequentemente; e 4 a cada 10 têm insônia ou tiveram distúrbios de peso, com maior impacto no público feminino. Outro destaque se dá em relação à idade dos respondentes, visto que os mais velhos apontam diversos impactos na saúde física e emocional; e os mais novos, estavam envolvidos em constantes conflitos dentro de casa.

Pode-se também indagar a respeito da relação entre a pandemia atual e o uso das redes sociais. Três pesquisas abordam a presente questão. A primeira, investigou mudanças nas redes

sociais e na saúde mental de estudantes de graduação da Suíça, durante a pandemia de covid-19. Ela identificou que as redes de interação e de apoio ficaram mais escassas e mais estudantes passaram a estudar sozinhos. Além do mais, pioraram os níveis de estresse, ansiedade, solidão e sintomas depressivos. Destacam-se como principais estressores, inicialmente o medo de perder a vida social, e posteriormente esse medo se deslocou para preocupações com a saúde, a família, os amigos e o próprio futuro (ELMER; MEPHAN; STADFELD, 2020).

A segunda foi a pesquisa de Primo (2020), que inquiriu 725 pessoas a respeito das mudanças no bem-estar emocional e como as mídias sociais passaram a ser usadas para a manutenção dos relacionamentos com amigos e familiares no período de isolamento, destacou que as conversas *online* e as visualizações de publicações de pessoas das quais se gostava exerceram um impacto emocional positivo durante o isolamento, pois permitiram que os participantes se sentissem: muito bem (21,2%), bem (52,4%), nem bem nem pior (22,1%), pior (4%), muito pior (0,3%). Outra forma em que as redes sociais contribuíram para o bem estar dos participantes se deu no auxílio para a exposição de sentimentos quando não se estavam se sentindo bem para a maioria dos participantes (61%), pois relataram expor esse sentimento apenas em conversas privadas na internet.

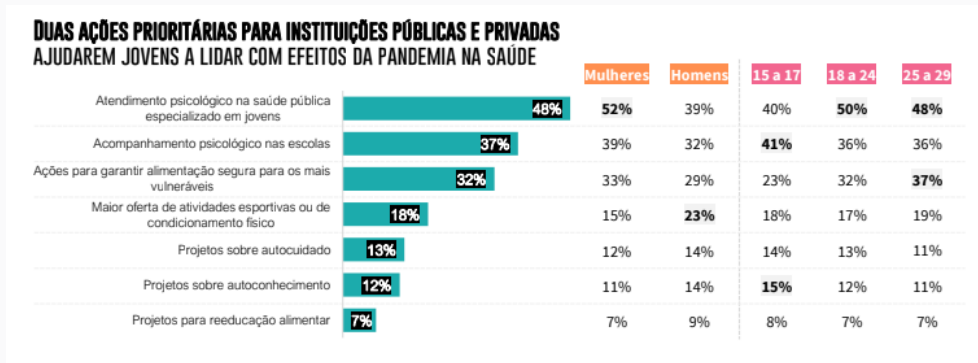
Por último, um estudo feito com 147 estudantes do curso de enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), observou que redes familiares, redes de amizade e institucionais foram acessadas durante o período de estudos na pandemia, tendo em vista que mantiveram contato com familiares e amigos, assim como as relações na universidade e no trabalho. Além do mais, devido à pandemia, uma parte dos discentes de enfermagem tiveram que voltar a morar com os pais ou familiares. Este fato pode significar, uma insuficiência de recursos materiais, mas também, uma maior percepção de apoio emocional. Ao mesmo tempo, estudantes que deixaram de ter contato com professores e amigos, provavelmente, precisaram reorganizar sua dinâmica de apoio social (JANTARA *et al.*, 2021).

Considera-se, então, que as redes sociais e o apoio social se relacionaram com aspectos protetores à saúde dos estudantes e se refletem em benefícios, seja na saúde ou na formação dos

universitários. A ineficácia do apoio social, por sua vez, está associada a condições negativas, como, por exemplo, a presença de transtornos mentais como os relacionados à ansiedade, ao estresse e a depressão, repercutindo na qualidade de vida e no desempenho acadêmico (JANTARA *et al*, 2021).

Frente às demandas de saúde emergidas na pandemia, o que os jovens esperam das instituições de ensino? Jovens de várias partes do país destacam como ações prioritárias que as instituições públicas e privadas deveriam tomar como meio de ajudá-los a lidar com os efeitos da pandemia sobre a saúde (Figura 2), por exemplo: os atendimentos psicológicos especializados para jovens na saúde pública (48%); acompanhamento psicológico nas escolas (37%); projetos sobre autocuidado (13%) e projetos sobre autoconhecimento (12%).

Figura 2 – Ações prioritárias para ajudarem os jovens sobre os efeitos da pandemia



Fonte: CONJUVE, 2021

Mediante os efeitos nocivos do uso equivocado das redes sociais digitais, uma ação bem comum, embora não eficiente, tomada por instituições de ensino e familiares, é a de impedir o uso das tecnologias digitais. Essas posturas são justificadas pelo fato desses dois atores se avaliarem como sem controle da situação. Contudo não conseguem obter êxito já que os discentes continuam a usá-los, pois não conseguem se desapegar daquilo que promove prazer (LIMA, 2015).

Neste contexto em que emerge a necessidade de se gerir o uso das redes sociais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

se apresenta como um documento normativo que busca definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens básicas que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Em contraponto a essa perspectiva, para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes no cotidiano, impactando o modo de funcionamento da sociedade. A cultura digital apresenta forte apelo emocional, induzindo a respostas imediatas, dando privilégio a análises sem profundidade, que se diferencia da forma de dizer e argumentar que são característicos do cotidiano escolar. Para tanto, faz-se imprescindível que a escola estimule a reflexão e a análise aprofundada, além da atitude crítica frente às ofertas de mídias digitais (BRASIL, 2018).

Para tanto, a instituição escolar também precisa incorporar as novas linguagens, promovendo novas formas de interação, aprendizagem e compartilhamento de significados entre educadores, estudantes e familiares/responsáveis. Além disso, precisa favorecer uma formação baseada nos direitos humanos e na democracia, trabalhando pela desnaturalização de qualquer forma de violência (BRASIL, 2018).

Cabe ressaltar que a gestão/administração da saúde mental (incluindo o uso das redes sociais e do tempo) não são equivalentes à repressão ou autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos usuários, mas um meio de educá-los a conduzir o próprio comportamento para que este contribua de forma eficaz na autoestima, nas relações sociais e no processo de ensino e de aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialógica em que a gestão/administração escolar está inserida.

METODOLOGIA

Aprovado no Edital nº 17/2021 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba, no dia 27 de agosto de 2021, o projeto de extensão “Contribuição para a saúde mental de educadores e estudantes do ensino médio estadual” teve como campo de intervenção a instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e

Médio (EEEFM) Professor Antônio Oliveira, localizada na cidade de Campina Grande – PB.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa com o público-alvo (educadores e discentes) por meio de aplicação de um questionário com intuito de entendermos as necessidades específicas a serem trabalhadas com cada grupo. Antes da aplicação do questionário, a equipe do projeto se reuniu com a gestora da unidade, no dia 21 de outubro de 2021, para apresentar o projeto e a proposta de questionário.

Realizada a reunião com a gestora, foi criado um questionário pela plataforma *Google Docs*, no mês de outubro de 2021, a qual o mesmo foi enviado para a gestora escolar, via *WhatsApp*, e repassou para os discentes e educadores pela mesma mídia social digital. Apesar do questionário ser composto pelas mesmas perguntas, a aplicação foi realizada separadamente entre os discentes e educadores, pois tratavam de realidades e funções diferentes.

O questionário foi aplicado para identificarmos as necessidades dos discentes e educadores e assim planejarmos os planos de ações a serem realizados durante todo projeto. Dentre as áreas em que os discentes e educadores tinham dificuldade e que precisavam de orientação (saúde mental, gestão do tempo e conectividade), foi questionado quais os recursos de comunicação a distância/plataformas digitais mais utilizados; quais os dias, horários e meios pelos quais as formações poderiam ocorrer.

Sobre o questionário aplicado aos discentes, obteve-se 57 respostas. A pergunta referente aos principais desafios enfrentados no período de pandemia, que afetavam o processo de aprendizagem e que gostaria de receber orientações foram saúde mental (75%) e organização do tempo/rotina (56,6%), e os subtemas mais solicitados foram ansiedade/estresse (69,4%) e não conseguir focar nas atividades escolares (41,7%). Já os educadores destacaram entre os principais desafios enfrentados durante o período de pandemia, que afeta o trabalho e gostaria de receber orientações, a organização do tempo/rotina (70%); saúde mental (50%) e aspectos positivos e negativos do uso de mídias digitais (65%) como os temas mais citados.

No que tange às metodologias das ações, os mais citados pelos discentes foram oficinas/conferências presenciais (44,4%),

vídeos (41,7%) e *podcast* (27,8%). Já os educadores optaram por oficinas virtuais/videoconferências (65%) e vídeos (40%). Em relação aos horários das atividades, os discentes preferiram o turno tarde, pois as atividades foram presenciais e os educadores foi no turno da noite, já que optaram por videoconferências. Portanto, os planos de ações foram planejados de acordo com a disponibilidade e facilidade de acesso de todos os participantes.

Após a análise dos questionários, o plano de ação foi apresentado a gestora escolar e se acertou que, entre os meses de outubro e dezembro de 2021, seriam realizadas as oficinas, apresentação e o envio de vídeos, relacionadas a saúde mental, gestão do tempo e o uso de mídias sociais digitais por meio da página de *Instagram*. Nesse contexto, os encontros ocorreram pelo *Google Meet* com os educadores e presencial com os discentes e outras ações e comunicações se deram pelo *WhatsApp*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de todo o cronograma deu-se início às ações do projeto de extensão sobre os temas centrais propostos. Um dos temas a ser relatado trata-se do uso de mídias sociais digitais, com foco em suas funções, pontos positivos e interferências negativas na saúde dos usuários.

O USO DE MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS

Inicialmente, realizou-se a coleta de dados do público por meio de um questionário. Conforme o tema uso das mídias sociais digitais foi muito citado pelos educadores e alunos, a página de *Instagram* intitulada de Rede Social com Consciência (Figura 3) foi planejada como veículo de informação que ajudasse a gerenciar as dificuldades citadas no uso das mídias. Portanto, foram realizadas várias publicações entre os meses de outubro de 2021 a janeiro de 2022.

Figura 3 – Perfil do instagram Rede Social com Consciência



Fonte: Arquivos do projeto (2021)

Os materiais para as publicações foram criados conforme as respostas ao questionário aplicado antes da realização das ações, que abrangeram os seguintes pontos:

- Exposição nas redes sociais;
- Cyberbullying, ataques de *haters*, cancelamento, práticas de stalker;
- Necessidade de se sentir aprovado (muitas curtidas, muitos amigos virtuais);
- Busca por popularidade;
- Acesso a conteúdo diversos que propiciam a aprendizagem;
- Marketing digital;
- Golpes e chantagem;
- Desafios virtuais (Baleia azul, Momo);
- Fake News.

Portanto, os materiais publicados na página de *instagram* objetivaram informar e promover reflexões sobre as vantagens e desvantagens do uso das redes sociais, a identificação de riscos no uso das redes sociais e a aplicação de procedimentos de prevenção para a diminuição destes riscos, provendo o uso adequado de redes sociais.

Um tema frequente quando se trata de saúde mental e redes sociais é o *cyberbullying*. A Figura 4 revela o presente tema. Definido como um *bullying* praticado por intermédio das tecnologias digitais, compreende comportamentos repetitivos que têm como objetivo assustar, enfurecer ou envergonhar as vítimas. Os exemplos de *cyberbullying* incluem: caluniar ou compartilhar imagens íntimas de pessoas em redes sociais; enviar mensagens contendo ameaças ou alguma forma de humilhação pelas plataformas de mensagens e usar perfis fakes para o envio de mensagens cruéis (UNICEF, 2020).

Figura 4 – Postagem sobre Cyberbullying



Fonte: Arquivos do projeto (2022)

Uma revisão sistemática buscou examinar de forma abrangente a perspectiva global dos fatores de risco e as medidas preventivas do *cyberbullying* em publicações que compreenderam os períodos de 2015 a 2019. Os resultados revelaram que a prevalência de preparação para *cyberbullying* variaram de 6,0 a 46,3%,

enquanto as taxas de vitimização por cyberbullying variaram de 13,99 a 57,5%, com base em 63 referências. O tipo mais frequente de cyberbullying foi a agressão verbal (ZHU *et al.*, 2021).

Os fatores de risco identificados na pesquisa foram: idade, sexo, comportamento online, raça, condição de saúde, experiência anterior de vitimização, impulsividade, relação pais-filhos, relações interpessoais e localização geográfica. Como fatores de proteção, citou-se a empatia e a inteligência emocional, a relação pais-filhos e o clima escolar (ZHU *et al.*, 2021).

Outro tema associado ao *cyberbullying* que também foi apresentado na página do projeto consistiu na utilização de perfis falsos (Figura 5).

Figura 5 - Postagem sobre Perfil Falso



Fonte: Arquivos do projeto (2022)

A postagem em análise associa o uso de perfis falsos ao crime de falsidade ideológica, recorrendo ao Código Penal Brasileiro, mais

especificamente ao artigo 299 que diz que “Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante.” (BRASIL, 1940, Art. 299).

Cabe destacar que ele pode ser considerado crime quando o objetivo é o de que o usuário se passe por outra pessoa. Além do mais, quando associado à outros crimes como pedofilia e estelionato, agrava-se a pena.

No mesmo âmbito, a equipe também postou sobre o tema *hating*. As Figuras 6, 7 e 8 detalham um pouco sobre o referido tema.

Figura 6 - Hating (Parte 1)



Fonte: Arquivos do projeto (2022)

Figura 7 - Hating (Parte 2)



redesocialcomconsciencia

2/3

O termo hater é bastante utilizado na internet para classificar usuários que praticam "bullying virtual" ou "cyber bullying".



Os haters focam em um assunto ou em uma pessoa específica e começam a postar comentários negativos, e na sua maioria ofensivos, por meio de mensagens públicas ou privadas. O principal alvo dos haters são figuras públicas.

Ao contrário do que se pensa, condutas como estas podem ser consideradas como crime, levando o hater a responder legalmente pelos seus atos.

♥️ 💬 🗑️ ⋯ 📌

👤 Curtido por laiza_castrov e outras 8 pessoas

redesocialcomconsciencia Haters, termo bastante utilizado na internet para classificar usuários que praticam "Cyberbullying" ou "Bullyin virtual".

#Haters #Internet #redessociais #crimesnainternet #usandoredesocialcomconsciencia

10 de janeiro · Ver tradução

Fonte: Arquivos do projeto (2022)

Figura 8 - Hating (Parte 3)



redesocialcomconsciencia

3/3

Você sabe quais os crimes mais comuns cometidos por haters?

- racismo
- homofobia
- calúnia
- difamação (exemplo: fake news)
- injúria simples (exemplo: insultos e ofensas)
- incitação ao crime
- apologia ao crime
- ameaças



♥️ 💬 🗑️ ⋯ 📌

👤 Curtido por laiza_castrov e outras 8 pessoas

redesocialcomconsciencia Haters, termo bastante utilizado na internet para classificar usuários que praticam "Cyberbullying" ou "Bullyin virtual".

#Haters #Internet #redessociais #crimesnainternet #usandoredesocialcomconsciencia

10 de janeiro · Ver tradução

Fonte: Arquivos do projeto (2022)

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.019

A sequência de imagens define o termo em inglês “haters”, a associação entre *hating* e *cyberbullying*, a metodologia característica que define o *hating* e os crimes mais comuns associados à essa prática.

O presente perfil também serviu como meio de divulgação dos temas igualmente trabalhados em oficinas com o público do projeto. Neste sentido, a gestão do tempo e a saúde mental, também abordados por intermédio de oficinas presenciais e a distância com professores e estudantes, potencializou os conteúdos da página.

No que tange à gestão do tempo, ela se configurou como um tema essencial durante a pandemia, já que, por exemplo a necessidade de isolamento social, o teletrabalho, o desemprego, as consequências de adoecimento, assim como o retorno às atividades de trabalho e estudo afetaram a rotina de modo significativo.

Figura 9 – Postagem sobre Gestão do tempo



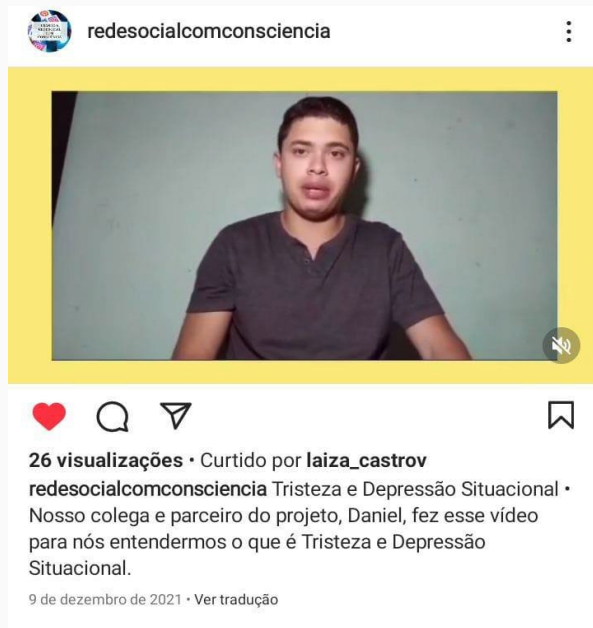
Fonte: Arquivos do projeto (2022)

Essa postagem (Figura 9) apresentou nove pontos de reflexão que recomendam as seguintes estratégias: a necessidade de

envolver todas as necessidades quando se for planejar a rotina; a definição de metas semanais é mais eficaz que visar um longo prazo; buscar lugares silenciosos, assim como evitar o uso de redes sociais e executar uma meta por vez propicia resultados satisfatórios; o uso da flexibilidade de forma que, caso necessário, o planejamento pode ser refeito semanalmente, ou até mesmo diariamente; compreender que existe a possibilidade de falhas, de modo que a persistência é fundamental; identificar os horários de maior produtividade é passo fundamental para o sucesso da gestão do tempo; reconhecer as metas realizadas contribui para a motivação e identificar os erros de pensamento que podem barrar o progresso da gestão, de forma que sobrepor-se a eles é basal.

O tema saúde mental foi apresentado por intermédio da postagem de três vídeos. No dia 09 de dezembro de 2021 foram postadas as três produções referentes ao tema de saúde mental. O primeiro vídeo (Figura 10) destacou a tristeza e a depressão situacional. O objetivo central desta postagem foi o de naturalizar as emoções como parte integrante da natureza humana, mostrando a função da tristeza na vida humana.

Figura 10 - Vídeo sobre Tristeza e Depressão Situacional



Fonte: Arquivos do projeto (2022)

O segundo vídeo (Figura 11) abordou o Transtorno Depressivo, um tipo de transtorno do humor. Nele, definiu-se o transtorno depressivo, com foco nos sintomas e tratamento, o suicídio, além da desmistificação do transtorno e a necessidade de apoio social.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017), destacam-se como principais fatores da depressão:

- A depressão é um transtorno mental frequente. Em todo o mundo, estima-se que mais de 300 milhões de pessoas, de todas as idades, sofram com esse transtorno.
- A depressão é a principal causa de incapacidade em todo o mundo e contribui de forma importante para a carga global de doenças.
- Mulheres são mais afetadas que homens.
- No pior dos casos, a depressão pode levar ao suicídio.
- Existem vários tratamentos medicamentosos e psicológicos eficazes para depressão.

Destacou-se como fatores causais da depressão a possibilidade de hereditariedade e os pensamentos distorcidos e como lidar com eles. No que tange às influências dos pensamentos sobre a depressão, destacou-se a sensação de desamparo. Beck (1997) destaca o desamparo como uma crença central negativa, assim como a crença de não ser amado, que as pessoas podem ter de si mesmas, que podem vir à tona, por exemplo, em momentos de aflição psicológica. Tendem a ser globais, supergeneralizadas e absolutistas. Como exemplos de crenças centrais, a autora cita os temas sobre ser pessoalmente desamparado (sou impotente, ou vulnerável, estou sem saída, estou fora de controle, sou fraco, sou carente) e não estar à altura em termos de conquistas (sou um fracasso, sou inferior, não sou bom o suficiente, sou perdedor, sou desrespeitado).

Associadas às crenças centrais são “manifestadas” pelos pensamentos automáticos, que são pensamentos que surgem de modo rápido e inesperado, que propiciam que não sejam criticados, levando a acreditar que são verdadeiros. Quando o pensamento automático é disfuncional, revelam-se os erros de pensamento, ou distorções cognitivas, cuja “missão” corresponde a colaborar para que os pensamentos validem as crenças centrais (BECK, 1997).

Os erros de pensamento promovem sofrimento mental. Beck (1997) descreve um exemplo do impacto dos erros de pensamento na dinâmica da saúde mental:

“Eu não entendo isso.” No entanto, seu pensamento se torna até mesmo mais extremo: “Eu jamais entenderei isso.” Ela aceita esses pensamentos como corretos e se sente bastante triste. Contudo, após se familiarizar com as ferramentas da terapia cognitiva, ela é capaz de usar sua emoção negativa como um indício para procurar, identificar e avaliar seus pensamentos e, por meio disso, desenvolver uma resposta mais adaptativa: “Espere um pouco, não é necessariamente verdade que eu jamais entenderei isso. Eu estou tendo algum problema agora. Mas se eu o reler ou voltar para ele quando estiver mais disposta, posso entendê-lo melhor. De qualquer modo, entendê-lo não é crucial para a minha sobrevivência e posso pedir a alguém mais para explicá-lo para mim, se for necessário. (BECK, 1997).

Figura 11 - Vídeo sobre Transtorno Depressivo



Fonte: Arquivos do projeto (2022)

O último vídeo da sequência abarcou o tema sentido da vida e sofrimento (Figura 10), com base na Logoterapia/Logoteoria, cuja meta foi apresentar a possibilidade de encontrar sentido nas situações difíceis da vida, estimulando a liberdade de vontade frente aos sofrimentos e, conseqüentemente, regulando a saúde mental. Para Fizzotti (1998), o ser humano possui uma dimensão “espiritual”, que permite o “afastamento” intelectual de si e, conseqüentemente poder tomar decisões (autodistanciamento) e também perceber o outro como ser único (autotranscendência), assim como ter consciência, ou seja, encontrar o significado exato de uma situação.

Diante disso, existem três caminhos pelos quais o ser humano pode encontrar sentido: pela criação ou atividade prática (valores criativos); pela vivência de uma experiência nas relações interpessoais ou o contato com a natureza, além de poder doar-se a alguém além do próprio prazer (valores vivenciais) e também pela possibilidade de “agir” perante as situações dolorosas da vida: aprender com a culpa, encontrar realização no sofrimento e aproveitar as oportunidades da vida, sem deixar de ser responsável (FRANKL, 2003).

Figura 12 – Vídeo sobre Sofrimento e Sentido da Vida



Fonte: Arquivos do projeto (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que as redes sociais digitais facilitam a comunicação em massa, estas podem ser utilizadas como mecanismo de promoção e prevenção em saúde mental. O projeto de extensão Contribuição para a saúde mental de educadores e estudantes do ensino médio estadual atingiu os objetivos de ação quando abordou temas em saúde mental voltados para os discentes e professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Oliveira.

Entretanto, cabe questionar a amplitude da ação, já que, teoricamente, as postagens tiveram baixa adesão, devido ao número baixo de curtidas e visualizações dos vídeos. Todavia não é possível mensurar o número de pessoas que visualizaram as postagens sem interações. Também foram atingidos quase todos os temas propostos, apenas não sendo trabalhados dois: marketing digital e desafios virtuais.

A equipe do projeto avalia que envolver os estudantes nas produções e publicações sobre saúde mental ampliara os impactos das produções.

REFERÊNCIAS

BECK, Judith. **Terapia Cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas (Artmed), 1997.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun.

2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p395>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude. Pesquisa Juventudes e a pandemia de coronavírus. Relatório nacional. 2. ed. maio 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/biblioteca/pesquisa-juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus-2021/>. Acesso em: 02 set. 2022.

ELMER, Timon; MEPHAN, Kieran; STADFELD, Christoph. Students under lockdown: Assessing change in students' social networks and mental health during the COVID-19 crisis. **PsyArXiv**, 6 maio 2020. Disponível em: <https://psyarxiv.com/ua6tq/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FIZZOTTI, Eugenio. Busca de sentido e/ou cura. In: TERRIN, A. N. **Liturgia e Terapia: a sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade**. São Paulo: Paulinas.

FRANKL, Viktor. Emil. **A presença ignorada de Deus**. 7. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes.

JANTARA, Daniel Romario *et al.* Redes sociais e apoio social em estudantes de enfermagem durante a pandemia covid-19: estudo transversal. *Psico*, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 1-14, jul.- set. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/39894/27121>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LIMA, Nádia Laguárdia de. *et al.* Psicanálise, Educação e Redes Sociais Virtuais: escutando os adolescentes na escola. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. 20, n.3, set./dez. 2015, p. 421-440. Disponível em: www.periodicos.usp.br/estic/article/download/117763/115409. Acesso em: 18 jan. 2018.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. Depressão. **Brasília** (DF). 9 mar. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PINHEIRO, Luzia de Oliveira. **Cyberbullying e Cyberstalking**. 2016. 281 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho Instituto de Ciências Sociais, Largo do Paço, Braga, maio de 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/42389>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

PRIMO, Alex. Afetividade e relacionamentos em tempos de isolamento social: intensificação do uso de mídias sociais para interação durante a pandemia de COVID-19. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 21, n. 47, p. 176-198, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/7283. Acesso em: 26 jul. 2021.

UNICEF. **Cyberbullying**: O que é e como pará-lo – 10 coisas que adolescentes querem saber sobre cyberbullying. Brasília, fev, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo#:~:text=Cyberbullying%20%C3%A9%20o%20bullying%20realizado,envergonhar%20aqueles%20que%20s%C3%A3o%20v%C3%ADtimas>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ZHU, Chengyan; HUANG, Shiqing; EVANS, Richard; ZHANG, Wei. Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. **Frontiers in Public Health**, 11 mar. 2021. DOI <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.634909/full>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.020)

PRÁTICAS AFETIVAS NA SALA DE AULA, UMA AÇÃO HUMANÍSTICA ALIADA AO SUCESSO ESCOLAR

Suzana Ramos Vieira Francini

Mestranda em Tecnologias Digitais Aplicadas na Educação do Centro Universitário Unicarioca - Unicarioca, su_vieiraped@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo vem abordar sobre estudos voltados para a compreensão do importante papel que a afetividade exerce dentro do ambiente escolar. Enfatizando neste trabalho que o maior êxito dentro do campo educacional é o sucesso escolar do aluno sendo manifestado quando seus anseios educacionais são atendidos de forma afetuosa e satisfatória. E trazer também uma reflexão sobre a força que a afetividade exerce sobre o ensino aprendido, tendo em vista da valorização que o aluno necessita enquanto sujeito crítico, autônomo e reflexivo. Os benefícios voltados para um bom relacionamento entre professor e aluno também serão apresentados como uma ferramenta favorável dentro do desenvolvimento escolar. Este artigo objetivou-se em pesquisar bibliografias e estudos que abordassem o tema de forma mais clara e contextualizada e que fizessem menção sobre a importância da afetividade dentro da escola no processo da aprendizagem. Traremos a conclusão sobre o papel e a responsabilidade que a escola tem enquanto ambiente de formação que promove um campo acolhedor, onde o aluno encontra suportes emocionais e incentivos no professor afetuoso e que busca de todas as formas diminuir a distância e barreiras no cotidiano escolar a fim de investir no sucesso da aprendizagem da criança enquanto aluno. As metodologias foram voltadas para um levantamento bibliográfico com alguns teóricos como Wallon (1968),

Vygotsky (2001), Arantes (2002), Góes (1997), sendo estes autores fundamentais para o tema e embasamento teórico permitindo contribuir com resultados satisfatórios dentro da temática e vivência da sala de aula .

Palavras-chave: Afetividade, Aprendizagem e Sucesso Escolar.

INTRODUÇÃO

Muitos alunos, diariamente, vivenciam conflitos familiares. Na escola, o professor, com sensibilidade, consegue perceber algumas dificuldades emocionais que prejudicam o aluno, seja pela presença de traumas ocorridos, pela violência doméstica, por uma família desestruturada e entre outras situações. E com isso, o educando, por muitas vezes, vai perdendo o desejo pelo aprendizado. Em função disso, a educação tem vivenciado altos índices de evasão e fracasso escolar.

Neste trabalho, discutiremos como o professor pode aliar sua prática educacional ao afeto, estimulando, assim, a confiança do trabalho na área cognitiva, desenvolvimento social e o aumento da autoestima do educando. Como norte, trará análises de abordagens em que o afeto foi crucial para o resgate da aprendizagem, discutindo situações em que o educador é provido de sensibilidade ao enxergar no aluno um indivíduo que necessite de afeto, atenção e amparo.

Dessa maneira, configuram-se como objetivo maior evidenciar os efeitos positivos de uma atitude afetiva por parte do educador no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a ruptura de paradigmas tradicionais. Mais especificamente, verificar alguns aspectos evasivos no relacionamento professor - aluno que corroboram, muitas vezes, para evasão escolar. Assim como pontuar mudanças de atitude necessárias em relação à intenção do professor.

Nesse sentido, este artigo encontra sua função social ao trazer avaliações que contribuam para uma reflexão do papel do professor quando não se limita apenas em executar o ensino de forma superficial, e sim um educador que esteja voltado para atender as necessidades do seu aluno, de forma aberta em que o mesmo tenha a oportunidade de falar sobre a dificuldade vivenciada por ele, e ter a certeza que será atendido de forma afetuosa. Ao término deste trabalho, teremos uma nova visão em relação ao tratamento dado ao discente, além do maior compromisso com a missão de educar.

Este texto justifica-se, portanto, pela extrema necessidade de investigar se um relacionamento satisfatório entre professor e aluno pode trazer benefícios dentro da aprendizagem como mais uma ferramenta didática e pedagógica presente na contribuição

do avanço educacional do aluno. Além de uma possível transformação da escola em um ambiente acolhedor, sem evasões e com mais afetividade por meio de uma relação social mais agradável entre educadores que estão iniciando a profissão da licenciatura para com seus alunos.

O tema foi escolhido devido à autora ter vivenciado a extrema evolução educacional em todos os aspectos de sua aluna, após uma possível mudança de postura em relação à afetividade para com a mesma. Este trabalho é extremamente relevante, pois buscará pesquisar e apresentar mais uma contribuição para que a escola, enquanto instituição de ensino possa propiciar ao aluno um ambiente com experiências agradáveis com os professores e diminuir o distanciamento entre estes e os alunos.

Contudo, demonstrando o quanto o afeto pode ser crucial quando este faz parte do cotidiano do aluno em todo o ambiente escolar, e o quanto a ausência dele pode interferir no desenvolvimento educacional da criança.

O trabalho será detalhado por meio de tópicos, no primeiro abordaremos o papel da afetividade e suas possíveis contribuições para a escola e sala de aula, posteriormente abordaremos o relacionamento com afetividade entre professor e aluno, posteriormente trataremos da conquista do sucesso escolar com afetividade e a conclusão do trabalho com considerações favoráveis para a educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação interpessoal entre professor x aluno, dentro de um processo educacional, não pode ser uma relação estritamente “profissional”. Onde o professor considerado detentor do saber, ordena, instrui e o aluno enquanto um aprendiz assimila tudo o que lhe é ordenado. O convívio diário entre ambos deve perpassar os muros da hierarquia, e se construir um relacionamento de admiração, empatia, afeto, afinidade e compreensão para a eficácia do processo de ensino- aprendizagem.

Wallon (1968), considera que o afeto é um ponto importante de como um indivíduo consegue atuar em sociedade. O afeto determina seu desenvolvimento de forma integral. Quando a criança

enquanto aluno tem a sua autoestima valorizada, o afeto também está diretamente ligado. Quando uma criança recebe afeto ao longo da infância também determina a formação da sua personalidade influenciando diretamente em seu desenvolvimento como pessoa, dando-lhe segurança e determinação para as situações da vida de forma geral.

O sentimento, segundo Wallon, representa a manifestações onde a criança já expressa o que não lhe traz agrado. A emoção é considerada a manifestação mais acentuada da afetividade. Segundo o autor, algumas estratégias podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor, ao analisar as reações emocionais da criança, o professor pode usar o afeto mediante ao cansaço ou a desmotivação do aluno, possibilitando o controle da situação, e assim contribuindo para a aprendizagem da criança.

Wallon também define afetividade como um sentimento que desperta paixão, sentimentos diversos e emoções. Segundo ele, a emoção é um fator determinante na evolução cognitiva da criança. E enquanto aluno, esta criança irá responder aos estímulos externos, que estarão diretamente ligados aos fatores internos. Ou seja, se uma criança recebe um elogio diante de um trabalho realizado com êxito, este elogio atua como estímulo externo que dar combustível para outros bons desempenhos. O que é exatamente que as teorias de Vygotsky (2001), também afirmam. O autor alega que as emoções atuam diretamente em nossas maneiras de agir, e principalmente na aprendizagem de modo geral. Segundo o autor, a aprendizagem é consequência de uma atividade instigada emocionalmente. Sendo assim, podemos levantar hipóteses de que um trabalho pedagógico não pode ser dissociado ao afeto e as boas relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo (professor e aluno), pois caso haja essa separação os resultados na aprendizagem podem ser comprometidos.

Segundo Arantes (2002), as relações afetivas atuam de maneira inseparável nos processos cognitivos, ela afirma que frequentemente no cotidiano da vida em sociedade, é comum afirmar que para tomarmos decisões com coerência, é necessário agir com a razão e não com o coração, ou seja, nessa mesma perspectiva, na vida em sociedade, as decisões mais sensatas são as decisões desvinculadas dos sentimentos. A autora também segue a mesma linha

de pensamento de Vygotsky, que relata que o docente dentro ou fora da sala de aula carrega consigo a sua personalidade e anseios, não deixando de fora os aspectos afetivos, principalmente quando estão dentro de um processo de assimilação de conhecimento.

Sobre essa questão, a autora ainda supõe que diante de um problema, a afetividade pode atuar de forma fundamental, influenciando de maneira crucial no surgimento para outros raciocínios. Arantes declara que o pensamento age de acordo com os sentimentos. Conseqüentemente, o afeto não se configura apenas como um fator motivacional, mas passa a assumir um papel que também se volta para o organizacional. Além disso, os diálogos entre cognição e a afeto estão em consonância com o mesmo papel do raciocínio de tal maneira que um não anula o papel do outro.

Góes (1997), afirma que apesar do desenvolvimento pedagógico estar associado ao ensino educacional, outras questões também são consideradas pertinentes ao mesmo, como: elogios, rotinas, censuras, regras, relações interpessoais e entre outros. Segundo Góes, alguns aspectos podem colocar a figura do professor, enquanto mediador do processo educacional, como a figura que facilita e encoraja, trabalhando a motivação no aluno para os estudos.

As ideias discutidas nos permitem considerar a hipótese de que discentes bem sucedidos podem ter vivenciado boas experiências na sala de aula com seus professores, onde essa vivência pode ter atuado de forma positiva influenciando o desempenho escolar.

Por meio do afeto é possível que o indivíduo compreenda o que é verdadeiro e falso. E quando se trata de crianças o afeto é essencial, pois a criança precisa sentir-se segura para que possa envolver-se no aprendizado integralmente. Sendo assim, é imperativo que o educador seja consciente de que seus atos são de extrema significância dentro da aprendizagem da criança.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA ESCOLA NO APRENDIZADO

Este trabalho trata da importância da afetividade e do seu envolvimento na aprendizagem dentro da relação professor e aluno. De acordo com as bibliografias apresentadas veremos que todos os

indivíduos necessitam de afeto para crescer saudável por completo. A afetividade na escola é tão indispensável quanto o ensino, além de representar uma extensão da família também dar um novo significado no processo educacional, que desde os primórdios sempre esteve relacionado a um sistema autoritário e voltado apenas para os resultados.

A definição da afetividade no âmbito Pedagógico é visto como a maneira que se desenvolve o relacionamento entre o docente e o discente em sala.

No aluno ela surge em relação à afinidade para com o professor, ela é necessária na construção de pessoas felizes e confiantes. A escola, enquanto ambiente educacional, tem o papel de promover à criança um lugar de reflexão na vida do educando de forma integral, trazendo contribuições em seu desenvolvimento crítico, reflexivo e transformador. Todo esse desenvolvimento não deveria estar dissociado da afetividade: porém, muitos professores acabam contribuindo de forma insatisfatória para o desenvolvimento pleno do aluno, pois desconsideram os sentimentos e suas emoções.

De acordo com Rangel (1992) se um educador for bastante competente, ele é capaz de ultrapassar o ato de educar e contribuir para a formação do indivíduo, podendo até mesmo amenizar ou fazer com que o discente supere seus traumas e desajustes.

Entende-se que é perceptível que algumas manifestações de afeto ao longo das práticas educacionais pedagógicas possam influenciar diretamente no comportamento emocional do aluno que, por sua vez, desenvolve vínculos de confiança, eliminando o afastamento entre o professor e o aluno e, conseqüentemente provoque um favorecimento dentro do aprendizado da criança, gerando uma facilidade maior para o sucesso escolar.

Contudo, é satisfatório que não haja apenas investigação, mas é necessária uma reflexão para identificar a melhor maneira para se trabalhar a com afetividade no ambiente educacional escolar sem ser invasivo ou insensível, realizando apenas aquilo que o aluno permite não ultrapassando os limites do bem-estar do educando.

Wallon (1995), em sua obra afirma que o afeto não pode ser desconsiderado no processo de ensino aprendizagem, sendo este primordial para todo o mecanismo funcional do nosso organismo. Para este, o afeto é capaz de encorajar, motivar e trazer

contribuições para o nosso desenvolvimento de forma integral. Wallon afirma que todo o processo evolutivo que a criança alcança não depende apenas das funções biológicas, mas também do ambiente em que essa criança frequenta e vive. O meio social age de maneira influenciadora dentro do desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas. Um ambiente cercado por sentimentos bons, por sua vez, também trabalha áreas cognitivas. O fator afetivo é extremamente importante dentro do desenvolvimento para a construção do conhecimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, resolução CNE/CEB número 2, de 19 de abril de 1999 é afirmado que para a educação ser categórica, ela precisa retribuir para os alunos diversos tipos de capacidades de cognição, afetividade, desenvolvimento físico e desenvolvimento ético. Para que este indivíduo seja inserido na sociedade. Segundo os PCNs (1997) as interações interpessoais e principalmente afetivas devem ser valorizadas dentro do processo educacional

Neste cenário educacional, a afetividade tem ganhado mais enfoque e espaço dentro do processo de ensino e colhido frutos na aprendizagem. Quanto mais afinidade houver no ambiente escolar, mais ela influenciará no processo de ensino e aprendizagem, transcorrendo melhor a compreensão no sentido do aluno aceitar com mais facilidade o que o professor orienta.

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Quando o profissional da educação compreende que o ato de ensinar com afeto está diretamente ligado ao avanço educacional deste aluno, ele busca de todas as formas diminuir todo o tipo de distanciamento que existe entre ambos e passa a se atentar para este aluno como um todo. A afetividade no interior da escola na relação professor-aluno é extremamente necessária dentro do processo de ensino-aprendizagem. Pois a aproximação afetiva elimina as barreiras dentro deste relacionamento e faz com que a figura do professor enquanto educador, não se limite em um mero detentor do saber que transmite os ensinamentos e conteúdos, mas passa a se

colocar no lugar do aluno e assim, ouvindo-o mais, respeitando suas opiniões, orientando-o com paciência, dedicação e amor.

Um dos fatores indispensáveis também é o contato entre o professor e a família para a ampliação dessa relação. A afetividade na sala de aula faz com que o aluno sinta-se valorizado dentro de todas as suas limitações e potencialidades e conseqüentemente a sua aprendizagem fluirá de forma mais natural em direção ao seu sucesso escolar.

Na relação entre professor e aluno, quanto mais o professor buscar uma aproximação entre o aluno, mais resultados positivos se encontrarão. A afetividade ocasiona uma maior comunicação entre ambos, assim como uma maior aceitação, abertura maior no diálogo e certamente um prazer maior pelo aprendizado.

Vygotsky (1996), também afirma que dentro da relação professor e aluno em momento algum pode ser baseada em um relacionamento de imposição, e sim em uma relação de muita parceria e cooperação conjunta e acima de tudo que priorizar o respeito.

Quando o professor desperta o afeto no relacionamento com seus alunos, o educando passa a aprender de maneira mais prazerosa, pois a figura do educador não se limita a uma hierarquia inacessível, mas passa a ser um mediador incentivador em sala de aula. Quando a relação é baseada em afeto o aluno não teme na demonstração dos seus medos e sentimentos. É devido ao vínculo construído e fortalecido, o professor também passa a compreender sem indiferença o seu aluno diante de uma tristeza, um desânimo, uma chateação ou qualquer outro comportamento atípico.

Uma sala de aula que não carrega o afeto é um ambiente mal visto pelos alunos e ao mesmo tempo distante do ambiente da sua família. E quando o professor não carrega qualquer afetividade, este aluno apresentará um distanciamento maior nesta relação. Por isso é importante que a autoestima deste aluno esteja sempre valorizada com incentivos, elogios, valorização das potencialidades, diálogos com descontrações e um olhar diferenciado para cada criança onde ela sinta-se acolhida e única.

O olhar que o professor carrega influência diretamente no desenvolvimento positivo ou negativo da criança. Quando esta cumplicidade entre ambos é construída, uma palavra negativa, um distanciamento ou até mesmo uma atitude de desprezo podem ser

fatais dentro do processo de aprendizagem. Pois antes a criança via no professor um admirador que muitas vezes é tão importante como um membro da família.

A figura do professor exerce e atua de uma maneira crucial dentro do processo de aprendizagem principalmente na primeira infância. Muitos adultos mesmo passando-se anos ainda lembram-se dos seus professores no período da alfabetização seja de forma prazerosa ou não. Por ser uma fase em que o professor teve mais contato direto com a criança. Paulo Freire (1996 p. 96) afirma que um professor bom é capaz de cativar um aluno até o íntimo do seu pensamento, dando um peso ainda maior ao papel do professor enquanto educador. Pois este aluno se envolve em tudo o que o professor propõe, e executa da melhor maneira possível para agradá-lo.

O bom educador é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96).

De acordo com Paulo Freire, um profissional da educação autoritário, antipático, frio, sem responsabilidade e sem qualquer afeto que demonstra estar sempre com raiva de tudo e de todos deixam muitas marcas negativas na criança podendo até mesmo desmotivar o aluno diminuindo seus interesses pela escola.

Quando algum aluno está à margem da turma, desmotivado ou excluído, a afetividade também se torna um caminho para inclusão deste aluno no ambiente escolar. Ela atua como uma ferramenta que media a aprendizagem e as mudanças de atitudes do discente. Muitas das vezes um aluno pode recusar-se a frequentar uma escola, manifestando desinteresse por não se considerar parte dela. Para isso cabe ao professor promover um ambiente acolhedor onde ele sinta aceito, motivado e com autoconfiança. Esses elementos são fatores cruciais que facilitam a diminuição da evasão promovendo uma maior fluidez na busca pela aprendizagem. O professor deve se atentar para que o seu aluno se sinta importante no ambiente escolar.

Muitas relações sociais marcam com êxito a vida humana, não sendo diferente no ambiente escolar. Colegas de classe, professores, situações vividas na escola podem e marcam toda a vida de um aluno.

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, indisciplinado ou apático, podem passar vários anos na mesma escola e não se sentir parte dela ou acolhido por ela. Muitos professores por falta de sensibilidade não conseguem conquistar este aluno para o seu sucesso educacional escolar.

A educação exercida com afetividade pelo professor pode ser considerada como um dos elementos mais importantes no desenvolvimento do aluno e o principal elemento acontece em sala de aula. O professor e a escola acabam sendo uma extensão do lar. O contato corporal, o contato visual e a atenção representam manifestação de carinho que muitas vezes a criança não recebe nem no seu convívio familiar. Portanto é importante que o professor não esteja limitado apenas aos ensinamentos curriculares, mas também contribua na formação dos alunos para a cidadania com afeto.

A AFETIVIDADE E O SUCESSO ESCOLAR

Quando o professor faz uso da afetividade para conquistar seu aluno, resgatando-a para o avanço educacional, este aluno desperta para o sucesso. É relevante ressaltar que tanto o sucesso como o fracasso escolar do aluno sempre serão influenciados por diferentes fatores, não podendo ser apenas responsabilizado pela falta de afeto na sala de aula, mas é de grande valia que haja afeto em todos ambientes da escola para se facilitar todo o processo. O professor enquanto educador pode e deve dar diariamente mais espaço para a afetividade e valorização no processo educacional. Um ambiente de alegria é um ambiente que se aprende com prazer.

O sucesso escolar representa quando este aluno progride em todas as áreas, seja: comportamental, social, afetiva ou cognitiva. O profissional da educação tem conhecimento que o seu papel enquanto educador é o de orientar seu aluno no aprendizado. E quando há uma valorização do aprendizado da criança, de suas potencialidades, do seu pensamento crítico e das suas opiniões, o sucesso surge naturalmente.

Quando uma opinião ou sugestão da criança é ouvida e aceita este aluno sente-se valorizado e ao mesmo tempo importante, sem deixar de fazer acompanhamentos rotineiros do seu desenvolvimento, permitindo sempre acesso e disponibilidades de mútuos diálogos entre ambos.

Toda essa acessibilidade que o aluno encontrará no professor fará com que se crie mais oportunidades de crescimento, pois ele se sentirá mais à vontade na superação dos seus medos e encontrará suporte emocional para isso. As mediações realizadas pelo professor, ao longo das atividades educacionais necessitam sempre de carinho, simpatia, apreço e principalmente muita compreensão para aceitar as diferenças e principalmente a valorização do que a crianças já sabe. Estes sentimentos contribuem para o sucesso da criança e marcam ainda mais a relação entre ambos.

O trabalho pedagógico com afeto favorece a autonomia na tomada das decisões do aluno, pois ele se torna mais confiante e fortalecido para continuar avançando com determinação e confiança, em virtude do apoio recebido do seu docente.

Mediante as dificuldades de aprendizagem que também podem surgir ao longo do processo educacional, elas também podem ser amenizadas quando encontram apoio emocional em forma de afeto. A educação exerce um importante papel desde a primeira infância, e quando ela transcorre com apoio emocional na superação das dificuldades encontradas ao longo do caminho, seu objetivo de obter uma aprendizagem real e significativa é atingido.

A família também deve se posicionar enquanto extensão da escola e incentivar com amor e dedicação a fim de motivar os filhos a evoluírem ainda mais.

A presença da afetividade na escola, não está restringida a beijar ou abraçar uma criança, mas sim a presença da preocupação, o reconhecimento dos alunos enquanto pessoas com autonomia e considerar que os alunos trazem suas culturas e várias experiências pessoais que precisam ser respeitadas. O professor deve estar propenso a instruir o melhor caminho para o sucesso escolar da criança.

O sucesso escolar com afeto significa que ainda que o educando encontre dificuldades na aprendizagem ele consegue ultrapassar todas as dificuldades, pois tem um professor que educa e auxilia com afeto.

METODOLOGIAS

As metodologias utilizadas para a elaboração deste trabalho, foram baseadas em levantamentos bibliográficos realizados ao longo de um ano, os autores selecionados foram escolhidos baseados no critério em que abordassem o tema afetividade na sala de aula, sucesso escolar, a relação entre professor x aluno, planejamento educacional e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia com afeto ou afetiva é essencial na rotina da escola, pois a mesma trabalha sentimentos e ao mesmo tempo exerce uma mediação nas emoções, pois nenhum indivíduo frequenta a escola e desnuda-se dos seus sentimentos, mas sim os carrega para todos os seus percursos, sendo um deles a escola. E nela ele encontra todos os seus sentimentos e emoções sendo levados a sério, favorecendo ainda mais o desenvolvimento da aprendizagem e do cognitivo. É indispensável que o professor tenha a consciência da importância do seu papel enquanto mediador e conhecimento de que o seu papel necessita ser exercido com afeto.

Contudo ficou evidenciado sobre a importância que todo educador marca a vida dos seus alunos, e principalmente quando este educador desempenha seu papel com responsabilidade e afeto.

O processo Educacional escolar para tornar-se mais prazeroso e extremamente produtivo é necessário ter a presença de um ambiente afetivo com um mediador que busque as preferências dos seus alunos e esteja sempre voltado para o seu sucesso. Para obter-se este sucesso escolar apenas com afeto não é o suficiente, é necessário que este professor esteja sempre se atualizando, buscando constantemente uma formação continuada, planeje as atividades com antecedência, faça uso da interdisciplinaridade onde um determinado assunto pode ser trabalhado de várias maneiras e ainda sim o seu objetivo pode ser alcançado de forma mais ampla e generalizada.

Convém destacar que a afetividade atua como um combustível necessário que estrutura o cognitivo e no seu funcionamento. Segundo Chacón (2004), atualmente o afeto é considerado

importante ferramenta dentro do processo educacional e aceito pelos professores que estão mais predispostos a assumir o afeto em sala, admitindo que ele tem a força de trazer novos estímulos no ensino e aprendizagem.

É importante que atividades selecionadas pelo professor, sejam atividades que venham de encontro com as preferências do aluno, segundo Goleman (1997), o aluno aprende de forma eficaz quando o determinado tema é interessante e prazeroso.

Para isso o planejamento das atividades em sala ou fora dela devem estar sempre voltadas para o entrosamento dos alunos, trabalhando a coletividade e valorizando a união entre os mesmos. Segundo Wallon (2003), o indivíduo pode se desenvolver por meio das interações humanas onde os fatores ambientais influenciam diretamente no processo. Para o autor a teoria deve está associada ao relacionamento entre as questões sociais e orgânicas.

Freire (1993), nos afirmou que uma escola que exerce o papel da democracia, não é uma escola que apenas o professor transmite conhecimento e o aluno recebe esse conhecimento enquanto uma tábua rasa, mas sim uma escola onde há troca de saberes e reconhecimento dos conhecimentos dos grupos. E principalmente onde ela é organizada para atender às necessidades de todos.

O sucesso escolar na aprendizagem representa quando a criança finalmente consegue se apropriar ativamente dos conteúdos e de tudo aquilo que foi ministrado pelo professor em sala e ele conseguiu assimilar e compreender.

Diante das reflexões expressas é possível concluir que para o alcance do sucesso escolar é importante que o professor entenda que o objetivo principal da educação é alcançar o êxito do aluno e para isso é necessário que haja sempre uma relação entre o afeto e o cognitivo. Assim o educador atuará de forma positiva influenciando nas questões emocionais e, também trazendo benefícios nas construções da aprendizagem.

O seio familiar é o primeiro ambiente em que a criança começa a ter contato com a afetividade. E quando ela manifesta interesse, atenção e preocupação pelo cotidiano escolar da criança também pode ser denominado afeto. E sendo mais uma contribuição para o alcance do sucesso escolar do aluno.

Um professor que se volta para o sucesso do aluno é um profissional que busca sempre uma aproximação com a família, a fim de conhecer a história do aluno, suas rotinas, vivências, personalidade e frustrações. Dentro do sucesso escolar a aproximação da família não se resume apenas a reuniões para entregas de notas e levantamentos de críticas comportamentais. Mas se baseia em um contato constante, se possível diário para uma maior ampliação dos elos.

O sucesso de um aluno não se alcança da noite para o dia, mas é considerado um processo longo e demorado que requer muita paciência por parte do professor. Segundo Chalita (2001), as áreas emocionais são as maiores colunas do campo educacional, em seu livro ela aborda que a solução para o fracasso no ensino está no afeto. E afirma que quando a escola juntamente com o professor e a família unem-se para trabalhar as habilidades das áreas cognitivas e áreas sociais ela jamais pode ignorar os sentimentos e emoções, pois quando ela ignora esses elementos, ela ignora a criança também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os levantamentos bibliográficos ficou claro que a afetividade no interior da escola na relação professor e aluno é extremamente necessária dentro do processo ensino-aprendizagem. Pois a aproximação afetiva elimina as barreiras dentro deste relacionamento e faz com que a figura do professor enquanto educador, não se limite em um mero detentor do saber que transmite ensinamentos e conteúdos, mas que também se importa com o aluno como um todo. Sendo fundamental ter empatia, ouvindo-os, respeitando-os, orientando-os e aconselhando-os enquanto pessoas com sentimentos e não apenas como aluno desconhecido. Tudo isso representa a presença da afetividade dentro da sala de aula que atuará diretamente pelo gosto de aprender, de agradar o professor, de dar uma abertura maior e sem receios das limitações e dificuldades. Um dos fatores indispensáveis também é o contato com a família para a ampliação dessa relação, fazendo com que o distanciamento diminua mais ainda.

A metodologia adotada se deu por meio de uma revisão bibliográfica a partir de leituras de artigos científicos online no site "SciELO.org-Scientific Electronic Library e em livros de autores consagrados da educação e da psicologia como: Vygotsky, Piaget, Henri Wallon, GóS, Arantes e entre outros autores pesquisados em artigos científicos voltados para a afetividade, o critério na seleção desses autores se deu com o objetivo de selecionar pensamentos com estudos voltados para o sucesso escolar dentro de uma perspectiva onde a afetividade estivesse envolvida e presente em sala de aula com uma relação de troca afetiva entre professor e o aluno.

O critério para selecionar os artigos se fundamentou em pesquisas na internet e em livros físicos com estudos atuais que abordassem o tema afetividade como facilitadora da aprendizagem no relacionamento entre educador e educando.

A pesquisa se aprofundou principalmente na teoria de Henri Wallon, por ser considerada a teoria que mais desenvolveu estudos voltados para a área da afetividade dentro da aprendizagem educacional escolar, sendo este o centro deste estudo e Paulo Freire como os dos protagonistas da Pedagogia, onde teve teorias extremamente pautadas no aprendizado do aluno enquanto sujeito em formação.

A afetividade no ambiente educacional escolar deve ser considerada como uma estratégia que cria vínculos entre o educador e aluno. Evitar aproximação do educando é uma maneira de não só reprimir, mas também afastar este aluno e possivelmente criar uma barreira que irá refletir diretamente na aprendizagem.

É importante salientar que a afetividade, não está voltada apenas para carinho entre professor e um aluno. Mas sim para uma afetividade que se volta para um relacionamento entre ele e o contexto do grupo, onde este profissional tenha uma postura afetuosa e sempre positiva, valorizando os alunos em todos os seus aspectos.

O relacionamento sem afetividade entre professor e aluno, pode ocasionar o fracasso escolar, pois como já mencionado anteriormente, segundo Arantes não se separa o afeto do cognitivo dentro da aprendizagem. Entretanto, deixaremos claro que uma das maiores dificuldades para a afetividade ser estabelecida em sala caberá ao professor decidir que postura tomará durante o processo do ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. DE; Mahoney, a. a. (org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de henri wallon.** São Paulo: loyola, 2007.

ARANTES, VALÉRIA AMORIN. **A afetividade no cenário da educação.** in: oliveira, marta kohl de, souza, denise trentò r., Rego, Teresa Cristina. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: moderna, 2002, p. 159-174. fontana, roseli, cruz, nazaré.

BRASIL. LDB – **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

CHACÓN, I.M.G. – **Os afetos na aprendizagem** . Porto Alegre: artmed, 2003.

CHALITA, GABRIEL. educação. **A solução está no afeto. 6 ed.** São Paulo: gente, 2001.

FREIRE, P. (1993). **Profesora sim tia não. cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: olho d'água.

GÓES, MARIA CECÍLIA R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos.** in: góes, maria cecília r.; smolka, ana luiza b. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas: papirus, 1997.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** Lisboa: temas e debates, 1997.

IBGE. **Pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1997 primeira infância.** ibge, Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Síntese de indicadores sociais 2002.** Rio de Janeiro, ibge, 2003.

_____ Censo demográfico 2001. resultados preliminares.

SALTINI, CLÁUDIO J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: dpa, 1997.

RANGEL, ANA CRISTINA SOUZA. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. artes médicas: Porto Alegre, 1992.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3^a.ed. São Paulo: martins fontes, 1989. 168p. (coleção psicologia e pedagogia. nova série). Rio de Janeiro, objetiva, 2007. (edição de 10 aniversário).

VYGOTSKI, LEV SEMENOVICH, **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins fontes, 2001a.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: edições 68,1995.