

Psicologia

Educação

Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXV, Nº 2, setembro de 2021

- ✚ **AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: ACOLHIMENTO E CUIDADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**
- ✚ **CONCEPÇÕES DE JUVENTUDES NOS ESTUDOS DE CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA**
- ✚ **CONCEPÇÕES DE IDOSOS AVÔS E AVÓS DE PESSOAS HOMOSSEXUAIS SOBRE A VELHICE LGBT+: SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**
- ✚ **OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMO TEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS COM ADOLESCENTES**
- ✚ **ESTÁGIO BÁSICO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**
- ✚ **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS: CAMPO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS**
- ✚ **A INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE FUTURO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**
- ✚ **MAPEAMENTO DA CULTURA DE APRENDIZAGEM DOS GESTORES EM UMA EMPRESA DO RAMO DE FERTILIZANTES**
- ✚ **COMUNIDADES TERAPÊUTICAS E PROJETOS DE SUJEITO EM USUÁRIAS DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS**

Ficha Técnica

Diretor	José Carlos Pereira de Morais	
Diretor Adjunto	António Nunes	
Editor	ISPGAYA	
Conselho Editorial	António Nunes (U. Lusófona do Porto) Amâncio Pinto (U. do Porto) Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London) Félix Neto (U. do Porto)	Joaquim Ferreira (U. de Coimbra) José Carlos Morais (ISPGAYA) Lino Tavares Dias (ISPGAYA) Mário R. Simões (U. de Coimbra)
Conselho Consultivo	António Roazzi (U. Federal de Pernambuco) António Nunes (U. Lusófona do Porto) Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa) Cândida Alves (U. Fernando Pessoa) Celeste Malpique (U. do Porto) Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto) Dorothy Bedford (U. Roehampton) Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris) Elizabeth Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto) Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa) Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás) Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto) Isabel Alarcão (U. de Aveiro) José Carlos Morais (ISPGAYA) João Teixeira Lopes (U. do Porto) Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa) José A. Cruz (U. do Minho)	José Tavares (U. Aveiro) José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.) Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora) Manuel Loureiro (U. da Beira Interior) Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra) Margarita Pino (U. de Vigo) Maria Belém Ribeiro (U. Lusófona) Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. G. do Sul) Miguel Ricou (U. Porto) Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra) Paulo Schmitz (U. de Bona) Piedade Alves (U. Fernando Pessoa) Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas) Rui A. Santiago (U. de Aveiro) Rui Trindade (U. do Porto) Susana Oliveira Sá (I. de Estudos Superiores de Fafe)
Coordenação Revisão Editorial	José Carlos Pereira de Morais	
Propriedade	Instituto Superior Politécnico Gaya CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL	
NIPC	501962433	
Sede de Redação	Av. dos Descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39	
ISSN	0874-2391	
Depósito Legal	117618/97	
I.C.S	121587	
Frequência	Triannual - Vol. XXV Nº 2 Setembro de 2021	

Índice

	p.
EDITORIAL	5
José Carlos Morais	
AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: ACOLHIMENTO E CUIDADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	7
Eduardo Pereira Alves, Charlene Fernanda Thurow	
CONCEPÇÕES DE JUVENTUDES NOS ESTUDOS DE CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA	22
Dardielle dos Santos Dias, Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Elka Lima Hostensky	
CONCEPÇÕES DE IDOSOS AVÔS E AVÓS DE PESSOAS HOMOSSEXUAIS SOBRE A VELHICE LGBT+: SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	38
Mateus Egilson da Silva Alves, Ludgleydson Fernandes de Araújo, Lorena Alves de Jesus, Ana Gabriela Aguiar Trevia Salgado, Hiago Veras Gomes, Luciana Kelly da Silva Fonseca	
OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMO TEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS COM ADOLESCENTES	54
Bruna Kobbaz Bettoni Moreira, Guilherme Siqueira Arinelli, Vera Lucia Trevisan de Souza	
ESTÁGIO BÁSICO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	69
Mateus Egilson da Silva Alves, Ana Virgínia Maria da Silva, Débora Magalhães Araújo, Erick Daniel Gomes de Melo Santos, Fauston Negreiros	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS: CAMPO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS	83
Gelsimar José Machado, Raul Aragão Martins, Liana Abrão Romera	
INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE FUTURO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	103
Patricia Jácome Henriques, Danielle Provazi Cunha Oliveira, Aline Guarato da Cunha Bragato, Álvaro da Silva Santos	
MAPEAMENTO DA CULTURA DE APRENDIZAGEM DOS GESTORES EM UMA EMPRESA DO RAMO DE FERTILIZANTES	119
David Victor Novais Lopes, Adriana Santos do Prado Sadoyama, Geraldo Sadoyama	
COMUNIDADES TERAPÊUTICAS E PROJETOS DE SUJEITO EM USUÁRIAS DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	135
George Saliba Manske, Luiz Antônio Onishi	

EDITORIAL

Em setembro de 2021 damos continuidade ao 25º ano de edição da Revista de Psicologia Educação e Cultura, reunindo neste 2º número deste ano um conjunto de artigos, todos eles provenientes do Brasil, comprovando-se a solidificação da nossa revista no enquanto lugar de publicação científica dos investigadores dos países da lusofonia.

O primeiro artigo intitula-se «Afetividade e educação: acolhimento e cuidado como estratégia pedagógica». Este artigo apresenta uma reflexão sobre a desigualdade social histórica do Brasil e seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem para crianças e adolescentes. Apresenta os resultados das estratégias pedagógicas de cuidado e atenção elaboradas para acolher as manifestações afetivas dos alunos que participam de um projeto social de educação através do desporto. Realiza-se uma leitura teórica desses resultados a partir dos pressupostos da Gestalt-Terapia sobre a dimensão da humanidade na relação entre aluno e educador, refletindo sobre a necessidade de garantia de espaços de escuta acolhedores para sentimentos e sofrimentos dos estudantes.

O segundo artigo, intitulado «Concepções de juventudes nos estudos de carreira: contribuições para a psicologia», objetiva mapear e discutir concepções de juventude nos estudos de carreira a partir de um estudo do estado da arte. A análise de conteúdo de 30 artigos possibilitou identificar duas categorias: o que os discursos de carreira dizem sobre os jovens; e juventude e carreira: articulações possíveis para a psicologia. A perspectiva crítica adotada pode contribuir para o debate sobre juventudes e carreira ao mudar o foco da relação, do trabalho ao protagonismo juvenil, considerando as juventudes um processo de trajetórias de vida, e a carreira um processo que une vários aspectos da vida do jovem.

O terceiro título apresentado é «Concepções de idosos avôs e avós de pessoas homossexuais sobre a velhice lgbt+: suas representações sociais», e tem por objetivo apreender as representações sociais da velhice LGBT+ entre idosos avôs e avós de pessoas homossexuais. Foram utilizados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada, posteriormente transcritas e analisadas a partir do método de análise de conteúdo de Bardin. As análises resultaram em quatro categorias, que convergem acerca de aspectos psicossociais considerados condicionantes para um envelhecimento seguro como família, condições socioeconômicas e relações interpessoais. Destacou-se igualmente o pouco conhecimento sobre o envelhecer e velhice de pessoas LGBT+. Espera-se que este artigo possa subsidiar estudos futuros e políticas de maior visibilidade da velhice de pessoas idosas LGBT+.

Um outro artigo intitulado «os sentidos e significados como tema de investigação na psicologia histórico-cultural: uma análise das pesquisas com adolescentes» tem por objetivo refletir sobre como os conceitos de sentido e significado vêm sendo abordados em pesquisas com adolescentes inseridos em diferentes contextos escolares quando ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural. Realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando-se do descritor “sentido e significado” nas plataformas CAPES e SciELO. Concluiu-se que as produções selecionadas apresentaram variedades de interpretações e aplicações dos conceitos, indicando que não há consenso quanto à sua definição. Evidenciou-se, também, a utilidade dos mesmos para o aprofundamento de discussões acerca da dinâmica da constituição da subjetividade de adolescentes em idade escolar.

O quinto artigo deste número da revista intitula-se «Estágio básico supervisionado em psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: relato de experiência». O objetivo do estudo apresentado é relatar a experiência de um Estágio Básico Supervisionado (EBS) em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) de Perspectiva Crítica, de um curso de Psicologia, em uma escola da rede pública de ensino fundamental. Utilizou-se como método a observação naturalística, sistemática e participante, as quais possibilitaram a percepção das demandas: relações pouco exploradas entre afetividade e o espaço escolar; Bullying e sua naturalização na turma; questões de gênero e sexualidade. Com o estudo espera-se contribuir para o debate de questões emergentes escolares e que alentam para a presença dos psicólogo(a)s nestes espaços.

O sexto artigo apresentado tem por título «Educação física escolar e educação sobre drogas: campo de desenvolvimento das habilidades sociais». Este trabalho tem como objetivo analisar os resultados de um programa denominado Educação Sobre Drogas e Habilidades Sociais, desenvolvido em uma escola no interior do estado do Espírito Santo, Brasil, na disciplina de Educação Física. Foram 10 encontros temáticos sobre álcool e outras drogas e habilidades sociais com avaliação ao final a partir do Google Formulários. O programa foi bem aceite pelos participantes e conclui-se que contribuiu com novos conhecimentos sobre o tema drogas e que as habilidades sociais podem se apresentar como um dos recursos importantes para a educação sobre drogas ao permitir que outras áreas da vida dos envolvidos sejam problematizadas.

O sétimo artigo tem por título «Influências do contexto social na perspectiva de futuro de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas» apresenta um estudo que procura compreender as perspectivas de futuro de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e de que maneiras o contexto social pode influenciar este processo. Os resultados de entrevistas realizadas a 2 adolescentes apontam para o quanto o futuro é influenciado pelas condições socioeconômicas e culturais, indicando a necessidade de que sejam pensadas políticas

públicas mais eficientes no que diz respeito à oferta de oportunidades, assim como melhores condições sociais para o desenvolvimento do processo de adolecer para essa população.

Um outro artigo intitulado «Mapeamento da cultura de aprendizagem dos gestores em uma empresa do ramo de fertilizantes» apresenta um estudo em que se pretende mapear a cultura de aprendizagem com ênfase nas práticas institucionais com foco nos valores e práticas organizacionais. Trata-se de uma pesquisa quantitativa descritiva, para a qual foram aplicados os instrumentos QCAO e IBACO, aplicados a 177 líderes de uma organização do ramo de fertilizantes nos estados de Minas Gerais e Goiás, Brasil. Para o processamento dos dados utilizou-se o software SPSS. O mapa da cultura de aprendizado destes líderes mostra um equilíbrio/proximidade, indicando que estes líderes percebem que contribuem com o aprendizado da organização de forma frequente. Quanto ao mapa de cultura organizacional, os líderes da organização apresentam práticas voltadas para a integração externa, com foco no planejamento de estratégias que atendem os stakeholders, principalmente, os clientes externos.

O nono artigo intitula-se «Comunidades terapêuticas e projetos de sujeito em usuárias de substâncias psicoativas», e apresenta um estudo que analisa a constituição de projetos de sujeito numa Comunidade Terapêutica religiosa que atua no tratamento e recuperação de usuárias de substâncias psicoativas em um município do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil. É uma pesquisa exploratória com procedimentos de campo e abordagem qualitativa que utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas grupais informais, observação participante e diários de campo. Participaram desse estudo vinte e sete mulheres residentes em tratamento na instituição. Para a análise e interpretação do material empírico produzido foi utilizado os entendimentos de Michel Foucault sobre poder disciplinar como função analítica. As análises indicam que operam um conjunto de técnicas disciplinares na constituição de determinados projetos de sujeito adequados as premissas de ordem social.

O diretor da revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Carlos Morais

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: ACOLHIMENTO E CUIDADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Eduardo Pereira Alves ¹

Charlene Fernanda Thurow ¹

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a desigualdade social histórica do país e seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem para crianças e adolescentes. Além disso, versa sobre as contribuições de Henri Wallon em contextos educativos e a valorização da afetividade nos cenários educativos. Nesse sentido, apresenta os resultados das estratégias pedagógicas de cuidado e atenção elaboradas para acolher às manifestações afetivas dos alunos que participam de um projeto social de educação através do esporte. Por fim, faz uma leitura teórica desses resultados a partir dos pressupostos da Gestalt-Terapia sobre a dimensão da humanidade na relação entre aluno e educador, refletindo sobre a necessidade de garantia de espaços de escuta acolhedores para sentimentos e sofrimentos dos estudantes.

Palavras chave: Desigualdades Sociais; Afetividade; Cognição; Educação; Gestalt Terapia.

Introdução

A desigualdade social em nosso país tem sido fonte de sofrimento para milhares de brasileiros que vivem em situações econômicas desfavoráveis. Um dos desafios da educação é formar cidadãos com conhecimento e capacidade de provocar transformações sociais para mudar esse quadro de exclusão. Para isso, seria necessária uma reforma no pensar e no fazer pedagógico da nossa educação, que pudesse democratizar o conhecimento e fundamentá-lo nas necessidades

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Endereço: Rua Crispim Mira, 82, ap 501. Centro. CEP: 88020-540. Florianópolis, SC. (48) 9.8418-6779. E-mail: eduardopereirasc2@gmail.com

vitais do ser humano e não para atender a lógica mercadológica do sistema capitalista (Almeida & Xavier, 2021; Viana, 2021).

A realidade do dia a dia é dura para muitas crianças e adolescente que se encontram excluídas da cadeia produtiva. É esperado que elas expressem sentimentos de raiva, dor e angústia nos espaços educativos dos quais participam. Quando essas manifestações afetivas não são manejadas de forma assertiva, o processo de aprendizagem dos alunos fica comprometido (Danielli, 2017). Nesse sentido, a proposta pedagógica de Henri Wallon (2007; 2008) sobre a relação entre a afetividade e cognição, se apresenta como um caminho interessante para transformar nossas práticas educativas. Segundo essa proposta, criar situações protegidas para o aluno expressar o que está sentindo libera a função cognitiva para a aprendizagem.

Este artigo apresenta os resultados da ação pedagógica realizada em um projeto social de educação através do esporte, no qual uma equipe interdisciplinar de educadores utilizou o cuidado e o acolhimento como método de intervenção para as demandas apresentadas por alguns alunos. Essa intervenção foi realizada pela primeira vez no ano de 2014. Apesar da demanda disparadora para essa intervenção ter acontecido no ano de 2014, essa intervenção é replicada ainda hoje, somando aproximadamente oito anos de trajetória. Esse artigo consiste em um relato de experiência dessa intervenção original.

O objetivo dessa ação foi oferecer uma atenção individual aos alunos que estavam desmotivados a participar das oficinas oferecidas pelo projeto e com dificuldades de se relacionar com os colegas. As intervenções propostas pelos educadores foram muito semelhantes à proposta de intervenção da Gestalt-Terapia para os casos de sofrimento. A Gestalt-Terapia é uma teoria que tem o cuidado e o acolhimento como a principal forma de intervenção para os casos que apresentam um sofrimento clinicamente significativo. Esse método tem o objetivo de acompanhar e oferecer suporte ao sujeito, até que ele possa se restabelecer e retomar suas ações (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013). Oferecer uma morada solidária e garantir um espaço de escuta para o aluno que está vivenciando sentimentos de sofrimento, resgata a dimensão da humanidade nas propostas educativas e favorece os processos de ensino-aprendizagem (Rinaldi & Santos, 2021).

A Educação e as Desigualdades Sociais no Brasil

Apesar dos indicadores apontarem avanços nos últimos vinte anos, a desigualdade social em nosso país ainda é abissal. As estatísticas da desigualdade são assustadoras: O Brasil ocupa a 21ª posição na lista da maior taxa de pobreza do globo. Atualmente o total de pessoas na situação

de pobreza ultrapassa os 51 milhões (BRASIL, 2013; IBGE, 2020a). A realidade é complexa, mas a conta é simples, se um acumula muitas riquezas, muitos ficarão sem nada. A educação é um dos meios mais poderosos para a transformação da desigualdade social. No Brasil, essa educação deveria formar jovens motivados para a participação social (Klein & Pátaro, 2008), articulando seus conteúdos curriculares à realidade dos discentes para que eles se percebessem como agentes capazes de agir e transformar a realidade do nosso país (Freire, 2001).

Em 2014, o Brasil era a 6ª maior economia do mundo, e tinha uma população de 20 milhões de pessoas analfabetas (Arelato, 2014). Em 2016 a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais era de 7,2% e em 2018 já havia diminuído para 6,8%. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2019 demonstrou que esse número baixou ainda mais e atualmente se encontra na casa dos 11 milhões, o que equivale a 6,6% da população (IBGE, 2020b). Apesar destes avanços visíveis, os dados ainda são alarmantes e demonstram um baixo nível de escolarização em nosso país. Como consequência, verificamos a dificuldade de tornar o ambiente escolar um espaço promotor de processos reflexivos necessários à promoção da igualdade e justiça social (Almeida & Xavier, 2021; Viana, 2021).

A escola é uma das principais ferramentas para promover a educação, por constituir-se um *locus* privilegiado para construção de conhecimentos e de preparo para a vida social. Mas historicamente este espaço tem se dedicado mais a outras funções, ligadas à manutenção da ordem social, do que para a formação de cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres (Almeida & Xavier, 2021; Viana, 2021).

Na atualidade, presenciamos a democratização da escola. Todos já conhecem, mas neste caso não é exagero repetir, que o *slogan* “escola para todos” não é garantia de democratização do conhecimento. A “escola de massas” que surge na Europa do pós-guerra em meados do século XX, também visava incluir todos os jovens na escola, no entanto, muito mais com a ênfase de moldar comportamentos do que a de produzir conhecimentos (Eidelwein, 2005; Viana, 2021). Segundo as autoras, nossas crianças e adolescentes continuam sendo submetidos a processos educativos – que guardando as devidas distinções sociais - visam padronizar comportamentos e desempenhos, cumprindo prioritariamente o papel de prepará-los como mão de obra para o mercado de trabalho.

Ao longo do tempo sempre houve uma diferenciação entre o tipo de ensino que se oferece, e ainda hoje há uma educação a ser ministrada para os nobres e uma para os pobres (Eidelwein, 2005), uma educação seccionada pelo espaço do ensino público e pelo espaço do ensino privado. O que há de comum entre estes espaços é que ambos produzem relações de sociabilidade através das quais nos tornamos todos “inimigos potenciais”, disputando - ainda que de forma desigual -

acirradamente um lugar no mercado de trabalho que é cada vez mais competitivo (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Em nosso país as chances não são iguais para todos, mitos como “todos podem vencer, basta que se esforcem” são artimanhas dos discursos neoliberais para culpabilizar o sujeito, docilizar e tornar resignados aqueles que não conseguem alcançar a ascensão social e financeira (Almeida & Xavier, 2021).

É no ensino público que aparece de forma mais escancarada a fragilidade da nossa educação. Suas práticas e saberes sem qualificação produzem processos e resultados insatisfatórios. Segundo Esteban (2007), a escola pública se tornou um espaço no qual, se encontram reunidas “crianças que trazem as marcas do abandono social e individual [...] marcadas por golpes constantes e jogadas nos índices de fracasso escolar” (p.13). O direito à escola é garantido, mas a produção de conhecimento não é democratizada.

Para não incorrer no risco de cair em um discurso realista/pessimista ao etilo Schopenhauer (De Freitas & Letenski, 2021), no qual os acontecimentos poderiam ser considerados irrevogáveis, as discussões sobre desigualdade social e educação serão encerradas por hora. O objetivo até o momento foi de realizar um pequeno *brainstorming* de fatos e dados que pudessem nos aproximar da realidade social e educacional que está dada no momento histórico que estamos vivendo.

Em seguida falaremos sobre a presença e a influência da afetividade nos processos de aprendizagem. Essa temática faz parte do cenário educacional e não pode ser negligenciada. A intenção de trazer a afetividade para a discussão é olhar para além das mazelas sociais e tecer amarrações teóricas que possam fomentar o debate sobre a importância da dimensão do cuidado para a formação integral da pessoa nos ambientes educacionais.

Afetividade e Cognição na Educação

“O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é se não projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (Merleau-Ponty, 1999, p.576).

As afirmações de Merleau-Ponty (1999) são tributárias das filosofias ocidentais que contrapõem as teses das dualidades homem/mundo, mente/corpo, cognição / afeto e defendem a visão de homem “inseparável do mundo”. A atividade humana se dá nos laços sociais, não sendo possível afastar o sujeito do mundo para compreendê-lo. O sujeito se constrói na relação de inseparabilidade com o mundo (Sartre, 2015).

Os constructos teóricos de Henry Wallon (2007) defendem a integralidade das dimensões humanas e destas com o meio social. Recorreremos à compreensão de Ferreira e Acioly-Régner (2010) sobre as contribuições de Henri Wallon à relação entre cognição e afetividade na educação como argumentação teórica para defender a relevância desta temática. A escolha por Henri Wallon para iluminar este tema decorre então por algumas razões: suas teorias apresentam uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral e do homem como um ser essencialmente social; apresenta uma concepção dialética entre afetividade, cognição, níveis biológicos e socioculturais; expõe uma visão política de educação mais justa e democrática; e entende a relação entre educador / aluno e os ambientes de ensino como fundamentais para o desenvolvimento de uma pessoa completa.

A cognição é concebida por Wallon (2008) como elemento fundamental para a formação de uma pessoa completa. O desenvolvimento da cognição está relacionado às constantes interações com o meio e também às bases biológicas. Na relação entre organismo e meio se dá a transposição do ato motor à esquematização mental, o ato evolui então para pensamento. A cognição tem uma gênese orgânica e vai adquirindo complexidade na relação dialética com o social (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). A criança recém-chegada ao mundo faz coisas sem a “consciência” dos seus atos, ainda que com alguma intenção irrefletida. É a partir do olhar, da aprovação ou desaprovação das pessoas, a partir dos resultados e das devolutivas do outro/social em relação ao seu comportamento, é que ela vai construindo significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre as coisas. Essa construção de representações sociais continua durante toda nossa vida (Sartre, 2015).

O domínio funcional cognitivo é o que nos permite identificar, definir, classificar, dissociar, reunir, confrontar, desconstruir e reconstruir as significações que emprestamos às coisas do mundo (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Segundo Mahoney e Almeida (2005), é esse domínio funcional “que permite registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imagináveis” (p.117). Assim, a cognição forma nossos pensamentos, norteia e orienta nossas ações, constituindo-se como função fundamental para os processos de ensino aprendizagem e de inserção social (Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021).

Assim como na cognição, Wallon resgata as bases biológicas da afetividade e aponta que na relação com o ambiente suas manifestações vão gradativamente se transformando em manifestações sociais. A afetividade seria então um domínio funcional de base orgânica que na relação com o meio social alcança relações dinâmicas com a cognição (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Os sentimentos estão alinhados aos valores sociais compartilhados por uma determinada cultura.

Em sua teoria, Wallon criou algumas conceituações diferenciais para significantes como emoção e sentimento, mas sem deixar de incluí-las como desdobramento de um domínio funcional mais amplo: a afetividade. O emprego que estamos utilizando do termo afetividade designa especialmente a manifestação destes fenômenos a ela relacionados, seja como uma fisiologia secundária que experimentamos no corpo, ou na ação que decorre destas sensações. A partir desta compreensão, a dor de uma perda, o sofrimento, o choro, a alegria, a satisfação, a gargalhada, o cuidado e o carinho, entre outros, estão todos sendo considerados como formas de expressão da afetividade (Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021).

Na área da educação foi somente na década de 70 que começaram a surgir estudos científicos sobre a afetividade, mas esses estudos não discutiam a relação entre afetividade e cognição. Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010), naquela época essa temática ainda era concebida como não científica devido à herança positivista na área educacional, o que colaborou para que essa questão acabasse sendo marginalizada e deturpada para justificar os comportamentos antissociais de alunos e manter a disciplina escolar.

As instituições educacionais em sua grande maioria ainda mantem uma postura opressora na formação humana com o objetivo de tornar as pessoas mais submissas ao nosso modelo político e econômico (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). As críticas de Foucault (1995) às instituições de ensino destacaram a simetria disciplinar entre os modelos de quartéis, fábricas e hospitais com o das escolas. Segundo o autor, o poder disciplinar do século XVIII foi aperfeiçoado como técnica de gestão governamental para alcançar a obediência da população. Em modelos de educação disciplinar não há muito espaço para acolher os afetos que emergem nesses ambientes. A afetividade será reprimida pela rigidez desse modelo. O choro se torna sinônimo de fraqueza e a indignação é vista como rebeldia. A criança perde o direito de viver suas angústias e também de desenvolver sua capacidade crítica. Ela é censurada ao expressar afetos que não são socialmente bem aceitos (Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021).

Há um número importante de queixas sobre a defasagem na aprendizagem e também sobre os crescentes índices de violência nas escolas, formando uma crise educacional contemporânea sem precedentes. Sobre a defasagem na aprendizagem, tem-se conseguido alcançar bons resultados com estratégias pedagógicas interdisciplinares, porém, com relação à violência percebe-se o retorno sem êxito das velhas técnicas disciplinares e de castigos (Veiga-Neto, 2016). Colocar limites ao aluno é essencial, isto não está sendo questionado aqui, a questão é o que se faz e como se faz para uma criança desenvolver habilidades relacionais como respeito, cooperação e solidariedade.

É importante compreender que acolher a afetividade que eclode nos ambientes de educação não é sinônimo de dar “colo” e passar a “mão na cabeça” dos alunos, ainda que estas sejam ótimas intervenções para os casos de sofrimento. O acolhimento pode ser entendido como a capacidade de suportar e dar lugar à forma como um sujeito encontra para se ajustar a uma determinada realidade e não emitir um julgamento a *priori* sobre seu comportamento. Isto não significa que estaríamos concordando e endossando essas formas, mas apenas sugere que possamos efetuar uma escuta ativa para compreender as motivações dos comportamentos “indesejáveis e mal adaptativos” que esse sujeito esteja a apresentar nos seus laços sociais antes de confrontá-los. A proposta seria encontrar caminhos outros para além da imposição de normas para que o aluno aprenda regras de conduta socialmente aceitas, sem perder a capacidade de exercer autonomia, de desenvolver um senso crítico e de expressar seus afetos sem medo de retaliação (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013).

A motivação do aluno para aprender está diretamente relacionada com o estilo do educador e com suas crenças em determinadas estratégias de ensino. Alunos que tem suas dificuldades pessoais acolhidas de forma mais positiva pelos educadores sentem-se melhores a respeito de si mesmos, são mais envolvidos com a aprendizagem, tem maior compreensão conceitual, são menos ansiosos e emocionalmente mais positivos (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Segundo esses autores, a qualidade do vínculo afetivo entre educador e aluno melhora seu desempenho escolar.

A posição walloniana nos convida a repensar a práxis em educação que coloca crianças e adolescentes como objetos e não como sujeitos de direitos e desejos. Wallon atribui a eles um estatuto de pessoa, resguardando seu momento do desenvolvimento. Nessa perspectiva os jovens devem ser escutados e respeitados em sua singularidade. Eles não são como uma argila a ser moldada, mas um ser humano em desenvolvimento que tem emoção, sentimento e opiniões próprias como qualquer outra pessoa (Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021). A seguir serão apresentados os resultados do trabalho realizado em um projeto social de educação através do esporte que criou um espaço de acolhimento para as manifestações afetivas dos alunos e também os resultados dessa iniciativa.

A Humanidade e a Ética da Morada como Método de Intervenção

Mesmo diante do quadro de miséria econômica e social que estamos vivenciando em nosso país o investimento público em políticas sociais é cada vez menor. Com o enxugamento do Estado, o Terceiro Setor tem surgido como estratégia de enfrentamento das mazelas sociais (Paiva &

Yamamoto, 2010). Decorrentes dessas condições políticas e sociais surgem cada vez mais ambientes para experiências de aprendizagem que vão além do espaço formal da escola tradicional. Se por um lado, essas ações de alguma forma acabam desonerando o Estado de suas obrigações, por outro, são movimentos de fortalecimento da sociedade civil que oferece oportunidades de desenvolvimento e integração social para todos os cidadãos (Eidelwein, 2005).

A presente reflexão parte da experiência de trabalho realizada no Instituto Guga Kuerten (IGK). O IGK é uma instituição do Terceiro Setor que atende através do “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida”, cerca de 12.500 crianças e adolescentes entre 07 e 15 anos, estudantes de escolas públicas e que vivenciam alguma situação de vulnerabilidade econômica, social e/ou educacional (IGK, 2019). Os jovens frequentam o projeto duas vezes por semana em sistema de contraturno escolar e participam de oficinas esportivas e culturais, que são planejadas, executadas e avaliadas por uma equipe interdisciplinar de educadores: Biblioteconomia, Educação Física, Informática, Pedagogia, Psicologia, Teatro e Serviço Social. Os educadores orientam suas práticas pedagógicas a partir dos Quatro Pilares da Educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Esses pilares foram extraídos do “Relatório Jacques Delors”, que foi produzido a partir das discussões realizadas entre uma comissão de teóricos e pensadores da educação formada pela UNESCO entre 1993 e 1996 (Danielli, 2017; IGK, 2014).

Com objetivo de tornar a construção do conhecimento alegre, leve e prazerosa, o “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida” tem como proposta de intervenção oferecer oficinas lúdicas para atrair os jovens e alcançar seus objetivos pedagógicos (IGK, 2014). Mas mesmo contando com recursos materiais, humanos e logísticos favoráveis, as equipes de educadores do IGK identificaram que alguns alunos estavam apresentando baixa aderência às atividades propostas pelas oficinas e também dificuldades de convivência no projeto. Estes alunos não estavam sendo atingidos pelo método da instituição e ainda comprometiam o bom andamento das oficinas com comportamentos pouco colaborativos. Conseguir atender a essas demandas individuais dos alunos passou a ser um grande desafio para o projeto alcançar sua finalidade educacional.

A partir do desejo de uma equipe de educadores em ajudar uma aluna de treze anos que estava passando por uma situação de preconceito e discriminação em função de sua estética corporal, nasceu no IGK um trabalho chamado “Quadro de Demandas” em 2014. Essa aluna estava com uma baixa autoestima, deixava o cabelo de forma a cobrir parcialmente seus olhos como forma de não estabelecer contato visual e submetia-se às agressões verbais recorrentes de outro aluno com passividade em troca de sua companhia. Ficava isolada do grupo e não demonstrava interesse pelas atividades. Foi a partir das transformações apresentadas por esta aluna e da sua consequente adesão às propostas educativas do programa, - como efeito das intervenções propostas por esta

equipe de educadores - que surgiu a ideia de um quadro que pudesse registrar as demandas apresentadas pelos educandos e também as estratégias pedagógicas elaboradas pelos educadores para lidar com estas demandas.

O “Quadro de Demandas” tornou-se um projeto inovador de atenção psicossocial em espaço educacional que nasceu no IGK em função da necessidade de incluir um nível de atenção individual às práticas pedagógicas do “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida”. Seu objetivo principal foi criar um segundo nível de atenção, além do atendimento coletivo oferecido nas oficinas, para identificar as crianças e adolescentes que demandavam uma atenção especial e sensibilizar os educadores a criar intervenções que pudessem auxiliar o processo de desenvolvimento integral desses alunos.

Tabela 1. Resumo dos resultados do “Quadro de Demandas” – abril a outubro de 2014

	DEMANDA IDENTIFICADA	INTERVENÇÕES SUGERIDAS	RESULTADOS OBSERVADOS
Foram atendidos 51 alunos	Foram identificadas 179 demandas que justificaram o encaminhamento do aluno para o quadro de demandas	Foram elaboradas 259 intervenções pedagógicas pelas equipes de educadores	Foram observadas 108 mudanças significativas de comportamento dos alunos relacionados às intervenções propostas

Fonte: banco de dados do IGK

Percebeu-se, a partir do quadro, que das 179 demandas (Tabela 1) apresentadas pelos alunos, 127 (cerca de 70%) delas eram comportamentos associados à manifestação de afetividade. As demandas mais citadas pelos educadores estavam relacionadas com: agressão física e verbal; afrontamento; rebeldia; hostilidade; práticas de *bullying*; baixa autoestima; tentativas de chamar a atenção; sofrimento; carência afetiva; falta de vontade; instabilidade de humor; agitação e ansiedade; dificuldade em lidar com a frustração e também em lidar com o desenvolvimento da própria sexualidade.

Verificou-se também que das 259 estratégias (Tabela 1) elaboradas pelos educadores, 134 (cerca de 50%) foram intervenções de aproximação, cuidado e acolhimento das manifestações afetivas citadas acima. As estratégias mais utilizadas pelos educadores para lidar com as demandas apresentadas foram: elogiar os avanços e apontar as potencialidades; buscar a proximidade afetiva; reforçar o vínculo de amizade; conversas amigáveis de conscientização; delegar funções importantes; valorização pessoal; identificar as preferências do aluno para propor atividades; ouvir mais o aluno e acolher seu momento; auxiliar a integração com os outros alunos; estratégias de

inclusão; orientação sobre a sexualidade; sensibilizar para mudança; estimular a expressão dos sentimentos; e visitas domiciliares para compreender o contexto familiar do aluno.

Os resultados das intervenções tiveram impacto pedagógico positivo. Dos 51 alunos (Tabela 1) presentes no “Quadro de Demandas”, 37 (72%) apresentaram mudanças significativas de comportamento. Segundo a observação e relato dos educadores, os alunos aprenderam a lidar melhor com seus sentimentos e emoções; encontraram uma forma mais assertiva de expressar esses afetos; tornaram-se menos agressivos; aprenderam a se relacionar melhor com os colegas e com os educadores; assumiram uma atitude mais colaborativa com o projeto; apresentaram redução da ansiedade; demonstraram estar mais felizes e aderiram mais às atividades das oficinas. A partir das intervenções de cuidado elaboradas pelos educadores, os alunos melhoraram seu desempenho nas propostas educativas. Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010), oferecer um espaço de acolhimento para o que o aluno está sentindo e criar estratégias para que ele aprenda a lidar com esse afeto, libera a função cognitiva para a aprendizagem.

As estratégias de intervenção propostas pelos educadores no “Quadro de Demandas” assemelham-se à postura ética de intervenção proposta pela Gestalt-Terapia na clínica do sofrimento. As intervenções nessa clínica visam oferecer cuidado e acolhimento para o sujeito que esteja vivenciando alguma situação aflitiva conseguir restabelecer sua autonomia e retomar suas ações. A Gestalt-Terapia é uma forma de clínica ampliada que extrapola os modelos clássicos e tradicionais da psicologia de atendimento clínico e dual. É uma clínica que “se faz” nos mais diversos ambientes para atender a pluralidade das demandas contemporâneas (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013; Ribeiro, 2021).

A Gestalt-Terapia orienta suas práticas a partir da teoria do *self* proposta por Perls, Hefferline e Goodman (1951). O funcionamento do sistema *self* se divide em três funções (fx) básicas: fx personalidade, fx id e fx de ato. A função personalidade é o conjunto de representações sociais que construímos durante nossa vida sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos, a partir das quais objetivamos uma identidade e nossa autobiografia. A função id é o reservatório dos excitamentos ou pulsões que ficaram retidos como sobras de um passado que não pode ser mais compreendido e que continua se manifestando de maneira inconsciente. A função de ato é a nossa ação no aqui agora, um fazer orientado pelas nossas representações sociais e pelos excitamentos que ficaram retidos como fundo histórico. Em sentido mais amplo, o sistema *self* pode ser entendido como uma dinâmica temporal de vivências no aqui e agora orientadas pelo que sobrou das nossas vivências passadas (horizonte de passado), e pelas nossas expectativas de futuro (horizonte de futuro) (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007; Ribeiro, 2021). A vulnerabilidade de alguma das três funções do *self* interrompe o funcionamento espontâneo desse

sistema. É a partir da vulnerabilidade de uma das funções do *self*, identificada na relação de campo, que o clínico gestáltico orienta suas intervenções (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013).

O olhar e intervenção em Gestalt-Terapia não se fundamentam por manuais diagnósticos e não utilizam instrumentos de avaliação pré-definidos, mas procuram entender como a pessoa está se ajustando a uma determinada realidade em um dado momento, para somente então, propor estratégias que possam ajudá-la a ampliar seu repertório de ajustamentos. Esse método de diagnóstico situacional e processual é também um cuidado para não criar classificações e rótulos diagnósticos que poderiam estigmatizar a pessoa. É o sofrimento e não as medições normativas e desvios do padrão o que estabelece um estado de enfermidade psíquica. As avaliações psicológicas que se orientam pelos manuais diagnósticos – em geral – ignoram o contexto social e permitem que respostas normais das pessoas a determinadas situações sejam caracterizadas como sintomas de um transtorno mental. A imprudência de alguns desses métodos avaliativos tem endossado e autorizado a medicalização desnecessária de milhares de crianças e adolescentes que tem dificuldade de se adaptar aos métodos de ensino da escola, como se todas essas dificuldades fossem um transtorno mental (Caponi, 2010). As equipes de educadores que trabalharam com o “Quadro de Demandas” provocaram mudanças significativas nas formas de estar no mundo e de se relacionar dos alunos, apenas utilizando estratégias pedagógicas interdisciplinares, sem precisar para isto classificar e patologizar as demandas que eles estavam apresentando.

As pessoas vítimas de violência urbana e doméstica, excluídos da cadeia produtiva, que vivem na pobreza, que passam por situações de preconceito e discriminação, podem apresentar uma vulnerabilidade da função personalidade e sofrimento clinicamente significativo (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013). No “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida” é expressivo o número de alunos que vivenciam esses tipos de situações sócio-afetivas em seu cotidiano. Alguns fazem no projeto sua primeira refeição do dia. Diante dessa realidade é esperado que eles manifestem sentimentos como raiva, ansiedade e tristeza. Na Gestalt-Terapia essas manifestações afetivas podem ser entendidas como um pedido de socorro, nem sempre tão claro, daqueles que estão em sofrimento (Rinaldi & Santos, 2021). Compreender a realidade social dos alunos sensibilizou os educadores a assumirem uma postura mais solidária com a linguagem emocional desses jovens. Os educadores desenvolveram uma postura ética de acolhimento e se ofereceram como morada solidária para abrigar as dores daqueles que estavam sofrendo, até que eles pudessem mobilizar energias e recursos pessoais próprios para se levantar e continuar a vida.

Uma postura ética a partir da expressão *éthos* (εθωζ), que designa uma ética de cumprimento do dever e da norma é importante para a educação. Mas uma postura ética conforme a expressão *êthos* (ηθωζ), é fundamental para garantir ao aluno que se encontra envolto em dores

e dificuldades de estar no mundo, um espaço de escuta, de direito à cidadania àquilo que se desvia da norma, para auxiliá-lo na retomada do leme de sua própria vida. Essas duas formas de postura ética tem uma relação de complementaridade. Se por um lado precisa-se pensar uma ética da ordem *éthos*, a qual não seria mais que a aprendizagem das contratualidades necessárias ao bem estar dos laços sociais, por outro, precisa-se encontrar morada *êthos* para os momentos em que, diante das demandas ostensivas, perde-se o controle da situação e o rumo das ações. É no aconchego e na humanidade gratuita dessa morada que encontra-se o suporte necessário para o processo de retomada da autonomia (Emerim, 2009). Não só o educador, mas também o aluno pode e deve ser um agente ativo na construção de um ambiente educacional potencialmente motivador para a transformação das desigualdades econômicas e promoção da justiça social necessária em nosso país.

Considerações Finais

A educação está repleta de ambivalências e desafios a serem vencidos e uma via é a quebra de paradigmas cristalizados presentes na práxis educativa. O caminho para pensar o futuro parece ser a ousadia de explorar através da imaginação novas formas de reinventar mapas de emancipação social e da subjetividade.

Procurou-se expor neste artigo referências, e não modelos prontos para pensar uma prática educativa que seja capaz de acolher o sofrimento humano como forma de favorecer os processos de ensino aprendizagem. Essa proposta pedagógica seria uma forma de não tornar a educação mais um instrumento de adequação das pessoas aos sistemas econômicos de opressão que imperam nas relações neoliberais e de consumo. Ela estaria mais fundamentada nas necessidades vitais do ser humano do que nas leis de mercado.

Nosso compromisso social seria o de empoderar nossos jovens com o desenvolvimento de uma consciência crítica e autorizá-los a lutar pelos seus desejos. Se eles encontrarem um ambiente educativo, no qual se sintam queridos e amados, protegidos e importantes, se sentirão mais preparados e fortalecidos para se posicionarem como agentes de transformação social na construção de uma sociedade mais justa. O diálogo entre a teoria Walloniana e estilo de intervenção da Gestalt-Terapia é um caminho possível para reorganizar os espaços educacionais e transformar essa proposta em realidade. O “Quadro de Demandas” continua sendo aplicado no IGK até hoje e esperamos que este relato de experiência possa inspirar outros projetos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, F. A., & Xavier, F. P. (2021). Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 37(1). <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105420>
- Arelato, L. (2014). *Pesquisadora traça panorama do ensino público no Brasil*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: USP. Obtido a 07 de Abril de 2021, de <http://www.iea.usp.br/noticias/pesquisadora-traca-panorama-do-ensino-publico-no-brasil>.
- BRASIL (2013). *Comunicados do Ipea: duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pela Pnad/IBGE*. Governo federal. Obtido a 07 de Abril de 2021, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicadoipea159.pdf.
- Caponi, S. (2010). *Medicalização da vida: ética, saúde pública e indústria farmacêutica*. Palhoça: Unisul.
- Danielli, F. (2017). *Educação para diversidade de gênero?: Uma análise sobre a prática pedagógica no Instituto Guga Kuerten*. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
- De Freitas, S. A. P., & Letenski, I. (2021). Os desdobramentos gnosiológico, metafísico e estético do “pensamento único” de Schopenhauer. *Helleniká-Revista Cultural*, 3(3), 207-225.
- Dos Reis, M. D. O. G., De Aguiar Fuzo, A. P., & de Oliveira, S. M. (2021). Wallon e a afetividade no contexto psicopedagógico. *Revista Uniaraguaia*, 15(3), 125-136.
- Eidelwein, K. (2005). A psicologia em projetos sociais de educação e trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 62-66. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300009>.
- Emerim, M. (2009). *Clínica e Ética: portos (in)seguros do acompanhamento terapêutico*. Biblioteca do AT, 2009. Obtido a 07 de Abril de 2021, de <http://www.bibliotecadoat.com.br/1/at/index.php/biblioteca-do-at/15-biblioteca-do-at/artigos-e-ensaios/12-clinica-e-etica-portos-in-seguros-do-acompanhamento-terapeutico>.
- Esteban, M. T. (2007). Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, 27(71), 9-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000100002>
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régnier, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, (36), 21-38. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.
- Foucault, M. (1995). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro: GRAAL.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2020a). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. Rio de Janeiro: IBGE.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2020b). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019*. Rio de Janeiro: IBGE.
- INSTITUTO GUGA KUERTEN - IGK. (2014). *Manual do estagiário, profissional e voluntário*. Instituto Guga Kuerten.
- INSTITUTO GUGA KUERTEN – IGK (2019). *Relatório Institucional de 2019*. Instituto Guga Kuerten.

- Klein, A. M., & Pátaro, C. S. O. (2008). A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. *Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, (1). Obtido a 07 de Abril de 2021, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312>.
- Mahoney, A. A., & de Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: *Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (20).
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Müller-Granzotto, M. J.; Muller-Granzotto R. L. (2013). *Clínicas gestálticas: o sentido ético, político e antropológico da teoria do self*. São Paulo: Summus.
- Muller-Granzotto, M. J.; Muller-Granzotto, R. L. (2007). *Fenomenologia e Gestalt Terapia*. São Paulo: Sumus.
- Paiva, I. L. D., & Yamamoto, O. H. (2010). Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do "terceiro setor". *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(2), 153-160. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000200004>
- Perls, F.; Hefferline, R.; Goodman, P. (1997). *Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus.
- Ribeiro, J. P. (2021). *Gestalt-terapia: refazendo um caminho*. São Paulo: Summus.
- Rinaldi, C., Santos, L. M. P. L. (2021). *Psicologias da Aprendizagem*. Universidade Federal de Mato Grosso: SETEC.
- Sartre, J. P. (2015). *O ser e o nada: ensaio de fenomenologia ontológica* (24a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes (Trabalho original publicado em 1943).
- Veiga-Neto, A. (2016). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo*, (7), 141-150.
- Viana, S. (2021). ENEM: análise da política pública educacional de avaliação sob a perspectiva do ensino público. *BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 24(18), 1-18.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes.

AFFECTIVITY AND EDUCATION: HOME AND CARE AS PEDAGOGICAL STRATEGY

Abstract

This article presents a reflection on the country's historical social inequality and its impact on the teaching and learning processes for children and adolescents. In addition, it deals with Henri Wallon's contributions to the educational contexts and the valuing of affectivity in educational settings. In this sense, it presents the results of the pedagogical strategies of care and attention designed to welcome the affective manifestations of students who participate in a social project of education through sport. Finally, it makes a theoretical reading of these results from the assumptions of Gestalt-Therapy on the dimension of humanity in the relationship between student and educator, reflecting on the need to guarantee welcoming listening spaces for students' feelings and sufferings.

Keywords: Social Inequalities; Affectivity; Cognition; Education; Gestalt Therapy.

CONCEPÇÕES DE JUVENTUDES NOS ESTUDOS DE CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA

Dardielle dos Santos Dias²

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa³

Elka Lima Hostensky⁴

Resumo

Este artigo objetiva mapear e discutir concepções de juventude nos estudos de carreira a partir de um estudo do estado da arte. A análise de conteúdo de 30 artigos possibilitou identificar duas categorias: (a) o que os discursos de carreira dizem sobre os jovens; (b) juventude e carreira: articulações possíveis para a psicologia. Ao se estudar juventudes e carreira, a perspectiva crítica pode contribuir para o debate sobre juventudes e carreira ao mudar o foco da relação (do trabalho ao protagonismo juvenil), considerando as juventudes um processo de trajetórias de vida, e a carreira um processo que une vários aspectos da vida do jovem; e deve-se atentar aos aspectos sócio-histórico-culturais dos jovens, a partir dos quais eles prospectam seus futuros.

Palavras-chave: Juventudes; Carreira; Psicologia.

² Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

³ Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁴ Professora da Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Endereço para correspondência: Rua João Motta Espezim, 272, Ap 501, Saco dos Limões, Florianópolis, Santa Catarina, Cep: 88045-400. E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com.

Introdução

No âmbito da educação, muitos são os projetos e as instituições que trabalham em parceria com os governos, as universidades e a sociedade em geral para garantir o direito à aprendizagem, à permanência e à formação dos jovens no Brasil. A promoção do acesso escolar e, ainda, a inserção profissional das juventudes estão cada vez mais desafiadoras no país. Considerando que o indivíduo jovem é constituído por diferentes marcadores sociais, econômicos, raciais e culturais no Brasil, os espaços escolares precisam ressignificar a formação, a intervenção e a avaliação do conjunto de atividades que promovem junto aos seus atores educativos, a fim de fortalecer ambientes autônomos e criativos de reflexão entre os jovens, que também garantam as trajetórias escolares e profissionais juvenis (Carrano, 2011; Ribeiro & Macedo, 2018).

Na produção científica brasileira, as juventudes são estudadas por diferentes áreas do conhecimento. A sociologia, a antropologia e a psicologia, em especial, têm abordado a condição juvenil em contextos diversos. Essas abordagens discutem as juventudes concebendo-as como sujeitos de natureza relacional e dialógica e marcados por contextos e experiências construídas ao longo da vida. Ainda assim, torna-se necessário evidenciar de quais perspectivas cada uma dessas áreas anunciam os lugares desses jovens.

Na sociologia, os estudos acerca das juventudes tecem críticas às perspectivas que definem os jovens apenas pela sua condição etária (Abramovay & Castro, 2015) e, ainda, como um segmento populacional universal (Novaes, 2009). Para além de não considerar sua construção social e histórica e os diferentes marcadores, tais concepções se ausentam do debate relacionado aos indicadores educacionais e de trabalho que forjam a condição juvenil no país.

Na antropologia, por sua vez, as juventudes são abordadas para além da idade, levando-se em conta também as características culturais e históricas que circunscrevem as variadas formas de ser jovem. Para essa área do conhecimento, os jovens são compreendidos de maneira mais ampla, considerando as transformações sociais, bem como os determinantes atrelados a gênero, condição social, raça, cor, acesso à educação, políticas públicas, lazer, saúde, entre outros. Nessa perspectiva, verifica-se a dialética entre o estudo das juventudes e a análise de processos sociais, produções discursivas e formas de subjetivação de uma determinada época, sem, entretanto, desconsiderar os aspectos geracionais e biológicos (Campos & Goto, 2017; Silva & Borba, 2018).

Na psicologia, tradicionalmente, os estudos envolvendo as juventudes foram desenvolvidos sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento (Dessen & Costa Júnior, 2005). Por muito tempo, os jovens foram interpretados pelo fenômeno das crises que os acometem nesse ciclo da

vida. Para Dessen e Costa Júnior (2005), essa concepção tem sido questionada para dar espaço aos estudos sobre juventudes a partir do modelo do desenvolvimento contínuo.

De acordo com Machado e Lopes de Oliveira (2019), as trajetórias juvenis são entendidas como processos permanentes de reconstrução. Tais processos não assumem posições lineares, mas revelam as possibilidades de transformação entre o que os jovens experienciam, a construção de vivências e a criação de horizontes de futuro. A compreensão processual permite analisar as juventudes sob a perspectiva de que eles são agentes de seu desenvolvimento e são constituídos pelas nuances das relações socioculturais. Sendo assim, para as autoras, o jovem pode ser interpretado como um sujeito que transita e experimenta transformações por meio de vivências no passado e no presente e, assim, se prospecta para possibilidades de futuro.

De modo análogo à realidade dos estudos clássicos das ciências sociais e da psicologia do desenvolvimento ao abordar as juventudes, nos estudos de carreira também prevaleceu a concepção de processos lineares e vinculados, exclusivamente, ao mercado de trabalho, ao se discutirem trajetórias profissionais (Chanlat, 1996). Na produção acadêmica sobre carreira, têm prevalecido as contribuições dos campos da educação e do trabalho. Vale ressaltar que cada área sofre influências conceituais e práticas do delineamento teórico do pesquisador, que são variáveis de acordo com o objeto de estudo (Ambiel, 2014). Nesse sentido, a carreira pode ser concebida como o investimento que se faz no planejamento do futuro, o resultado de escolhas profissionais e/ou trajetórias de trabalho, bem como a realocação profissional e a preparação para a aposentadoria, não sendo, portanto, exclusividade de estudos sobre juventudes.

Ao se considerar as juventudes e o mundo do trabalho, há inúmeros paradoxos envolvendo o contexto das carreiras que inviabilizam a compreensão do que pode vir a ser a promoção e o fortalecimento das trajetórias profissionais de jovens no Brasil. Entende-se que, para estabelecer o diálogo com estudos críticos de carreira e contemplar a perspectiva crítica da psicologia do desenvolvimento acerca do que é ser jovem, é necessário realizar estudos que compreendam o trabalho como trajetória de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Olid et al., 2018).

Nessa direção, mudanças importantes na economia e na forma de compreender o trabalho contribuíram para ampliar as análises das configurações do desenvolvimento profissional alinhadas às expectativas pessoais. Adicionalmente, os modelos profissionais de carreira relacionados a determinados campos, segmentos populacionais e em diferentes momentos no tempo tornaram-se objeto de interesse de novos estudos sobre o tema (Selva et al., 2018).

Mais especificamente, a psicologia, quando aborda juventudes e carreira, tem se dedicado aos estudos de Orientação Profissional e de preparação para o mundo do trabalho (Sartori et al., 2010; Furtado & Barbosa, 2011; Freitas & Oliveira, 2012; Bardagi & Albanaes, 2015; Fiorini et al., 2016). Os estudos psicológicos que adotam essa perspectiva concebem as carreiras como o processo ou a operacionalização da escolha de uma profissão, entendendo que os caminhos trilhados pelos jovens para a inserção no mercado de trabalho estão, em sua maioria, ancorados no ensino superior. Todavia, é importante destacar que a construção do saber e a atuação da psicologia nesse contexto, à luz do paradigma crítico, devem estar sensíveis às diversas realidades que se impõem quando esses jovens se inserem no mundo do trabalho. Para tanto, é preciso atentar-se às possíveis articulações entre as dimensões pessoal e social das juventudes, considerando que esses âmbitos fazem parte do desenvolvimento humano e são atravessados por vários determinantes socioculturais.

Sob a perspectiva de que as trajetórias escolares e profissionais são potenciais promotoras do desenvolvimento e protagonismo juvenil, este artigo tem por objetivo mapear e discutir as concepções de juventudes nos estudos de carreira. Para tanto, a seguir será apresentado o percurso metodológico utilizado para investigar o estado da arte dessa produção do conhecimento e as categorias de análise acerca das concepções de juventudes e carreira. Na sequência, examina-se como tais análises podem contribuir para os estudos críticos em psicologia acerca das juventudes.

Método

Este artigo realizou um estudo do estado da arte, em que foram analisadas produções científicas que tratam acerca de carreiras e juventudes, publicadas no intervalo temporal de 2010 a 2020. Foram utilizados artigos disponíveis em periódicos eletrônicos, nas plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC). Utilizaram-se as seguintes conjunções de descritores: juventudes *and* carreiras, juventudes *and* psicologia e carreiras *and* psicologia. Como critérios de inclusão, foram considerados os estudos brasileiros, publicados em língua portuguesa e em formato de artigo que apresentavam os descritores retromencionados no título, no resumo, nas palavras-chave e/ou ao longo do texto. Foram excluídos os estudos internacionais que, mesmo sendo publicados em periódicos nacionais, abordavam contextos distintos ao do território brasileiro.

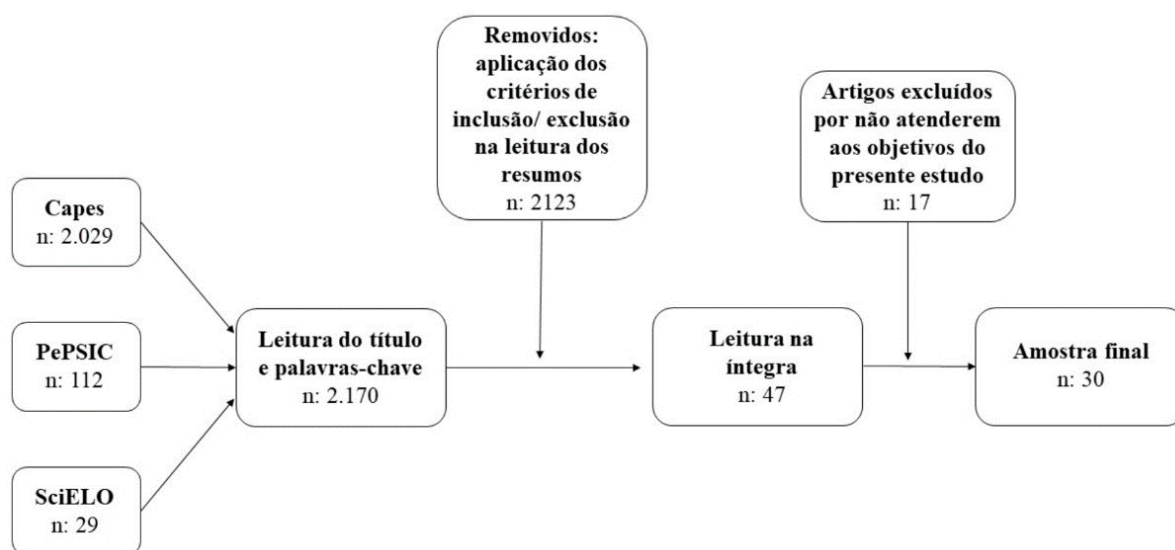


Fig. 1. Processo de levantamento de artigos para análise.

Fonte: autores

No levantamento (Fig. 1), foram identificados 2.170 estudos, sendo disponibilizados 2.029 na plataforma CAPES, 112 no PePSIC e 29 no SciELO. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram considerados 47 artigos para leitura na íntegra. Nesses trabalhos, inicialmente, foi realizada a leitura flutuante, a fim de verificar se estavam presentes concepções de juventudes e/ou carreiras em suas fundamentações. Ao longo das análises, encontraram-se 17 artigos cujas informações não estavam evidentes no resumo, e identificou-se, somente após a leitura na íntegra, que o seu conteúdo não correspondia ao objeto do estudo em questão. A amostra final foi composta por 30 artigos.

Os dados obtidos foram submetidos ao método de análise de conteúdo categorial (Flick, 2009), cujos resultados foram organizados nas seguintes categorias, a saber: (a) o que os discursos de carreira dizem sobre os jovens, a fim de identificar as concepções de juventudes presentes nos estudos, e (b) juventudes e carreira: articulações possíveis para a psicologia, com o intuito de ampliar as concepções de juventudes e carreira para os estudos críticos dessa área do conhecimento. Nas duas seções a seguir, serão apresentados e discutidos os resultados de cada categoria.

O que os discursos de carreira dizem sobre os jovens

A categoria “o que os discursos de carreiras dizem sobre os jovens” refere-se às concepções de juventudes presentes nas fundamentações teóricas dos estudos de carreira. Nessa direção, importa destacar como tais produções definem as juventudes para dialogar com as trajetórias profissionais.

Antes de se iniciar a análise do conceito de jovens e juventudes nos estudos aqui revisados, faz-se necessário mencionar as considerações teórico-conceituais que os autores anunciam sobre carreira. Observou-se que 12 estudos, apesar de terem o termo “carreira” na centralidade de suas discussões, não apresentam definição e/ou exposição teórica sobre esse conceito: Pappámikail (2010), Mandelli et al. (2011), Souza e Paiva (2012), Wilhelm e Perrone (2012), Castro e Bicalho (2013), Sobrosa et al. (2014), Campos e Goto (2017), Cecchetto et al. (2018), Mendonça et al. (2018), Silva e Borba (2018), Silva (2019) e Pinheiro (2020). Esse fato pode ser justificado pela multiplicidade de teorias que embasam o conceito de carreira, o que torna esse campo de discussão segmentado, e também pelas diferentes maneiras como esse conceito pode ser compreendido por diversas áreas do conhecimento (Ambiel, 2014).

De acordo com Cavazotte et al. (2012), as configurações de carreira sofreram muitas transformações ao longo das décadas. Em termos históricos, as teorias e estruturas de carreira podem ser subdivididas em três perspectivas, a saber: (a) tradicional, que discorre sobre a construção de vínculos empregatícios relativamente estáveis e de longo prazo, estabelecidos entre o indivíduo e a organização; (b) sem fronteiras, que se refere à compreensão de carreira como uma construção de trajetórias profissionais individuais, não relacionadas apenas a uma empresa, ou seja, construídas a partir da experiência do indivíduo em várias organizações; e (c) proteana, que centraliza no indivíduo a responsabilidade pela construção de sua trajetória profissional e que se comporta como uma perspectiva polimorfa, envolvendo tanto os vínculos de longo prazo quanto as trocas de curto prazo nas organizações. Nesse sentido, entende-se que, nesses estudos, é imperativo ser explicitado qual o viés conceitual utilizado, isto é, de qual lugar a carreira está sendo compreendida.

Foram identificados 18 estudos que conceituam a carreira. Para melhor apresentar essas definições, esses trabalhos foram divididos em três categorias: (a) carreira como processo de escolha profissional, (b) carreira como resultado da escolha profissional e (c) carreira como a construção de trajetórias e travessias de vida. Os estudos que adotam a carreira como processo de escolha profissional — nove, ao todo — referem-se ao planejamento do futuro, ao processo de

escolha e à construção do projeto de vida. Aqui são ressaltados os estudos em Orientação Profissional, Direcionamento Vocacional e Aconselhamento de Carreira, em que é evidenciado o desenvolvimento de competências importantes para a inserção no mercado de trabalho, a saber: flexibilidade, autonomia, proatividade, autoeficácia, entre outros. A maioria desses estudos apresenta resultados de intervenções, processos e/ou instrumentos que embasam e viabilizam o fazer profissional, possibilitando maior sucesso no processo de escolha e preparação para o mundo do trabalho. As pesquisas que se enquadram nessa categoria são as de Carvalho e Marinho-Araujo (2010), Sartori et al. (2010), Furtado e Barbosa (2011), Ogido e Schor (2012), Ponciano e Féres-Carneiro (2014), Bardagi e Albanaes (2015), Fiorini et al. (2016), Pizzinato et al. (2017) e Barros (2018).

Já os seis estudos que mencionam carreira como resultado da escolha profissional compreendem esse conceito como a operacionalização do trabalho, ou seja, como o fruto das interações e interações existentes entre o indivíduo e o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o conceito de carreira está ligado à aquisição de uma profissão exercida e facilitada pela transição entre o ensino médio, o ensino superior e o mercado de trabalho. É o que se vê em Scorsolini-Comin et al. (2011), Cavazotte et al. (2012), Freitas e Oliveira (2012), Lemos et al. (2017), Barros e Costa-Renders (2020) e Prado et al. (2020).

Na terceira categoria, estão incluídos três artigos que versam sobre carreira como a construção de trajetórias e travessias de vida. Essas produções concebem a carreira como um conceito ampliado, isto é, como um conjunto de escolhas, processos e resultados que o indivíduo vivencia ao longo da vida e que transcende o campo do trabalho, envolvendo também várias outras esferas da vida, como a pessoal, a social e a econômica. Nesses estudos, a carreira é compreendida numa perspectiva psicossocial e subjetiva, a partir das significações das vivências do indivíduo, e não como uma simples sequência de ocupações profissionais. Desse modo, a carreira é resultado das articulações entre as dimensões pessoal e social e as relações com o mundo do trabalho, concretizadas pelas trajetórias de vida sociolaboral que são legitimadas e compartilhadas psicossocialmente. Assim, tal concepção liga-se aos aspectos socioculturais e históricos em vez de seguir uma linearidade pré-determinada. Essa ótica é seguida por Ribeiro (2011), Ambiel (2014) e Sales e Vasconcelos (2016).

Entendendo que estudar carreira envolve as mais diferentes faixas etárias, neste estudo optou-se por especificar as concepções de carreira voltadas para as juventudes. Sob essa perspectiva, foram identificados sete estudos que, apesar de tratarem sobre trajetórias profissionais, desenvolvimento de carreiras e/ou preparação para o mundo do trabalho de jovens,

não apresentaram uma concepção teórica sobre juventudes: Carvalho e Marinho-Araujo (2010), Sartori et al. (2010), Scorsolini-Comin et al. (2011), Ambiel (2014), Sobrosa et al. (2014), Bardagi e Albanaes (2015) e Barros (2018).

Assim como o conceito de carreira, o conceito de jovens e juventudes tem sido abordado de diferentes maneiras por áreas distintas. As teorias que as embasam adaptam esse conceito de acordo com as particularidades do campo de produção científica. Nessa direção, 23 artigos apresentaram concepções de juventudes, que podem ser subdivididas em três categorias, a saber: (a) trabalho, (b) sociológica e (c) desenvolvimentista. Portanto, quando se trata de um estudo sobre/para jovens, é fundamental que sejam explicitadas as concepções teórico-conceituais que fundamentam as análises e as práticas dos pesquisadores.

A categoria trabalho compreende três estudos que abordam o conceito de juventudes numa perspectiva organizacional e constituído por um sistema econômico capitalista. Em linhas gerais, o jovem é visto como um profissional em potencial e/ou em desenvolvimento. Para Barros e Costa-Renders (2020, p. 9), "a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora". Verifica-se que a maioria dos estudos incluídos nessa categoria apresentam os marcadores socioeconômicos das juventudes (raça, cor, gênero, classe social, etc.), porém tais marcadores não são considerados formas de subjetivação, e sim fatores que influenciam a preparação para o mundo do trabalho, como acontece em Lemos et al. (2017) e Silva (2019).

Os oito artigos inseridos na categoria sociológica discutem as juventudes como produto da historicidade. Nesse sentido, o jovem é visto como um espelho da sociedade, sendo os marcadores socioculturais de uma época responsáveis pelas diversas expressões de tornar-se jovem, como defendem Pappámikail (2010), Souza e Paiva (2012), Cecchetto et al. (2018), Mendonça et al. (2018) e Prado et al. (2020). Há estudos que mencionam a fluidez de circulação e de intercâmbios entre as esferas da vida dos jovens (Freitas & Oliveira, 2012; Silva & Borba, 2018; Pinheiro, 2020). Em se tratando do mundo do trabalho, eles são considerados como indivíduos em construção, ao passo que são sujeitos ativos da sua própria trajetória profissional. Nessa perspectiva, apesar de serem interdependentes do contexto social e de refletirem as particularidades de sua época, os jovens sempre estão em busca de inovar as formas de relações de trabalho, bem como de transpor limites, conforme indicam Ribeiro (2011), Castro e Bicalho (2013) e Campos e Goto (2017).

A terceira categoria, nomeada de desenvolvimentista, engloba nove estudos que apresentam os jovens como indivíduos em formação e que consideram essa fase essencial para a construção de trajetórias de vida, como em Sales e Vasconcelos (2016) e Cavazotte et al. (2012). A

juventude aqui é compreendida como um período da vida que precede a adolescência e antecede a fase adulta, sendo marcado por conflitos e descontinuidades, caso dos estudos de Furtado e Barbosa (2011), Ogido e Schor (2012), Wilhelm e Perrone (2012), Ponciano e Féres-Carneiro (2014), Fiorini et al. (2016), Lemos et al. (2017) e Pizzinato et al. (2017).

Por outro lado, há dois estudos que propõem a desnaturalização da consideração dos jovens como “seres em crise”: o de Mandelli et al. (2011) e o de Souza e Paiva (2012). Segundo esses autores, enquanto o conceito de adolescência conota a crise de identidade característica dessa fase, o conceito de juventudes contrapõe-se a essa percepção, concebendo-se esse período como um processo social em construção, intimamente relacionado com aspectos históricos e culturais, sem desconsiderar os aspectos geracionais e biológicos. Além disso, o olhar ampliado para a juventude implica em compreender esses conflitos como uma condição juvenil correspondente às expectativas socialmente produzidas para um determinado segmento etário (os jovens), bem como reconhecer a pluralidade desses conflitos considerando a situação juvenil, ou seja, as vivências de diferenças e desigualdades sociais que esses indivíduos experienciam. A seguir, esse debate segue em discussão por meio das categorias dialógicas entre juventudes e carreira.

Juventudes e carreira: articulações possíveis para a psicologia

De acordo com Abramovay e Castro (2015), muitos jovens têm históricos de ausência e/ou evasão nos espaços escolares formais. Por isso, esses indicadores precisam ser considerados para fundamentar estudos e intervenções que reconheçam os desafios de compreender as juventudes e que se comprometam com o fortalecimento do protagonismo juvenil. Entende-se que, na psicologia, as trajetórias escolares e profissionais das juventudes, o prolongamento da permanência dos jovens no sistema educacional e o crescimento das dificuldades de sua inserção no mercado de trabalho também precisam ser considerados no campo dos estudos de carreira.

Porém, os desafios dessa aproximação teórica e conceitual ainda são reconhecer as lacunas nos estudos de carreira sobre as concepções de juventudes e identificar as potencialidades que a perspectiva crítica pode trazer para a produção do conhecimento nessa área. Isso porque, ao se discutir sobre carreira, não somente o foco deve estar sobre o construto trabalho, mas também deve haver comprometimento com os sujeitos ativos nessa relação. Para este estudo, elegeu-se o público juvenil como categoria específica de novas inserções para o estudo de carreira na psicologia, pois têm-se os seguintes cenários para considerar e para ampliar as agendas de intervenção e promoção de trajetórias escolares e profissionais juvenis:

- a) o total de 1,7 milhão de jovens entre 15 e 24 anos que não estão frequentando a escola e não trabalham (Geração Nem-Nem);
- b) o dado de que apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam no ensino superior;
- c) a reforma do ensino médio, que retoma os itinerários formativos acadêmicos e profissionais como alternativas para um currículo flexível e de valorização do protagonismo juvenil.

Diante desse contexto, é importante destacar que os estudos da carreira foram desenvolvidos por diferentes campos da psicologia, tais como os da psicologia vocacional e da psicologia organizacional e do trabalho (Ribeiro, 2011). Por conta disso, há uma variedade de definições conceituais e operacionais para essa temática. Em linhas gerais, os estudos em psicologia que abordam carreira e juventudes têm discorrido em duas frentes: a escolha profissional e/ou a construção dos percursos de trabalho, em que se compreende os jovens como indivíduos pertencentes a um estágio específico do desenvolvimento. Os estudos que tratam de carreira na perspectiva da orientação para escolha profissional versam sobre as intervenções, os processos e os instrumentos clínicos utilizados para o processo de escolha. Nesse contexto, o jovem geralmente é considerado alguém em crise, que precisa de adquirir ferramentas necessárias para entrar no mundo adulto através da escolha de uma profissão, mais precisamente de um curso superior (Bardagi & Albanaes, 2015; Fiorini et al., 2016).

Os estudos em psicologia que versam sobre a construção de percursos de trabalho, por sua vez, defendem o desenvolvimento de competências importantes para o mercado de trabalho, ou seja, uma vez realizada a escolha profissional, o jovem é orientado sobre como desenvolver as habilidades necessárias para progredir na carreira. Percebe-se que, nessa perspectiva, a carreira pode ser considerada uma progressão profissional linear.

Frente ao exposto, verifica-se que, apesar da grande importância que esses estudos têm para a produção científica da psicologia, existem lacunas tanto na forma de conceber as juventudes quanto na conceituação de carreira. O ponto comum é que a compreensão de juventudes em um sentido mais abrangente ajudará a conceber a carreira de maneira ampliada, de modo que ambas as temáticas possam se articular, não somente pelo trabalho, mas também pela educação, pela sociedade, pela família, entre outros.

Em outras palavras, pode-se dizer que entender as juventudes como um processo de construção de trajetórias de vida e a carreira como um processo que une vários aspectos da vida

do jovem possibilitará à psicologia ampliar o seu olhar para a problemática. Além disso, o jovem é alguém que pode ter vivenciado ou estar vivenciando experiências diversas. Dessa maneira, ao dialogar sobre carreiras, a psicologia deve considerar de quem e para quem se está falando, ampliando, então, a perspectiva desenvolvimentista e/ou etnográfica. De maneira similar, ao debater as juventudes, discute-se, inevitavelmente sobre os aspectos sociais, econômicos e culturais que permitem a esse jovem prospectar-se.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de adotar a conceituação de carreira no seu sentido mais amplo e não linear, isto é, uma concepção para além dos resultados da escolha profissional. O mesmo ocorre com o conceito de juventudes: se concebido de maneira abrangente, pode enriquecer as discussões na psicologia, transcendendo a visão hegemônica do desenvolvimento. Considera-se extremamente pertinente que essa área do saber dialogue com outros campos, tais como a sociologia e antropologia, pois eles podem auxiliar nas discussões acerca dos determinantes sociais e culturais que delineiam as várias formas de ser jovem no Brasil, bem como dos marcadores atrelados à inserção profissional. Desse modo, a perspectiva defendida pelo presente estudo apoia-se na relevância de se entender tanto as juventudes quanto a carreira como processos que ultrapassam o âmbito do trabalho, ou seja, eles envolvem narrativas, vivências e várias configurações de ser/pertencer no mundo.

Conclusão

A categoria juventude, uma vez que é constituída por diferentes marcadores sociais, raciais e culturais, é estudada por diferentes áreas do conhecimento e compreendida a partir das perspectivas desenvolvimentista, organizacional e sociológica. No tocante à produção da psicologia, prevalecem os estudos envolvendo o ser jovem sob o viés do desenvolvimento humano. Nessa ótica, a juventude é compreendida como uma fase da vida, com características próprias, sendo os jovens indivíduos em formação e desenvolvimento. Por outro lado, há estudos em psicologia que ampliam o conceito de juventudes, definindo-a como uma expressão da sociedade, da cultura e do momento histórico, subvertendo, assim, o conceito de jovens como indivíduos em crise. De modo análogo, o construto carreira também é estudado por bases teóricas distintas e interdisciplinares. O conceito de carreira, tradicionalmente, está vinculado às escolhas profissionais e às construções de percursos de trabalho. Na psicologia, os estudos críticos defendem a carreira como construção de trajetórias e travessias de vida, aspectos que transcendem o âmbito do trabalho, envolvendo também os determinantes pessoais, familiares e sociais dos jovens.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo foi mapear e discutir as concepções de juventudes nos estudos de carreira, bem como analisar como tais discursos podem contribuir para os estudos críticos na psicologia. Por meio de consulta às principais bases de dados da área e da seleção de trabalhos, o estado da arte apontou para 30 artigos, em diferentes áreas do conhecimento, que abordam o tema juventudes e/ou carreira. A partir da leitura dessas produções, constatou-se que, nos estudos psicológicos, as concepções de juventudes e carreira associam-se de maneiras antagônicas. Há pesquisas, por um lado, que abordam os jovens sob a perspectiva das instabilidades características desse período; por outro, a carreira é entendida como um procedimento relativamente estável e previsível, sendo o trabalho o eixo central que une ambas as temáticas. Diante disso, ressalta-se a necessidade de ampliação do conceito de carreira e do conceito de juventudes. Nos estudos que envolvam trajetórias profissionais juvenis, é urgente considerar os processos de permanente reconstrução da realidade, as vivências e as perspectivas de futuro das juventudes a partir das relações escolares, familiares, sociais e de trabalho, ou seja, considerar as questões que vão além da escolha profissional propriamente dita.

Como possibilidade de agendas empíricas para futuras pesquisas, menciona-se a necessidade de investigações a respeito de como os jovens experienciam, vivem e constroem horizontes de futuro a partir de suas trajetórias de desenvolvimento profissional ao longo da vida; ou, ainda, suas narrativas, vivências e distintas formas de ser e estar no mundo. Essas questões podem ajudar a pensar e a compreender como a psicologia pode atuar para a promoção e o fortalecimento do protagonismo dos jovens. Além disso, no plano teórico, destaca-se a importância de serem desenvolvidos estudos críticos em psicologia acerca das juventudes e da carreira. Tais pesquisas podem discutir e analisar quais são os desafios vivenciados pelos jovens que impactam, conseqüentemente, os históricos de ausências e/ou evasões em espaços escolares formais. Elas podem, ainda, permitir a compreensão do prolongamento da permanência das juventudes no sistema educacional e os obstáculos referentes a sua inserção no mercado de trabalho.

Esse debate torna-se ainda mais relevante em relação à Geração Nem-Nem — isto é, os jovens que nem estudam nem trabalham —, uma vez que permite entender os aspectos da realidade dessas juventudes: o que pensam, o que fazem, como se prospectam, como se organizam financeiramente, entre outros. Ademais, a compreensão processual permite analisar as juventudes percebendo-as como agentes de seu desenvolvimento e protagonistas da sua história. Dessa maneira, quando se discute sobre juventudes e carreiras, deve-se dar ênfase a todos marcadores históricos e sociais que constituem o indivíduo, e não somente aos aspectos no âmbito do trabalho. Assim, em contrapartida aos estudos de carreira (que, historicamente, concentraram o debate em

preparar os jovens para ingressarem no mercado de trabalho), a perspectiva crítica dessa categoria conceitual resgata a importância de contemplar a constituição do sujeito e suas trajetórias de vida, ultrapassando a noção linear dos percursos de trabalho.

Cabe destacar que o presente estudo também apresenta algumas limitações quanto ao método e à produção aplicada do conhecimento. O fato de terem sido utilizados estudos em diversas áreas para discutir a atuação da psicologia pode tornar o debate pulverizado, resultando em poucas proposições para ampliar as concepções de juventudes nos estudos de carreira. Nessa produção, são reconhecidas também as relevantes contribuições das pesquisas psicológicas para o estudo de carreira e de juventudes. No entanto, verifica-se que esse campo do conhecimento pode se beneficiar de outras áreas, tais como a sociologia e a antropologia, desde que as temáticas em discussão sejam abordadas em seu sentido ampliado. Além disso, ressalta-se que o estado da arte considerado pode não ter abrangido todos os artigos sobre o tema. No mais, o debate sobre as juventudes promove a reflexão sobre o potencial e as vulnerabilidades que marcam a realidade dos jovens. Por conseguinte, outras investigações sobre a temática podem auxiliar na promoção de saúde e no desenvolvimento de políticas públicas que considerem os vários aspectos da vida dos jovens brasileiros, sobretudo no contexto educacional e do trabalho.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M., & Castro, M. G. (2015). *Ser jovem no Brasil hoje: Políticas e perfis da juventude brasileira*. Cadernos Adenauer: Juventudes no Brasil.
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
- Bardagi, M. P., & Albanaes, P. (2015). Avaliação de Intervenções Vocacionais no Brasil: Uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 123-135.
- Barros, A. (2018). Crenças de Carreira na Transição do Ensino Superior para o Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 133-142.
- Barros, L. S., & Costa-Renders, E. C. (2020). A Formação Profissional das Juventudes Brasileiras: Avanços e perspectivas nas interlocuções entre educação e trabalho. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 189-209.
- Campos, S. R., & Goto, T. A. (2017). Os Conflitos e Valores na Juventude: Transição para a maturidade. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 23(3), 350-361.
- Carrano, P. C. R. (2011). Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, 12 (26), 1-16.
- Carvalho, T. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar e Orientação Profissional: Fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 219-228.

- Castro, A. C., & Bicalho, P. P. G. (2013). Juventude, Território, Psicologia e Política: Intervenções e práticas possíveis. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 112-123.
- Cavazotte, F. S. C. N., Lemos, A. H. C., & Viana, M. D. A. (2012). Novas gerações no mercado de trabalho: Expectativas renovadas ou antigos ideais? *Caderno EBAPE.BR*, 10(1), 162-180.
- Cecchetto, F., Muniz, J. O., & Monteiro, R. A. (2018). A produção da vítima empreendedora de seu resgate social: Juventudes, controles e envolvimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(9), 2803-2812.
- Chanlat, J-F. (1996). Quais carreiras e para qual sociedade? *Organização, Recursos Humanos e Planejamento*, 36(1), 13-20.
- Dessen, M. A., & Costa Júnior, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: Paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247.
- Freitas, M. F. Q., & Oliveira, L. M. P. (2012). Juventude e Educação Profissionalizante: Dimensões Psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 111-120.
- Furtado, A. V., & Barbosa, A. J. G. (2011). Orientação Profissional em um Centro de Psicologia Aplicada: Análise de uma prática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 97-106.
- Lemos, A. H. C., Pinto, M. S., & Silva, M. A. C. (2017). Mal-estar nas Organizações: Por que os jovens estão abandonando o mundo corporativo? *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 16(2), 703-728.
- Machado, R. K., & Lopes de Oliveira, S. M. C. (2019). Violência e privação de liberdade: um estudo sobre trajetórias juvenis a partir do Radar de Relações Interpessoais. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 307-325.
- Mandelli, M. T., Soares, D. H. P., & Lisboa, M. D. (2011). Juventude e Projeto de vida: Novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63, 1-104.
- Mendonça, E. S., Moura, R. P. S., Gaia, S. B. R., & Menezes, J. A. (2018). Juventude e Projeto de Vida: Trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. *Psicologia em Revista*, 24(1), 230-248.
- Novaes, R. (2009). Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. Juventude, juventudes. *Revista de Ciências Sociais*, 25, 10-20.
- Ogido, R., & Schor, N. (2012). A Jovem Mãe e o Mercado de Trabalho. *Saúde e Sociedade*, 21(4), 1044-1055.
- Olid, C. S., Capdevila, R., Padilla, M. A. S., Rubalcaba-Coyaso, F. J., & Briansó, A. N. (2018). Aproximação teórico-metodológica aos processos de codificação de Carreiras Profissionais. *PSI UNISC*, 2(1), 7-18.
- Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia: Questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 395-410.
- Pizzinato, A., Petracco, M. M., Hammann, C., Cé, J. P., & Rosa, E. N. (2017). Juventude Feminina do Meio Rural: Sentidos sobre educação e perspectivas sobre futuro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 41-51.

- Pinheiro, L. R. (2020). Educação e Agenciamentos em Periferias Urbanas: A produção de alternativas laborais entre jovens. *Educação em Revista*, 36, 1-20.
- Ponciano, E. L. T., & Féres-Carneiro, T. (2014). Relação Pais-Filhos na Transição para a Vida Adulta, Autonomia e Relativização da Hierarquia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(2), 388-397.
- Prado, A. C. S. A., Silva, C. R., & Silvestrinia, M. S. (2020). Juventudes, trabalho e cultura em tempos de racionalidade neoliberal. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 706-724.
- Ribeiro, M. A. (2011). Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63, 1-104.
- Ribeiro, E., & Macedo, S. (2018). Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. *Revista de Ciências Sociais*, 42(31), 107-126.
- Sales, C. V., & Vasconcelos, M. A. D. M. (2016). Ensino Médio Integrado e Juventudes: Desafios e projetos de futuro. *Educação & Realidade*, 41(1), 69-90.
- Sartori, F. A., Noronha, A. P. P., Godoy, S., & Ambiel, R. A. M. (2010). Interesses Profissionais de Jovens de Ensino Médio: Estudo correlacional entre a Escala de Aconselhamento Profissional e o Self-directed Search Carrier Explorer. *Estudos de Psicologia*, 27(2), 215-225.
- Scorsolini-Comin, F., Nedel, A. Z., Santos, M. A. (2011). Temos nosso próprio tempo: Grupo de orientação das escolhas profissionais com alunos do ensino médio. *Vínculo*, 8(1), 2-9.
- Silva, R. R. D. (2019). Trabalho, Educação e Juventudes: Diálogo com o pensamento social de Christian Laval e Pierre Dardot. *Trabalho, Educação & Saúde*, 17(3), 1-18.
- Silva, C. G., & Borba, P. L. O. (2018). Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola. *Saúde e Sociedade*, 27(4), 1134-1146.
- Sobrosa, G. M. R., Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. *Temas em Psicologia*, 22(1), 223-234.
- Souza, C., & Paiva, I. L. (2012). Faces da juventude brasileira: Entre o ideal e o real. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 353-360.
- Wilhelm, F., & Perrone, C. M. (2012). Produção de subjetividade frente ao mercado de trabalho no contexto da organização estudantil. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 160-169.

CONCEPTIONS OF YOUTH IN THE STUDIES OF CAREERS

Abstract

This article aims to map and discuss conceptions of youth in career studies based on a study of the state of the art. The content analysis of 30 articles enabled us to identify two categories: (a) what career discourses tell us about youths; (b) youth and career: possible connections for Psychology. The critical perspective may contribute to the debate on youths and career by changing the focus of the relation - from work to youth protagonism; considering youths as a course of life and career process as well as a process that brings together aspects of youth life. By studying youths and career, socio-historic-cultural aspects in which youths are inserted and prospect their future must be considered.

Keywords: Youths; Career; Psychology.

CONCEPÇÕES DE IDOSOS AVÔS E AVÓS DE PESSOAS HOMOSSEXUAIS SOBRE A VELHICE LGBT+: SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Mateus Egilson da Silva Alves⁵ ;

Ludgleydson Fernandes de Araújo⁶

Lorena Alves de Jesus⁷;

Ana Gabriela Aguiar Trevia Salgado⁸;

Hiago Veras Gomes⁹;

Luciana Kelly da Silva Fonseca¹⁰;

Resumo

O presente artigo objetiva apreender as representações sociais da velhice LGBT+ entre idosos avôs e avós de pessoas homossexuais. Contou-se com a participação de 10 idosos (5 homens e 5 mulheres) com idades entre 65 e 84 anos. Foram utilizados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada, posteriormente transcritas e analisadas a partir do método de análise de conteúdo de Bardin. As análises resultaram em quatro categorias, que convergem acerca de aspectos psicossociais considerados condicionantes para um envelhecimento seguro como

⁵ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; mateusegalves@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-8443>

⁶ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Doutor em Psicologia pela Universidad de Granada (Espanha); Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; ludgleydson@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4486-7565>

⁷ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; lorenaalve_s@hotmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7629-9676>

⁸ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; gabrielatrevia@outlook.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7235-2599>

⁹ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; hiagoveras@hotmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8547-8649>

¹⁰ Universidade Federal do Piauí (UFPI). Residente no Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família – UFPI - Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; l.kelly_fonseca@hotmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8832-5261>

família, condições socioeconômicas e relações interpessoais. Destacou-se igualmente o pouco conhecimento sobre o envelhecer e velhice de pessoas LGBTQ+. Espera-se que este artigo possa subsidiar estudos futuros e políticas de maior visibilidade da velhice de pessoas idosas LGBTQ+.

Palavras-chave: Velhice; Idosos; LGBTQ+; Representações Sociais

Introdução

Denota-se na atualidade a era do envelhecimento mundial com o despontar cada vez maior da longevidade e do número demográfico de idosos mundialmente, em que para a OMS (Organização Mundial de Saúde) na nova conjuntura social, o “70 é o novo 60”, revelando pela primeira vez expectativas de que a maioria das pessoas possam viver mais de 60 anos (OMS, 2015).

Essa realidade assumida pela OMS mostra-se ainda mais concreta diante das projeções recentes para o Brasil, de modo que até 2050 o número de brasileiros com mais de 60 anos terá saltado dos atuais 24 milhões para 66 milhões, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019a). Isso devido a que o número de habitantes no país já atingiu a marca de aproximadamente 208,5 milhões no ano de 2018, sendo os indivíduos na faixa etária de 60 anos ou mais de idade já representando 15,4% do total e com expectativa de vida em média de 74,9 anos para ambos os sexos, acarretando repercussões culturais, sociais e políticas (Araújo, Castro & Santos, 2018; IBGE, 2019b; Moreira & Vieira, 2014).

Souza (2017) diz que o envelhecimento ocorre em todas as culturas e sociedades, sendo um fenômeno inerente a vida e a existência do ser humano, e corroborando Debert (2006) em uma perspectiva antropológica, que propõe o envelhecimento como natural e universal, e a velhice como constructo socialmente estabelecido, em que o contexto histórico e cultural são aspectos basilares para a forma como os indivíduos se percebem nesse meio. Nessa perspectiva, estudos recentes que versam sobre o envelhecimento humano, o propõem como fenômeno heterogêneo, multifacetado e multidirecional, em que se rompem cada vez mais estereótipos, ainda que sob um delicado equilíbrio de vantagens e limitações, podendo-se pensar que existam *velhices* (Araújo et al., 2018; Neri, 2004).

Ainda assim, Henning (2017) traz que os estudos de uma gerontologia *mainstream* ainda são prevaletentes, fomentando Araújo e Fernández-Rouco (2016) que apontam que entre pesquisadores da geriatria e da gerontologia, desenvolveu-se uma compreensão rasa de como é a velhice de grupos considerados minoritários, como das pessoas idosas LGBTQ+ (Lésbicas, Gays,

Bissexuais, Transgêneros), quanto as suas condições e qualidade de vida e dos desafios que perpassam a vida dessas pessoas, que recaem para um cenário de invisibilidade da velhice de idosos LGBT+ (Crenitte, Miguel, & Jacob, 2019).

Entretanto, mudanças nesse paradigma, decorrentes da abertura social a minorias na década de 1960, contribuem para que em busca de alcançar essas pessoas em diversos campos de estudo, se desenvolva o que denomina-se de “Gerontologia LGBT” ao buscarem compreender como se caracterizam e quais políticas públicas que os representam, expandindo os conhecimentos já atravessados sobre velhice, envelhecimento e homossexualidades (Fredriksen-Goldsen, 2017; Henning, 2020).

Nesse contexto, ao se pensar em uma velhice LGBT+, já sabe-se que estes são perpassados por relações que atravessam suas vivências e os levam a apresentar aspectos biopsicossociais singulares comparados à velhice de pessoas heterossexuais, com impactos maiores, principalmente, quanto a saúde mental e física, tendo decorrentes como maior uso de álcool, isolamento, sentimentos de solidão e homonegatividade (Alves & Araújo, 2020; Araújo, Salgado, Santos, Jesus, & Fonseca, 2020; Salgado et al., 2017; Silva & Araújo, 2020). Sendo necessário ainda avançar quanto a estereótipos, ideias e práticas heterocisnormativas sobre envelhecimento, velhice e sexualidade (Alves, Rabelo, Silva, & Fernandes-Eloi, 2020; Fredriksen Goldsen & Vries, 2019).

Assim, compreender como se percebe socialmente a velhice LGBT+ é tema em voga para a Psicologia, que com a teoria das Representações Sociais (RS) consegue desvelar concepções do senso comum acerca de um objeto, contribuindo-se para o resgate de dimensões históricas e contextuais dos indivíduos e grupos sociais (Paula & Kodato, 2016).

A teoria das Representações Sociais foi criada por Serge Moscovici, aperfeiçoando para a Psicologia Social, as *Representações Coletivas* de Durkheim, que forneceu os pressupostos teóricos básicos da interação entre a formação do pensamento e o meio social, diferenciando-se as RS, quando visa o estado atual entre cultura, sociedade e indivíduo, sendo uma teoria centrada no conhecimento do senso comum (Coutinho, Araújo & Saraiva, 2013; Jodelet, 2018; Vala & Castro, 2013).

Moscovici (2007) propõe que pode se obter conhecimentos do homem comum, quando toda representação advém da necessidade de transformar o que é estranho, e não compreendido, em algo familiar, sendo nos grupos que se produzem as representações, notadamente na tentativa de filtrar informações que provém do ambiente, para que se consiga acomodá-las ao

comportamento individual, culminando que representar se faz como um tipo de manipulação entre o pensamento e a realidade.

Para que ocorram esse processo de tornar não-familiar em algo familiar, dois processos básicos são essenciais: a ‘ancoragem’ como processo em que classificamos, encontramos lugar e damos nome a alguma coisa que ainda é não-familiar, ou seja, quando se pensa sobre algo; e a ‘objetivação’ que será o processo de direcionamento desse pensamento, a fala propriamente dita, cabendo a criação de conteúdos para que se fale, ou seja, expor o que se pensa (Moscovici, 2007). Jodelet (2001, 2018) diz que por meio das RS é que o indivíduo consegue nomear e definir em conjunto aspectos do cotidiano social, ajudando na interpretação das informações e sendo premissa para a tomada de decisão, estando visíveis nos discursos e falas, que como fenômenos observáveis criam o escopo para um trabalho científico.

Estudos utilizando as RS corroboram sua relevância científica e social no que tange aos conhecimentos acerca da velhice e envelhecimento, sendo aparato teórico-metodológico em publicações sobre os aspectos psicossociais da velhice de idosos LGBT+, que revelam que preconceitos, estereotipações, conotações discriminatórias e estigmatizações sociais concernentes a pessoas LGBT+ perduram ao longo da vida e alcançam a velhice dessas pessoas (Araújo et al., 2020; Gomes et al., 2020; Salgado et al., 2017).

Com isso, a compreensão social da velhice LGBT+, a partir das suas RS, expande-se e oportuniza que novas concepções da velhice dessas pessoas também possam exploradas. Por exemplo, como pensa-se a velhice LGBT+ dentre contextos intergeracionais, como de avôs e avós idosos sobre seus netos homossexuais, a vista que estes devido à maior expectativa de vida, muitas vezes podem acompanhar a vida de seus netos até que cheguem à idade adulta, tal como sabe-se que atualmente esses avós desempenham funções muito além de “representantes da família” no círculo familiar, além de que na contemporaneidade é maior a variação de idade em que pode se tornar-se avô ou avó (Lopes, Neri, & Park, 2005; Scremin, Campeol, Freitas, Teixeira, & Pereira, 2020).

Diante do exposto, este artigo objetiva apreender as representações sociais da velhice LGBT+ entre avôs e avós idosos de pessoas homossexuais. Tendo em vista que por meio das RS é possível perceber socialmente conhecimentos e saberes do homem comum, contribuindo-se com isso para a compreensão social da gerontologia LGBT+.

Método

Tipo de investigação

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, com dados transversais e amostra não-probabilística por conveniência.

Participantes

Contou-se com a participação de 10 idosos, entre avôs e avós de pessoas homossexuais, sendo cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades entre 65 e 84 anos ($m = 74,5$; $dp = 13,4$), com a maioria declarando-se como católicos (90,9%) e viúvos (45,5%). Renda familiar de 1 a 4 salários mínimos, sem escolaridade e de orientação heterossexual.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para a realização do presente artigo, baseados em estudo prévio de Salgado et al. (2017), sendo os mesmos: questionário sócio-demográfico com dados referentes a idade, sexo, estado civil, renda, religião e orientação sexual para a caracterização da amostra; e uma entrevista semiestruturada com cinco perguntas abertas objetivando compreender as percepções dos participantes, a partir da questão norteadora “Você acredita que os idosos LGBT possuem condições seguras para viver a velhice de forma tranquila?”.

Procedimentos éticos

Esta pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal XXXX, com parecer nº 1.755.790, e garantiu-se aos participantes acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) com esclarecimentos quanto ao estudo, implicações e riscos com a participação, *seguindo-se princípios existentes em resoluções e proposições em voga que delimitam o trabalho de pesquisa* nos pilares da Bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça (Borges, Barros, & Leite, 2013).

Procedimentos de coleta de dados

Iniciou-se a coleta com a entrevista semiestruturada que direcionou os participantes a expor suas concepções sobre o assunto. O tempo médio da aplicação da pesquisa durou cerca de

30 minutos. *Ressalta-se que* devido a limitações motoras de escrita fina ou advindas de dificuldades escolares, optou-se pela transcrição das respostas pelo pesquisador, contudo sendo assegurado o livre arbítrio, a desistência a qualquer momento e esclarecendo-se possíveis dúvidas do estudo aos participantes. Não foi verificada nenhuma recusa em participar da presente pesquisa.

Análise dos dados

Os dados sociodemográficos foram analisados no software SPSS for Windows versão 21 que fornece estatísticas descritivas, objetivando caracterizar a amostra. As entrevistas semiestruturadas foram analisadas e organizadas de forma objetiva e sistemática a partir do aporte metodológico da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), em que se busca apurar o conteúdo manifesto nas falas emanadas em qualquer forma de comunicação.

Seguiu-se então os preceitos básicos propostos por Bardin (2009) para o manejo da análise de conteúdo emitidos nas falas dos avôs e avós, sendo eles: 1) elencar primariamente as ideias mais frequentes emanadas (pré-análise), posteriormente identificar as unidades de significados a serem explorados (codificação) e seguindo-se finalmente para os resultados e interpretações (categorização).

Resultados e Discussão

A partir da leitura e análise do conteúdo das entrevistas realizadas com idosos avôs e avós de homossexuais, foram agrupadas as categorias e subcategorias a partir do conteúdo expresso da pergunta norteadora do estudo “Você acredita que os idosos LGBT possuem condições seguras para viver a velhice de forma tranquila?”

Dessa forma, entre o grupo composto por idosos avôs de pessoas homossexuais duas categorias puderam ser caracterizadas. Entre o grupo de idosos avós de pessoas homossexuais apenas uma categoria acabou destacando-se. Uma categoria, no entanto, ficou evidente como comum aos dois grupos. Para retratar os conteúdos emanados foram utilizados nomes fictícios visando preservar o anonimato das identidades dos participantes.

Entre os avôs, a primeira categoria (denominada Categoria I) versa sobre a Autonomia e Trabalho: aspectos garantistas para a velhice LGBT+ e subdividiu-se em duas subcategorias: família e trabalho; a segunda categoria (denominada Categoria II) abordou a Velhice Como Sinônimo De Senescência e subdividiu-se na subcategoria Condição Biológica.

Entre as avós, a categoria resgatada (denominada Categoria III) aponta os Eventos Futuros Como Fatores Determinantes para a Velhice LGBTQ+ e subdivide-se na subcategoria Relações Interpessoais Da Velhice LGBTQ+. A terceira categoria (denominada Categoria IV) foi a que apresentou concepções comuns aos dois grupos ao abranger a Invisibilidade da Velhice de Idosos LGBTQ+.

Categoria I - Autonomia e trabalho: aspectos garantistas para a velhice LGBTQ+

A categoria relacionada a autonomia e trabalho na velhice, destaca os aspectos considerados para os avós como fundamentais para a garantia da autonomia e tranquilidade na velhice de pessoas LGBTQ+. Denota-se, a partir disso que os avós dessa coorte atual ressaltam a importância da permanência de vínculos com instituições basilares da sociedade, como destaca-se nas expressões emitidas abaixo.

“Sim, porque são responsáveis pelos seus atos” (Alberto, 67 anos)

“Eles vivem de outro jeito, não tem família, tem o aposento né” (Bernardo, 71)

“Talvez não seja difícil não, ele é responsável e trabalha” (Inácio, 65)

Depreende-se a subcategoria família quando a visão do envelhecimento elencada entre os avós é notadamente associada as representações sociais da importância da presença familiar na velhice. Ressalta-se com isso que a família atua como marcador indissociável da vida humana, assumindo características únicas, sendo uma delas referenciar a noção de cuidado e proteção para as demandas trazidas pelo processo de envelhecer (Araújo, Castro & Santos, 2018; Sánchez-Nítola & Ramírez-Cortázar, 2018).

Não obstante, entre idosos LGBTQ+, o contexto familiar representa elevado grau de importância, no entanto, apresenta dinâmica diferenciada que corrobora a invisibilidade vivenciada na velhice de pessoas LGBTQ+. Scherrer e Fedor (2015) falam que diferentemente que os de mesma coorte heterossexual, se evidencia o efeito contrário entre idosos LGBTQ+, prevalecendo o pouco ou nenhum contato com as famílias de origem.

Esse fator desencadeia que sejam mais frequentes processos particulares e distintos para a velhice LGBTQ+, quando o processo de exclusão da família fomenta a maior probabilidade de danos psicológicos, de modo que demarcar-se um desafio para o envelhecimento dessa população (Vries et al., 2019). Aqui, a formação de famílias de escolha ou *Family choices* aparecem como

potencializadores positivos ao permitirem que se mantenham as relações sociais a vista do pouco contato com familiares biológicos (Barret et al., 2015; Henning, 2017).

O trabalho, como subcategoria, é elencado a partir do contexto trazido pelos avôs que reforçam o papel mantenedor do trabalho na identidade social dos indivíduos, reassumindo o papel demarcador da vida em sociedade na modernidade, em que o trabalho ultrapassa os limites da subsistência ao garantir a figura do ser social digno (Ximenes & Concone, 2009). Com isso, são reforçadas as discussões sobre o trabalho na velhice na atualidade, principalmente, divergindo entre representações negativas e positivas, ao surgir como fomentador da autonomia e independência, mas também como reflexo da finitude da vida com a consolidação da aposentadoria (Moreira & Vieira, 2014; Sato, Barros, Jardim, Ratier, & Lancman, 2017).

Entretanto, ao tratar-se do campo do trabalho para pessoas LGBT+, reitera-se as relações de invisibilidade vividas, quando as discrepâncias entre grupos se delimitam ao que Caproni e Bicalho (2017) falam sobre a insipiência de estudos que se voltem a abordar a presença de pessoas LGBT+ nas organizações brasileiras. Ademais, entre aqueles estudos voltados para a inserção desse público no mercado de trabalho, demarca-se que prevalecem o preconceito e discriminações que demonstram a exclusão sofrida por pessoas LGBT+, seja em formas simbólicas ou explícitas (Souza & Pereira, 2013).

Categoria II - Velhice Como Sinônimo De Senescência

Entre as representações sociais elencadas entre os avôs entrevistados sobre a velhice de pessoas homossexuais, destacou-se a categoria velhice como sinônimo de senescência, de modo que retratou-se a visão do envelhecimento promovido como fase indissociável da vida, marcado, principalmente, pelo aspecto biológico do processo de envelhecer, observáveis nas falas:

“É uma coisa natural” (Alberto, 67 anos)

“Acho que do jeito que são agora, vão ser velhos, porque não muda na velhice” (Luís, 71 anos)

“Normal, como as outras pessoas” (Inácio, 65 anos)

Depreende-se daí que a concepção da velhice LGBT+ para esses avôs idosos, corroboram as atitudes e ideologias culturais percebidas socialmente, nesse contexto, evidenciado pelo envelhecimento associado mais aos aspectos físicos que psicossociais, fomentando a subcategoria

de condição biológica. Dessa forma denota-se que o conhecimento do dinamismo em que se dá a velhice é pouco conhecido entre os mais idosos, retratando apenas a velhice como fenômeno inerente da vida humana, mas reprimindo seus processos psicossociais, históricos, políticos, econômicos, geográficos, culturais e singulares que tornam particular cada idoso (Faller, Teston, & Marcon, 2015).

Nesse ínterim, faz-se impreterível ressaltar que o ideário do envelhecimento LGBT+ se desenvolvendo como o de idosos heterossexuais, cabe ressalvas quando o processo de velhice de pessoas homossexuais possui singularidades distintas aquelas vivenciadas por pessoas heterossexuais (Salgado et al., 2017). O acesso a saúde, como exemplo, apesar de ser considerado como um dos determinantes fundamentais para o envelhecimento da população mundial segundo a OMS (2015). Este é pouco acessado por pessoas LGBT+ quando prevalecem os estigmas e preconceitos institucionais, reforçando a maior vulnerabilidade vivenciada por esse público quando alcançam a velhice, sobretudo, entre os travestis e transexuais (Fredriksen Goldsen & Vries, 2019; Henning, 2020; Shihadeh, Pessoa, & Silva, 2021; Vries et al., 2019).

Categoria III - Eventos Futuros Como Fatores Determinantes para a Velhice LGBT+

A categoria elencada entre as avós destaca principalmente que alguns eventos futuros são fatores determinantes para a velhice de idosos LGBT+. Nesse sentido, a valorização da condição financeira e de vínculos afetivos são aspectos garantidores para um envelhecimento com tranquilidade para aqueles idosos LGBT+, como evidenciado nas falas:

“Desde que tenham fonte de renda segura” (Nazaré, 67 anos)

“Caso ele tenha alguém, ao contrário ele será só” (Laura, 70)

“Se ele atrair as pessoas” (Brígida, 84)

Nesse contexto, a subcategoria sobre as relações interpessoais da velhice LGBT+ reforçam estudos que apontam que fatores protetores como religiosidade, apoio familiar, e a rede social são meios de enfrentamento para adversidades na velhice. Fomentando, assim, que a garantia de múltiplos fatores como saúde, relações sociais, familiares e econômicas atuam como preponderantes para a condição de bem-estar na velhice (Luiz, Loreto, Mafra, & Ferreira, 2018; Teixeira, Dias, Castro, Freitas, & Araújo, 2015).

Igualmente, denota-se que as condições psicossociais são determinantes para a velhice LGBT+, de modo que o acesso a serviços essenciais entre esse grupo e seus pares heterossexuais revelam intersecções singulares ao *status quo* vivenciado por idosos LGBT+. Saúde, grau socioeconômico, religiosidade, dominância social, dessa forma, são recursos circunstanciados entre pessoas LGBT+, afetando diretamente a velhice dessas pessoas, e que ressaltam a necessidade de maior assistência e compreensão quando representam a parcela com menor apoio social diante da hierarquia heteronormativa tradicional de apoio (Fredriksen Goldsen & Vries, 2019; Orel & Fruhauf, 2015; Vries et al., 2019).

Categoria IV - Invisibilidade da Velhice de Idosos LGBT+

Como última categoria elencada e que converge concepções entre os avôs e avós entrevistados, a invisibilidade ao redor da velhice LGBT+ destacou-se dentre as falas. Com isso pode-se evidenciar o que estudos anteriores voltados para a velhice da população LGBT+ também já apontam, de modo que a velhice de pessoas homossexuais é juntamente com outros grupos minoritários, marcados pela pouca discussão sobre suas condições de vida quando comparadas a de outros grupos sociais em maior evidência, destacando-se o desconhecimento e estereótipos associados a comunidade LGBT+, como nas interlocuções:

“São bem mais reservados” (Luís, 71)

“Não sei como é a vida de um idoso LGBT” (Laura, 70 anos)

“Não é certo, mas se elas querem viver dessa maneira” (Carlos, 74)

“Estranho, não consigo achar natural duas pessoas do mesmo sexo juntas” (Dolores, 82)

As concepções trazidas pelos avôs e avós corroboram Fredriksen-Goldsen (2017) que diz que por muitas décadas pessoas mais velhas LGBT+ estiveram nas sombras, de modo, que estiveram atreladas aos estereótipos de depressão, solidão e aversão, que tornam o envelhecimento LGBT+, sobretudo, marcado pela invisibilidade e que contribuiram para a construção do ideário de viverem em “armários”. Assim, o preconceito, aqui em sua forma sutil, nas expressões de conformidade, fomenta a concepção da homossexualidade ainda como “opção sexual”, demonstrando que perduram as representações sociais marcadas por esteriotipações,

conotações discriminatórias e estigmatizações concernentes a pessoas LGBT+ que reverberam na velhice dessas pessoas (Araújo & Carlos, 2018; Salgado et al., 2017).

Araújo e Fernández-Rouco (2016) apontam ao menos três tipos de estigmas sociais vivenciados por idosos LGBT: “estigma imposto” que se dá na forma atos explícitos e preconceitos que favorecem a violência e discriminação; “estigma vivenciado” como comportamento que ressalte declarações relacionadas a condição de gênero (o comum “sair do armário”) e o “estigma internalizado”, quando aceita-se internamente e legitimamente atitudes preconceituosas da sociedade que os colocam a margem social.

A inexpressão da homossexualidade, nesse contexto, fomenta um cenário que evidencia a dupla invisibilidade sofrida entre idosos LGBT+, devido a preconceitos referentes a condição sexual e aos preconceitos de idade, ou, ageísmo. Estes são evidenciados intergrupo e extragrupo, quando prevalecem aspectos socialmente valorizados como o da juventude, que provocam a homonegação social como atenuante a essas atitudes, estereótipos e estigmas (Orel & Fruhauf, 2015; Vries et al., 2019).

Entretanto, essas disparidades trazem implicações para os idosos LGBT+, reconhecendo-se que estes possuem maior propensão ao surgimento de doenças físicas e mentais. É maior neste grupo a suscetibilidade a comportamentos de risco como o suicídio, e enfrentam maiores limitações ao acesso a serviços de saúde e trabalho, tal como apresentam pouco vínculos com a família de origem, sendo maior entre velhos LGBT+ o sentimento de desamparo. Tais fatores são encarados como desafios para o envelhecimento e findar da vida entre essas pessoas (Silva & Araújo, 2020; Vries et al., 2019).

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para a população idosa são imprescindíveis para o resguardo de direitos básicos que garantam o bem-estar no envelhecimento. A consolidação do Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741, 2003) aprecia essa questão segundo Medeiros, Araújo, Santos, Souza e Monteiro (2019), mas ainda não abarcando a demanda de maior representatividade, garantias, direitos e melhores condições para uma vida digna à população idosa LGBT+.

Dessa forma, no contexto brasileiro, corrobora-se as perspectivas sobre a velhice LGBT+ apreendidas da literatura internacional, de modo que as RS dos avôs e avós de pessoas homossexuais ressaltam que as idiosincrasias de velhices distintas à heterocisnormatividade ainda são pouco percebidas.

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado é endossado a partir da teoria das RS, que conseguem elucidar concepções psicossociais de grupos sociais distintos, e colaboram para compreender a velhice e envelhecimento em um novo cenário gerontológico internacional. Partindo desse pressuposto, conseguiu-se abarcar as RS concernentes a velhice LGBTQ+ entre avôs e avós de pessoas homossexuais.

Apreendeu-se semelhanças entre os grupos abordados acerca dos aspectos familiares e condições socioeconômicas, a priori, como condicionantes para um envelhecimento seguro entre idosos LGBTQ+. Esses dados corroboram a existência desses aspectos como predisponentes para a qualidade de vida na velhice, mas se contrapõem a dados que apresentam a população LGBTQ+ com maiores restrições sociais devido à condição sexual e/ou gênero, sobretudo travestis e transexuais. A invisibilidade da velhice LGBTQ+, igualmente, destaca-se entre os dois grupos, quando pouco se evidencia sobre essa população, denotando-se no entanto, que estereótipos e preconceitos não são diminutos quanto à velhice de pessoas LGBTQ+.

Assim, se reconhece que o envelhecimento da população brasileira aponta para que mais estudos detalhem com maior precisão a velhice LGBTQ+. Ampliar discussões sobre preconceitos e seus efeitos psicossociais para o envelhecimento é imprescindível, ao que estudos demonstram maior vulnerabilidade entre estes, que os de mesma coorte heterossexual. Destarte, compreender a idiosincrasia da invisibilidade da velhice LGBTQ+ confronta igualmente a (in)visibilidade política e social, a contramão dos contínuos efeitos de preconceitos à essas pessoas.

Por fim, espera-se que este estudo possa subsidiar estudos futuros e políticas de maior visibilidade da velhice de pessoas idosas LGBTQ+ no contexto brasileiro, bem como possa fomentar igualmente entre os próprios idosos reflexões sobre a existência de uma velhice que não atende a hetonormatividade vigente na nossa sociedade. Os dados aqui apresentados não permitem generalizações para outras realidades socioculturais, mas permite que estes diferentes espaços geográficos possam inserir em suas pautas científicas-acadêmicas desvendar os fatores intrínsecos a velhice LGBTQ+.

Referências

Alves, M. E. S., & Araújo, L. F. (2020). Interseccionalidade, Raça e Sexualidade: Compreensões Para a Velhice de Negros LGBTQ+. *Revista de Psicologia da IMED*, 12(2), 161-178. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2020.v12i2.3517>

- Alves, M. E. S., Rabelo, D. F., Silva, J., & Fernandes-Eloi, J. (2020). A sexualidade de mulheres lésbicas na velhice: discussões acerca do ageísmo, heteronormatividade e família. In: H. S. Silva, & L. F. Araújo. (Orgs.), *Envelhecimento e Velhice LGBT: práticas e perspectivas biopsicossociais* (pp. 135-150). Campinas, SP: Alínea.
- Araújo, L. F., & Carlos, K. P. T. (2018). Sexualidade na velhice: um estudo sobre o envelhecimento LGBT. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 218-237. <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v8.n1.10>
- Araújo, L. F., & Fernández-Rouco, N. (2016). Idosos LGBT: Fatores de risco e proteção. In: Falcão, D. V.S.; Pedroso, J. S.; Araujo, L. F. (orgs.). *Velhices: temas emergentes nos contextos psicossocial e familiar* (pp. 129-138, Cap. 8). Campinas: Alínea.
- Araújo, L. F., Castro, J. L. C., & Santos, J. V. O. (2018). A família e sua relação com o idoso: Um estudo de representações sociais. *Psicologia em Pesquisa*, 12(2), 14-23. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200200130>
- Araújo, L. F., Salgado, A. G. A. T., Santos, J. V. O., Jesus, L. A., & Fonseca, L. K. S. (2020). Representações sociais da velhice LGBT entre Agentes Comunitários de Saúde. *Psico (Porto Alegre)*, 50(4), 1-13. <https://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2019.4.30619>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Borges, L. O., Barros, S. C., & Leite, C. P. R. L. A. (2013). Ética na pesquisa em Psicologia: princípios, aplicações e contradições normativas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 146-161. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100012>
- Caproni, H., Neto, & Bicalho, R. (2017). Violência Simbólica, Lesbofobia e Trabalho: Um estudo em juiz de fora. *HOLOS*, 4, 249-265. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5871>
- Coutinho, M. P. L. (2011). Análise do conteúdo: breve histórico, conceitos e sua aplicabilidade. In: Coutinho, M. P. L.; Saraiva, E. R. A. (orgs.). *Métodos De Pesquisa Em Psicologia Social Perspectivas Qualitativas e Quantitativas*. (Cap. 1, pp. 17-66). João Pessoa: Editora Universitaria (UFPB).
- Coutinho, M. P. L., Araújo, L. F., Saraiva, E. R. A. (2013). Revisitando A Teoria Das Representações Sociais: Uma Abordagem Teórica. In: Cruz, R. T.; Gusmão, E. E. S. (orgs.). *Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas* (1a ed., Vol. 2, Cap. 1, pp. 11-24). Curitiba: CRV.
- Crenitte, M. R. F., Miguel, D. F., & Jacob, W., Filho, (2019). Abordagem das particularidades da velhice de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros. *Geriatr., Gerontol. Aging (Impr.)*, 13(1), 50-56. <https://dx.doi.org/10.5327/Z2447-211520191800057>
- Debert, G. (2006). A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: Barros, M. *Velhice ou Terceira Idade* (4a. ed., pp. 49-67). Rio de Janeiro: FGV.
- Faller, J. W., Teston, E. F., Marcon, S. S. (2015) Old age from the perspective of elderly individuals of different nationalities. *Texto Contexto Enfermagem*, 24(1), 128-37. <http://www.scielo.br/pdf/tce/v24n1/0104-0707-tce-24-01-00128.pdf>
- Fredriksen-Goldsen, K. I. (2017). Dismantling the Silence: LGBTQ Aging Emerging From the Margins, *The Gerontologist*, (57)1, 121–128. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw159>
- Fredriksen-Goldsen, K., & de Vries, B. (2019). Global Aging With Pride: International Perspectives on LGBT Aging. *The International Journal of Aging and Human Development*. <https://doi.org/10.1177/0091415019837648>
- Gomes, H. V., Araújo, L. F., Salgado, A. G. A. T., Jesus, L. A., Fonseca, L. K. S., & Alves, M. E. S. (2020). Envelhecimento de homens gays brasileiros: Representações Sociais acerca da velhice LGBT. *Psychologica*, 63(1), 45-64. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-1_3

- Henning, C. E. (2017). Gerontologia LGBT: velhice, gênero, sexualidade e a constituição dos “idosos LGBT”. *Horizontes Antropológicos*, 23(47), 283-323. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000100010>
- Henning, C. E. (2020). A gerontologia e a construção de pressupostos para um envelhecimento bem-sucedido entre idosos LGBT. In: H. S. Silva, & L. F Araújo. (Orgs.), *Envelhecimento e Velhice LGBT: práticas e perspectivas biopsicossociais* (pp. 59-76). Campinas, SP: Alinea.
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. IBGE. Estimativas de População – Estima Pop. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/EstimaPop/tabelas>
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Características gerais dos domicílios e dos moradores 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *Representações Sociais* (Cap. 1, pp. 17-44). Rio de Janeiro: EDUERJ. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/61566294/Representacoes-Sociais-Cap-01-Jodelet>
- Jodelet, D. (2018). Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. *Sociedade e Estado*, 33(2), 423-442. <https://dx.doi.org/10.1590/s0102-699220183302007>
- Lopes, E. S. L., Neri, A. L. & Park, M. B. (2005). Ser avós ou ser pais: Os papéis dos avós na sociedade contemporânea. *Textos Envelhecimento* (8)2, 39-54. Disponível em: http://revista.unati.uerj.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282005000200006&lng=pt&nrm=iso_
- Luiz, K. K. I., Loreto, M. D. D. S., Mafra, S. C. T., & Ferreira, M. A. M. (2018). Envelhecimento e velhice: Protagonismo, temporalidade e desafios. *Temporalis*, 18(35), 289-304. <https://dx.doi.org/10.22422/temporalis.2018v18n35p289-304>
- Medeiros, E. D., Araújo, L. F., Santos, J. V. O., Souza, T. C., & Monteiro, R. P. (2019). Attitudes towards Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Old Age Scale (EAFV– LGBT): Elaboration and psychometric evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 22(14), 1-8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.14>
- Moreira, J. O.; & Vieira, R. F. (2014). Permanência no emprego: velhice saudável ou negação do envelhecimento?. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(1), 57-63. http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/834/640
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Neri, L. A. (2004). Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, (1)1 69-80. Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/46-270-1-PB.pdf>.
- Orel, N. A., & Fruhauf, C. A. (2015). The Intersection Of Culture, Family, And Individual Aspects. In N. A. Orel & C. A. Fruhauf (Orgs.). *The lives of LGBT older adults: Understanding challenges and resilience* (pp. 3-24). Washington, DC: American Psychological Association.
- Organização Mundial da Saúde. *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. (2015). Genebra: OMS. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186466/1/9789240694873_spa.pdf
- Salgado, A. G. A. T., Araújo, L. F., Santos, J. V. O., Jesus, L. A., Fonseca, L. K. S., & Sampaio, D. S. (2017). Velhice LGBT: uma análise das representações sociais entre idosos brasileiros. *Ciências Psicológicas*, 11(2), 155-163. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1487>

- Sánchez-Nítola, M. N., & Ramírez-Cortázar, F. (2018). Pensamiento social sobre la vejez: Actitudes y representaciones sociales. *Revista Iberoamericana de Psicología, 11(2)*, 27-34. Disponível em: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1383-4670-2-SM>
- Sato, A. T., Barros, J. O., Jardim, T. A., Ratier, A. P. P., & Lancman, S. (2017). Processo de envelhecimento e trabalho: estudo de caso no setor de engenharia de manutenção de um hospital público do Município de São Paulo, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública, 33(10)*, 1-12. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00140316>
- Scherrer, K. S. & Fedor, J. P. (2015). Family issues for LGBT older adults. In N. A. Orel & C. A. Fruhauf (Orgs.). *The lives of LGBT older adults: Understanding challenges and resilience* (pp. 171-192). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scremin, A. X., Campeol, Â. R., Freitas, A. P. M., Teixeira, K. S., & Pereira, C. R. R. (2020). Avós que coabitam e compartilham as tarefas parentais. *Psicologia Argumento, 37(97)*, 312-330. <https://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.37.97.A002>
- Shihadeh, N. A., Pessoa, E. M., Silva, F. F. (2021). A (in) visibilidade do acolhimento no âmbito da saúde: em pauta as experiências de integrantes da comunidade LGBTQIA+. *Barbarói, Santa Cruz do Sul, (58)*, 172-194. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.14765>
- Silva, H. S., Araújo, L. F. (2020). Velhice LGBT Apresentação de um panorama de estudos nacionais e internacionais. In: H. S. Silva, & L. F. Araújo. (Orgs.), *Envelhecimento e Velhice LGBT: práticas e perspectivas biopsicossociais* (pp. 1-30). Campinas, SP: Alinea.
- Souza, E. M., & Pereira, S. J. N. (2013). (Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. *RAM. Revista de Administração Mackenzie, 14(4)*, 76-105. <https://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712013000400004>
- Souza, M. R. (2017). Corpo, velhice e subjetividades: cartografias do envelhecimento no sertão piauiense. In: Araújo, L. F.; Carvalho, C. M. R. G. (Org.). *Envelhecimento e Práticas Gerontológicas*. (1a ed., Cap. 13), Curitiba-PR/Teresina-PI: Editora CRV/EDUFPI.
- Teixeira, I. N., Dias, L.C., Castro, T. L., Freitas, F.R.S., & Araújo, L.F. (2015). Resiliência na Velhice: Uma análise das representações sociais dos idosos. *Revista Kairós Gerontologia, 18(4)*, pp. 215-232.
- Vala, J. & Castro, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord.), *Psicologia social* (569-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vries, B., Gutman, G., Humble, A., Gahagan, J., Chamberland, L., Aubert, P., ... , & Mock, S. (2019). End-of-Life Preparations Among LGBT Older Canadian Adults: The Missing Conversations. *The International Journal of Aging and Human Development, 1*–22. <https://doi.org/10.1177/0091415019836738>
- Ximenes M. A., & Concone, M. H. V. B. (2009). Velhice e trabalho, uma relação possível? *Revista Kairós, 6*, 77-87. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/2681>

CONCEPTIONS OF ELDERLY GRANDPARENTS OF HOMOSEXUAL PEOPLE ABOUT LGBT+ OLD AGE: THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS

Abstract

This article aims to apprehend the social representations of LGBT+ old age among elderly grandfathers and grandmothers of homosexual people. It counted with the participation of 10 elderly people (5 men and 5 women) aged between 65 and 84 years. A sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview were used, later transcribed and analyzed using Bardin's content analysis. The analyzes resulted in four categories, which converge on psychosocial aspects considered as conditioning factors for safe aging such as family, socioeconomic conditions and interpersonal relationships. It also stood out the little knowledge about the aging and old age of LGBT+ people. It's hoped that this article can support future studies and policies of greater visibility of old age for LGBT+ elderly people.

Keywords: Old Age; Older Adults; LGBT+; Social Representations

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMO TEMA DE INVESTIGAÇÃO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS COM ADOLESCENTES

Bruna Kobbaz Bettoni Moreira¹¹

Guilherme Siqueira Arinelli¹¹

Vera Lucia Trevisan de Souza¹¹

Resumo

Na Psicologia Histórico-Cultural, para compreender o discurso de um sujeito, não basta a compreensão dos significados de suas palavras, é preciso ir em busca do sentido particular imprimido nelas. Este trabalho objetiva refletir sobre como os conceitos de sentido e significado vêm sendo abordados em pesquisas com adolescentes inseridos em diferentes contextos escolares quando ancoradas na Psicologia Histórico-Cultural. Foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando-se do descritor “sentido e significado” nas plataformas CAPES e SciELO. Concluiu-se que as produções selecionadas apresentaram variedades de interpretações e aplicações dos conceitos, indicando que não há consenso quanto à sua definição. Ainda assim, evidenciou-se a utilidade dos mesmos para o aprofundamento de discussões acerca da dinâmica da constituição da subjetividade de adolescentes em idade escolar.

Palavras-chave: desenvolvimento do adolescente; sentidos e significados; significações; Psicologia Histórico-Cultural; escolas.

¹¹ Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, grupo de pesquisa Processo de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED). Endereço para correspondência: brunakbmoreira@gmail.com

Introdução

Caracterizado como um espaço eminentemente coletivo, o contexto escolar é composto pela participação de diferentes atores, como estudantes, pais/responsáveis, professores, gestores, funcionários da limpeza e refeitório, monitores, assistentes administrativos e, em um contexto mais amplo, funcionários das secretarias de educação dos municípios, estados e federação (Dugnani & Souza, 2011). Nos últimos 10 anos, o grupo de pesquisa ao qual vincula-se o presente trabalho vem realizando pesquisas e intervenções em diferentes contextos educativos, sobretudo em escolas públicas da rede estadual de São Paulo, com a finalidade de contribuir com a solução de demandas, conflitos e tensionamentos presentes nestes espaços. Trabalhos como de Souza, Petroni e Dugnani (2011), Oliveira (2018), Silva, Souza, Arinelli e Dugnani (2020) e Medeiros, Arinelli e Souza (2018), ilustram a complexidade que compõe o espaço escolar ao abordarem as relações estabelecidas entre alunos, professores, gestores e familiares, nos processos de ensino-aprendizagem e nas demandas presentes no cotidiano das instituições.

Ao nos debruçarmos mais especificamente sobre a relação aluno-professor, percebemos que, se por um lado os estudantes demonstram não gostar da escola e do que ela lhes oferece, sendo muitas vezes caracterizada como chata e desinteressante (Ferreira, 2018; Martins, 2018), os docentes, por outro, se queixam do quão penoso se mostra o cotidiano escolar e o quanto carecem de valorização (Ramos, 2018). Assim, apesar do espaço escolar ser eminentemente coletivo, é, também, permeado por conflitos sustentados na culpabilização do outro, em um movimento de individualização das responsabilidades (Dugnani & Souza, 2011).

No entanto, a naturalização dos conflitos e a individualização de questões sociais, por sua vez, são características de uma sociedade constituída por classes, que não favorece a noção do todo e a organização do coletivo, fragmentando-o (Mendonça, 2017). É nesse sentido que, ancorados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que para compreender o discurso de um sujeito, não basta a compreensão dos significados de suas palavras, pois estes revelam apenas seu conteúdo aparente, dicionarizado, é preciso, pois, ir em busca do sentido, ou seja, da sua dimensão mais particular e dinâmica.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O **significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa**. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo

de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (Vigotski, 1934/2001, p. 181, *grifo nosso*).

Observa-se que Vigotski desenvolve os conceitos de sentido e significado no campo da linguagem, mais especificamente, utilizando a palavra como unidade de análise da consciência (Alvarez & Del Río, 2007). Isso, porque, para o autor, a palavra contém, a um só tempo, elementos da experiência singular do sujeito e da cultura, atuando como instrumento psicológico e, portanto, como mediadora no processo de apropriação da cultura no curso do desenvolvimento (Vigotski, 1934/2001). O que constitui o psiquismo humano, portanto, são os significados e sentidos configurados pelo sujeito a partir das suas relações com o meio social.

Nesse processo de constituição, Vigotski (1934/2001) defende que, apesar de terem origens genéticas diferentes, pensamento e linguagem, uma vez imbricados, não mais se separam. Para o autor, o pensamento não se traduz em palavras, mas se realiza nelas, ao mesmo tempo que a palavra deixa de ser um som vazio quando atribuída de sentidos e significados (Vigotski, 1934/2001). Por isso, Vigotski afirma em diversos momentos de suas obras que a busca pelos sentidos e significados não se descola da busca pelos motivos que originaram o pensamento antes mesmo da sua realização na palavra. A partir de uma base materialista histórico-dialética, o autor não apenas defende que é na interação com o mundo que o sujeito constitui a si e o social, mas que é preciso investigar a gênese das funções psicológicas que nos caracterizam como humanos (Vigotski, 1976/1984). O desenvolvimento humano, nessa perspectiva, é um processo complexo, composto por diferentes elementos, e produzido em constante interação com a cultura. Ou seja, não se limita a um percurso biológico único e quantitativo, mas se configura imbricado às condições materiais - sociais, econômicas, políticas e culturais - nas quais o sujeito encontra-se inserido e em interação (Souza & Arinelli, 2019).

Tendo em vista o papel constitutivo que os sentidos e significados apresentam na teoria de Vigotski e entendendo a adolescência, de acordo com o autor, como um importante período de crises no desenvolvimento (Vygotski, 1934/2012), estabelecemos como objetivo de nossa investigação¹² compreender como esses conceitos têm sido abordados em pesquisas científicas

¹² Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Iniciação Científica que tinha por objetivo investigar, através de uma pesquisa bibliográfica, como as pesquisas no campo da Psicologia, sobretudo aquelas sustentadas na Teoria Histórico-Cultural, têm abordado e compreendido as significações atribuídas pelos adolescentes ao espaço escolar e em como essas constituem os modos de ser, agir e pensar desses jovens nesse contexto.

desenvolvidas em contextos escolares e que focalizam a adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando-se do descritor “sentidos¹³ e significados”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Scientific Electronic Library Online [SciELO]. A seguir, apresentaremos a perspectiva de desenvolvimento sustentada na Psicologia Histórico-Cultural a fim de contextualizar a matriz epistemológica e a compreensão de adolescência adotadas no presente artigo. Apresentaremos, a seguir, o método utilizado para a realização do levantamento da bibliografia para, posteriormente, analisarmos as produções selecionadas no mesmo.

Método

A Pesquisa Bibliográfica como Instrumento de Investigação

Posicionados na Psicologia Escolar crítica, assumimos o processo de investigação e análise científica enquanto produções humanas datadas que representam a tentativa consciente do pesquisador de produzir sínteses provisórias da realidade com a finalidade de se fazer emergir as contradições e assim, além de compreender, transformar o contexto estudado (Andrada, Dugnani, Petroni & Souza, 2019). O presente trabalho, por sua vez, se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, ou seja, uma investigação que se constrói pela utilização de fontes secundárias, dados que já foram produzidos, analisados e socializados academicamente (Sá-Silvia, Almeida & Guindani, 2009).

Segundo Lima e Mito (2007), na realização de uma pesquisa bibliográfica, o autor deve explicitar com clareza os caminhos percorridos para acessar os dados e discussões realizadas, definindo previamente o tema a ser estudado, as principais fontes e o parâmetro cronológico e linguístico da busca. Posteriormente, deve realizar a análise explicativa dos resultados e a síntese integradora dos dados que constituirá o produto final do trabalho desenvolvido. Neste processo, são feitas inúmeras aproximações sucessivas ao material, na intenção de rever criticamente conceitos existentes em uma teoria, para que sejam incorporados e superados, bem como criar novas formas de compreensão de um fenômeno, explicitando como ele tem sido tratado no meio científico (Lima & Mito, 2007).

¹³ Interessante notar que o termo "sentido" não se configura como terminologia no campo da Psicologia, segundo a busca que realizamos na Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil [BVS-Psi], ao contrário de "significado", que não apenas é reconhecido, mas acompanhado de nota explicativa que abrange, em sua definição, o sentido: "Geralmente refere-se à importância, **sentido**, conotação, ou denotação transmitidos por alguma forma de informação" (recuperado de http://newpsi.bvs-psi.org.br/cgi-bin/wxis1660.exe/iah/grifo_nosso).

As bases de dados eleitas para a realização da presente pesquisa foram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, devido a agilidade com que são inseridas as pesquisas na plataforma, garantindo maior amplitude e atualidade dos trabalhos acessados; e a base SciELO, para a busca de artigos científicos publicados no Brasil. O termo pesquisado em ambas as plataformas foi “sentidos e significados”, com aspas, na finalidade de restringir a busca à expressão literal, e em conjunto, por compreendermos, a partir da perspectiva teórica adotada, que ambos conceitos não se separam.

No Catálogo da CAPES, filtramos o período de 5 anos, 2014-2018, trabalhos realizados em língua portuguesa e na área da Psicologia. A busca retornou 53 produções, sendo 44 dissertações e 9 teses. Já no SciELO, após selecionarmos o mesmo período e língua, limitando a busca aos artigos publicados no Brasil, obtivemos 37 artigos. Com a leitura dos resumos das 90 produções, novos filtros foram aplicados a fim de se selecionar melhor os trabalhos alinhados aos objetivos da presente pesquisa: (1) adotar a adolescência como tema central; (2) pesquisa empírica realizada em escola pública ou privada; e, (3) assumir o aporte teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural. A partir da aplicação dos novos filtros, selecionamos 5 produções, sendo 2 dissertações e 3 artigos.

Com a leitura dos trabalhos completos, os dados encontrados foram organizados em três eixos de análise. No primeiro, buscamos refletir sobre os direcionamentos que as pesquisas sustentadas na Psicologia Histórico-Cultural têm tomado ao tratar das concepções de sentidos e significados. No segundo, discutimos como as produções selecionadas se propuseram a realizar as suas investigações utilizando-se de tais conceitos. E, por fim, foi analisado como as pesquisas discutem o tema dos sentidos e significados e quais as suas principais conclusões.

Resultados e Discussão

Da Relevância Teórica do Conceito de Sentido e de Significado na Compreensão Monista de Homem

Ao observarmos as dissertações encontradas, foi possível notar que as autoras optaram por diferentes recortes e enfoques conceituais da teoria. Como anunciado no subtítulo da sessão dedicado ao aprofundamento dos conceitos, Neves (2015) destaca a adolescência e as principais mudanças psíquicas desse período do desenvolvimento, como a formação do pensamento por conceitos e a mudança de interesses. Em seguida, apresenta os pressupostos da Psicologia da Arte para sustentar a defesa da música enquanto possível instrumento de trabalho do psicólogo escolar, inserindo os conceitos de sentidos e significados nesse momento. A autora expõe que a música, se

utilizada de forma intencional pelo psicólogo de acordo com a atividade que propõe, é uma linguagem que pode favorecer a expressão dos estudantes, e contribuir para que estes signifiquem a escola de uma outra maneira, favorecendo a atribuição de sentido ao conteúdo escolarizado. Portanto, podemos concluir que, na sua interpretação, o conceito de sentidos e significados se relaciona à possibilidade do sujeito transformar o modo como ele percebe a realidade, contudo, tal transformação ocorre na medida em que novas mediações são possíveis na sua interação com o mundo.

Melo (2017), por sua vez, aprofunda-se nos conceitos de sentido e significado, relacionando-os à categoria marxista de trabalho e às contribuições de Aleksei Nikolaievitch Leontiev, com os conceitos presentes na Teoria da Atividade e suas formulações sobre a consciência. A autora expõe que, segundo Leontiev, a formação dos sentidos e dos significados na consciência não pode ser entendida por si só, alheia à prática social e à atividade do sujeito. Partindo da ontologia marxista de homem, Melo (2017) descreve que foi por meio do trabalho, enquanto atividade criadora no mundo, que os seres humanos criaram e aperfeiçoaram ferramentas, utilizadas para satisfazer suas necessidades, processo que lhes exigiu que se organizassem socialmente enquanto desenvolviam a linguagem para se comunicar. A autora argumenta que o conceito de sentido foi introduzido por Vigotski apenas nos seus últimos trabalhos, o que possibilitou a Leontiev dar continuidade às pesquisas e discuti-lo mais amplamente. Nesse sentido, é possível compreender que na dissertação a problematização dos sentidos e significados está mais atrelada às dimensões ontológica e epistemológica da Teoria Histórico-Cultural, ou seja, à compreensão marxista de que o homem constrói a realidade e a si mesmo nas suas ações no mundo (Melo, 2017).

Assim, compreendemos que Neves (2015) concentra-se mais no papel do psicólogo escolar e na atuação deste por meio de instrumentos que promovam vivências e contribuam para a atribuição de novos sentidos e significados pelos adolescentes à escola, especialmente por aqueles da classe de recuperação intensiva. A autora levanta questionamentos referentes ao modo como as relações vêm sendo constituídas em espaços educativos, frequentemente permeados pela estigmatização de alunos que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem ou mal comportamento. Melo (2017), por outro lado, investiga a própria atividade de estudo para responder à falta de interesse dos estudantes pelo conteúdo escolarizado, atribuindo à divisão entre trabalho intelectual e prático uma das causas da perda de sentido da escola para os jovens.

Quando nos debruçamos sobre os artigos, percebemos que nas introduções, em que os autores problematizam o objeto de estudo e fundamentam teoricamente os trabalhos, foi possível notar uma variedade de questões referentes à dinâmica escolar que resultam em uma

multiplicidade de escolhas conceituais utilizadas para sustentação teórica das respectivas investigações. Em decorrência disso, os conceitos de sentido e significado aparecem poucas vezes no decorrer dos textos, sendo que, em dois, os termos aparecem apenas no resumo (Melsert & Bock, 2015; Cunha Júnior, 2017), e, em um, é mencionado apenas a palavra “significações” no corpo do texto (Melsert & Bock, 2015).

Ainda na leitura dos artigos, observamos nomenclaturas distintas a bases epistemológicas e sistemas conceituais muito semelhantes, como “Psicologia Histórico-Cultural” (Neves & Souza, 2018), “Psicologia Sócio-Histórica” (Melsert & Bock, 2015) e “Teoria da Atividade Sócio-Histórica” (Cunha Júnior, 2017). As denominações do que se tem classificado no Brasil como teorias críticas derivam de diferentes vertentes e autores que deram início à sua construção e defesa, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990. Conforme apontam Bock, Ferreira, Gonçalves e Furtado (2007), a chamada Psicologia Sócio-Histórica surge com a professora Silvia Lane, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em um movimento de diferenciar a psicologia social latino-americana da que vinha sendo defendida na Europa e Estados Unidos. Contudo, apesar de não termos como finalidade no presente artigo a discussão exaustiva das terminologias, destacamos que a multiplicidade de nomes pode ser um elemento de confusão e dificuldade nas pesquisas que se proponham a realizar um levantamento bibliográfico. Apesar das diferentes nomenclaturas, um ponto de convergência, no entanto, encontra-se na crítica às perspectivas hegemônicas em Psicologia, modelos conceituais que reduzem a complexibilidade humana a fatores biológicos ou determinações ambientalistas, retirando a natureza social, histórica e cultural, bem como o caráter ativo de co-construção do sujeito (Bock, Ferreira, Gonçalves & Furtado, 2007).

Com o exposto até aqui, é possível reconhecer que a importância dos conceitos de sentido e significado na Psicologia Histórico-Cultural se mostra, especialmente, na possibilidade de compreensão dos fenômenos psíquicos de forma a não cindir o sujeito do contexto social do qual faz parte. A seguir, discorreremos sobre como e por que as produções recorrem aos conceitos em suas investigações ao abordarmos os objetivos e métodos adotados.

Do Conceito de Sentido e de Significado Enquanto Instrumento e Objeto de Investigação

Dentre as dissertações, apenas a de Melo (2017) toma como objeto de estudo os sentidos e os significados dos estudantes, sobretudo os de Ensino Médio, nível de escolarização dos participantes de sua pesquisa. Já em Neves (2015), a apreensão das significações não é o objetivo central de seu trabalho, mas aparece como elemento fundamental para investigar a música

enquanto instrumento de intervenção do psicólogo escolar na promoção de vivências de alunos da classe de recuperação.

Quanto aos procedimentos utilizados para apreender tais significações, ambas pesquisas recuperam o materialismo histórico-dialético para justificar a utilização de diferentes fontes de dados, uma vez que, em acordo com o aporte teórico-metodológico adotado, busca-se desvelar a realidade abarcando, ao máximo, a complexibilidade da totalidade que envolve o fenómeno investigado (Poltzer, 1979). Neves (2015) realizou uma pesquisa-intervenção em que se utilizou de dados advindos das observações registradas em diários de campo e de intervenções presenciais na escola. Também são declaradas como fonte de dados pela autora, as devolutivas escritas pelos alunos ao final dos 20 encontros com cada uma das duas turmas de adolescentes do Ensino Fundamental II que participaram das intervenções. Melo (2017), por sua vez, realizou uma pesquisa documental e empírica em que, na primeira, examinou o histórico das políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio no país e, na segunda, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas com estudantes de instituições públicas estaduais e federais.

Ao nos direcionarmos aos artigos, também percebemos que apenas a produção de Melsert e Bock (2015) teve como objetivo principal a apreensão das significações dos estudantes. As autoras se propuseram a investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social a partir da análise das redações relacionadas a projetos de futuro, realizadas por alunos de uma escola particular e uma pública localizadas na cidade de São Paulo.

Já as publicações de Neves e Souza (2018) e Cunha Júnior (2014) apoiam-se nos conceitos de sentidos e significados com diferentes intuitos. Na primeira, por tratar-se de um artigo que apresenta um recorte da dissertação de Neves (2015), indicada anteriormente, sustenta-se o interesse de investigar as significações que os estudantes atribuíam à escola e a importância do papel dos conteúdos escolarizados e das produções culturais no desenvolvimento do psiquismo. Para tanto, Neves e Souza (2018) analisam a influência da música na promoção de mudanças na relação estabelecida por alunos das classes de recuperação com as atividades escolarizadas. Na segunda, Cunha Junior (2018) discorre sobre o desenvolvimento da agência colaborativa nos estudantes que participaram das atividades de monitoria, processo este que se realiza a partir da reconfiguração dos sentidos e ampliação dos significados. O autor alcança esse objetivo a partir da análise das transcrições das atividades de monitoria gravadas e de questionários aplicados aos estudantes ao final de um ano e meio de projeto.

Podemos concluir, portanto, que em todos os trabalhos levantados, os conceitos de sentidos e significados, tal como entendidos na Teoria Histórico-Cultural, foram importantes para

o alcance e desenvolvimento dos objetivos das diferentes pesquisas realizadas, mesmo que ora configurados como objeto central do estudo (Melsert & Bock, 2015; Melo, 2017), ora como elemento constitutivo do método na busca por mudança a partir das intervenções realizadas (Neves, 2015; Cunha Junior, 2018; Neves & Souza, 2018). Ademais, destaca-se a variedade metodológica no que diz respeito às formas de apreensão das significações, como: entrevistas, redações, diários de campo, encontros presenciais, transcrições de gravações, questionários e análise documental. Acreditamos que tal pluralidade de escolhas dos caminhos adotados deva-se tanto à dimensão teórica epistemológica à qual se vinculam as produções, quanto à própria dificuldade de apreensão dos conceitos investigados, visto que os sentidos são da ordem da experiência particular do sujeito, configurando-se ao longo da sua história em constante interação com o meio (Vigotski, 1934/2001). A defesa do movimento constante de transformação das significações é um ponto de convergência entre as produções, o que permite reafirmarmos a concepção de que a realidade não é estática, mas que é permanentemente co-construída nas ações, individuais e coletivas, dos sujeitos no mundo que, a um só tempo, constituem a si e aos outros (Stetsenko, 2015).

Das Discussões Realizadas e a Desnaturalização do Desenvolvimento

Neste item, nos direcionamos à discussão dos resultados e análises realizadas nas produções, com a finalidade de compreendermos mais profundamente como os conceitos de sentidos e significados podem contribuir para uma melhor compreensão acerca de como os jovens vivenciam o contexto escolar. Neves (2015), em seus resultados, apresenta e discute os afetos mobilizados nos alunos a partir das atividades desenvolvidas mediadas por materialidades artísticas. A autora reflete, ainda, de que modo a música proporcionou uma mudança de concepção nos professores, gestores e alunos sobre a classe de recuperação. Evidencia-se, assim, que os alunos dos 7º anos foram mais mobilizados, num primeiro momento, pela possibilidade de cantar, ouvir música, desenhar, entre outras ações que foram exploradas nas atividades; ao passo que estudantes dos 9º anos, afetaram-se mais quando era possível estabelecer novas associações entre o conteúdo semântico das músicas e conceitos já consolidados em outro momento, ou em vias de se consolidar, demonstrando, com isso, a diferença do que mobiliza mais estudantes em momentos distintos do desenvolvimento (Neves, 2015).

Contudo, a autora aponta que o envolvimento dos estudantes se deu de forma gradual, especialmente com os mais velhos, e foi expressado, por exemplo, através da cooperação em organizar a sala de aula para as atividades e da participação ativa nos debates proporcionados. Essa

transformação ocorreu, por sua vez, conforme reorganizavam-se os sentidos e significados que os estudantes atribuíam a si mesmos e à classe de recuperação, o que foi possível através das atividades utilizando-se da música, proporcionando a mediação entre a intencionalidade da pesquisadora, contida na atividade proposta, e dos estudantes, que se apropriaram da experiência, cada qual da sua maneira (Neves, 2015). Assim, Neves (2015) evidencia a música enquanto um possível instrumento de trabalho do psicólogo escolar que pode favorecer o desenvolvimento do pensamento por conceitos, o interesse pelo conteúdo escolarizado e o desenvolvimento de formas mais complexas de relação com a realidade. A autora acrescenta, por fim, que as intervenções também possibilitaram que gestores e professores enxergassem as potencialidades dos alunos da classe de recuperação, o que foi verbalizado pelos mesmos, principalmente após a apresentação que fizeram à comunidade escolar, ao final do projeto.

Melo (2017), por outro lado, expõe como resultado da pesquisa documental que o duplo significado social que o Ensino Médio apresenta é fruto das diferentes funções que cumprem as modalidades generalistas e técnico-profissionais no país. A autora destaca que a primeira é, frequentemente, destinada às classes com maior poder aquisitivo, tendo como objetivo principal preparar o estudante para o ingresso no Ensino Superior; enquanto que a modalidade integrada, ou técnico-profissional, prepara, majoritariamente, os jovens das classes sociais mais pobres para o mercado de trabalho. Este significado dual, segundo Melo (2017), foi apropriado pelos estudantes participantes da pesquisa empírica, que referenciaram ao Ensino Médio a função de preparar os jovens para o futuro, referindo-se à qualificação para o mercado de trabalho, passando por um curso superior ou não.

Melo (2017) aponta, entretanto, que apesar de relacionarem a educação ao trabalho, os participantes não conseguiram fazer uma associação entre o que aprendiam na escola e sua vida cotidiana. Percebemos este ser um movimento comum do modelo de organização da educação na sociedade capitalista, em que o conteúdo escolarizado é desvinculado da prática social da qual foi formulado, favorecendo a reprodução da desigualdade através de um ensino tecnicista que serve aos interesses do mercado (Tonet, 2016). Podemos compreender, portanto, que o sentido mercadológico que os estudantes atribuem à escola, como etapa burocrática a ser cumprida para a obtenção do diploma (Ferreira, 2018; Martins, 2018), é a dimensão subjetiva do ensino que se configura, no plano do concreto, de forma a favorecer uma percepção fragmentada do mundo, organizada para manutenção das desigualdades sociais, conforme apontado por Libâneo (2012), na escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento para os pobres.

O resultado disso, segundo Melo (2017), é que a atividade de estudo não se configura como o principal motivo que mobiliza os estudantes a irem à escola, e o conteúdo escolarizado torna-se

impossibilitado de desenvolver motivos geradores de sentidos capazes de fazer o estudante entender o porquê de se estudar o que está sendo veiculado. Deste modo, a autora compartilha da defesa da Pedagogia Histórico-Crítica, em que os vínculos entre educação e trabalho deveriam estar explícitos, de modo a contextualizar o conhecimento científico à prática social ao qual ele serve.

Já no que tange aos artigos, Neves e Souza (2018) reforçam a música como possível instrumento de trabalho do psicólogo escolar na transformação do modo como os alunos da classe de recuperação se relacionam com a atividade de estudo. Cunha Junior (2017), por sua vez, também investiga formas de alterar a maneira como os participantes de sua pesquisa se relacionavam com o ensino-aprendizagem, no entanto, o faz através das atividades de monitoria. O autor expõe que tais atividades proporcionaram aos estudantes o desenvolvimento da agência colaborativa, na medida em que promoviam autonomia e responsabilidade, tanto nos alunos monitores quanto nos não monitores, pela compreensão da importância do papel de cada um para o cumprimento efetivo da atividade. Cunha Junior (2017) argumenta que os resultados das intervenções foram evidenciados conforme os participantes da pesquisa aplicaram aquilo que haviam apreendido nas atividades de monitoria em outros contextos.

Melsert e Bock (2015), por fim, apontam e discutem indicadores que defendem constituir a dimensão subjetiva da desigualdade social. Dentre eles está a valorização do rico e de seu padrão de vida, a depreciação do pobre e de suas condições materiais de existência e a naturalização de tais desigualdades. A discussão desenvolvida pelas autoras vincula-se ao conceito de "subjetividade liberal", utilizado por Furtado (1998), para especificar o campo da subjetividade social que formou-se historicamente a partir da necessidade econômica da força de trabalho livre - em contraposição ao trabalho servil - para se estabelecer e manter as relações de produção moderna. Trata-se, portanto, de um modo de pensar, sentir e agir desses jovens que sustenta-se nos parâmetros liberais, advindos da significação da realidade que concretamente se organiza na dinâmica da vida cotidiana da sociedade capitalista. Tonet (2016), ao discorrer sobre a possibilidade de um modelo de educação verdadeiramente transformador, afirma que é de se esperar que a função hegemônica da educação no sistema capitalista vise a preparação dos indivíduos para inserção no mercado de trabalho e a reprodução de valores liberais, uma vez que, da maneira como se organiza, não se propõe à transformação estrutural da sociedade.

Ao observarmos, portanto, as análises dos resultados das pesquisas levantadas, podemos constatar que as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, quando mediadas de forma a acessar os estudantes e mobilizar seus interesses, possibilita gerar vivências que, pela via do afetivo, promovem uma ampliação da percepção sobre a realidade que os cerca. De acordo com Souza e Andrada (2013), a apropriação de conceitos científicos é fundamental nesse processo, uma

vez que estes representam formas que a humanidade encontrou de sintetizar, com maior precisão, ideias apreendidas na prática social humana. Para as autoras, esse processo de apropriação, no entanto, envolve o sujeito em sua totalidade, ou seja, em suas dimensões biológica, cognitiva e afetiva, o que resulta na ressignificação das suas formas de sentir, pensar e agir no contexto em que está inserido.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou contribuir para a compreensão de como os estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural vem se apropriando e aplicando os conceitos de sentidos e significados em pesquisas envolvendo adolescentes, especialmente aquelas referentes ao campo da Psicologia Escolar e Educacional, área em que esta teoria é mais amplamente disseminada. Constatamos, assim, que os sentidos e significados vêm sendo empregados com diferentes finalidades, mas estão, frequentemente, correlacionados com outros constructos teóricos para a apreensão de variados fenômenos, sobretudo com os conceitos de vivência e desenvolvimento humano. Apesar dos trabalhos trazerem uma pluralidade de formas de acessar a subjetividade humana em diferentes contextos da realidade escolar brasileira, a variedade de compreensões e aplicações dos conceitos de sentido e significado parece indicar que não há consenso quanto às suas definições, mesmo quando as produções se filiam à mesma perspectiva teórico-metodológica. As possibilidades de abstração dos conceitos, a complexidade da teoria e o modo de se produzir ciência podem estar contribuindo para esse cenário.

No entanto, os trabalhos levantados apresentam discussões importantes para a compreensão das significações dos alunos à escola e contribuem com a sustentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural ao conceber os sujeitos enquanto seres constituídos no/pelo social, ao mesmo tempo que os transformam e criam novas condições de existência (Souza, 2016). O baixo número de trabalhos analisados, porém, apresenta limitações ao estudo, que se configurou como uma primeira aproximação ao objeto investigado. Reconhecemos, por isso, a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas para a ampliação da compreensão acerca do tema dos sentidos e significados na Psicologia Histórico-Cultural.

Referências Bibliográficas

Alvarez A., & del Río, P. (2007). De la psicología del drama al drama de la psicología: la relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, 28 (3), 303-332.

- Andrada, P. C., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogos(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e1877342. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>.
- Arinelli, G. S. (2017). *A Psicologia Escolar no Ensino Médio Público: refletindo sobre trabalho e profissão com adolescentes*. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Bock, A. M. B., Ferreira, M. R., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (2007). Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". *Psicologia & Sociedade*, 19(spe2), 46-56. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>.
- Cunha Júnior, F. R. da. (2017). Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 681-694. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201707154754>
- Dugnani, L. A. C. & Souza, V. L. T. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, (33), 29-47. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Ferreira, A. C. (2018). *A escola que temos e a escola que queremos: um estudo com alunos do Ensino Médio noturno da rede pública estadual de ensino* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Furtado, O. (1998). *Dimensões subjetivas da realidade: um estudo de subjetividade social no Brasil* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17280>
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Lima, T. C. S. de, & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10(spe), 37-45. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>
- Martins, L. G. (2018). *A escola que temos hoje e a escola que queremos: um estudo dos sentidos e significados atribuídos por alunos do 1º ano do Ensino Médio diurno da rede pública estadual de ensino* (Relatório Final de Iniciação Científica). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Medeiros, F. P.; Arinelli, G. S., & Souza, V. L. T. (2018). O lugar da psicologia no ensino médio: a arte como mediação do trabalho com adolescentes. *Psicologia Argumento*, 36(93), 313-327. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.36.93.A003>
- Mendonça, G. S. (2017). *O conceito de ideologia em Martin-Baró: reflexões a partir do materialismo histórico-dialético* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Melo, L. C. B. (2017). *O sentido e o significado do ensino médio para os estudantes: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual De Maringá, Maringá, PR, Brasil). Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5016863.

- Melsert, A. L. M. & Bock, A. M. B. (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 773-789. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>
- Neves, M. A. P. (2015). *Psicologia escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil). Recuperado de: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2715213.
- Neves, M. A. P. & Souza, V. L. T. (2018). Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 17-25. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018019065>
- Oliveira, B. C. (2018). *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Politzer, G. (1979). *Princípios elementares da filosofia* (9a ed.). Lisboa: Prelo.
- Ramos, V. R. L. (2018). *O Impacto das condições de trabalho na prática de professores do Ensino Médio: contribuições da Psicologia Escolar* (Manuscrito submetido a qualificação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Sá-Silva, J. R., Almeida C. D. e Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Silva, R. L.; Souza, V. L. T.; Arinelli, G. S.; & Dugnani, L. A. C. (2020). Relação família-escola e o futuro dos estudantes do Ensino Médio público noturno. *Revista Brasileira de Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 2(2), 1-17. Recuperado de: <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/62/35>
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenções em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-93). Campinas: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. de, & Arinelli G. S. (2019). A dimensão revolucionária do desenvolvimento e o papel da imaginação. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, 3(1), 1-22. doi: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51560>
- Souza, V. L. T. de, & Andrada, P. C. de. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 355-365. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>
- Stetsenko, A. (2015). Theory for and as social practice of realizing the future: implications from a Transformative Activist Stance. In: J. Martin, J. Sugarman, & K. L. Slaney (Eds.), *The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: methods, approaches, and new directions for social sciences* (pp. 102-116). New Jersey: John Wiley and Sons LTD.
- Tonet, I. (2016). *Educação contra o capital*. Maceió: Coletivo Veredas.
- Vigotski, L. S. (1934/2001). Pensamento e palavra. In *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (1º Ed., pp.395-487). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1934/2012). Paidología del adolescente. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil* (L. Kuper, Trad.) (pp. 4-193). Madrid: A. Machado Libros.

Vygotsky, L. S. (1976/1984). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In *A formação social da mente*. (5° ed.) (Trad. Neto, J. C. e outros). São Paulo: Martins Fontes.

THE SENSES AND MEANINGS AS A RESEARCH THEME IN HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY: AN ANALYSIS OF RESEARCH WITH ADOLESCENTS

Abstract

This paper aims to reflect on how the concepts of sense and meaning have been approached in scientific research with adolescents inserted in different school contexts in Brazil. A bibliographic survey was carried out in two different databases. Two Master's degree theses and three articles were selected. It was concluded that the productions presented a variety of interpretations and applications of the concepts of meaning and sense, indicating that there is no consensus regarding their definition, even when the productions were affiliated to the same theoretical-methodological perspective. However, the importance of such concepts was noticed in the analyzes and discussions carried out in the productions, especially when reflecting on the constitution of the subjectivity of Brazilian adolescents inserted in public education.

Keywords: adolescent development; senses and meanings; meanings; Cultural-Historical Psychology; schools.

ESTÁGIO BÁSICO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mateus Egilson da Silva Alves¹⁴;

Ana Virgínia Maria da Silva¹⁵;

Débora Magalhães Araújo¹⁶;

Erick Daniel Gomes de Melo Santos¹⁷;

Fauston Negreiros¹⁸;

Resumo

Objetiva-se relatar a experiência de um Estágio Básico Supervisionado (EBS) em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) de Perspectiva Crítica, de um curso de Psicologia, em uma escola da rede pública de ensino fundamental. Utilizou-se como método a observação naturalística, sistemática e participante, as quais possibilitaram a percepção das demandas: relações pouco exploradas entre afetividade e o espaço escolar; Bullying e sua naturalização na turma; questões de gênero e sexualidade. Discute-se que promover ações contextualizadas frente às demandas apontadas

¹⁴ Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr); Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; e-mail: mateusegalves@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-8443>.

¹⁵ Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr); Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; e-mail: silvavirginia905@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7285-9787>.

¹⁶ Graduanda de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr); Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; e-mail: debora.mgara@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1530-1821>.

¹⁷ Graduando de Psicologia na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr); Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; e-mail: danielsantos-1@live.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4639-1268>.

¹⁸ Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação. Professor do Departamento de Psicologia e Mestrado em Psicologia Universidade Federal do Delta do Parnaíba; Av. São Sebastião, nº 2819 - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, Brasil, 64202-020; Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação e Queixa Escolar.

podem estimular novas percepções nas crianças, ainda que devido ao tempo limitado do estágio, necessita-se que sejam aferidas para avaliar a eficácia. Espera-se, então, contribuir para o debate de questões emergentes escolares e que alentam para a presença dos psicólogo(a)s nestes espaços.

Palavras-chave: Estágio; Psicólogo Escolar; Psicologia.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar possui demandas em que o profissional psicólogo pode contribuir na constituição desse espaço enquanto atuante de uma das áreas basilares da Psicologia no Brasil, a Psicologia Escolar e Educacional (PEE) (Proença, 2011). A história de ambas se confundem, quando a PEE possui marco inicial com a introdução da disciplina de Psicologia Escolar no currículo de graduação em Psicologia em 1962, em conjunto ao reconhecimento da Psicologia como profissão no país (Santos, Menezes, Borba, Ramos, & Costa, 2017).

Entretanto, as relações entre escola e Psicologia estreitaram-se marcadamente quando a Psicologia passou a atuar com pressupostos médicos, e assim atentou-se primordialmente aos desajustes de aprendizagem e focando o aluno como problema, não se atentando para a multidimensionalidade que envolvia o processo de escolarização e o ambiente escolar (Lopes, Gesser, & Oltramari, 2014).

Segundo Meira (1997) a análise da literatura nacional disponível mostra que o modo como caminhou o processo de atuação e geração de conhecimentos na PEE, predominou a adoção do modelo tradicional clínico de atuação em Psicologia, indicado como responsável pelo processo de ‘psicologização da educação’ (Negreiros, Silva, Sousa, & Santos, 2017b). Dessa forma, fundamentou-se um pensamento de patologização em cima do “problema” concentrado no aluno, desconsiderando assim, todas as determinações que constituem o chamado fracasso escolar (Meira, 1997; Negreiros et al., 2017b).

Começa-se a se contestar essa relação a partir da década de 1980, com uma nova perspectiva de PEE crítica no Brasil, tendo como marco acadêmico a produção de Maria Helena de Sousa Patto. Esta revolucionou a compressão da dimensão educativa do trabalho do psicólogo, na ampliação das áreas tradicionais de atuação neste campo e na construção de referenciais teóricos para uma prática psicológica que abarque não só a dimensão individual do sujeito na escola, mas também a dimensão social e histórica do processo de escolarização do referido (Lopes et al., 2014; Proença, 2011; Souza, 2009).

Patto (1984) aponta que os modos introdutórios da Psicologia refletem as necessidades da sociedade em que nasceu, com o objetivo de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, tendo a produtividade como último objetivo. Reger (1989) corrobora essa ideia e problematiza um modelo de atuação em PEE que se sustente apenas nesses eixos, o que o torna essencialmente clínico, e que explana um completo desconhecimento da ampla atuação do profissional PEE.

Assim, o autor coloca que o psicólogo escolar educacional deva ser uma ponte que ligue os conhecimentos da psicologia absorvidos na academia para a escola, buscando aprimorar a qualidade e a eficácia do processo educativo, devendo provocar na escola uma mudança de perspectiva que visualize o aluno como oportunidade para uma experiência de ensino e de aprendizagem para todos da escola.

A partir disso, o apoio de psicólogos no ambiente escolar e sua interação com os diferentes atores sociais, podem proporcionar práticas educativas com toda a comunidade escolar (Souza, 2009). De forma que Proença (2011) diz que o psicólogo escolar pode contribuir para que se compreenda o fenômeno educacional como produto das relações que estão inseridas na comunidade escolar, seus atravessamentos internos e relacionais.

Nesse interim, é que a atuação do psicólogo escolar amparada em um leque de competências, cabe ressalvas, pois, algumas habilidades podem não colaborar com a real finalidade da PEE, e podem propagar a perpetuação de práticas que não buscam a compreensão do aluno como ser em desenvolvimento e sob diversas influências, os classificando em seres patológicos, menos favorecidos ou como problemáticos, configurando uma ação clínica (Santos et al., 2017).

Ainda assim, não se impõe um modelo primordial, mas elenca-se a importância do papel que assumimos enquanto profissionais responsáveis e que questiona a quem de fato estamos servindo: se ao aluno ou a outros motivos escassos (Correia, 2009; Santos et al., 2017). Como Lima (2009) fala que há maior proveito quando o psicólogo escolar opta por ser um agente educador que preza pelo coletivo e utiliza a Psicologia como forma de desenvolvimento para todos os atores da escola.

A partir disso, Asbahr (2014) elenca aspectos que devam abalizar uma atuação em PEE com fazer crítico: fundamentação teórica em autores com concepções críticas acerca da relação entre Psicologia e Educação; o compromisso teórico, prático e político com a Psicologia enquanto ciência e profissão em relação com a Educação; a utilização de uma fundamentação teórico-metodológica relacionada ao contexto em que está inserido; a consideração das múltiplas determinações dos fenômenos escolares, superando explicações simplistas e pautando-se em uma concepção global de homem.

Bem como resgata-se os três pilares que assentam esse posicionamento crítico: a) a concepção positivista de ciência presente na Psicologia no campo da educação; b) as práticas clínico-terapêuticas que atribuem as causas do fracasso escolar às crianças, suas famílias, ou à cultura, sem questionar a escola que se oferece às classes trabalhadoras, individualizam a complexidade do processo de escolarização; c) as teorias explicativas do fracasso escolar que defendem aspectos herodológicos, perceptivos-motores, familiares ou ainda da teoria da carência cultural, negando a complexidade da vida diária escolar e as dimensões que a compõem, de caráter social, político, institucional, relacional e pedagógico (Patto, 1984).

Nesse contexto, a formação do psicólogo escolar assume papel imprescindível para que se reflita sobre esses aspectos. O que recai para o Estágio Básico Supervisionado (EBS) em PEE ter como função auxiliar nesse processo do desenvolvimento acadêmico para atuação na área, uma vez que a partir da transformação de estudantes para futuros profissionais, pode-se visualizar mais profundamente a profissão ao se inserir no cotidiano da prática profissional psicológica, sendo possível visualizar o dinamismo das relações e vincular teoria e prática (Nasciutti & Silva, 2014).

Dito isso, tornar-se pertinente pensar a realidade social e escolar brasileira a partir da inserção de uma perspectiva crítica em PEE nesses espaços, sobretudo quando sabe-se que as desigualdades sociais são fatores que atravessam os muros das escolas (e.g. desigualdades de renda, violência, discriminação), sendo as escolas públicas as mais afetadas e refletindo essas problemáticas (Damasceno & Negreiros, 2018; Negreiros et al., 2017b).

Ademais, vale ressaltar a função social de formar cidadãos que a escola pública exerce na sociedade, desde a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ao proporcionar conhecimentos, atitudes e valores que tornam o estudante solidário, crítico, ético e participativo, como espera-se da escola para um desenvolvimento biopsicossocial dos alunos (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Neto, 2010).

Face a isso, objetiva-se relatar a experiência de um EBS em psicologia escolar e educacional de perspectiva crítica em uma escola pública, visando a partir do alinhamento entre teoria e prática nesse espaço, contribuir para o estreitamento de uma prática em PEE que seja crítica diante da construção de intervenções abrangentes, consistentes e efetivas.

MÉTODO

Participantes

Trata-se de estudo descritivo, exploratório, de relato de experiência vivenciado por estagiários de Psicologia, sob a supervisão de um supervisor acadêmico e daqueles locais. O EBS que embasa este trabalho foi realizado com os alunos da 3ª série (4ª ano) de uma escola de ensino fundamental da rede municipal que comportava durante o período do estágio supervisionado 861 alunos, divididos entre o período matutino e vespertino e com turmas entre a 1ª e 8ª séries (2º a 9º anos).

As visitas decorreram com revezamento em dupla, de um total de 4 alunos estagiários de Psicologia visando o que traz Correia (2009) que a realização do estágio em duplas proporciona uma excelente oportunidade para que as experiências sejam compartilhadas e assim possam ser feitas análises, decisão e solução de problemas em equipe.

Instrumentos

Optou-se pelo método de observação naturalística, sistemática e participante, por essas possibilitar o levantamento de demandas e planejamento de possíveis intervenções, devido às informações revelarem particularidades do lócus do estágio, além de evidenciarem a percepção de cada estagiário e do próprio grupo sobre a realidade do ambiente e as problemáticas percebidas (Nasciutti & Silva, 2014).

Ressalta-se que todas as observações e intervenções foram sob o aval da gestão e do docente da turma em questão, resguardando-se sempre princípios éticos e com supervisão prévia do professor supervisor em psicologia escolar crítica das ações a serem realizadas na turma.

Procedimentos e Coleta de Dados

O período de EBS na escola se deu durante um 1 semestre letivo, com visitas semanais, inicialmente construindo-se o diagnóstico do espaço do estágio, que seguiu-se em etapas como: a) escuta aos diferentes atores e atrizes sociais da escola: equipe gestora, corpo docente, funcionários dos serviços gerais, alimentação, vigilância e portaria; b) composição da história da instituição e das representações em torno dela no contexto histórico-cultural, em meio ao levantamento de dados em secretaria municipal de educação, documentos escolares, depoimentos orais, etc.; c) construção do organograma funcional da escola e análise crítica da estrutura e dinâmica relacional

do espaço físico da escola; d) mapeamento do entorno físico e histórico-geográfico da escola, identificando instituições, espaços sociais, de saúde, órgãos públicos, feiras, centros recreativos, etc; e) identificação das políticas educacionais em articulação com o território escolar.

Tentando com isso alcançar o que Correia (2009) traz sobre o diagnóstico institucional, o qual deve considerar o meio social e o tipo de público que vai atender; os grupos que compõem este ambiente escolar; como relacionam-se e sua hierarquização; e atentando-se para a filosofia que norteia tal ambiente e política educacional da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Santos et al. (2017) o psicólogo escolar quando inserido nesse ambiente deve investigar as múltiplas causas existentes nesse espaço, para que as compreendendo possa intervir, cabendo a capacitação para a atuação profissional começar na graduação, em que havendo estágios em escolas, seguindo passos que quando pensados a partir de uma perspectiva em psicologia escolar crítica, colaborem para que as intervenções visem provocar reflexão em todos os atores sociais da comunidade escolar.

No entanto, dificuldades podem se impor segundo esse autor como questionamentos interrelacionais entre a escola e o estagiário, quando há desconhecimento de práticas do PEE, e a presença deste no espaço escolar urge grande responsabilidade. Assim, havendo realidades distintas com diferentes cenários, como os escolares, o conhecimento de procedimentos corretos a serem adotados contribuem para o aperfeiçoamento entre estágio e estagiários, como as adotadas nesse relato e descritas num modelo delineado a partir de uma perspectiva crítica construído em supervisão, como exposto na figura 1:

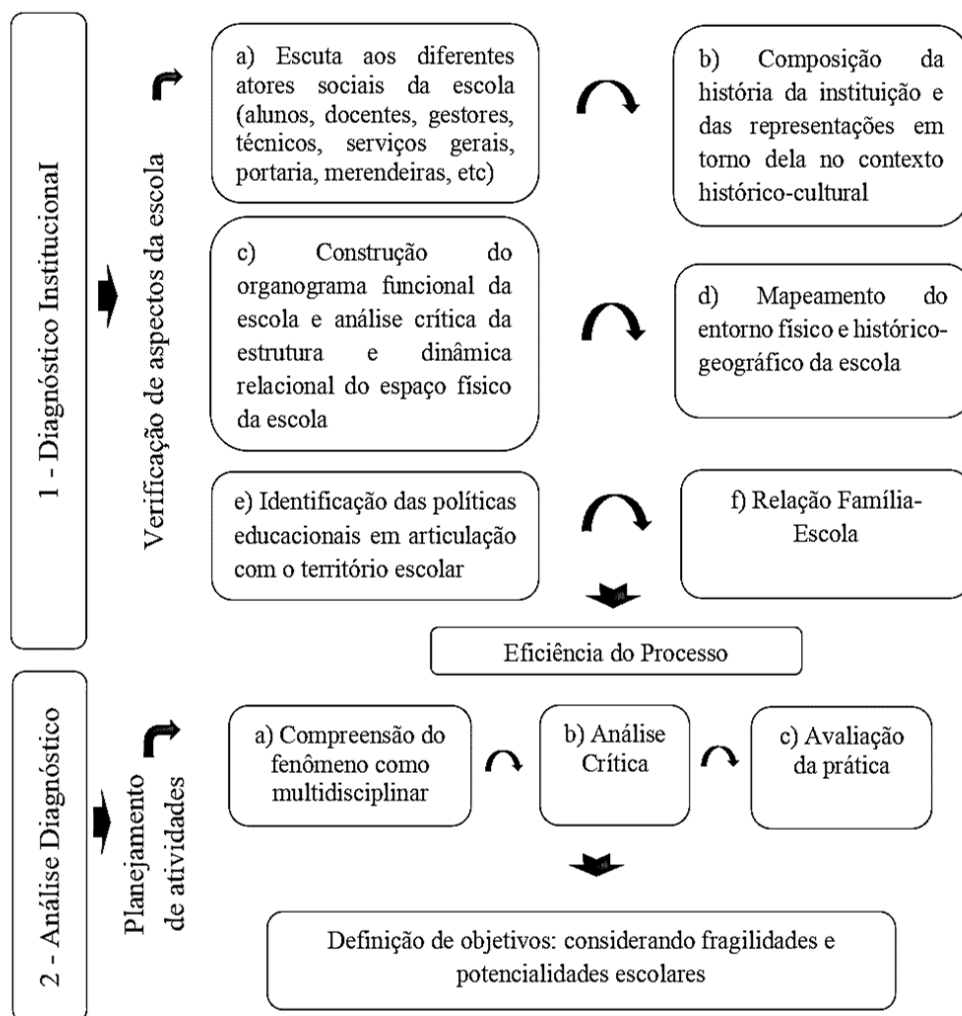


Figura 1. Modelo delineado pelos autores para atuação em PEE de perspectiva crítica durante o EBS.

Fonte: autores

Ademais, também foram considerados os elementos apontados por Souza et al. (2014) e Guarido e Sayão (2004) para a atuação de psicólogos escolares, como descreve-se na tabela 1:

Tabela 1 - Elementos para atuação de psicólogos escolares

-
- a) Compreender como se dão as relações em que a queixa escolar é produzida;
 - b) Entender a escola como o principal agente de inserção social;
 - c) Articular a história familiar com a história escolar;
 - d) Incluir os professores no processo de intervenção;
 - e) Pesquisar o contexto em que se produzem e manifestem os conflitos individuais;
 - f) Propor um espaço de escuta;
 - g) Excluir o foco colocado na “criança-problema”;
 - h) Valorizar a produção das crianças de um modo geral;
 - i) Propor intervenções breves;
 - j) Discutir as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores;
 - k) Realizar observações em salas de aula;
 - l) Trabalhar com os docentes;
 - m) Encontrar novas formas de avaliação e intervenção que rompa com o modelo individualizante;

Fonte: tabela criada pelos autores como síntese do estudo de Souza et al. (2014) e Guarido e Sayão (2004).

Tal como, coadunou-se com aspectos importantes de serem considerados para uma atuação de perspectiva crítica em PEE segundo Santos (2007), sobretudo pela consideração à instituição em que as queixas escolares são produzidas. A tabela 2 descreve esses aspectos.

Tabela 2 – Aspectos para uma atuação de perspectiva crítica em PEE

I) Uma intervenção breve e pontual, que parta da demanda da instituição e se configure de modo específico para cada caso;
II) Atendimento em grupo (não terapêutico) com número limitado de encontros, usualmente uma vez por semana;
III) Explicitação do contrato a todos os participantes convidados;
IV) Articular a história familiar com a história escolar;
V) Apresentação do processo percorrido à instituição para que essa possa se apropriar das questões levantadas e se reposicionar diante de seus objetivos educacionais;

Fonte: tabela criada pelos autores com base em pressupostos teóricos de Santos (2007).

Assim, segue as ações fomentadas a partir do itinerário das experiências de estágio alinhadas aos conceitos de uma atuação em PEE de perspectiva crítica, adotadas como forma de intervenção as principais demandas levantadas – a relação entre a afetividade e o espaço escolar, Bullying e questões de gênero e sexualidade.

Afetividade e o espaço escolar: relações proximais pouco exploradas

Apreendeu-se a partir das observações das visitas realizadas à turma a eminência de uma demanda relacionada aos aspectos afetivos da interação com o ambiente físico da escola e na relação professor-aluno, que nas devidas supervisões locais observou-se que estas advinham de circunstâncias como o pouco espaço lúdico para um público infantil em ensino fundamental, predominante na escola, assim como a falta de condições adequadas para o trabalho do professor, inferindo-se pontos nevrálgicos da demanda como a fragilidade do trabalho docente na instituição, o ensino e o bem-estar nesse espaço na liminaridade.

Pensando em atingir esses aspectos e seguindo pressupostos de uma intervenção em psicologia escolar crítica, organizou-se para a 1ª visita interventiva uma atividade de confecção de lixeiras com os alunos, tendo em vista, a ausência do item em sala, como em outros espaços na escola, evitando assim que os alunos permanecessem a jogar lixo no chão, e houvesse conscientização com o cuidado e preservação do espaço de sala de aula, como da escola.

Como modo de intervir na relação professor-aluno, pensou-se em uma atividade de confecção de cartas para a professora, que expressaram sentimentos de carinho, reconhecimento e respeito dos alunos aos percalços do trabalho da docente, demonstrando-se que ao se enfatizar as potencialidades existentes pode se alcançar com mais afinco reflexões sobre as relações entre discentes e docentes no âmbito escolar.

O ambiente escolar, assim, é mais que estrutura física, ao que destacam-se que entender o apego a instituição e a aprendizagem dos alunos, auxiliam a compreender e explicar atitudes, autenticidades, fracassos, sucessos, ideias, objetivos, potencialidades e limitações, que implicam que se pense não somente em desenvolvimento cognitivo, como também em social e emocional, mesmo que seja uma percepção pouco explorada nas escolas públicas brasileiras (Araújo, Pessoa, Fonseca, Albuquerque, & Almeida, 2016; Negreiros et al., 2017b; Negreiros, Silva, & Lima, 2017a).

O Bullying e sua naturalização na turma

O Bullying caracteriza-se por ações violentas e hostis, físicas ou psicológicas, que ocorrem nas relações interpessoais, principalmente entre crianças e adolescentes (Santos, Perkoski, & Kienen, 2015; Toro, Neves, & Rezende, 2010). Tendo como base o conhecimento prévio acerca do tema Bullying, foi observado alguns casos de violência verbal direcionada entre os alunos do lócus do estágio. As agressões dirigidas que ocorrem entre eles, apesar de ocorrerem de forma isolada e esporadicamente, configuram-se de maneira mais explícita, com os alunos provocando uns aos outros na frente da professora. Aparentemente, pelo comportamento eliciado pela educadora durante as agressões, percebe-se que a prática de Bullying tornou-se algo naturalizado.

A partir disso, nomeamos a 2ª visita interventiva de “Oficina de Cuidados com o Outro”. Essa referida oficina constituiu-se de dinâmicas, que disparou à questão da importância de ajudar o colega de sala de aula, seguindo de roda de conversa com o intuito de promover reflexões sobre as atitudes diárias em sala.

Francisco e Coimbra (2015) chamam atenção para esse processo de naturalização da violência entre os alunos no ambiente escolar, ressaltando que o Bullying não deve ser visto como um fenômeno natural, quando as vítimas tentam camuflar a agressão sofrida, minimizando ou deixando de relatar para o professor ou responsável, por achar que este tipo de comportamento não passa de uma brincadeira, e que o problema não será resolvido.

Gênero e sexualidade como demanda

A escola segundo Moizés e Bueno (2010) precisa tomar para si a responsabilidade no que diz respeito a educação sexual, não para alimentar mitos que ainda rondam o tema, mas para inserir perspectivas que irão auxiliar o aluno e sua família durante a jornada de conhecimento, quando a constante propagação em mídias (e.g. televisão, internet, redes sociais) banalizam o tema, que deve ser tratado com cautela, de forma responsável e que vise a promoção da saúde sexual.

Assim, a 3ª visita interventiva encerrou o ciclo de intervenções junto aos alunos, atentando-se para integrá-la aos temas debatidos anteriormente. Desse modo, discutiu-se as questões associadas a gênero e sexualidade a partir da confecção de cartazes pelos alunos para serem expostos fora da sala de aula, buscando revitalizar a percepção do espaço escolar como de direito de todos de respeito quanto à diversidade, a vista que termos e falas entre os alunos expunham estereótipos e discriminações.

Com a exposição dos cartazes enfatizou-se o empenho da turma na compreensão da mensagem apresentada sobre o espaço escolar e as interações nesse locus, o qual deve ser propício para o acolhimento e respeito, sendo a escola um local de vivências humanas, com alto fluxo de informações diárias de conhecimentos adquirido dentro e fora da escola, que inferem em todos os atores da escola.

CONCLUSÃO

Podemos aqui evidenciar o propósito de se realizar um estágio em PEE em uma perspectiva crítica, considerando-se o desafio de se realizar um estudo em meio a um sistema educacional competitivo, desigual e excludente, valendo considerar a necessidade de promover a ampliação do processo formativo das crianças em escolarização e a transformação social dos diferentes atores e atrizes sociais envolvidos com a escola e a comunidade em seu entorno.

Com isso, a experiência do estágio, seja básico ou profissional, na Psicologia mostra-se fundamental para o contato do futuro psicólogo com o ambiente fora de sala de aula e seu crescimento como profissional, quando a experiência o coloca frente a observações que se tornam conhecimentos que irão depreender reflexões apropriadas dos aspectos psicossociais de indivíduos e grupos.

A escola servindo a este propósito de estágio, proporciona percepções relevantes como espaço de desenvolvimento biopsicossocial, sendo possível analisar estímulos fomentadores para o sujeito e sua relação com os espaços. Compreender essa relação deve acompanhar o psicólogo

em formação que em contato com o espaço escolar, pode tornar observáveis os conceitos e concretizar a teoria em prática.

Assim, vivenciar o EBS em PEE de forma crítica em uma escola da rede pública, possibilitou principalmente compreender suas competências, sobretudo quando percebe-se que devemos nos reinventar diariamente para que se desenvolva em conjunto a ela. Sabendo que a presença de forças opostas são inevitáveis, como as limitações em relação ao tempo delimitado para o estágio, que reforçam que a PEE sobremaneira é um trabalho de perseverança, insistência e compromisso com a sociedade.

Destarte, entender que encontrar uma solução é uma variável complexa quando fala-se em EBS em psicologia escolar crítica, leva-nos a pensar em avanços e conquistas únicas. Acreditando que nestes espaços não encontram não somente percalços, mas sobremaneira possibilidades em seus muitos atores e componentes. Cabendo ao profissional psicólogo escolar que ali esteja, e/ou estagiários, buscar reencontrar constantemente uma primazia permanente da escola – aprendido.

REFERÊNCIAS

- Araújo, P. V., Pessoa, V. S., Fonseca, P. N., Albuquerque, J. H. A., & Almeida, A. C. (2016). Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 377-384. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202996>
- Asbahr, F. S. F. (2014). Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 20-31. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100003&lng=pt&tlng=pt.
- Correia, M. (2009). O desafio do cenário escolar para o profissional da psicologia: por onde começar?. In: M. Correa (Org.). *Psicologia e Escola: Uma parceria necessária*. (Cap. 3, pp. 61-82). São Paulo: Editora Alínea.
- Damasceno, M. D. A., Costa, T. D. S., & Negreiros, F. (2016). Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. *Rev. psicol. (Fortaleza, Online)*, 7(2), 8-21. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/6238>
- Damasceno, M. A., & Negreiros, F. (2018). Professores, Fracasso e Sucesso Escolar: Um Estudo no Contexto Educacional Brasileiro. *Revista de Psicologia da IMED*, 10(1), 73-89. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2018.v10i1.2572>
- Francisco, M. V., & Coimbra, R. M. (2015). Análise do bullying escolar sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), 184-195. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150020>

- Guarido, R. L., & Sayão, Y. (2004). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: A. M. Machado, & M. P. R. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp. 79-87). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. D. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(25 anos), 131-142. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Lima, M. F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 638-647. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300016>
- Lopes, S. R., Gesser, M. & Oltramari, L. C. (2014). Estratégias de intervenção em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicossocial: relato de experiência. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9 (1), 73-82. Recuperado de: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/831>.
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Moizés, J. S., & Bueno, S. M. V. (2010). Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(1), 205-212. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000100029>
- Nasciutti, F. M. B., & Silva, S. M. C. (2014). O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 25-37. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722014000100005>
- Negreiros, F., Silva, A. M. P. M., & Lima, M. B. P. (2017a). Experiências educativas não exitosas: um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar. *Revista Educação em Debate*. Recuperado de: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/79>
- Negreiros, F., Silva, C.F.C., Sousa, Y.L.G. & Santos, L.B. (2017b). Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.24879/201700110010066>
- Patto, M.H.S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: TA Queiroz.
- Reger, R. (1989). Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: M. H. Souza Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 09-16). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Santos, A. A. C. (2007). Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. In: B. P. Souza (Ed.), *Orientação à queixa escolar*. (pp. 165-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, D. C. O., Menezes, A. B. C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 225-234. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121109>
- Santos, M. M., Perkoski, I. R., & Kienen, N. (2015). Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 23(4), 1017-1033. <https://doi.org/10.9788/TP2015.4-16>
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=pt&tlng=pt.

- Souza, M. P. R. D., Ramos, C. J. M., Lima, C. P. D., Barbosa, D. R., Calado, V. A., & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da educação*, (38), 123-138. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Toro, G. V. R., Neves, A. S., & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1), 123-137. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000100011&lng=pt&tlng=pt.

BASIC STAGE SUPERVISED IN SCHOOL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN A CRITICAL PERSPECTIVE: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

The objective's to report the experience of a Supervised Basic Internship (EBS) in School and Educational Psychology (PEE) of Critical Perspective, of a Psychology course, in a public elementary school. Naturalistic, systematic and participant observation was used as a method, which enabled the demands perception: little explored relationships between affectivity school's space; Bullying and its naturalization in the class; issues of gender and sexuality. It's argued that promoting contextualized actions in view of the pointed demands can stimulate new perceptions in children, although due to the limited time of the internship, they need to be checked to assess effectiveness. It's expected, then, to contribute to the debate on emerging school issues that encourage the presence of psychologists in these spaces.

Keywords: Internship; School Psychologist; Psychology.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS: CAMPO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Gelsimar José Machado¹⁹

Raul Aragão Martins²⁰

Liana Abrão Romera²¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os resultados de um programa denominado Educação Sobre Drogas e Habilidades Sociais, desenvolvido em uma escola no interior do estado do Espírito Santo, Brasil, na disciplina de Educação Física. Participaram 145 estudantes do ensino fundamental e ensino médio com idades entre 11 e 17 anos. Foram 10 encontros temáticos sobre álcool e outras drogas e habilidades sociais com avaliação ao final a partir do Google Formulários. O programa foi bem aceito pelos participantes e contribuiu com novos conhecimentos sobre o tema drogas. Conclui-se que as habilidades sociais podem se apresentar como um dos recursos importantes para a educação sobre drogas ao permitir que outras áreas da vida dos envolvidos sejam problematizadas.

Palavras-chave: habilidades sociais; prevenção ao abuso de drogas; adolescência.

¹⁹ Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

²⁰ Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista.

³ Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Endereço para correspondência: Rua Tércio Correa dos Santos, 185, Centro, Santa Maria de Jetibá, ES, Brasil.
E-mail: geljm@hotmail.com

Introdução

O presente artigo discute os resultados de um programa denominado “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais” desenvolvido em uma escola pública estadual no interior do estado do Espírito Santo. O objetivo das ações foi problematizar o tema drogas com a mediação das habilidades sociais durante as aulas de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e série inicial do ensino médio.

Pesquisas desenvolvidas entre a população local revelaram que as dívidas, o descontrole emocional, a falta de diálogo, o pouco apoio familiar e social e a depressão podem representar associação com o suicídio, fatores com estreita relação com o nível de alcoolismo na região (Fehlberg & Menandro, 2015; Potratz, Costa, & Jardim, 2015). Esses estudos mostram que o consumo prejudicial de bebidas alcoólicas é compreendido como parte da tradição cultural de descendentes europeus que formam a maioria da população.

Levantamentos nacionais mostram evidências do consumo e experimentação precoce de álcool e outras drogas no início da adolescência, entre 12 e 17 anos de idade, e, inclusive, antes dessa fase do desenvolvimento. O álcool é a droga mais consumida e possível precursora dos usos das demais (Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas, 2012; Brasil, 2016). Diante dos resultados dos estudos epidemiológicos, faz-se importante o desenvolvimento de programas educativos com o público adolescente, pois esta fase da vida se constitui como um momento suscetível para a experimentação de álcool e outras drogas, especialmente por parte da população jovem. Todavia, quando os programas de prevenção ou educação sobre drogas ocorrem no espaço escolar, muitas das intervenções são pontuais, sem sistematização, com vertente moralista, pautadas na informação e desenvolvidas por profissionais exteriores à escola (Dallo, 2014; Cruz, Martins & Silva, 2016).

O programa que deu origem a este relato foi desenvolvido como parte da disciplina de Educação Física escolar realizada junto aos estudantes do ensino fundamental II e médio. Originou-se devido a demanda do contexto no qual o município está inserido, pois, mesmo apresentando elevados índices de uso de álcool, há poucas intervenções educativas. As ações foram desenvolvidas tendo como recursos didáticos as dinâmicas, jogos, brincadeiras e outras práticas corporais que despertam a atenção do público adolescente. O nome da escola será omitido por questões éticas.

A disciplina de Educação Física se apresenta como uma das possibilidades para desenvolver ações na escola que buscam a promoção da saúde dos estudantes. Documentos federais da Educação Física e outras disciplinas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil,

1998) e a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017), apontam para a necessidade de ações que ultrapassem o aspecto procedimental dos conteúdos na escola. Entretanto, observa-se uma lacuna existente na efetivação do trabalho de educação sobre drogas no ambiente escolar.

A partir dessa e outras reflexões, o programa “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais” promove a problematização sobre as temáticas que envolvem os usos de drogas com o objetivo de desenvolver ações sem a ênfase no discurso proibicionista ou de “guerra às drogas”, estratégia de repressão que não promoveu resultados positivos esperados ao longo das últimas décadas (Sodelli, 2010; Moreira, Vóvio, & De Micheli, 2015). Visando muito mais do que prevenir os diferentes tipos de consumo, a educação sobre drogas estimula a reflexão, o pensamento crítico, a autonomia e o diálogo como maneiras de abordar o tema drogas na escola permitindo que os estudantes também sejam ouvidos e participem ativamente das ações (Coelho & Monteiro, 2017).

Nessa direção, Midford (2009) relata que uma intervenção deve ser direcionada para reduzir danos e não produzir a abstinência somente, pois programas com este foco valorizam o indivíduo, seu bem-estar e sua saúde. Eles colocam a abstinência como meta final. Moffat et al (2017) observam que as interações proporcionadas pelas discussões entre professores e estudantes em sala de aula são importantes para reduzir ou cessar o consumo, além de promover a desconstrução de percepções e conceitos equivocados. Os autores também destacam a necessidade de envolver os estudantes na discussão sobre a tomada de decisão quanto ao uso de drogas ao invés de focar na redução ou abstinência. As ações que promovem discussões, reflexões e o pensamento crítico estão entre os fatores significativos de uma educação sobre drogas com resultados positivos.

As atividades que compõem o presente programa foram inspiradas pelo programa federal #Tamojunto (Ministério da Saúde, 2017), combinado com os trabalhos de Del Prette e Del Prette (2014; 2017), tendo como base o desenvolvimento de habilidades sociais, que tem sido apresentadas como uma das abordagens possíveis para problematizar o tema drogas, além de outras situações do cotidiano escolar, como a indisciplina e o *bullying*. Habilidades sociais referem-se a diferentes classes de comportamentos no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais (Caballo, 2016). São habilidades divididas em classes e subclasses, sendo as principais: comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertividade, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público (Del Prette & Del Prette, 2017).

Com características metodológicas participativas, as intervenções com base nas habilidades sociais tendem a apresentar resultados significativos para além do consumo de drogas, se

constituindo como uma das estratégias com potencial para resultados mais promissores se comparados com modelos tradicionais que estão focados apenas na transmissão de informações (Cuijpers, 2002). Em estudo com 358 adolescentes espanhóis, Espada, Griffin, Pereira, Orgilés e García-Fernández (2012) constataram menor consumo de álcool e intenção em usar drogas com os participantes de um programa denominado Saluda com a utilização das habilidades sociais para a prevenção e educação sobre drogas. Desenvolvido com estudantes do ensino médio, o estudo demonstrou melhores resultados nas habilidades para a resolução de problemas. Outro estudo com 100 estudantes do ensino médio, no Irã, identificou-se resultados positivos para a redução do abuso de drogas, violência e estresse na comparação com o grupo controle (Jamali, Sabokdast, Nia, & Goudarzian, 2016). Os métodos utilizados na abordagem foram palestras, atividades grupais, encenações e dinâmicas com perguntas e respostas.

Os estudos supracitados referem-se a programas desenvolvidos em locais distintos, mas que apresentam aspectos em comum, ou seja, bons resultados a partir das atividades desenvolvidas buscando ações educativas quanto ao uso de drogas. Além dos efeitos sobre o consumo das substâncias psicoativas, os estudos procuraram deixar em evidência o impacto dos programas nas habilidades pessoais e interpessoais dos estudantes, uma vez que seus autores aparentam compreender que a educação sobre drogas tem como subsídio o fortalecimento dessas habilidades nos estudantes.

Contudo, os estudos não são unânimes quanto a relação entre a falta ou deficit em habilidades sociais e o uso de drogas. Aliane, Lélío e Ronzani (2006) realizaram um estudo com 80 pessoas, sendo 40 participantes dependentes de álcool e os demais apresentando consumo não abusivo. Os resultados não foram significativos para confirmar a existência da relação entre a dependência e deficits em habilidades sociais. Em uma pesquisa com 47 pessoas em tratamento da dependência de álcool e outras drogas, Sá e Del Prette (2014) apontaram que a dependência ou abstinência de drogas não tem relação com a presença ou deficits em habilidades sociais. Já Felicissimo, Casela e Ronzani (2013) realizaram um levantamento das produções científicas acerca da relação entre deficits em habilidades sociais e dependência de drogas e a efetividade do treinamento dessas habilidades no tratamento. Apesar de resultados positivos como o maior controle das emoções, o treinamento em habilidades sociais não se mostrou superior as outras formas de trabalho.

O objetivo desse trabalho é apresentar e analisar os resultados do programa “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais”. O programa aqui relatado baseou-se numa vertente não-moralista, no qual valorizou-se mais o indivíduo do que as substâncias psicoativas, e busca, de modo

oposto ao tradicional, problematizar o tema drogas contribuindo para a construção de uma percepção crítica, com subsídios para a tomada de decisões conscientes e responsáveis.

Metodologia

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação. Para Thiollent (2005), esse método de pesquisa social realiza-se com o envolvimento entre pesquisadores e participantes em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, sendo desenvolvidas com os participantes e não para eles, permitindo conhecimento e compreensão sobre o que está sendo realizado. Para o referido autor, “Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação” (Thiollent, 2005, p. 28). A pesquisa-ação pode ser desenvolvida em diferentes ambientes, como nas áreas de educação, saúde, trabalho e política.

Participantes

O critério de seleção das salas participantes esteve vinculado às turmas que tivessem duas aulas semanais da disciplina de Educação Física, dentro das etapas do ensino fundamental II e ensino médio. Desse modo, no ano de execução das ações, fizeram parte do programa “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais” estudantes do 6º, 7º e 9º ano do ensino fundamental II, e a 2ª série do ensino médio. Foram sete turmas num total de 145 estudantes com idades entre 11 a 17 anos. O programa foi desenvolvido em uma escola pública estadual em um município localizado na região serrana no interior do estado do Espírito Santo, localizado cerca de 100 km da capital do estado, com aproximadamente 40 mil habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020). A escola atende alunos do ensino fundamental I, fundamental II e ensino médio.

Procedimentos

Foram realizados 10 encontros temáticos de educação sobre drogas e habilidades sociais com periodicidade mensal junto às turmas selecionadas. A periodicidade se deve ao fato de poder propor as ações ao longo do ano. Durante e após o desenvolvimento de cada encontro, as percepções e demais informações relevantes foram registradas em diário de campo.

No encontro sobre “O Que São Drogas?”, foram problematizados aspectos gerais sobre a história das drogas como parte da humanidade, os tipos de substâncias, lícitas e ilícitas, tais como as bebidas alcoólicas, o “rebite” (tipo de anfetamina muito comum na região utilizada por caminhoneiros) e os medicamentos farmacêuticos.

Para a sessão sobre “Crenças Normativas”, foram abordadas informações científicas sobre o consumo de drogas no Brasil entre adolescentes com base em pesquisas epidemiológicas. Subdivididos em pequenos grupos, os estudantes foram instigados a debater acerca dos percentuais de consumo de drogas e sobre as normas sociais, muitas vezes encaradas como gerais, como a necessidade do uso de drogas como transição para a idade adulta.

Para tratar das “Informações sobre o Tabaco”, foi desenvolvida uma atividade esportiva no ginásio de corrida com barreiras. Os estudantes foram separados em grupos. A cada rodada, um aluno deveria realizar o percurso saltando sobre barreiras, encontrar e trazer uma questão para ser discutida e respondida no grupo.

Foram problematizados os tipos de consumo a partir da sessão “Avaliação do Consumo de Álcool”. Utilizou-se o Teste de Identificação de Distúrbios do Uso de Álcool (Alcohol Use Disorders Identification Test), o AUDIT (Babor, Higgins-Biddle, Saunders, & Monteiro, 2001), instrumento desenvolvido com o apoio da Organização Mundial da Saúde (OMS). Composto por 10 questões, a pontuação do AUDIT é classificada: de 0 a 7 pontos (pessoas que não consomem ou consomem pouco); de 8 a 15 pontos (usuários de risco consumindo acima de duas doses diariamente ou mais que cinco doses em única ocasião); de 16 a 19 (pessoas que apresentam uso nocivo); e de 20 a 40 pontos (apresenta grande possibilidade de dependência).

O autocontrole envolve habilidades de reagir com calma a situações aversivas, como sentimento de frustração, desconforto, raiva, humilhação. Significa expressar desagrado de forma socialmente competente e com controle sobre os próprios sentimentos negativos. Para o encontro “Controle do Estresse”, foi desenvolvida a dinâmica Viagem de Cruzeiro (Romera & Machado, 2020). Na atividade os estudantes deveriam manter o controle e descobrir o sentido da situação hipotética.

Para problematizar o tema “Lidar Com e Ansiedade”, foi desenvolvida a atividade denominada de Jogo do Silêncio (Del Prette & Del Prette, 2017). Foi problematizado a diversidade de possibilidades acerca dos contextos a serem resolvidos, e que, na medida que enfrentamos um problema, é mais fácil passar pela situação.

Assertividade é a capacidade de lidar com cenários que envolvem a afirmação e a defesa de direitos e autoestima. Envolve as habilidades como recusar pedidos abusivos e não abusivos,

resistir à pressão do grupo, demonstrar desagrado e encerrar uma conversa. Para a atividade “Desenvolvendo a Assertividade”, foram utilizadas as dinâmicas Círculo Fechado e Nem Passivo, Nem Agressivo: Assertivo (Del Prette & Del Prette, 2014). Discutiu-se situações cotidianas sobre respostas agressivas (ofensivas), assertivas (expressão de modo adequado) ou passiva (dificuldade para expressar seus pensamentos). Foi debatido que respostas passivas ou agressivas podem ocorrer quando uma pessoa não tem assertividade.

A empatia abrange as habilidades de identificar sentimentos e problemas do outro, expressar compreensão e apoio, pedir desculpas, negociar soluções em situação de conflito de interesses e preocupar-se com o bem-estar do outro. A atividade problematizadora da sessão sobre “Empatia” foi usar uma venda para simular uma pessoa com deficiência visual e se deixar guiar pelo colega por espaços da escola até o ginásio, finalizando com uma cobrança de pênalti como parte da modalidade paralímpica Futebol de 5.

Para abordar a “Resolução de Problemas e Criatividade”, a atividade foi realizada de forma lúdica com os alunos divididos em trios. O objetivo do trio era atravessar o pátio da escola pisando apenas nas folhas cedidas para cada um dos integrantes. Problematizou-se sobre diferentes formas possíveis para a resolução de situações. Outra atividade foi dividir uma folha de papel em três partes e realizar uma figura diferente com cada parte sem o auxílio de material para estimular a criatividade.

Para as “Informações Sobre Drogas” foi desenvolvido um jogo no qual a turma foi dividida em 4 grupos de modo aleatório com o intuito de revisar as discussões sobre o tema no decorrer do programa. Foram distribuídas para cada grupo placas com as opções V (para verdadeiro) e F (para falso), SIM, NÃO, A, B, C e D. Após o anúncio da pergunta, os integrantes do grupo deveriam debater a questão e levantar a placa com a resposta. A leitura mais detalhada das atividades pode ser contemplada na pesquisa Treinamento em habilidades sociais na prevenção ao abuso de álcool e outras drogas (Machado, 2020).

Avaliação dos encontros temáticos

Com relação à avaliação das ações, optou-se por utilizar um questionário anônimo com 10 perguntas abertas e fechadas a partir de *link* criado no *Google Formulários* e respondido pelos estudantes na própria escola, no laboratório de informática. O *link* também foi enviado ao grupo de *whatsapp* das turmas para que os ausentes pudessem avaliar o programa, já que alguns estudantes que haviam atingido a média para avançar para a próxima etapa estavam

comparecendo à escola esporadicamente no final do ano letivo. Todavia, por se tratar de uma região rural, alguns estudantes não possuem internet e não puderam participar da etapa avaliativa.

Dentre as vantagens que colaboram atualmente para o processo de pesquisa, o *Google Formulários* é de simples utilização, pode ser acessado em qualquer local e horário (desde que haja internet disponível) e é dinâmico para a coleta e análise dos dados, servindo tanto para a pesquisa como para avaliação dos estudantes (Mota, 2019).

Resultados e Discussão

Quanto aos resultados da avaliação do programa “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais” (Tabelas 1 e 2), 96 estudantes responderam ao questionário pelo *Google Formulários*. Perguntados sobre como avaliavam o programa, 46 (47,9%) disseram que foi *Bom* e 40 (41,7%) responderam *Ótimo*. Com participação significativa no decorrer das atividades, 86 (89,6%) consideraram que os temas foram importantes para lidar melhor consigo mesmo e com outras pessoas. Sobre o álcool e outras drogas, 93 estudantes (96,9%) disseram que tiveram aquisição de novos aprendizados. Avaliado como positivo, 85,4% dos respondentes gostariam de mais atividades do programa no ano seguinte.

Tabela 1. Avaliação das atividades do programa

Como você avalia as atividades desenvolvidas sobre as Habilidades Sociais e uso de drogas?		
	Nº	%
Ruim	5	5,2
Regular	5	5,2
Bom	46	47,9
Ótimo	40	41,7

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 2. Aprendizados e perspectivas do programa.

	Nº	%	
Você acha que os temas foram importantes para você saber lidar melhor com você mesmo e com outras pessoas?	86	89,6	Sim
	0	0,0	Não
	10	10,4	Parcialmente
Você aprendeu algo novo sobre o álcool e outras drogas?	96	96,9	Sim
	0	0,0	Não
	3	3,1	Parcialmente

Gostaria de mais atividades de tipo no próximo ano?	82	85,4	Sim
	2	2,1	Não
	12	12,5	Parcialmente

Fonte: Elaborado pelos autores.

As discussões acerca do consumo de drogas no Brasil e no mundo têm impulsionado a realização de pesquisas ao longo dos últimos anos. Observa-se constante preocupação com o público adolescente, já que o uso de drogas nessa fase pode apontar sinais para o consumo regular ou prejudicial quando se atinge a idade adulta.

Uma das pesquisas brasileiras mais recentes é o III Levantamento Nacional Sobre o Uso de Drogas Pela População Brasileira (Bastos, Vasconcellos, De Boni, Reis & Coutinho, 2017). Os dados revelaram que o consumo de bebidas alcoólicas na vida foi de 66,4%. Entre os adolescentes de 12 a 17 anos, a média de idade para a primeira ingestão foi de 13,5 anos, tendo destaque a possibilidade de correlação desse consumo precoce e casos de dependência na vida adulta. A experimentação para o tabaco apresentou a média de 12,6 anos. Em relação ao uso de substâncias ilícitas, identificou-se maior prevalência para o consumo na vida de maconha (haxixe/skank) (7,7%), cocaína (3,1%) e *crack* e outras drogas similares representaram 0,9%. A média de idade para o primeiro consumo dessas substâncias foi de 13,1 anos. O Levantamento ainda demonstrou que as substâncias que mais constituíram motivo para tratamento foram bebidas alcoólicas, tabaco e cocaína em pó.

A referida pesquisa desvela que o maior consumo de drogas entre a população brasileira é o álcool, sendo o oposto do que é compreendido pelo senso comum, ou seja, o entendimento de que as substâncias ilícitas são as mais consumidas. De modo geral, as informações sobre drogas que orientam a população são oriundas da grande mídia, especialmente a internet e a televisão. Estes veículos que medeiam as informações para com a sociedade, muitas vezes, estão sob influências políticas e interesses econômicos, ocasionando a difusão de inverdades ou dados equivocados sobre o tema das drogas.

Na presente experiência com o programa “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais”, saber que a cerveja é classificada como um tipo de droga mostrou-se uma importante descoberta para os estudantes, assim como saber que o álcool é a substância psicoativa mais consumida entre a população, e não as drogas ilícitas, como se pensava.

Eu não sabia que cerveja era considerada uma droga (Estudante do 6º ano).

Aprendemos coisas que nem se quer tinha ouvido antes e como devemos tomar cuidado com certas coisas, como o alcoolismo, e até sobre remédio, que é um tipo de droga (Estudante do 6º ano).

Na descrição acima nota-se que não apenas as bebidas alcoólicas passaram a ser compreendidas como drogas por alguns estudantes, mas também os medicamentos. Observou-se que as ações referentes à educação sobre drogas podem contribuir com o acréscimo de conhecimento e com noções equivocadas sobre o tema, como se confirmam os relatos de alguns estudantes:

Porque a pessoa podia pensar bem no que está fazendo, porque assim usa com consciência (Estudante do 9º ano). As aulas ensinam o que os pais não conseguem conversar com os filhos e explicar o que realmente são as drogas. Consegui entender bem o que o uso de drogas causa (Estudante do 9º ano).

Várias coisas eu já sabia, mas com essas aulas melhorei minha forma de pensar sobre certas questões; algumas graves consequências que podem acontecer com usuários de drogas (Estudante da 2ª série).

Aprendi que algumas coisas que eu bebo são drogas. Eu aprendi sobre minha relação social com as pessoas, e também a questão do uso de drogas na adolescência, os efeitos das drogas nas pessoas, o consumo de álcool e suas consequências (Estudante do 9º ano).

Mesmo sendo tema de constantes preocupações e debates em distintos cenários sociais, falar sobre drogas utilizando apenas argumentos superficiais impossibilita melhores resultados para a problematização. Especialmente quando o assunto é abordado na escola, é preciso que haja conhecimento oriundo de fontes científicas para falar em educação sobre drogas de modo a contribuir com o saber dos estudantes, ao invés de causar amedrontamento ou provocar efeito iatrogênico. Intervenções com este caráter são as que mais trazem resultados positivos (Barbosa, Pereira & Oliveira, 2014). Ações equivocadas podem aproximar os estudantes do consumo a partir da curiosidade gerada pelas informações, ao invés de retardá-lo ou ainda servir como elemento desmotivador da experimentação e uso regular.

Ao contrário de intervenções tradicionais, alguns trabalhos de educação sobre drogas em espaços educacionais têm sido realizados com outros objetivos para além da ênfase na transmissão de informações de modo isolado, tais como aqueles que utilizam a abordagem das habilidades sociais. Dentre os estudos que apontam resultados favoráveis com intervenções para educação sobre drogas tendo como mediação essas habilidades, está o trabalho de Romero e Alexis (2015). A partir de 16 sessões com oficinas participativas e motivacionais durante três meses e meio, a pesquisa foi desenvolvida almejando fortalecer as habilidades sociais de 54 estudantes que apresentaram consumo elevado de álcool. Como resultados, foram observadas mudanças nos conhecimentos e atitudes dos adolescentes, sendo a intervenção significativa para amenizar os problemas do abuso de álcool com o fortalecimento das habilidades sociais.

Em outro estudo, num programa italiano denominado Life Skills Training envolvendo 3.058 estudantes de 55 escolas, Velasco, Griffin e Botvin (2017), desenvolveram 15 sessões de treinamento em habilidades com os estudantes do ensino médio no primeiro ano da pesquisa, com sessões de reforço nos dois anos subsequentes. Em comparação com o grupo que não recebeu o treinamento, na avaliação do programa foram encontrados resultados com menos uso de tabaco e álcool, melhora do conhecimento sobre o uso de substâncias e melhores níveis de assertividade e redução da ansiedade. Essas diferenças foram significativas tanto no final das intervenções quanto nas avaliações de acompanhamento de 1 e 2 anos após o início dos trabalhos.

Um dos aspectos importantes no trabalho de Velasco, Griffin e Botvin (2017) está na duração do programa, sendo efetuado no período de três anos. As ações que envolvem a educação sobre drogas tendem a apresentar resultados mais significativos quando desenvolvidas a longo prazo. Diferentemente das intervenções pontuais que se mostram limitadas, o reforço das sessões ao longo dos anos subsequentes são importantes para que haja manutenção do aprendizado obtido. Dentre os objetivos, espera-se que os estudantes retardem o primeiro consumo de álcool e outras drogas e/ou tenham um consumo não abusivo, bem como a manutenção nos aspectos relacionados à aquisição e fortalecimento das habilidades sociais.

Nas sessões de “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais”, foi constatado o aprendizado ou o fortalecimento das habilidades sociais dos estudantes. Ao final da avaliação, as respostas abertas evidenciaram a aquisição destes novos conhecimentos e habilidades compreendidas pelos participantes como importantes para que os relacionamentos com as pessoas sejam melhores. Quando perguntados sobre situações no cotidiano durante o programa que apresentaram relação com o demonstrado nas sessões, as respostas que sobressaíram foram:

Sim, a questão da empatia e com o aprendizado das aulas consegui tornar-me um ser humano melhor, de me colocar no lugar do outro. Aprendi coisas que vou levar para o resto da vida (Estudante 9º ano).

Foi muito bom ter estudado este tipo de conteúdo, pois na situação em que estava, sabia como lidar graças ao ensino do professor (Estudante 7º ano). Alguns comentários que ouvi sobre drogas me lembrou das coisas que ouvi nas aulas de educação física e tive mais conhecimento sobre isso (Estudante 9º ano).

Aprendi a ter empatia, a elogiar as pessoas, conversar. Aprendi várias coisas, como lidar com as pessoas ao nosso redor, como devemos nos comportar diante de tal coisa (Estudante 8º ano).

Muitos participantes não sabiam o que era a empatia. As atividades e problematizações foram importantes para não apenas aprender sobre o significado dessa classe de habilidade social, mas também vivenciá-la com situações do cotidiano que puderam demonstrar aspectos da vida real. Abordar a empatia foi importante, já que problemas podem surgir nas relações interpessoais com a falta dessa habilidade para com o outro, inclusive colaborando para o uso abusivo de drogas.

Outro tema bastante pertinente no programa foi a assertividade. É especialmente no período da adolescência que as influências dos amigos representam um dos fatores que mais prevalecem, pois podem encontrar certo amparo junto àqueles que passam por momentos semelhantes. Devido ao cenário de vulnerabilidade, é fundamental que os adolescentes sejam assertivos e saibam emitir suas opiniões de maneira adequada, distanciando-se de comportamentos prejudiciais.

Deficits em assertividade e empatia não são exclusividades do público adolescente. Del Prette e Del Prette (2017) argumentam que ambas as classes apresentam-se como deficits na população em geral. Limberger, Trintin-Rodrigues, Hartmann e Andretta (2017) destacam que as habilidades de recusa de drogas foram as mais enfatizadas em estudos analisados durante e após o tratamento de usuários. Saber recusar pedidos incoerentes de maneira adequada estão entre as virtudes de pessoas assertivas.

Especificamente com o público adolescente, um levantamento realizado por Wagner e Oliveira (2007) com usuários de drogas ilícitas constatou, além da possibilidade do consumo para reduzir a ansiedade diante de contextos sociais, a dificuldade de dizer “não” aos pares para o

convite ao uso de drogas. Outros estudos apontaram que a falta de assertividade e autocontrole podem influenciar condutas infratoras e uso de drogas (Amaral, Pinto & Medeiros, 2015), do mesmo modo que o maior repertório de empatia, assertividade e abordagem afetiva possibilita uma frequência menor no consumo (Tatmatsu, 2016). Em pesquisa com 965 adolescentes de 50 escolas públicas de São Paulo, Cardoso e Malbergier (2013) identificaram que baixos níveis de habilidades sociais estiveram relacionados às dificuldades de enfrentamento de situações problemáticas e assertividade, sendo o uso de drogas associado à dificuldade para defender opiniões, ser influenciados pelos colegas, ter medo de lutar por seus direitos, dificuldade em dizer “não” e solicitar ajuda.

Os estudos mencionados apresentam percepções que vão na mesma direção de que uma das dificuldades do público adolescente quanto ao uso de drogas é seguir o que seus pares estão fazendo, e o uso de drogas pode fazer parte deste cenário. Mesmo que haja esse conhecimento, compreende-se que intervenções educativas sobre drogas que apenas informem o que é a assertividade não sejam suficientes para causar o impacto esperado. Com base nesses dados, para o presente programa foram utilizadas duas atividades (Círculo Fechado e Nem Passivo, Nem Agressivo: Assertivo) que pudessem envolver os estudantes e possibilitar a vivência de situações da vida real. O propósito foi elencar temas e possibilidades que estivessem direta e indiretamente associados com o abuso de drogas, mas que também o aprendizado pudesse ser estendido para o cotidiano de vida dos participantes visando incrementar aspectos positivos de suas relações interpessoais.

Quanto ao consumo de álcool e outras drogas por adolescentes, Scivoletto (2011) afirma que alguns fazem o uso inicialmente como recreação e acabam não desenvolvendo outras formas de divertimento. Já outros terão dificuldades para manter relacionamentos afetivos e encontrarão esta mediação no uso de drogas. Para a autora, quanto mais precoce for o consumo de qualquer substância psicoativa, maior será o risco de desenvolvimento deste processo, acarretando em dificuldades nas estratégias para lidar com situações problemáticas na vida adulta.

Os aspectos apresentados reforçam os fatores que contribuem para que as ações quanto ao uso de drogas ocorram antes da idade adulta, minimizando muitos problemas que podem decorrer do contato com o álcool e outras drogas no futuro. Diante disso, os programas de educação sobre drogas para crianças e adolescentes com base em evidências científicas têm sido formulados para que se busque o adiamento do primeiro consumo de drogas, ao invés de enfatizar a abstinência. E, caso haja estudantes que tenham consumido ou o façam de maneira regular, o propósito é contribuir para evitar que o uso evolua para o abuso de drogas. O presente programa de educação sobre drogas buscou atuar sobre estes princípios orientadores.

O método desenvolvido pelo programa aqui relatado deu ênfase às atividades interativas, procedimento que tem propiciado resultados expressivos em ações educativas por cativar a atenção e participação dos adolescentes, tornando-os protagonista no processo. As atividades de caráter lúdico contribuíram para melhor compreensão dos temas dos encontros e atuação dos participantes, culminando para que o programa fosse avaliado de forma positiva, como observou-se nas falas dos participantes. Os relatos dos estudantes demonstraram que:

As brincadeiras fazem aprendermos mais rápido sobre o conteúdo. Gostei muito das aulas; sempre foram muito interativas (Estudante 6º ano).

Achei bacana esta dinâmica nova de conteúdos diferenciados e fora da rotina. O professor conseguia fazer a aula ser legal e ao mesmo tempo fazer com que a gente se divertisse (Estudante 7º ano).

Aprendemos de forma divertida, fizemos várias brincadeiras e deu para aprender muita coisa, as quais tentarei não esquecer (Estudante 6º ano).

Intervenções que buscam a interação entre os participantes são características de ações que trazem bons resultados no trabalho com adolescentes, tendo mais chances de produzir mudanças de comportamentos (Barbosa, Pereira & Oliveira, 2014; Souza, Amato & Sartes, 2013). Com a ênfase na utilização de vivências, Del Prette e Del Prette (2014; 2017) defendem o uso de estratégias grupais para a promoção das habilidades sociais. Esse método ultrapassa as estratégias tradicionais utilizadas para trabalhos em grupo, trazendo novas perspectivas para as intervenções. Para os autores, as brincadeiras e os jogos são importantes por possibilitarem experiências importantes para o aprendizado da organização social, regras e desenvolvimento da competência social.

Por esta via, é possível compreender a importante função que a Educação Física pode desempenhar na escola (e fora dela) ao propor ações educativas sobre o álcool e outras drogas, bem como de habilidades sociais. As aulas desse componente curricular da educação básica, tendo como base os jogos, as brincadeiras e outras práticas corporais que despertam a atenção dos estudantes, podem se apresentar como propícias para ações com educação sobre drogas. As atividades interativas que podem fazer parte da disciplina de Educação Física são consideradas significativas para o trabalho com o público adolescente, algo que se mostrou fundamental neste trabalho.

As práticas corporais que contemplam os objetos de conhecimento da Educação Física escolar podem ser estratégias mediadoras para a educação sobre drogas. Entretanto, para além dos métodos interativos como mediadores para o trabalho de educação sobre drogas, a Educação Física é subsidiada por conteúdos que podem contribuir de maneira direta com questões discutidas no cenário social, como o racismo, desigualdades sociais, gênero e consumo de drogas. Pensando desse modo, é possível pensar as abordagens da disciplina Educação Física para além dos muros das escolas e promover outros tipos de conhecimento.

Romera, Ortuzar e Quintana (2020) discutem o fazer pedagógico da Educação Física escolar no contexto atual, e entendem que essa disciplina, assim como outras, pode proporcionar discussões presentes na sociedade, sendo que o consumo de álcool e outras drogas faz parte do contexto de lazer daqueles que ainda não atingiram a idade adulta. É possível, dentre outros exemplos destacados pelas autoras, promover reflexões críticas e atividades dialogadas sobre esporte e consumo e do *binge drink* (o consumo de 5 ou mais doses de bebidas alcoólicas em uma única ocasião), a partir das reflexões sobre lazer e consumo. Para as autoras, a partir desses exemplos, pode-se pensar a Educação Física como importante componente para a formação crítica dos estudantes frente as discussões de temas que estão presentes na sociedade e no cotidiano dos estudantes.

Na direção aos apontamentos de Romera, Ortuzar e Quintana, é possível pensar a Educação Física e sua contribuição educacional e social de modo que ultrapasse o aspecto biomédico ou cunho esportivo, haja vista que, no Brasil, esta discussão tem promovido constantes debates entre pesquisadores da área desde o final do século passado. A partir desta compreensão, agrega-se outros componentes às especificidades da Educação Física na escola, e sua potencialidade para a formação dos estudantes passa a ser em múltiplos sentidos. Mesmo assim, falar em educação sobre drogas parece não estar em evidência entre os objetos de conhecimento que contemplam essa disciplina, mesmo que a ênfase sobre a saúde a perpassasse ao longo de sua história.

Compreende-se que medidas de tratamento ou ações com a educação sobre drogas não são estratégias que se limitam apenas a determinados campos de estudos, como a saúde. Outras áreas também se mostram cruciais para pesquisas sobre o tema com diversos objetivos, como a antropologia, sociologia, filosofia, ciências sociais e geografia. Debater sobre o álcool e outras drogas não está reservado a disciplina de Ciências na educação básica, por exemplo. Do contrário, esse e outros temas devem ser desenvolvidos na escola de modo mais amplo, certo de que todas as disciplinas podem contribuir segundo suas particularidades. Nesse sentido, abordar o tema álcool e drogas nas aulas de Educação Física segue em direção das perspectivas que apontam o uso de drogas como parte da trajetória humana e objeto de discussão em variados campos do saber.

A partir da “janela da Educação Física”, Fensterseifer e Silva (2008) consideram que essa disciplina pode contribuir para que o estudante entenda melhor o mundo em que vive, papel não apenas relacionado a esse componente curricular. A partir desse olhar, é possível entender as disciplinas na escola não apenas como transmissoras de conteúdos e temas que não tenham relação com o cotidiano dos estudos, mas que, de modo oposto, possam dar sentido e estreita relação com o que ocorre fora da escola. Dentre as discussões sobre a funcionalidade da Educação Física intra e extraescolar, é possível trazer essa abordagem para dentro da disciplina e poder contribuir para a formação dos alunos de modo crítico, contribuindo para sua formação social e de sujeito ativo na sociedade.

Pensar em uma educação sobre drogas com respeito ao indivíduo e no sentido oposto ao discurso proibicionista, é propiciar a formação capaz de contribuir para com o conhecimento acerca dos riscos e efeitos sobre o consumo, sem, necessariamente, inibir a liberdade de escolha. A escola se encontra em uma posição social privilegiada para que o tema seja abordado e alcance os estudantes de uma forma mais eficiente que outros espaços.

Considerações Finais

O programa “Educação sobre drogas e Habilidades Sociais” buscou problematizar a temática para minimizar os riscos quando e se houver o consumo de álcool e outras drogas, apontando informações que visam tratar o tema de modo geral, e não apenas ressaltar experiências negativas que são divulgadas pela mídia e que não representam em sua totalidade a realidade concreta. Mesmo que parte dos estudantes avaliados nesse trabalho não tenham experimentado algum tipo de drogas, ou o consumo não seja regular, é importante propiciar ações anteriores as essas experiências.

Como apontado na avaliação, a maioria dos estudantes aprovou o programa, fato importante para que seja dado continuidade nos anos seguintes. A boa aceitação pode estar relacionada a dois fatores principais: assuntos que despertam a atenção dos envolvidos pela implicação direta com o cotidiano (seja acerca do tema drogas ou as diferentes classes de habilidades sociais) e; a metodologia interativa das sessões. Mesmo fazendo parte da grande área da saúde, observa-se que discussões e/ou ações sobre drogas enquanto Educação Física escolar estão aquém da ênfase que o assunto necessita ser abordado, frente à relevância no panorama nacional e mundial.

Entretanto, é preciso frisar que abordar a temática das drogas e/ou das habilidades sociais no contexto escolar não deve ser compreendida como tarefa de apenas uma disciplina, como a

Educação Física. Pelo contrário, esses temas, assim como outros que são intrínsecos ao contexto dos estudantes, devem atravessar múltiplas áreas frente à necessidade dos educandos que, tão importante quanto ao conhecimento tradicional, precisam ser orientados para a vida.

Uma das limitações deste trabalho foi a avaliação ao final do programa somente a partir do *Google Formulários*, sendo que outras metodologias poderiam ser somadas para ampliar a produção de dados sobre a percepção dos participantes. Mesmo assim, percebem-se possibilidades entre a disciplina de Educação Física com a abordagem das habilidades sociais como mediadora para a educação sobre drogas e promoção da saúde na escola, gerando oportunidades para que e outros trabalhos nesta direção possam ser desenvolvidos por diferentes áreas. Por mais que gestores e professores não tenham preparo para lidar com o tema drogas em sua formação acadêmica, é necessário investimento na educação continuada desses profissionais para que possam atuar com maior autonomia e segurança.

Referências Bibliográficas

- Aliane, P. P., Lélío, M. L., & Ronzani, T. M. (2006). Estudo comparativo das habilidades sociais de dependentes e não dependentes de álcool. *Psicologia em Estudo*, 11, 83-88. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100010>
- Amaral, M. P., Pinto, F. J. M., & Medeiros, C. R. B. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19, 17-38.
- Babor, T. F., Higgins-Biddle, J., Saunders, J., & Monteiro, M. (2001). *The alcohol use disorders identification test: guidelines for use in primary care*. Genebra: World Health Organization.
- Barbosa A. J. G., Pereira C. E. S., Oliveira C. (2014). Prevenção escolar ao uso de drogas por adolescentes: intervenções que funcionam. In: Ronzani, T. M, Silveira, O. S. (Orgs.), *Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar* (pp. 49-70). Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Bastos, F. I. P. M., Vasconcellos, M. T. L., De Boni, R. B., Reis, N. B., & Coutinho, C. F. S. (2017). *III Levantamento nacional sobre o uso de drogas pela população brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ICICT.
- Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil (2016). *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC.
- Caballo, V. E. (2016). *Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Cardoso, L. R. D., & Malbergier, A. (2013). Habilidades sociais e uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas em adolescentes. *Psicologia Argumento*, 31, 761-768. <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.AO13>
- Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (2012). *VI levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio das redes pública e privada de ensino nas 27 capitais brasileiras*. Retirado de

<https://www.cebrid.com.br/wp-content/uploads/2012/10/VI-Levantamento-Nacional-sobre-o-Consumo-de-Drogas-Psicotrópicas-entre-Estudantes-do-Ensino-Fundamental-e-Médio-das-Redes-Pública-e-Privada-de-Ensino-nas-27-Capitais-Brasileiras.pdf>

- Coelho, F. J. F., & Monteiro, S. (2017). Educação sobre Drogas: Possibilidades da EaD na Formação Continuada de Professores. *EaD em Foco*, 7, 194–204. <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.577>
- Cruz, L. A. N., Martins, R. A., & Silva, I. A. (2016). *Meus alunos estão bebendo! E agora?:* guia teórico-prático para educar sobre intervenção breve para reduzir o consumo de álcool entre estudantes. Curitiba, PR: Editora Prismas.
- Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs: a systematic review. *Addictive Behaviors*, 27, 1.009-1.023. [http://dx.doi.org/10.1016/s0306-4603\(02\)00295-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0306-4603(02)00295-2)
- Dallo, L. (2014). *Sensibilização de professores e alunos para a prevenção de uso abusivo de drogas e sexo desprotegido*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília. Retirado de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110464/000793641.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Del Prette, Z. A. P; Del Prette, A. (2014). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Espada, J. P., Griffin, K. W., Pereira, J. R., Orgilés, M., & García-Fernández, J. M. (2012). Component analysis of a school-based substance use prevention program in Spain: contributions of problem solving and social skills training content. *Prev Sci*. 13, 86–95. doi: 10.1007/s11211-011-0249-y
- Felicissimo, F. B., Casela, A. L. M., & Ronzani, T. M. (2013). Habilidades sociais e alcoolismo: uma revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, 18, 137-145. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722013000100014>
- Fehlberg, J., & Menandro, P. R. M. (2015). *Trabalho, Igreja e Boteco: identidades em transformação entre descendentes de pomeranos do interior do Espírito Santo*. Vitória, ES: EDUFES.
- Fensterseifer, P. E., & Silva, S. P. (2008). Qualidade de vida e Educação Física: conhecimento e intervenção crítica na sociedade de consumo. *Caderno de Educação Física*, Marechal Cândido Rondon, 12, 55-58.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Cidades e estados*. Rio de Janeiro: IBGE. Retirado de: <https://www.ibge.gov.br>
- Jamali, S., Sabokdast, S., Nia, H S., & Goudarzian, A. H. (2016). The effect of Life Skills Training on mental health of Iranian middle school students: a preliminary study. *Iran Journal of Psychiatry*, 11, 269-272.
- Limberger, J., Trintin-Rodrigues, V., Hartmann, B., & Andretta, I. (2017). Treinamento em habilidades sociais para usuários de drogas: revisão sistemática da literatura. *Contextos Clínicos*, 10, 99-109. <https://doi.org/10.4013/ctc.2017.101.08>
- Machado, G. J. (2020). *Treinamento em habilidades sociais na prevenção ao abuso de álcool e outras drogas*. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Retirado de http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14543_Tese%20-%20Gelsimar%20Jos%E9%20Machado.pdf

- Ministério da Saúde (MS) (2017). *Programa #tamojunto: prevenção na escola - guia do professor* [documento na Internet]. Brasília: Retrieved from: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_tamojunto_prevencao_escola_guia_professor.pdf.
- Midford, R. (2009). Drug prevention programmes for young people: where have we been and where should we be going? *Addiction*, 105, 1688–1695. 10.1111/j.1360-0443.2009.02790.x
- Moffat, B., Haines-Saah, R. J. & Johson, J. L. (2017). From didactic to dialogue: Assessing the use of an innovative classroom resource to support decision-making about cannabis use. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 24, 85–95. <https://doi.org/10.1080/09687637.2016.1206846>
- Moreira, A., Vóvio, C. L., & De Micheli, D. (2015). Drug abuse prevention in school: challenges and possibilities for the role of the educator. *Revista de Educação e Pesquisa*, 41, 119-134. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015011670>
- Mota, J. da S. (2019). Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação*, 12, 372-380.
- Potratz, T. F.; Costa, A. A., & Jardim, A. P. (2015). Pomeranos e violência: um estudo fenomenológico. *Brazilian Journal of Forensic Sciences, Medical Law and Bioethics*, 4, 162-176. [https://doi.org/10.17063/bjfs4\(2\)y2015162](https://doi.org/10.17063/bjfs4(2)y2015162)
- Romera, L. A., & Machado, G. J. (2020). Redução de vulnerabilidades e habilidades para a vida. In: Coelho, F. J. F., & Silva, M. de L. da (Eds). *Memórias do I Encontro Abramd Educação Rio de Janeiro: entre vivências e resistências, um dia para conversar sobre drogas* (pp. 85 - 94). Curitiba: Brazil Publishing.
- Romera, L. A.; Ortuzar, M; O., & e Quintana, I. L. (2020). Educação Física escolar e desafios contemporâneos: lazer, juventude e consumo de bebidas. *Revista Humanidades e Inovação*, 10, 238-252.
- Romero, R. M. L., & Alexis, L. R. (2015). Abuso de alcohol e intervención mediante habilidades sociales en estudiantes del colegio “Ezequiel Cárdenas Espinoza” Azogues-Ecuador. *Rev. Fac. Cienc. Méd. Univ.*, 33, 57-64.
- Sá, L. G. C., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Habilidades sociais como preditoras do envolvimento com álcool e outras Drogas: um estudo exploratório. *Interação em Psicologia (Online)*, 18, 167-178. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i2.30660>
- Scivoletto, S. (2011). Mudanças psicológicas na adolescência e o uso de drogas nesta faixa etária. In Silva, E. A., & De Micheli, D. (Eds.). *Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa* (pp. 71-90). São Paulo, SP: Editora Fap-Unifesp.
- Sodelli, M. (2010). *Uso de drogas e prevenção: da desconstrução da postura proibicionista às ações redutoras de vulnerabilidades*. São Paulo: Iglu.
- Souza, I. C. W., Amato, T. C., Sartes, L. M. A. (2013). Abordagem com adolescentes sobre o uso de álcool e outras drogas. In: Rozani, T. M. (Eds). *Ações Integradas Sobre Drogas: prevenção, abordagens e políticas públicas* (pp. 179-206), Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Tatmatsu, D. I. B. (2016). *Habilidades sociais e estilos parentais de adolescentes usuários de drogas: estudos empíricos e análise da política de prevenção*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. Retirado de https://ppgpsi-ufscar.com.br/images/arquivos/teses-defendidas/057-Tesedibt_235901.pdf
- Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez.

Velasco, V., Griffin, K. W., & Botvin, G. J. (2017). Preventing adolescent substance use through an evidence-based program: effects of the italian adaptation of life skills training. *Prev Sci*, 18, 394–405. doi: 10.1007/s11121-017-0776-2

Wagner, M. F.; & Oliveira, M. S. (2007). Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. *Psic. Clin.*, 19, 101–116. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652007000200008>

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND DRUG EDUCATION: A FIELD FOR DEVELOPING SOCIAL SKILLS

Abstract

This work aims to analyze the results of a program called Education on Drugs and Social Skills, developed in a school in the interior of the state of Espírito Santo, Brazil, in physical education classes Physical Education. 145 elementary and high school students aged between 11 and 17 years participated. There were 10 themed meetings about alcohol and other drugs and social skills with evaluation at the end using Google Forms. The program was well accepted by the participants and contributed with new knowledge on the topic of drugs. It is concluded that social skills can present themselves as one of the important resources for drug education allowing other areas of the life of those involved to be problematized.

Keywords: social skills; drug abuse prevention; adolescence.

INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE FUTURO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Patricia Jácome Henriques²²

Danielle Provazi Cunha Oliveira²³

Aline Guarato da Cunha Bragato²⁴

Álvaro da Silva Santos²⁵

Resumo

Considerando o alto número de adolescentes que cumprem alguma medida socioeducativa e o planejamento do futuro como um fator de proteção importante, o estudo busca compreender as perspectivas de futuro de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e de que maneiras o contexto social pode influenciar este processo. Foram realizadas entrevistas com 12 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e as respostas foram analisadas através do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados apontam para o quanto o futuro é influenciado pelas condições socioeconômicas e culturais, indicando a necessidade de que sejam pensadas políticas públicas mais eficientes no que diz respeito à oferta de oportunidades, assim como melhores condições sociais para o desenvolvimento do processo de adolecer para essa população.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; projeto de vida; políticas públicas.

²² Mestranda da Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba – MG – Brasil.

²³ Mestranda da Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba – MG – Brasil.

²⁴ Doutoranda da Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba – MG – Brasil.

²⁵ Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba – MG – Brasil.

Endereço para correspondência: Rua Conde de Prados, 155, Abadia, Uberaba-MG, Brasil. CEP: 38025-260.

E-mail: henriquespj@yahoo.com.br

Introdução

O perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa atualmente no Brasil é composto por jovens do sexo masculino, moradores de regiões pobres, em sua maioria marcados pelo descaso do estado e pela falta de políticas públicas que alcancem suas famílias, com alta defasagem escolar, fazem uso de algum tipo de droga (lícita ou ilícita) e, desde muito cedo, estão inseridos no mercado informal de trabalho (Davoglio & Gauer, 2011; Franco & Bazon, 2019; Leal & Macedo, 2017).

A transformação do ser criança em ser adulto impõe a necessidade de que o sujeito passe pelo processo de adolecer. Tal processo pode ser compreendido de diversas maneiras e os mais comuns são os que o compreendem a partir de aspectos como os biológicos e psíquicos. Para a psicanálise, tanto o contexto histórico como o social exercem uma importante influência no processo de adolecer. O entendimento psicanalítico é de que a adolescência seja um tempo de edificação de novos lugares subjetivos, tempo de elaboração das mudanças reais que a própria puberdade impõe e que exige um intenso trabalho psíquico (Matos & Lemgruber, 2017).

A postura de oposição e rebeldia, recorrentemente associada a adolescentes, integra o percurso necessário. Faz parte do processo de adolecer questionar os lugares de autoridade materno e paterno. O ser que era criança se dissolve para dar lugar a um novo ser que quer ser reconhecido como o sujeito único que é, e que agora passa a se dar conta disso (Matos & Lemgruber, 2017). O desejo em pertencer a um grupo social e não mais somente à família, local de pertencimento do ser infantil, o faz tomar a palavra e falar em nome próprio. Paralelo a este desejo do sujeito, o grupo precisa ofertar algumas condições e estratégias para que ele possa construir-se enquanto ser pertencente neste grupo (Warpechowski & Conti, 2018).

Winnicott traz contribuições relevantes quando aponta que a agressividade é uma das muitas fontes de energia presentes nos sujeitos, de modo que o acolhimento desses impulsos, oferecido por cuidadores amorosos, porém, que ofertam limites, possibilitam que o sujeito consiga desenvolver alternativas à essa agressividade (Winnicott, 1984/2005).

Faz parte do adolecer questionar regras e se rebelar, mas nos casos em que esses impulsos agressivos não estão elaborados ou que não foram desenvolvidas alternativas para a agressividade, ela pode aparecer com mais capacidade de destruição, pois agora tem-se um corpo desenvolvido e forte (Winnicott, 1958/2000).

Assim, como são os ambientes onde estas crianças, futuros adolescentes, estão crescendo? E qual é o conjunto de significantes ofertados aos adolescentes das periferias e com histórias de vida marcadas pela violência e pela falta de cuidado? Como o sujeito pode romper com significantes

cristalizados com possibilidades de construção de novos caminhos e outras inscrições em laços sociais menos degradantes? São crianças e depois jovens que são submetidos durante toda vida à exclusão social e que se deparam frequentemente com o desamparo. Existe uma precariedade tanto de recursos materiais, quanto simbólicos para o enfrentamento de acontecimentos que são da ordem do destrutivo e do traumático (Warpechowski & Conti, 2018).

Uma definição encontrada para projetos de futuro é a de que eles se caracterizam pelo planejamento de etapas com uma perspectiva final. Estes podem ser elaborados a partir de experiências passadas ou mesmo atuais e tais etapas podem ser facilitadoras ou dificultadoras do processo (Silveira, Machado, Zappe, & Dias, 2015). Os projetos de vida são considerados fatores de proteção para a população de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Eles contribuem na prevenção à reincidência na medida que oferecem aos jovens novas possibilidades de atuação em suas vidas. Quando um jovem planeja seu futuro, ele está também planejando o que ou quem ele será (Coscioni, Marques, Rosa, & Koller, 2018).

Dessa maneira, este estudo tem por objetivo compreender as perspectivas de futuro de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e de que maneiras o contexto social influencia este processo.

Método

Trata-se de um estudo de campo, com amostragem não probabilística de cunho qualitativo. Na pesquisa qualitativa, a realidade é múltipla e subjetiva, as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes. A realidade é construída em conjunto entre pesquisador e pesquisado por meio das experiências individuais de cada sujeito (Patias & Hohendorff, 2019).

Foram convidados a participar do estudo adolescentes que passaram pelo cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), no município de Uberaba - MG, no ano de 2020 e início de 2021. O CREAS é o órgão executor das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviços à Comunidade, preconizado na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Doze adolescentes aceitaram participar da pesquisa.

Utilizou-se uma entrevista semiestruturada com cinco questões abertas sobre suas perspectivas de futuro. Devido à pandemia de COVID-19, a coleta de dados precisou acontecer de maneira online.

A pesquisadora teve acesso aos telefones através da equipe de referência do CREAS e os participantes e seus responsáveis foram contatados por meio de ligações telefônicas e de mensagens pelo aplicativo WhatsApp.

Os Termos de Assentimento (apara os menores de 18 anos), Consentimento de Responsável Legal (para os responsáveis pelos adolescentes menores de 18 anos) e de Consentimento (para os adolescentes com mais de 18 anos), foram acessados por meio de um link do Google Forms, no qual era possível ler todo o termo e devolver o aceite ou não da participação na pesquisa. Os adolescentes ou responsáveis que tiveram dificuldades com esse acesso receberam os Termos em formato de texto no WhatsApp e gravaram o assentimento ou consentimento como resposta por áudio, no próprio WhatsApp.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem dos autores sob o parecer número 4.492.596.

Os dados foram analisados por meio do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC é uma técnica de construção do pensamento coletivo, que visa revelar como as pessoas pensam, atribuem sentidos e manifestam posicionamentos sobre determinado assunto. É um discurso-síntese, elaborado com partes de discursos de sentido semelhante (Figueiredo, Chiari & Goulart, 2013).

Pautado na consideração de que o pensamento individual se expressa conforme um processo de internalização anteriormente ocorrido e socialmente construído, Lefevre e Lefevre (2006) sugeriram quatro operações para produzir DSCs: 1. Expressões-Chave (E-Ch); 2. Ideias Centrais (IC); 3. Ancoragens (AC); 4. Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) propriamente ditos. A técnica consiste em eleger, de cada resposta individual a uma questão, as Expressões-Chave (Lefevre & Lefevre, 2006). As Expressões-Chave são os trechos mais significativos de cada resposta e são alocadas em grupos de Ideias Centrais e Ancoragens, que são a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas Expressões-Chave. Após isso, redige-se o Discurso do Sujeito Coletivo, considerando-se não a ordem sequencial dos sujeitos, mas a coerência interna das palavras que comporão o discurso. Nestes, o pensamento de um grupo ou de uma coletividade aparece como se fosse um discurso individual (Lefevre & Lefevre, 2006).

O DSC tem como fundamentação teórica as Representações Sociais e permite, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agregar depoimentos sem reduzi-los a quantidades (Figueiredo et al., 2013). O que a técnica tem de diferencial é que a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo (Lefevre & Lefevre, 2014).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici e sustenta a ideia de que tudo o que é novo para o sujeito passa por um processo de incorporação ao sistema que já existe. Ela é responsável por guiar os comportamentos e remodelar os elementos do ambiente no qual eles ocorrem (Moscovici, 2012).

As entrevistas foram analisadas seguindo os passos propostos pela técnica da seguinte maneira: todas as entrevistas foram transcritas; foram identificadas em cada resposta as E-Chs; a partir das E-Chs foram identificadas ICs e as ACs; as E-Chs foram agrupadas em consonância com as ICs e ACs a que se referiam; as ICs e ACs foram identificadas e foi criada, para cada uma delas, uma síntese que representasse da melhor maneira possível todos os discursos ali inseridos; e, assim, foram construídos os DSCs.

Resultados e discussão

Após a análise das entrevistas foram identificadas 8 ICs, 6 ACs e foram elaborados 8 DSCs.

Ancoragem - Estudar como caminho e realização do sonho.

Ideia Central - Sonho em concluir os estudos e ter um bom emprego que garanta uma vida digna para mim e minha família.

***DSC 1:** Meu maior sonho é ter uma condição na vida. O primeiro passo é eu terminar os estudos, fazer faculdade e arrumar um emprego para poder exercer uma profissão. Conseguir fazer uma faculdade é um trem básico para muitos, mas grande para mim e estudar é o que irá proporcionar, no futuro, que eu tenha um bom currículo, me entregar para esta indústria e virar parte da massa capitalista. Trabalhar e trabalhar e produzir bastante, é assim que se alcança dinheiro, né?! No Brasil é meio complicado, mas ainda assim é o método. Estou fazendo um curso, embora não seja o que eu sonho para o meu futuro, mas estou estudando bastante. Ter uma vida melhor, longe da maldade, poder dar uma vida digna para minha família. Conquistar a liberdade financeira, ser bem sucedido. O que importa para mim mesmo é a minha saúde e a minha família, só isso. O maior sonho, e algo inalcançável para nós, é a felicidade. A felicidade constante no caso, porque nessa vida né, é complicado.*

Esse discurso, construído com a fala dos adolescentes, aponta os estudos como um sonho a ser alcançado, através da entrada em uma universidade e também como um caminho a ser percorrido para conquistar o sonho de uma vida melhor, longe da miséria e da falta de acesso a direitos.

Terminar os estudos e ter um emprego que possa garantir condições de uma vida digna são situações vislumbradas pela maioria deles em suas falas. Levanta-se aqui a questão: há um desejo em concluir os estudos e entrar em uma universidade para que se aprenda um trabalho ou isso vem de um discurso socialmente imposto? Essa hipótese é levantada, pois a maioria dos adolescentes (10) não especifica nenhuma profissão que tenha o sonho de seguir. Eles falam do estudar de maneira vaga e como condição para se ter uma vida melhor.

Através dos discursos, os adolescentes desse estudo parecem concordar que o caminho mais promissor para que se tenha uma boa condição de vida perpassa pelo fato de terminar os estudos e/ou fazer uma faculdade. A problemática da falta de escolaridade é apontada em estudos como um indicativo de que as possibilidades de superação da condição de exclusão através do sistema de ensino formal são bastante reduzidas para essa população, pois isso se reflete na dificuldade de inserção no mercado de trabalho. A baixa escolaridade e a falta de qualificação e formação profissional impelem tais adolescentes ao subemprego e ao exercício de atividades de baixa remuneração e precárias condições de trabalho (Zappe & Ramos, 2010).

Estudos mostram que o não estar na escola é um importante fator de risco para a permanência de atitudes infracionais por adolescentes (Franco & Bazon, 2019; Maruschi, Estevão, & Bazon, 2014; Tomasi & Macedo, 2015). Dos 12 participantes deste estudo, apenas 1 tem menos de 17 anos. Nenhum deles concluiu o Ensino Médio e metade não concluiu o ensino fundamental. De 8 que relatam estar na escola, apenas 1 frequentava as aulas regulares antes da pandemia, os outros eram matriculados no programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que possui aulas noturnas.

Aqui chega-se ao ponto de que talvez se devesse partir. Sendo a escola o espaço necessário para a continuidade do aprendizado, de que forma estes jovens foram recebidos quando crianças? Como foram surpreendidos nas suas relações com o aprender? De que forma as suas inquietações, indagações, curiosidades, agitação e inibição foram entendidas na busca de motivações para o aprender? Pensando na escola, faz-se necessário colocar em discussão as políticas educacionais da atualidade e de como as relações acontecem nesse local. A escola deve ser entendida como espaço de transformação, construção de identidade e construção de saberes. Aprender é, então, fazer a cognição, ir ao encontro de novos mundos onde as relações experimentadas constroem novos aprendizados e propiciam novos desejos. "Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade" (Bondía, 2002, p. 28).

Ancoragem - Mudanças positivas para um futuro melhor.

Ideia Central - Terei um futuro próspero.

DSC 2: *Um dia, lá no futuro, lá eu vou estar bem com a minha família, minha mulher e meus filhos, com muitas coisas boas e conquistas. O futuro é só trabalho e casa, e, depois, quando chegar as férias, uma diversão básica! Somos condenados a essa mesma rotina! Se Deus quiser, tudo dará certo com o tempo.*

Ideia Central - Buscar a realização dos sonhos.

DSC 3: *Só o tempo dirá. É preciso viver um dia de cada vez e persistir num sonho. É preciso correr atrás, não desistir e sempre acreditar no meu potencial. Seguir à Deus e fazer o certo. Nunca perder a esperança de que dias melhores virão, porque quem luta conquista.*

Ideia Central - Tentando mudanças positivas para que o futuro seja melhor.

DCS 4: *Coloco Deus na frente de tudo. Estou mudando a minha rotina e buscando melhorar meus hábitos para me tornar mais responsável. Tenho tentado ter a cabeça mais firme, no lugar e persistir nos meus sonhos. Continuo batalhando para ver o progresso mais para frente.*

É possível aludir, através desses discursos, que estes jovens condicionam seus sonhos a um refazer de comportamentos e escolhas, tidos até então como negativos e/ou prejudiciais e, portanto, precisam refazer seus caminhos buscando novas maneiras de se colocar no mundo.

As atividades imaginárias não concernem unicamente aos sistemas imaginários: medos, magias, religiões, estéticas. Elas irrigam a vida afetiva e infiltram-se, em todos os sentidos, nos seios da vida prática. A dialética do Real e do Imaginário é um dado humano e fundamental. (Morin, 2011, p. 91)

Não se pode negar a importância que sonhar e se imaginar em algum lugar ou fazendo alguma coisa tenham para a elaboração de planos reais. A dificuldade, para estes adolescentes, parece estar na ação necessária para realização. Ainda que os discursos apontem que ter uma vida digna, com condições de manter suas famílias com direitos garantidos seja um desejo de futuro, eles carecem de um sentido de ação que pudesse tornar tais desejos reais. Ser otimista e acreditar que o tempo trará as soluções necessárias parece ser pouco. Ao mesmo tempo em que retomar os estudos aparece fortemente nos discursos, como já dito, nenhum dos pesquisados concluiu o Ensino Médio, metade não chegou a concluir o Ensino Fundamental. Apenas 2 relatam estar em um curso profissionalizante, o que fala de uma atitude passiva diante do futuro.

Esses resultados são semelhantes a outro estudo recente sobre perspectivas de futuro em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (Coscioni et al., 2018), a falta de um caminho concreto a percorrer, que direcione para uma vida melhor, parece ser um entrave para que se alcance reais mudanças de vida para a população estudada.

Ancoragem – Futuro incerto

Ideia Central - Só penso no presente.

DSC 5: *Cheguei a pensar, mas antigamente, agora, como o tempo tá, nem penso no futuro. Evito planejar para não me decepcionar, só vivo o presente. porque o futuro é muito incerto! Acredito que não está nas nossas mãos, mas a gente pode esperar e eu espero. Preciso conseguir entrar em um serviço para depois pensar no futuro.*

O pensar somente no hoje pode remeter a uma falta de esperança de que dias melhores virão. Pensar na história da família como espelho pode ser uma hipótese. São adolescentes que passaram suas vidas vendo seus familiares trabalhando muito, em trabalhos pesados, sem retorno financeiro justo, sem condições dignas de trabalho e sem direitos trabalhistas garantidos. Seus pais deixaram a escola para ajudar no sustento de suas famílias de origem e eles hoje traçam essa mesma rota, deixam de estudar para auxiliar seus pais, sem vislumbrar saídas deste ciclo.

O sujeito, já identificado com o lugar de resto, que é inscrito pelo discurso social a todo tempo, perde a sua dimensão de sujeito desejante. É como se ele fosse invisível para o mundo e as suas dificuldades em sobreviver não fossem vistas por ninguém. Então, ele/ela grita, pede ajuda, mas este grito, este pedido sai do jeito que dá, aparece em forma de agressão, de atos infracionais (Warpechowski & Conti, 2018).

A proposta freiriana nega o pré-determinismo considerando que o futuro “existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (Freire, 1991, p. 90). Quais são as possibilidades apresentadas a estes jovens para que eles possam, no presente, construir seus futuros? Paulo Freire (1996/2007) diz ainda:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (p. 47)

Ancoragem D – Família e amigos

Ideia Central - Gostaria que no futuro minha família e amigos estivessem comigo.

DSC 6: *Gostaria que continuasse do mesmo jeito no meu futuro, a minha família muito unida e, principalmente, meu laço com a minha vó. A minha família bem, não passando necessidade, não mudaria nada. Queria que a minha família continuasse com a mesma idade para não chegar à morte. E também meus amigos, as amigas que eu tenho hoje em dia que são muito boas! É, eu acho que não mudaria nada, sabe?! Eu amo viver minha felicidade! Eu gostaria muito que, no futuro, eu fosse feliz da mesma maneira que eu sou hoje.*

A família possui papel central na construção de projetos futuros de adolescentes em geral. Outros pontos de interferência são as condições socioeconômicas e culturais, visto que oportunidades são pretendidas a partir do que a família e/ou a comunidade onde estão inseridos possam oferecer. Apesar desse papel central, a família tem aparecido a partir de dois aspectos: como suporte e como risco (Silveira et al., 2015).

Em recente revisão sobre o perfil de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, é apontado como uma característica importante o baixo suporte familiar recebido. O pouco cuidado com as relações e, principalmente, a violência entre gerações são mencionadas como importantes causas de desamparo e dificuldades de vinculação. Essas famílias não oferecem tal suporte, pois também se encontram desamparadas, evidenciando a existência de um ciclo de desamparo e violência (Pereira et al., 2016; M. D. P. Silva et al., 2015; Tomasi & Macedo, 2015).

A família, sob o ponto de vista da psicanálise lacaniana, possui uma função importante, é ela quem garante a constituição subjetiva de cada um. Depois disso, ela é fantasia, inventada por cada sujeito que já possui a condição de constituir sua filiação no nível simbólico, independentemente do tipo de família que ele possa ter. A família que interessa é aquela que se apresenta como palco onde o drama edípico se realiza. Assim, pode-se dizer que precisam estar presentes na cena a função da mãe, a função do pai e o sujeito que se constitui (Lacan, 1969/2003).

O DSC 6, apresentado como resultado do que foi dito pelos adolescentes neste estudo, segue no sentido de apresentar seus familiares sob um aspecto positivo, considerando que esses estão presentes nos seus desejos para o futuro e são fonte de preocupação dos adolescentes com relação ao bem estar e a manutenção das relações. Não se pode deixar de falar sobre a importância das famílias na vida e no desenvolvimento dos sujeitos. Fica claro que, independentemente das dificuldades sociais atravessadas por essa população, a importância desses vínculos familiares se mantém nas falas apresentadas.

A considerar o modo da entrevista (remota e sem nenhuma interação anterior ou possibilidade de vinculação), a respeito das relações familiares, pode-se dizer que “mesmo que as lembranças da repressão familiar não fossem verdadeiras, seria preciso inventá-las, e não se deixa de fazê-lo. O mito é isso, a tentativa de dar forma épica ao que se opera pela estrutura” (Lacan, 1974/2003, p. 531).

Sobre as amizades, não se pode negligenciar o fato de que o se relacionar com os pares tem importância é crucial na adolescência, inclusive, para o amadurecimento, considerando que, nessa fase do desenvolvimento, é preciso ser aceito por pares. A escolha e a associação a determinados perfis de amizades ocorrem, principalmente, por semelhanças encontradas tanto nos comportamentos e interesses, quanto no que se apresenta como opção dentro do seu campo sociodemográfico. Na associação a pares que já apresentam comportamentos delituosos, há uma relação importante entre o comportamento infracional e a rede de amizades, quando nessa rede já há sujeitos envolvidos com tal prática (Maruschi et al., 2014).

No discurso citado, os amigos se apresentam como parte integrante desses sujeitos, como de fato são. As amizades ocorrem, como já dito, por semelhanças encontradas também nos desejos e anseios. Uma alternativa atual é a arte/educação como estratégia capaz de despertar o interesse e a participação dos jovens. Arte/educação é entendida como um trabalho que permite o desenvolvimento da relação de um público com a arte, sendo essa um instrumento para que se desenvolva capacidade crítica, imaginação e até mesmo percepção melhores do mundo. Com essas ferramentas, pode-se pensar que o jovem consiga desenvolver uma melhor análise da realidade, assim como estratégias de mudança (Farre et al., 2018).

Em estudo recente, a arte/educação se apresenta como intervenção capaz de desenvolver um maior sentimento de pertença em suas comunidades e que, mesmo diante de situações de conflito, conseguem buscar soluções positivas, sendo a motivação para a superação das adversidades sociais, um ponto relevante (Farre et al., 2018).

Ancoragem E – Queria mudar.

Ideia Central - Mudaria muita coisa.

DSC 7: *Mudaria minha vida toda. Mudaria algumas atitudes e escolhas que já fiz e mudaria meu círculo de amizades. Gostaria de conhecer pessoas novas, com perspectivas de vida.*

Mudar uma vida toda, mudar escolhas, atitudes e amizades. Na leitura, reflexão e busca de referências acerca desse discurso, dois caminhos se abrem. Na primeira hipótese, parece existir uma vontade concreta de mudança, vontade essa pautada na expectativa de que esse novo modo

de estar no mundo transforme a realidade vivida no hoje em um amanhã diferente, possivelmente melhor, com mais oportunidade, mais direitos garantidos, mais comida na mesa, mais lazer e a própria vontade de estudar, como um degrau importante para o futuro.

Uma segunda hipótese aparece em um estudo de caso de Torossian, Ribeiro, Silva e Barbosa (2017) sobre um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, nele lê-se a seguinte frase:

O atendimento de Acerola se inicia como o de tantos outros adolescentes que recebemos enquanto cumprem sua medida de internação no sistema socioeducativo. Ele diz aquilo que supõe quereremos ouvir: quer mudar, quer deixar a vida do crime, quer pagar sua dívida e ser um cidadão trabalhador e honesto. (p. 66)

Com o tempo e as sessões de atendimentos, os autores relatam que as falas vão tomando um rumo diferente. O “eu queria mudar” começa a ter uma entonação de queria, mas não é possível (Torossian et al., 2017).

As faltas de opção e de recursos, externos e internos, acabam por assumir um papel central nessa decisão, como se o fato de o adolescente querer tivesse uma força bem menor diante das adversidades e o sufocasse a ponto de ele não ter forças para seguir na direção desse desejo de mudança.

Na teia complexa e multifacetada da vida do adolescente pobre, neste caso, dos que cumprem medidas socioeducativas, a força de vontade, desejo e querer precisam ser muito maiores do que de outras parcelas da população para que mudanças reais aconteçam.

Ancoragem F – Trabalhar, trabalhar...

Ideia Central - Trabalhar não tem me garantido uma vida melhor.

DSC 8: *Trabalhar, eu trabalho, mas não é fichado. Tenho procurado emprego quase todos os dias e, quando eu consigo, nunca é com a carteira assinada. Tirando o que eu ganho, que é sempre muito pouco. Eu tenho trabalhado bastante, nossa... com gosto, sabe, sem viver! No momento eu queria estar estudando, mas ainda não deu certo.*

Novamente, cai-se na questão das condições de vida a que essa parcela da população está exposta. A garantia de direitos está fortemente relacionada a esse discurso, deixando claro que não basta querer e trabalhar. Os trabalhos comumente ofertados a essa população não conseguem fornecer remuneração que seja compatível com a manutenção de uma vida digna. Se faz necessária uma reflexão mais ampla acerca da valorização das funções trabalhistas que estão fora do rol acadêmico, sendo este um tema que precisa ser mais discutido também pela sociedade.

Uma grande parte dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas relatam já ter tido alguma experiência de trabalho, em sua maioria, no mercado informal, que oferece pouca remuneração e nenhum direito. Diante desse cenário, o tráfico de drogas acaba se apresentando como uma opção atraente para esses adolescentes. Mantendo-se no tráfico, encontram pares (amizades), deixam a escola e terminam por se manter num ciclo de infrações (Warpechowski & Conti, 2018).

Considerações finais

Ninguém nasce pronto. Na prática social onde se está inserido, vai-se fazendo e refazendo em busca de sonhos. Sonhos, fantasias e a vida que se imagina obedecem a uma sequência de experiências vividas de identificação, de transferência e de projeção. Sonhar é imprescindível para que haja movimento. Espaços coletivos, pessoas e trocas de experiências são parte da história de todos. É no encontro com o outro que se constitui enquanto sujeito. Assim, estar coletivamente se construindo e se desconstruindo é também se alimentar de condições para responder às grandes interrogações humanas, como o que desejar para o futuro.

Talvez, por isso, foi possível verificar tantas semelhanças nas respostas nessa pesquisa. Porém, o que é de fato construído pelo próprio adolescente e o que é construído socialmente e internalizado por ele como caminho a seguir? Saber a resposta a essa pergunta muda alguma coisa? Talvez, sim, se for levada em consideração a população de que se está falando. Embora o discurso social seja interessante, na prática, para a população de adolescentes em conflito com a lei, não é tão simples assim. O que lhes é apresentado como realidade e como oportunidades é bastante destoante daquilo que lhes é dito como caminho que todos devemos seguir.

Em conjunto, esses resultados confirmam o quanto o futuro é influenciado pelas condições socioeconômicas e culturais presentes nos contextos em que os adolescentes se desenvolvem. Oportunidades surgem através das condições sociais concretas que a família e a comunidade oferecem. Assim, os projetos revelados pelos adolescentes acabam se apresentando como inalcançáveis, difíceis de serem realizados e os adolescentes seguem então na condição de exclusão social em que já vivem.

Para que se saia do ciclo que reproduz situações vividas por gerações passadas, é necessário que sejam estabelecidas ações mais efetivas. As mudanças no campo de possibilidades não se limitam à aparição de novas oportunidades concretas, mas podem resultar de uma mudança de contexto, de uma socialização com um novo conjunto de valores e expectativas ou mesmo em novas formas de enxergar-se no mundo. Para que isso seja possível, é preciso que Estado e sociedade abram os olhos e enxerguem, de fato, quais as necessidades dessa população. Vale dizer

que a questão é mais profunda do que parece. A realidade vivida por essa população perpassa uma série de questões, se apresenta de maneira complexa e multifacetada, não bastando uma ou duas ações para que se apresentem resultados positivos.

Pode-se citar aqui a questão da falta de moradia ou da moradia precária, falta de acesso a renda e a direitos trabalhistas, pouco acesso à saúde preventiva e a ações educativas em saúde, pouco acesso à escola. Não tem bastado ter a escola no bairro ou ter a UBS no bairro. O que precisa ser entendido é o porquê essa população não tem acessado esses espaços e por que não são pensadas ações que mudem essa realidade.

Acredita-se que sejam necessários estudos mais aprofundados sobre a população pesquisada, considerando que conhecer as realidades vividas regionalmente pode ser um embasamento importante para a melhora de ofertas, principalmente no campo das políticas públicas. Os locais de execução das medidas socioeducativas são entendidos como um espaço fértil para a realização destes estudos, visto que o contato por um tempo maior, a relação de confiança que pode ser estabelecida com essa população e o acesso a outros setores do Estado (e.g. saúde e educação) podem ser vistos como um facilitador deste processo.

A pesquisa precisou acontecer de maneira remota, o que dificultou que se pudesse trabalhar, além da entrevista, com um diário de campo. Considera-se essa limitação importante, visto que tal técnica é um instrumento importante da pesquisa em Psicologia, onde se pode ter acesso a subjetividades.

Referências

- Andrade, S. F. O., Alves, R. S. F., & Bassani, M. H. P. A. (2018). Representações Sociais sobre as Drogas: um Estudo com Adolescentes em Conflito com a Lei. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 437-449. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-37030000742017>
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Cardoso, P. C., & Fonseca, D. C. (2019). Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*, 31, e190283. Epub September 02, 2019. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31190283>.
- Coscioni, V., Marques, M. P., Rosa, E. M., & Koller, S. H. (2018). Projetos de vida de adolescentes em medida socioeducativa de internação. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 109-120. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1601>
- Davoglio, T. R., & Gauer, G. J. C. (2011). Adolescentes em conflito com a lei: aspectos sociodemográficos de uma amostra em medida socioeducativa com privação de liberdade. *Contextos Clínicos*, 4(1), 42-52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822011000100005&lng=pt&tlng=pt

- Farre, A. G. M. C., Pinheiro, P. N. C., Vieira, N. F. C., Gubert, F. A., Alves, M. D. S., & Monteiro, E. M. L. M. (2018). Promoção da saúde do adolescente baseada na arte/educação e centrada na comunidade. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 26-33. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0078>
- Figueiredo, M., Chiari, B., & Goulart, B. (2013). Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. *Distúrbios da Comunicação*, 25(1), 129-136. <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/14931>
- Franco, M. G. O., & Bazon, M. R. (2019). Percurso e experiência escolar de adolescentes em conflito com a lei: trajetórias possíveis. *Educação em Revista*, 35, e183939. Epub march 14, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698183939>
- Freire, P. (1991). *A Educação da Cidade*. Cortez.
- Freire, P. (1996/2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Garcia, J., & Pereira, P. (2014) Somos todos infratores. *O Social em Questão*, 17(31), 137-162. <https://sumarios.org/artigo/somos-todos-infratores>
- Jimenez, L., & Frasseto, F. A. (2015). Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 404-414. Epub 00 de maio de 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p404>
- Lacan, J. (1969/2003). Nota sobre a criança. In Jacques Lacan, *Outros Escritos*. Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1974/2003). *Outros Escritos*. Jorge Zahar Editor.
- Leal, D. M., & Macedo, J. P. (2017). A Penalização da Miséria no Brasil: os adolescentes "em conflito com a lei". *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 16(1), 128-141. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2017.1.24550>
- Lefevre, F., & Lefevre, A. M. C. (2006). O sujeito coletivo que fala. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 10(20), 517-524. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>
- Lefevre, F., & Lefevre, A. M. C. (2014). Discourse of the collective subject: social representations and communication interventions. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 23(2), 502-507. <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>
- Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012. (2012). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção 1.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990/2019). Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2014). Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 82-99. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200007&lng=pt&tlng=pt
- Matos, L. P., & Lemgruber, K. P. (2017). A adolescência sob a ótica psicanalítica: sobre o luto adolescente e de seus pais. *Psicologia E Saúde Em Debate*, 2(2), 124-145. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V2N2A8>
- Morin, E. (2011). *Ética, cultura e educação*. (4a ed.). Editora Cortez.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Vozes.

- Patias, N. D., & Hohendorff, J. V. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 24, e43536. Epub December 05, 2019. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>
- Pereira, C. C. M., Zambalde, C. G. S., Lambert, C. C., Costa, P. M., Machado, J. S. A., & Botti, N. C. L. (2016). Características pessoais e familiares entre adolescentes infratores. *RECOM – Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, 6(2), 2212-2222. <https://doi.org/10.19175/recom.v6i2.991>
- Silva, M. D. P., Matsukura, T. S., Cid, M. F. B., & Minatel, M. M. (2015). Saúde mental e fatores de risco e proteção: focalizando adolescentes cumprindo medidas socioeducativas. *Journal of Human Growth and Development*, 25(2), 162-169. <https://dx.doi.org/10.7322/JHGD.102999>
- Silva, R. S., Vargas, F., Hoffmeister, F. X., Prates, P. F., & Vasconcellos, S. J. L. (2015). Adolescentes em conflito com a lei no Brasil: pesquisar para intervir. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 23(1), 41-48. <https://doi.org/10.15603/2176-1019/mud.v23n1p41-48>
- Silveira, K. S. S., Machado, J. C., Zappe, J. G., & Dias, A. C. G. (2015). Projetos futuros de adolescentes privados de liberdade: implicações para o processo socioeducativo. *Psicologia: teoria e prática*, 17(2), 52-63. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000200004&lng=pt&tlng=pt
- Tomasi, L. O., & Macedo, M. M. K. (2015). Adolescência em Conflito com a Lei: A Intensidade da História de Vida em Ato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 53-63. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015011723053063>
- Torossian, S., Ribeiro, M. D. A., Silva, T. P., & Barbosa, M. R. O. (2017). "Eu queria mudar": a psicanálise face à adolescência pobre e sem lugar. *Revista Subjetividades*, 17(3), 57-69. <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5575>
- Warpechowski, M. B., & Conti, L. (2018). Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. *Estilos da Clínica*, 23(2), 322-343. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p322-343>
- Winnicott, D. W. (1958/2000). *Da pediatria à psicanálise*. Imago Editora.
- Winnicott, D. W. (1984/2005). *Privação e delinquência* (4a ed.) Martins Fontes.
- Zappe, J. G., & Ramos, N. V. (2010). Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 365-373. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000200017>

ADOLESCENTS IN COMPLIANCE WITH SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES IN AN OPEN ENVIRONMENT: PERSPECTIVES FOR THE FUTURE

Abstract

Considering the high number of adolescents who comply with some socio-educational measure and planning for the future as an important protective factor, the objective of this study is to understand the future perspectives of these adolescents and how the social context can influence this process. Interviews were conducted with twelve adolescents in compliance with socio-educational measures and the responses were analyzed through the Discourse of the Collective Subject. The results point to how the future is influenced by socioeconomic and cultural conditions, indicating the need for more efficient public policies regarding the offer of opportunities, as well as better conditions for the development of the process of growing up for this population.

Keywords: teenager in conflict with the law, life project, public policies.

MAPEAMENTO DA CULTURA DE APRENDIZAGEM DOS GESTORES EM UMA EMPRESA DO RAMO DE FERTILIZANTES

David Victor Novais Lopes²⁶

Adriana Santos do Prado Sadoyama²⁷

Geraldo Sadoyama²⁸

Resumo

Propôs-se a mapear a cultura de aprendizagem com ênfase nas práticas institucionais com foco nos valores e práticas organizacionais. Trata-se de uma pesquisa quantitativa descritiva, para a qual foram aplicados os instrumentos QCAO e IBACO, aplicados a 177 líderes de uma organização do ramo de fertilizantes nos estados de Minas Gerais e Goiás, Brasil. Para o processamento dos dados utilizou-se o software SPSS. O mapa da cultura de aprendizado destes líderes mostra um equilíbrio/proximidade, indicando que estes líderes percebem que contribuem com o aprendizado da organização de forma frequente. Quanto ao mapa de cultura organizacional, os líderes da organização apresentam práticas voltadas para a integração externa, com foco no planejamento de estratégias que atendem os stakeholders, principalmente, os clientes externos.

Palavras-chave: Cultura de aprendizagem; Cultura organizacional; Liderança.

²⁶ Graduado em Administração de Empresas pelas Faculdades Integradas do Vale do Ribeira (FIVR), Especialização em Gestão Empresarial e Recursos Humanos pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), Mestrando, Universidade Federal de Goiás/UFG. Catalão (GO), Brasil. lopes.davidvictornovais@gmail.com.

²⁷ Graduada em Letras Português/Inglês e Suas Literaturas pela Universidade de Marília, Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Doutora na Universidade Federal de Catalão/UFCAT. E-mail: drisadoyama@gmail.com.

²⁸ Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (1995), mestrado em Imunologia e Parasitologia Aplicadas pela Universidade Federal de Uberlândia (1998) e doutorado em Imunologia e Parasitologia Aplicadas pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Doutor na Universidade Federal de Catalão/UFCAT. E-mail: sadoyama@ufg.br

Endereço de Correspondência: Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 – Faculdade de Educação – Campus I – Setor Universitário – CEP 75.704-020. Email: drisadoyama@gmail.com

Introdução

Esta pesquisa refere-se a um mapeamento de temas muito importantes nas organizações: cultura organizacional, cultura do aprendizado e liderança.

Cultura organizacional e gestão e aprendizado são temas conectados e valorizados no âmbito das organizações. A partir das últimas décadas do século XX, a gestão, em seu conceito amplo, é profundamente estudada por pesquisadores da área das ciências humanas, no contexto da cultura organizacional. Estes tipos de pesquisa se mostram promissoras e relevantes, pois contribuem para uma melhor compreensão dos fenômenos dentro da organização, em todas as suas interfaces, resvalando na maneira como as pessoas entendem seus comportamentos. Isto se dá pela transversalidade da cultura organizacional, que influencia diretamente o comportamento de todos os indivíduos dentro da organização (liderança, funcionários) e estabelece a forma de relacionamento com atores de fora dela (fornecedores, clientes, etc.), além de inferir diretamente na estratégia e conceito de desempenho (Schulz, 2001).

Concatenados a este conceito, os temas ligados à gestão e liderança ganham espaço em pesquisas nesta mesma proporção (Bryman, 1996). A concepção da gestão por meio de uma liderança transformacional-transacional se torna mais evidente, pois permeia vários vieses da gestão organizacional como qualidade em produtos e serviços (Souza, 2008), desempenho da organização (García-Morales, Matías-Reche, & Hurtado-Torres, 2008) e inovação (Gumusluoglu & Ilsev, 2009).

Sob esta perspectiva, estabelece-se a figura do gestor que promove o aprendizado, através da sua influência, outorgada pelo cargo e mantida pela execução do seu papel como líder, fazendo-o por meio de ações estruturadas, experiências oferecidas aos funcionários, contrapondo-se ao paradigma de que as escolas formais são as únicas capazes de gerar formação e aprendizagem (Clarke & Knights, 2015; Saviani, 1994).

Para que este ambiente de aprendizagem exista, há uma importante ação do gestor no que compete à criação de um contexto imbuído em motivação, com foco no gerenciamento do conhecimento eficaz e contínuo. Nesta perspectiva, o conhecimento é criado exclusivamente pelos indivíduos, deixando à organização a responsabilidade de fomentá-lo através de uma cultura de aprendizagem. Então, a organização não “aprende” se os indivíduos não aprenderem primeiro (Nonaka & Takeuchi, 1999).

Então, pesquisas a respeito destes são importantes pois: 1) ressaltam a significância dos temas cultura organizacional e cultura de aprendizagem para as organizações, os quais são aplicados nos processos criativos, de motivação, de desenvolvimento humano e,

consequentemente de resultado traduzido em performance (Davenport & Prusak, 1998); 2) pela constante evolução das organizações, inseridas em um contexto de constantes mudanças, que convidam à um revisitar de suas estratégias e seus processos de aprendizados, inclusive de suas crenças e valores (Joo & Lim, 2009).

Então, esta pesquisa é relevante pelos argumentos supracitados e abrangência dos temas cultura organizacional, cultura do aprendizado e liderança no comportamento e entendimento das oportunidades e capitalização de aprendizado nas organizações.

Posto isto, o foco desta pesquisa é de realizar o mapeamento do entendimento dos líderes de uma empresa do ramo mineroquímico sobre cultura organizacional, cultura do aprendizado e liderança, respondendo à problemática de que existe diferença de compreensão sobre as culturas organizacional e de aprendizado entre os líderes de uma organização do ramo de fertilizantes e que, este entendimento, pode impactar nos processos de gestão da organização estudada.

Por isto, os objetivos desta pesquisa foram: mapear a cultura organizacional e de aprendizado; identificação dos valores e práticas predominantes na organização, ligadas à aprendizagem. Além disso verificou-se se já a existência da correlação entre os fatores dos valores e práticas da organização, cultura de aprendizagem com as variáveis sócio demográficas.

Métodos

No que tange à abordagem, o presente estudo é classificado como quantitativo, descritivo; quanto ao seu procedimento é classificado com um estudo transversal (Fonseca, 2002; Triviños, 1987; Volcan et al., 2003). Os instrumentos escolhidos para este estudo foram o QCAO (Avaliação da Cultura de Aprendizagem em Organizações) e o IBACO (Instrumento Brasileiro de Avaliação da Cultura Organizacional).

O estudo foi realizado em uma empresa do ramo mineroquímico para o agronegócio, com sede nos Estados Unidos, com filiais no Brasil e em mais sete países no mundo, todas do segmento de fertilizantes.

Para este estudo, foram contempladas somente as Unidades que passaram por um processo de aquisição que aconteceu em 2018, as quais estão presentes nos Estados de Minas Gerais (Araxá, Patos de Minas, Patrocínio, Tapira e Uberaba) e em Goiás (Catalão).

A população para este estudo foi composta por gestores de diferentes níveis, a saber: *General Managers*/Diretores, Gerentes de Área e Supervisores, sendo inclusos somente

funcionários com este nível de cargo na organização, excluindo todos os níveis que não foram anteriormente citados.

Quanto aos instrumentos de medida, foram aplicados, a saber:

- 1) Questionário sócio-demográfico;
- 2) Instrumento QCAO – Avaliação da Cultura de Aprendizagem em Organizações;
- 3) Instrumento IBACO – Instrumento Brasileiro de Avaliação da Cultura Organizacional.

O instrumento para a coleta de dados relativa à variável Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO, é o originalmente denominado *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ), foi elaborado por Marsick e Watkins (2003). A versão utilizada para esta pesquisa foi a validada por Macedo (2007), diferentemente de Watkins e Marsick (1993), que obtiveram sete fatores e de Corrêa (2006), que extraiu quatro fatores, agrupou os itens em apenas três, em seu estudo de validação desta ferramenta, explicando 51,16% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário e Alfas de Cronbach oscilam entre 0,92 e 0,94. Este agrupamento realizado por Macedo (2007), com um total de 03 fatores e 43 itens foi o utilizado nesta pesquisa.

O Quadro 1 traz a divisão dos três fatores, a descrição de cada fator e o seu item correspondente.

Quadro 1. Fatores QCAO.

FATORES	DESCRIÇÃO DO FATOR	ITENS CORRESPONDENTES QCAO
Práticas institucionais de aprendizagem	Corresponde às práticas, políticas, procedimentos e mecanismos internos que influenciam/impactam nos processos de aprendizagem formais e informais dentro da organização. Estes mecanismos podem ser percebidos por sistemas criados para gestão da aprendizagem, incentivos e recompensas relacionadas ao aprendizado e delegação dos processos de aprendizagem	35, 30, 31, 32, 26, 33, 19, 25, 34, 29, 20, 24, 28, 27, 18, 36, 21, 05, 27, 02, 04, 37 e 23
Questionamento individual, diálogo e interação em equipe	Correspondem aos aspectos relacionados ao questionamento, à experimentação, à colaboração entre indivíduos e ao feedback constantes entre os mesmos, que pode facilitar seu acesso a variadas formas de pensamento, de modo que os indivíduos possam trabalhar e aprender juntos	09, 11, 03, 10, 08, 16, 12, 01, 13, 15, 06, 02, 17 e 14
Utilização estratégica da aprendizagem pela liderança	Corresponde à valoração que a liderança dá aos processos de aprendizado na organização, através dos reforços e incentivos junto aos times	39, 41, 42, 40, 38 e 43

Fonte: Autores.

O instrumento escolhido para o mapeamento da cultura organizacional foi o Instrumento Brasileiro para Avaliação da Cultura Organizacional (IBACO) foi criado por Ferreira et al. (2002), o qual objetiva identificar valores e práticas que compõe a cultura de uma organização. O instrumento é composto por 94 afirmativas, a ser respondido com uma escala com variação entre 1 a 5, sendo 1 correspondente à “não se aplica de modo nenhum” e 5 à “aplica-se totalmente”. Para esta pesquisa, foi utilizada a versão reduzida do instrumento, validada em pesquisa por Corrêa (2006) a qual mantém as dimensões de valores e práticas, porém, com uma redução para 35 afirmativas, conforme quadro 2.

Quadro 2. Fatores do IBACO.

CONCEITO	FATORES	DESCRIÇÃO DOS FATORES	ITENS CORRESPONDENTES IBACO
Valor Organizacional	Profissionalismo Cooperativo	Execução das tarefas com eficácia e competência, demonstrando espírito de colaboração, habilidade, dedicação, profissionalismo e capacidade de iniciativa, contribuindo, desse modo, para o alcance das metas comuns da organização.	15, 18, 21, 23 e 24
	Profissionalismo Competitivo e individualista	Valorização prioritária da competência, do desempenho e eficácia individuais na execução de tarefas para obtenção dos objetivos desejados, ainda que isso implique a necessidade de "passar por cima" dos colegas que almejam objetivos semelhantes.	25, 26, 27, 33 e 35
	Satisfação e bem-estar dos servidores	Empresas e organismos que investem no bem-estar, satisfação e motivação dos seus empregados, procurando, assim, humanizar o local de trabalho e torná-lo agradável e prazeroso.	3, 6, 11, 13 e 20
	Rigidez na estrutura hierárquica do poder	Sistema de autoridade centralizado e autoritário que dificulta o crescimento profissional e o reconhecimento do elemento humano.	9, 19, 30, 31, e 34.
Prática Organizacional	Integração externa	Práticas voltadas para o planejamento estratégico, tomada de decisões e atendimento ao cliente externo, com foco, portanto, nos escalões superiores da organização.	2, 4, 7, 8 e 16
	Recompensa e Treinamento	Práticas vinculadas aos clientes internos e aos sistemas de recompensas e treinamento adotados pela empresa.	5, 12, 17, 28 e 32
	Promoção do relacionamento interpessoal	Práticas orientadas para a promoção das relações interpessoais e satisfação dos empregados, favorecendo, assim, a coesão interna	1, 10, 14, 22 e 29

Fonte: Ferreira et al. (2002).

O questionário sociodemográfico contemplou as variáveis a saber: localidade/unidade; sexo; idade; cargo; tempo de empresa; tempo no cargo atual; área de atuação e formação e

categorizaram o grupo respondente, que demonstraram diferentes influências, conforme resultados abaixo. Neste artigo constam dados gerais e os resultados por localidade/unidade.

A coleta de dados ocorreu através da plataforma Google Forms, os dados foram processados no programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS), na versão atualizada do momento da coleta de dados, considerando para os testes estatísticos, o valor de significância de 0,05, que equivale a uma confiança de 95%.

No que tange a análise dos dados, foi realizado o teste alpha de Cronbach. Para a análise dos instrumentos e dados referentes às Unidades - perfil dos gestores, foi realizada análise estatística descritiva simples, com cálculo de percentil e frequência absoluta e relativa. Os itens do instrumento QCAO e IBACO serão analisados por dimensões através da média e desvio padrão e correlação de Pearson (variáveis numéricas) e Spearman (variáveis qualitativas). Para a estatística inferencial foi utilizado o teste de análise de variância (ANOVA), com teste post hoc de Tukey, para verificar diferenças entre os diferentes grupos.

Resultados e discussão

Para a verificação da confiabilidade da estrutura interna dos instrumentos, para a amostra do estudo, foi testado pelo alpha de Cronbach, o modelo QCAO, composto pelos 3 fatores correlacionados, a saber: Práticas institucionais de aprendizagem (Fator 1); Questionamento individual, diálogo e interação em equipe (Fator 2); e Utilização estratégica da aprendizagem pela liderança (Fator 3) e o modelo IBACO, com 7 fatores: Profissionalismo Cooperativo (Fator 1); Profissionalismo Competitivo e Individualista (Fator 2); Satisfação e Bem-Estar dos Servidores (Fator 3); Rigidez na Estrutura Hierárquica do Poder (Fator 4); Integração Externa (Fator 5); Recompensa e Treinamento (Fator 6); e Promoção do Relacionamento Interpessoal (Fator 7). Os modelos apresentaram bons índices segundo os indicadores, sendo 0,96 para o QCAO e 0,82 para o IBACO.

A amostra do teste foi de 177 respondentes, alcançando assim uma confiabilidade de 96,5% da amostra. A descrição dos fatores dos instrumentos foi feita por meio da média e desvio-padrão (DP), a qual demonstrou que a resposta geral do instrumento QCAO obteve uma média de 4,89, em uma escala Likert de 7 pontos, e quando relacionada a cultura organizacional da empresa a partir do instrumento IBACO apresentou uma média de 3,24 pontos, em uma escala Likert de 5 pontos (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição descritiva dos fatores dos instrumentos QCAO e IBACO por meio da média e desvio-padrão.

Fatores		Média ± DP
QCAO		
1 - Práticas institucionais de aprendizagem		4,86 ± 0,72
2 - Questionamento individual, diálogo e interação em equipe		4,72 ± 0,59
3 - Utilização estratégica da aprendizagem pela liderança		5,13 ± 0,93
Total		4,89 ± 0,64
IBACO		
Valor Organizacional	1 – Profissionalismo cooperativo	3,98 ± 0,52
	2 – Profissionalismo competitivo e individualista	2,45 ± 0,56
	3 – Satisfação e bem-estar dos servidores	3,43 ± 0,62
	4 – Rigidez na estrutura hierárquica do poder	2,19 ± 0,54
Prática Organizacional	5 – Integração externa	4,14 ± 0,51
	6 – Recompensa e treinamento	3,3 ± 0,65
	7 – Promoção do relacionamento interpessoal	3,17 ± 0,47
Total		3,24 ± 0,31

Fonte: Dados da pesquisa (Catalão, 2020).

Destaca-se que os fatores que demonstraram maiores médias foram o 3 (5,13), referente ao QCAO, que corresponde na utilização estratégica da aprendizagem pela liderança, e o 5 (4,14), do IBACO, que é referente a integração externa, que são práticas voltadas para o planejamento estratégico, tomada de decisões e atendimento ao cliente externo do setor administrativo superior da organização. Para a verificação das correlações entre os fatores dos instrumentos com as variáveis sociodemográficas levantadas neste estudo, calculou-se a diferença estatística entre elas a partir do teste de correlação de Pearson.

Foi encontrado que o Fator 1 do instrumento IBACO, que relaciona com a execução das tarefas com eficácia e competência, demonstrando espírito de colaboração, habilidade, dedicação, profissionalismo e capacidade de iniciativa, contribuindo, desse modo, para o alcance das metas comuns da organização, apresentou correlação linear negativa com Tempo de Empresa ($r = -0,157$, $p = 0,037$), e o Fator 4 do instrumento IBACO, o qual está relacionado com o sistema de autoridade centralizado e autoritário que dificulta o crescimento profissional e o reconhecimento do elemento humano, apresentou correlação linear positiva com a variável sociodemográfica Localidade/Unidade ($r = 0,192$, $p = 0,011$).

Os resultados da Tabela 1 entram em consonância com os estudos de Ahmed, Loh e Zairi (1999) que elucidam que de tipo de cultura de aprendizagem impacta na implantação das estratégias e planeamentos, podendo gerar maior ou menor inovação, considerando também a inovação para novas formas de aprendizado.

A organização estudada, após a sua recente aquisição vem adotando medidas para acelerar os resultados, com ações estruturantes principalmente ligadas ao desdobramento das estratégias da alta liderança para todos os níveis da mesma, tais como fóruns de discussão sobre lições aprendidas para o negócio, compartilhamento de boas práticas periódicas, divulgação dos resultados organizacionais com periodicidade trimestral, entre outros.

Neste sentido, considerando as ações que a organização tem tomado, releva-se que uma cultura organizacional consistente dá suporte para uma definição de um perfil da cultura de aprendizagem mais congruente com os valores e práticas da organização, influenciando alguns fatores da organização, tais quais os apontados por Popper e Lipshitz (1998) que salientam que a aprendizagem organizacional demanda uma cultura com o viés para aprendizagem, a qual deve englobar os fatores, a saber: a) autorresponsabilização do indivíduo no seu processo de aprendizagem contínua, com foco na aplicação deste conhecimento, impactando na qualidade da performance; b) transparência, abertura e permissão para compartilhar os processos de aprendizagem, com possibilidade de receber o retorno (*feedback*) sobre este movimento; c) orientações importantes para o indivíduo; e d) informações válidas, do aspecto da coleta, escopo e implicações da informação para o cotidiano do indivíduo; isto é, um perfil de ambiente genuinamente propício ao aprendizado.

Salaman (2001) também salienta a relação entre cultura organizacional e cultura de aprendizagem, reiterando o conceito da influência potencializadora ou inibidora da cultura nas ocorrências dos processos de aprendizagem, apontando que as potenciais barreiras para o aprendizado em organizações são divididas em dois sistemas: normativo e cognitivo. No que tange ao sistema normativo, reforça-se o conceito de que os valores e normas estabelecem a maneira como os indivíduos devem se relacionar, interagir, analisar e solucionar problemas. O sistema cognitivo traz que o compartilhamento das estruturas cognitivas (dado por meio dos relacionamentos) podem modelar a forma de pensar,

gerando os símbolos, significados e significantes da organização, bem como verdades ou realidades refutadas pelos indivíduos.

Ainda para o mesmo autor, com a compreensão e significados partilhados, pode-se chegar a decisões ou formas de atuar mais alinhadas, homogêneas. Porém, se estes significados não estão alinhados à estratégia da organização, esse sistema pode ser uma barreira ao aprendizado, quando, por exemplo, um grupo na organização está resistente a algum processo de mudança, pois entende em seu sistema cognitivo que não há ganhos reais nesta ação. Outro exemplo é quando a organização possui em seu sistema cognitivo de que a única maneira de promover aprendizagem é por meio de treinamentos formais, em detrimento à troca de experiências, treinamentos práticos, visitas técnicas, entre outros.

Ainda, os resultados se conectam aos estudos de Shao, Feng e Liu (2013) que clarificam o entendimento do papel do líder na sustentação dos valores e práticas organizacionais, que resvalam nestes movimentos da estratégia de aprendizado, sendo estes gestores atores fundamentais no redirecionamento destas medidas no cotidiano das organizações, através de um claro desdobramento, com constantes incentivos e transparência frente às práticas do *walk the talk* (falar e fazer, liderança pelo exemplo).

Os estudos de Isidro-Filho (2006) e Corrêa (2006) convergem com os resultados encontrados apontando que um dos principais papéis da cultura do aprendizado é regulatório no que diz respeito à adaptação dos indivíduos na mesma através do seu processo de compreensão dos cenários, senso de pertencimento e capacidade/oportunidade para expandir suas habilidades.

Outro ponto de análise é que os fatores apresentam valores nas médias que são muito próximos, indicando que não há um que se sobressaia, e que possa indicar um comportamento, valor ou prática expoente para estes líderes estudados.

Concatena-se também o resultado da ferramenta IBACO, sendo que seu melhor fator foi o 5, o qual reflete justamente este olhar da estratégia, planejamento e tomada de decisão com foco no cliente. Então, se há uma cultura de aprendizagem em evolução, os resultados destes comportamentos permeiam toda a organização, chegando até o cliente final.

Então, os resultados encontrados para a tabela 1 indicam que há um espaço para evolução da organização estudada neste aspecto, no entendimento de que a cultura organizacional e cultura de aprendizagem dialogam e se retroalimentam entre si.

Para a Localidade/Unidade (Tabela 2) foi observado que, de modo geral Catalão/Patos de Minas apresentou maior média para o QCAO e para o IBACO. Em relação aos fatores do instrumento QCAO, Catalão/Patos de Minas apresentou a maior média, alcançando níveis de indiferença a satisfação.

Foi encontrado também significância nos fatores 1 e 3; para o primeiro as médias entre Araxá/Patrocínio e Catalão/Patos de Minas tiveram diferença estatística e para o segundo essa diferença houve entre Catalão/Patos de Minas e Uberaba. Com esse resultado pode-se inferir que Catalão/Patos de Minas está mais satisfeito quanto às práticas institucionais de aprendizagem do que Araxá/Patrocínio, e também mais satisfeito quanto à utilização estratégia da aprendizagem pela liderança do que Uberaba.

Para o IBACO, nota-se, referente aos fatores 1, 3 e 7 que Catalão/Patos de Minas apresentou a maior média, para o fator 2 Catalão/Patos de Minas e Tapira apresentaram as maiores médias, para os fatores 4 e 5 quem apresentou a maior média foi Tapira e para o fator 6 foi encontrado a maior média em Uberaba. Observa-se também que para o instrumento QCAO em todas as localidades o fator 2, foi o que apresentou menor pontuação, já para o IBACO o fator menor pontuado foi o 4. Não foi encontrado diferença estatística significativa entre o IBACO e a Localidade/Unidade.

Tabela 2. Análise dos fatores dos instrumentos QCAO e IBACO em relação a Localidade/Unidade.

Fatores	Araxá/Patrocínio ($\bar{x} \pm DP$)	Localidade/Unidade			
		Catalão/Patos de Minas ($\bar{x} \pm DP$)	Tapira ($\bar{x} \pm DP$)	Uberaba ($\bar{x} \pm DP$)	
QCAO					
1 - Práticas institucionais de aprendizagem	4,73 ± 0,68 ^a	5,16 ± 0,76 ^b	4,92 ± 0,68 ^{ab}	4,75 ± 0,69 ^a	
2 - Questionamento individual, dialogo e interação em equipe	4,68 ± 0,6 ^a	4,85 ± 0,65 ^a	4,63 ± 0,47 ^a	4,73 ± 0,59 ^a	
3 - Utilização estratégica da aprendizagem pela liderança	5,08 ± 0,93 ^{ab}	5,46 ± 0,93 ^a	5,14 ± 1 ^{ab}	4,94 ± 0,85 ^b	
Total	4,79 ± 0,63^a	5,14 ± 0,69^a	4,89 ± 0,59^a	4,8 ± 0,63^a	
IBACO					
Valor Organizacional	1 – Profissionalismo cooperativo	3,85 ± 0,53 ^a	4,12 ± 0,49 ^a	3,82 ± 0,56 ^a	4,06 ± 0,47 ^a
	2 – Profissionalismo competitivo e individualista	2,39 ± 0,5 ^a	2,48 ± 0,61 ^a	2,48 ± 0,55 ^a	2,47 ± 0,58 ^a
	3 – Satisfação e bem-estar dos servidores	3,34 ± 0,57 ^a	3,67 ± 0,57 ^a	3,34 ± 0,67 ^a	3,4 ± 0,64 ^a
	4 – Rigidez na estrutura hierárquica do poder	2,07 ± 0,48 ^a	2,07 ± 0,54 ^a	2,32 ± 0,54 ^a	2,29 ± 0,56 ^a
Prática Organizacional	5 – Integração externa	4,01 ± 0,5 ^a	4,2 ± 0,5 ^a	4,21 ± 0,46 ^a	4,17 ± 0,54 ^a
	6 – Recompensa e treinamento	3,24 ± 0,55 ^a	3,39 ± 0,71 ^a	3,08 ± 0,64 ^a	3,4 ± 0,67 ^a
	7 – Promoção do relacionamento interpessoal	3,14 ± 0,43 ^a	3,3 ± 0,45 ^a	3,05 ± 0,54 ^a	3,18 ± 0,47 ^a
Total	3,15 ± 0,3^a	3,32 ± 0,31^a	3,19 ± 0,35^a	3,28 ± 0,28^a	

Letras diferentes na linha da tabela representam diferença estatística pela Anova, post-hoc de Tukey.

Fonte: Dados da pesquisa (Catalão, 2020).

Sobre os resultados para “Localidade”, McSweeney (2009) aponta em seus estudos que os valores, práticas, ideologias, habilidades e competências culturais expressas no cerne das organizações (isto é, sua cultura organizacional) estão arraigados em primeiro momento no contexto cultural da sociedade onde estão instaladas e Freitas (2007) complementa este entendimento de que, quando uma organização se instala em uma região, encontra ali estabelecidos alguns sistemas locais, tais como estruturas, o sistema educacional e que este entorno pode dar sustentação para criação de vínculo entre a organização e este contexto,

interferindo por exemplo, na qualidade do mercado profissional, rotatividade de profissionais, práticas de remuneração e benefícios, linguagem, entre outros.

Mesmo que não haja uma diferença ampla entre os resultados para os líderes estudados, e ainda entendendo que as localidades citadas fazem parte de macrorregiões geograficamente próximas, estes resultados encontram convergência com os estudos de Nelson e Gopalan (2003) que apontam que a cultura organizacional não pode ser vista de forma isolada, desconsiderando assim a heterogeneidade cultural do país em que está inserida.

E nesta perspectiva, a organização precisa desenvolver plataformas de aprendizado para estabelecimento e manutenção de cultura de aprendizagem que reflitam a estratégia, valores e práticas da mesma, entendendo quais são as melhores ferramentas de aprendizagem para indivíduos daquela região, em linha com a busca de uma melhor performance, como pontuado nos estudos de Watkins e Marsick (1992).

Ainda sob à luz dos resultados da Tabela 2, concatenam-se os estudos de Armstrong e Foley (2003) os quais ressaltam que as dimensões tangíveis e intangíveis da cultura podem favorecer a conexão e identificação dos elementos culturais que suportam a manutenção de uma cultura de aprendizagem. E, através desta identificação, é possível realizar troca de experiências e boas práticas entre os indivíduos da organização.

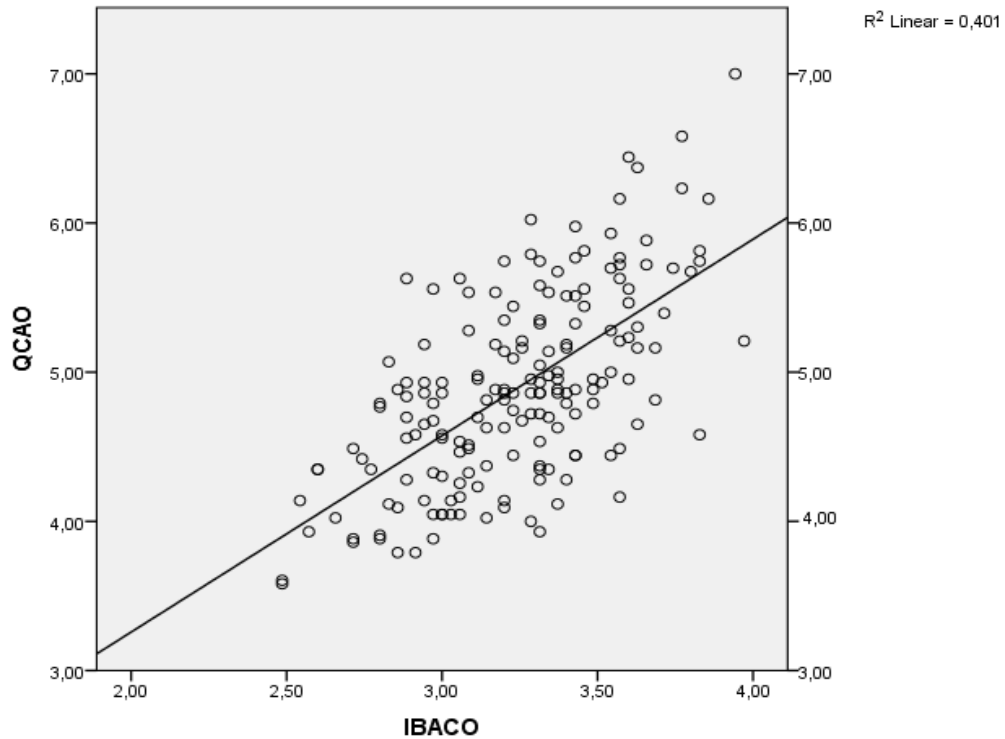
Embora o resultado apresentado não tenha apontado diferença ampla entre as localidades, há uma oportunidade para a organização identificar e/ou visitar quais são as práticas de aprendizagem da localidade “Catalão/Patos de Minas” que trazem melhora na performance e de que forma estas práticas podem ser desdobradas para os demais níveis de liderança, considerando o contexto de maturidade cognitiva das demais localidades.

Estes resultados que apontam diferenças de cultura organizacional e práticas de aprendizado entre as localidades dentro de uma mesma organização vão de encontro com os estudos de Muzzio (2008) e Freitas (2007).

Em validação dos resultados e discussão supracitados e, para uma análise mais detalhada da relação entre as escalas (IBACO x QCAO), a fim de poder avaliar se a cultura organizacional do local é capaz de prever a cultura e aprendizagem dos colaboradores, foi feita uma regressão linear simples entre eles. Verificou-se uma correlação linear positiva moderada ($r = 0,633$; $p < 0,001$), entre a cultura e aprendizagem da organização (QCAO) e a sua cultura organizacional (IBACO) e o seu coeficiente de determinação ($R^2 = 0,401$) mostra que 40,1% da variabilidade da média da cultura e aprendizagem do indivíduo pode ser explicada a partir da variabilidade média da cultura organizacional da organização (Figura 1), indicando, então que há que, à medida que a cultura

organizacional melhora seu resultado há uma previsão de melhora do resultado da cultura de aprendizagem, como já foi discutido anteriormente e embasado pelos estudos.

Figura 1. Gráfico de dispersão com linha de ajuste total da percepção média de cultura e aprendizagem em relação a cultura organizacional média.



Fonte: Dados da pesquisa (Catalão, 2020).

Os resultados encontrados no gráfico de dispersão encontram coerência com os estudos desenvolvidos por Yang (2003), o qual ressalta que uma cultura organizacional propícia para o aprendizado é capaz de desenvolver as estruturas sociais da organização e os indivíduos que a formam. Ainda, estas dimensões observadas de forma conjunta, podem explicar de forma expressiva variáveis ligadas à obtenção e desenvolvimento de conhecimento organizacional (capital intelectual) e, por conseguinte, onde cultura organizacional e cultura do aprendizado são coexistentes, podendo ou não caminhar juntas. Os líderes estudados indicam que ambos entendimentos caminham paralelamente juntos, não indicando causa e efeito entre eles.

Conclusão

Conclui-se a respeito da relevância dos resultados da pesquisa para a organização estudada, pois coleta a percepção de seus líderes sobre cultura do aprendizado e cultura organizacional, indicando o perfil destes líderes para estes temas.

Salienta-se também que os líderes da organização estudada apresentam uma percepção da cultura organizacional e cultura do aprendizado que demonstra espaço para melhora, a qual pode acontecer frente a investimentos em programas mais estruturados, em linha com a estratégia desta organização.

Reforça-se também que os líderes das localidades Catalão/Patos de Minas podem contribuir nesta melhora do entendimento das culturas de aprendizado e organizacional, através do compartilhamento de suas práticas com os demais líderes, cabendo à organização a definição do método deste compartilhamento.

Conclui-se sobre a necessidade de continuar estudando o tema, comparando estes resultados, por exemplo, com resultados dos líderes de uma empresa concorrente, para fins de identificação de práticas de aprendizado mais sustentáveis, que possam impactar em desempenho. Um outro recorte de comparação indicado pode acontecer dentro da própria organização, avaliando a percepção entre os níveis de gestores e os funcionários que não são gestores.

Sendo este tema tão rico e amplo, indica-se a necessidade de continuar estudando-o frente aos movimentos de estratégia dos líderes e das organizações.

Referências Bibliográficas

- Ahmed, P., Loh, A., & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. *Total Quality Management*, 10, 426-434.
- Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: organizational learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2/3), 74-82.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In Clegg, S., Hardy, C., & Nord, W. (Eds.). In *Handbook of organization studies*. London, Sage.
- Clarke, C. A., & Knights, D. (2015). Careering through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities? *Human Relations*, 68(12), 1865-1888.
- Corrêa, E. A. (2006). *Cultura de aprendizagem e desempenho: análise de suas relações em organização do setor elétrico*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação – FACE, Universidade de Brasília.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro, Campus.

- Ferreira, M.C.et al. (2002). Desenvolvimento de um instrumento brasileiro para avaliação da cultura organizacional. *Estudos de Psicologia*, 7,271-280.
- Freitas, M.E. (2007). *Cultura organizacional: evolução e crítica*. São Paulo, Tomson Learning.
- García-Morales, V., Matías-reche, F., & Hurtado-Torres, N. (2008). Influence of transformational leadership on organizational innovation and performance depending on the level of organizational learning in the pharmaceutical sector. *Journal of Organizational Change Management*, 21(2), 188-212.
- Gumusluoglu, L.; Ilsev, A. (2009). Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. *Journal of Business Research*, 62(4), 461-473.
- Isidro-Filho, A. (2006). *Mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações: análise de suas relações com a liderança em uma organização financeira*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação – FACE, Universidade de Brasília
- Joo, B., & Lim, T. (2009). The effects of organizational learning culture, perceived job complexity, and proactive personality on organizational commitment and intrinsic motivation. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 48-60.
- Macedo, R. B. de. (2007). *Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem no nível de resultados organizacionais: preditores relacionados ao indivíduo e ao contexto organizacional*. (Tese de Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília.
- Mcsweeney, B. (2009). Dynamic diversity: variety and variation within countries. *Organization Studies*, 30(09), 933-957.
- Nelson, R. E., & Golapan, S. (2003). Do organizational cultures replicate national cultures? Isomorphism, rejection and reciprocal opposition in the corporate values of three countries. *Organization Studies*, 24(07), 1115-1151.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *La organización Creadora de Conocimiento*. México, Oxford University Press.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Salaman, G. (2001). A response to Snell. The learning organization: fact or fiction?. *Human Relations*, 54(3), 343-345.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo In Ferreti, C. J. et. al. (Orgs.), *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schulz, J.W. (2001). Tapping the best that is within: why corporate culture matters. *Management Quarterly*, 42(1), 29-35.
- Shao, Z., Feng, Y., & Liu, L. (2013). The mediating effect of organizational culture and knowledge sharing on transformational leadership and Enterprise Resource Planning systems success: An empirical study in China. *Computers in Human Behavior*, 28, 2400- 2413;
- SOUZA, K.F.F. (2008). Liderança organizacional e qualidade dos serviços turísticos: um estudo no setor de restaurantes. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas.
- Volcan, S. M. et al. (2003). Relação entre bem-estar espiritual e transtornos psiquiátricos menores: estudo transversal. *Revista Saúde Pública*, 37(4), 440-5.

- Watkins, K. M. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Watkins, K. M. (1992). Toward a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287-300, 1992.
- Yang, Z., Peterson, R. T., & Cai, S. (2003). Services quality dimensions of Internet retailing: An exploratory analysis. *Journal of Services Marketing*, 17(7), 685-700.

MAPPING THE MANAGEMENT'S LEARNING CULTURE IN A FERTILIZER INDUSTRY

Abstract

Aims to map the learning culture with an emphasis on institutional practices, with focus on organizational values and practices. This is a descriptive and quantitative research, for which the instruments QCAO and IBACO, applied to 177 leaders of a fertilizer organization in the states of Minas Gerais and Goiás, Brazil. Statistical software SPSS was used for data processing. The map of the learning culture of these leaders shows a balance / proximity between a higher value compared to the others, indicating that these leaders perceive that they contribute to the organization's learning. As for the organizational culture map, the organization's leaders present practices aimed at external integration, with a focus on planning strategies that serve stakeholders and, especially, external customers.

Keywords: Learning culture, Organizational culture; Leadership.

COMUNIDADES TERAPÊUTICAS E PROJETOS DE SUJEITO EM USUÁRIAS DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

George Saliba Manske²⁹

Luiz Antônio Onishi³⁰

Resumo

Este estudo analisa a constituição de projetos de sujeito em uma Comunidade Terapêutica (CT) religiosa que atua no tratamento e recuperação de usuárias de substâncias psicoativas em um município do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil. É uma pesquisa exploratória com procedimentos de campo e abordagem qualitativa que utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas grupais informais, observação participante e diários de campo. Participaram desse estudo vinte e sete mulheres residentes em tratamento na instituição. Para a análise e interpretação do material empírico produzido foi utilizado os entendimentos de Michel Foucault sobre poder disciplinar como função analítica. As análises indicam que operam um conjunto de técnicas disciplinares na constituição de determinados projetos de sujeito adequados as premissas de ordem social.

Palavras-chave: Comunidades Terapêuticas. Dependência Química. Poder Disciplinar. Sujeito.

²⁹ Programa de Pós-graduação em Educação e em Saúde e Gestão do Trabalho, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

³⁰ Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Endereço para correspondência: George Saliba Manske, Universidade do Vale do Itajaí - Rua Uruguai, 458, Centro, Itajaí, Santa Catarina, Brasil. CEP 88303-000

Introdução

Diariamente somos bombardeados por diversas informações sobre a problemática relacionada ao consumo de substâncias psicoativas. A mídia expõe diversas reportagens sobre o tema, com diversos títulos, tais como “Usuários de drogas são culpados pela violência do tráfico?” (Flores, 2018), reportagem publicada no site NEXO, e “As drogas são um problema de Saúde Coletiva que atinge cada vez mais pessoas, diz psiquiatra” (Nogueira, 2018), publicada no site GAÚCHAZH. Tais matérias procuram atestar que a dinâmica de vida imposta pelo sistema sócio-político-econômico está provocando problemas à população, como o estresse, a ansiedade e a depressão; e mais: afirmam que a fim de suportar os efeitos impostos pelas dinâmicas sociais, a população tem buscado nas substâncias psicoativas, lícitas ou ilícitas, uma saída para administrar o estado que se encontram. Observando o aumento do consumo de substâncias psicoativas, autoridades governamentais e instituições privadas vêm desenvolvendo programas para prevenção e conscientização da população sobre essa problemática, conforme descrito na reportagem ‘Semana de Políticas sobre Drogas mobiliza Estados e Municípios’, (Brasil Online, 2018), em que destaca a campanha realizada pelo governo federal denominada “XX Semana Nacional de Prevenção ao Álcool e outras Drogas”.

Este tema tem gerado diversas discussões, ocupando espaços tanto em meios acadêmicos e científicos, assim como, em políticas públicas governamentais nacionais e internacionais. Tais recorrências indicam circularidades culturais do tema em questão, e apresentam um panorama contemporâneo em que as substâncias psicoativas se inserem, dos mais variados modos, em múltiplos terrenos da sociedade e culturas. Além do mais, cabe salientar que a discussão em torno deste objeto de estudo está alicerçada, de maneira incisiva, nas questões dos sujeitos envolvidos, especialmente enquanto usuários. É nesse ínterim que as questões de produção de sujeitos e subjetividades merecem atenção para serem discutidas.

Ao considerarmos esse emaranhado de ações, políticas, notícias sobre o consumo de substâncias psicoativas, em especial sobre seus usuários, percebemos que elas não possuem a intenção de excluir definitivamente esse indivíduo da sociedade ou de minimizar o consumo destas substâncias, mas sobretudo, modificar o comportamento de quem as consome; em suma, são estratégias, no limite, que têm como objetivo a produção de novos sujeitos, ou seja, fazem uso de técnicas de objetivação e subjetivação que atuam sobre um indivíduo que trabalha e pensa sobre si para torná-lo um modelo específico de sujeito (Foucault, 1995; Veiga-Neto, 2017).

Uma das instituições que procuram adequar esses indivíduos a sociedade são as denominadas Comunidades Terapêuticas. Segundo Damas (2013) essas instituições desempenham um expressivo papel no tratamento desses indivíduos, pois a maioria dos brasileiros acometidos

pelo uso de substâncias psicoativas estão sendo tratados em Comunidades Terapêuticas para recuperação, mudança nos padrões e estilo de vida, e reinserção social e laboral. Tal afirmação nos fez refletir sobre como as Comunidades Terapêuticas produzem ou tentam produzir determinados projetos de sujeito. Essas incertezas e conjecturas sobre este aspecto instigaram a curiosidade para elucidar alguns elementos constituintes desse processo. Foi a partir dessas relações culturais sobre o tema em questão que empreendemos esta pesquisa, que procurou compreender como as técnicas de recuperação no tratamento dos usuários de substâncias psicoativas desenvolvidas em uma Comunidade Terapêutica de um município do Vale do Itajaí/SC, Brasil, constituem determinados projetos de sujeito.

Metodologia

Nesse estudo nos valem de uma pesquisa de abordagem qualitativa com técnicas e procedimentos de campo, utilizando como instrumentos para produção de material empírico entrevistas grupais informais, observação participante e diários de campo. Foi realizada em uma Comunidade Terapêutica localizada em um município do Vale do Itajaí/SC, Brasil, que atua no tratamento e recuperação de mulheres usuárias de substâncias psicoativas. Durante o período da pesquisa foram realizadas três entrevistas grupais com as residentes tendo como temáticas os processos de recuperação e tratamento desenvolvidos na comunidade terapêutica, sendo que a observação participante ocorreu durante todas as inserções que ocorreram ao campo incluindo a participação e acompanhamento das refeições, atividades práticas diárias, práticas corporais e do cotidiano da instituição. Os participantes dessa pesquisa foram vinte e sete mulheres maiores de idade, residentes em tratamento na Comunidade Terapêutica que aceitaram participar da pesquisa, sem limitação de faixa etária, gênero, tempo de internação e nível de dependência química. Em posse dessas informações produzidas pelas observações de campo e das entrevistas realizadas, empreendemos uma análise a partir da interpretação das falas oriundas das residentes, assim como, das observações realizadas, considerando essas produções em suas possibilidades analíticas relacionadas aos conceitos aqui propostos para análise. Buscamos elucidar quais motivos às levaram a internação; que entendimento possuem sobre a instituição; como as técnicas de objetivação através do poder disciplinar, em conjunto com a singularidade de cada história de vida, acabam influenciando em seus processos de constituição de projetos de sujeito. As participantes foram serão mencionadas em trechos de suas falas pela letra "P" acompanhada de um número que a caracterize, como, por exemplo, "P1", "P2", e assim sucessivamente. Já os registros em Diários de Campo serão apresentados pela data de sua confecção.

Análise e discussão

A fim de discutir os elementos que constituem os modos de sujeição através de mecanismos disciplinares no espaço investigado, apresentamos, inicialmente, algumas considerações gerais que norteiam esses aspectos. A discussão sobre os mecanismos disciplinares desenvolvidos no espaço investigado é a tônica desta discussão. No entanto, ressaltamos que o termo disciplina possui, neste estudo, diferentes acepções. Uma dessas acepções se refere quando as residentes aqui investigadas relatam como a instituição pode contribuir em seu tratamento, argumentando que “a disciplina é um dos principais fatores que podem auxiliá-las” (Diário de campo, 19/09/2018). No escopo dessa primeira forma de caracterização de disciplina, recorreremos ao dicionário, que ao definir este termo o descreve como: “regime de ordem imposta ou livremente consentida; ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização; relações de subordinação do aluno ao mestre; submissão a um regulamento” (Ferreira, 2010, p.257).

Ao interpretarmos a definição dada à disciplina pelo dicionário, ressaltada a partir das falas das residentes, podemos entender que o termo está relacionado à constância de procedimentos que buscam um determinado objetivo, e mais, está fortemente ligado a excelência de conduta, ou ainda, é a forma como devemos proceder e agir para atender as regras existentes na sociedade. Assim, podemos interpretar que a real busca das residentes é a autodisciplina, uma maneira de manter uma rotina de procedimentos pessoais adequados aos padrões de conduta a elas impostos. Compreendendo a necessidade de desenvolver a autodisciplina nas residentes, a instituição procura incorporar e propiciar a vivência de ‘bons’ procedimentos de forma sistemática buscando formar hábitos salutarés em seu cotidiano.

Essa forma das residentes interpretarem a necessidade da autodisciplina pode ser compreendida a partir de Foucault (1995) quando comenta que esse padrão de conduta desejado não é algo novo ou contemporâneo, e que essa disciplinarização da sociedade ocorre a muito tempo na Europa, desde que se buscou tornar os indivíduos cada vez mais obedientes, evitando que as sociedades se tornassem casernas. Portanto, é um modelo que há muito tempo vem se estruturando, consolidando, transformando e induzindo formas de pensar e agir nos indivíduos. Esse modelo de sujeito é baseado em uma ordem e controle moral, que nos entendimentos de Foucault (2002, p. 94) “é exercido pelas classes mais altas, pelos detentores do poder, pelo próprio poder sobre as camadas mais baixas, mais pobres, as camadas populares [...] um instrumento de poder das classes ricas sobre as classes pobres [...]”. Cabe retomar que a maior parte das residentes podem ser consideradas de extratos menos favorecidos socialmente e, especialmente, economicamente.

Ampliando o significado do termo disciplina, em sua segunda acepção, para além da definição formal atribuída pelas residentes, pensaremos, então, o termo enquanto mecanismo na produção de determinados projetos de sujeito. Desta forma entendemos ser necessário elucidar algumas conceituações e particularidades sobre esta significação. Lembra Foucault (1999) que não é de hoje que o corpo é objeto de atenção e manipulação. Desde a Idade Média e até mesmo na Antiguidade se tem conhecimento que ele pode ser manipulado, modelado e treinado a fim de ser obediente, responsivo e habilidoso para multiplicar suas forças. Porém, somente a partir do século XVII e XVIII esses mecanismos disciplinares se tornaram formas contundentes de gestão dos homens, ou ainda, de dominação. Cabe destacar que este modelo de governo dos corpos se diferencia da escravidão, pois não procura o apoderamento dos corpos, da domesticidade, da vassalagem, do asceticismo e das doutrinas monásticas. O autor ainda argumenta que a consolidação desse sistema de controle somente foi possível através do surgimento de um saber sobre o corpo humano que visa, além dos aumentos das habilidades e aprofundamento da sujeição, a produção simultânea de corpos úteis e obedientes. Um sistema que “pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (Foucault, 1999, p. 119). Esse sistema de controle rigoroso sobre o corpo que busca a sujeição constante de suas ações impondo uma relação docilidade-utilidade, é o que podemos denominar de ‘disciplina’ (Foucault, 1999).

Assim, Foucault (1984) define disciplina como um sistema que coloca o indivíduo em seu espaço de forma individualizada, classificatória e combinatória; exerce o controle durante a ação; vigia o indivíduo de forma contínua durante sua existência; faz o registro e transfere informações sobre o indivíduo de forma que nenhum detalhe, fato, ou pormenor escape aos olhos da mais alta posição hierárquica; em suma, um processo técnico singular onde a força do corpo é maximizada como força útil e reduzida como força política, com o menor encargo possível (Foucault, 1999). É um arcabouço de técnicas sujeita a análise pelos sistemas de poder para maximizar os indivíduos em sua singularidade, um poder analítico que individualiza, vigia, classifica, distribui espacialmente, localiza, julga, mede, afim de extrair seu maior potencial (Foucault, 1999).

É importante salientar que o termo disciplina é um tipo de poder que abarca um conglomerado de instrumentos, técnicas, procedimentos, níveis de aplicação, ou dito melhor, ela é uma tecnologia (Foucault, 1999). São “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder [...]” (Foucault, 1999, p. 120) que ampliando para o âmbito social, é exercido por meio de redes invisíveis chegando a ser considerado uma relação com aparência de

normalidade. É nesse ínterim que Foucault (1999, p. 120) define que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”.

Logo, estando imersas num complexo arcabouço de relações de poder, as residentes aqui investigadas buscam nas Comunidades Terapêuticas a transformação que necessitam para se enquadrarem a sociedade, conforme podemos observar quando falam “quero voltar a ser alguém, eu sei que eu sou alguém [...] quero voltar a ter a minha dignidade, voltar para sociedade boa [...]” (P2, 05/09/2018); ou “[...] fui obrigada por mim mesma a ter um tratamento, a voltar a ser gente [...]” (P6, 19/09/2018). Analisando o conteúdo dessas falas observamos que a transformação desejada não é simples, é pautada em uma complexa estrutura de procedimentos sistemáticos e organizados controlados pelo Estado e pela sociedade. Outra impressão que transmitem é que a integração e aceitação que almejam para suas vidas não é algo novo ou desconhecido, mas algo que se perdeu durante o caminho e que estão procurando resgatar com a internação e tratamento, pois não conseguem mais obter sozinhas.

Indícios sobre essa necessidade de auxílio podem ser identificados quando as residentes comentam que no uso de tais substâncias psicoativas proporcionam um sentimento de liberdade e acabam causando alterações pessoais em seus padrões de conduta, conforme podemos observar nas seguintes falas: “[...] lá fora nós temos muita liberdade e autonomia, ficando difícil controlar, e hoje entregam a droga até em casa, é só ligar” (P6, 19/09/2018); “quando eu percebi que estava sem nada, acordei e percebi que precisava de ajuda” (P4, 19/09/2018). Desta forma buscam na Comunidade Terapêutica o suporte para readquirir os padrões de conduta, a rotina, o cumprimento de regras que não conseguem obter sozinhas, e mais: veem na internação um meio necessário e indispensável ao tratamento, pois através de seus rígidos procedimentos acreditam que possam produzir novos modelos de sujeito e reestruturar suas vidas, conforme identificamos nas seguintes falas: “quando a gente usa drogas lá fora, a gente perde horário, datas comemorativas, a gente prefere ficar se drogando do que ficar com a família” (P8, 19/09/2018). Corroborando com esse pensamento P27 fala que “aqui a gente se afasta do mundo lá fora porque quem usa droga tem um poder de manipular e convencer as pessoas para nos dar dinheiro e assim comprar drogas” (Diário de campo, 05/10/2018).

Para exemplificar alguns tipos de instituições que existem na sociedade e que se fazem presentes no cotidiano do espaço investigado, podemos citar a família, considerada como a primeira instância disciplinar de controle da vida do indivíduo, que introduz pensamentos, maneiras de se comportar em público, hierarquia familiar, sexualidade, religião, entre outras coisas. Outra instituição disciplinar é a escola, considerada como uma instituição que adentra os indivíduos desde a primeira infância, capturando-os em local e tempo pré-determinados, disciplinarizando seus

corpos através de um complexo sistema de punição e recompensa que objetiva uma normalização para criar determinado modelo de sujeito, ou seja, um indivíduo sujeitado a ser dócil e útil. Ainda é possível citarmos as formas de instituições religiosas, organizadas em relações de micropoderes que mantêm o indivíduo docilizado adotando uma série de símbolos e rituais amparados por uma crença de um grupo de pessoas que possuem afinidade com esta organização; e ainda, a polícia; a mídia, entre outras (Foucault, 1985, 1999, 2002).

Dentro da instituição em que se realizou a pesquisa é possível destacar que há sobreposições de diversos mecanismos disciplinares oriundos das instituições acima citadas, a saber, escola, igrejas e família. No caso da educação, é possível perceber a presença de mecanismos disciplinares nas aulas de nível fundamental e médio desenvolvidas pelos Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) para as residentes; no caso da instituição família, percebemos sua presença nas diversas orientações sobre a formação familiar, como por exemplo as atividades práticas similares e análogas a uma residência, com distribuição de tarefas de acordo com a posição que se ocupa na organização familiar; por outro lado, no que tange a instituição religiosa, refletimos a presença de seus enunciados através da leitura da Bíblia, orações, prática devocional e louvor que procuram demonstrar ou reforçar o compromisso espiritual que se deve ter com 'Deus' para se obter uma vida digna e estável junto a sociedade. Ainda é possível destacar como práticas organizadoras da vida interna social daquele espaço as aulas de culinária, que buscam ensinar e capacitar as residentes na arte da gastronomia; as aulas de práticas corporais, que objetivam conscientizar as residentes sobre hábitos saudáveis em relação ao corpo (Diário de campo, 12/09/2018; 14/09/2018; 19/09/2018; 03/10/2018).

Mas, afinal, o que caracteriza essas instituições? E de modo mais preciso a este trabalho: como se constitui a instituição onde as residentes procuram auxílio para suas mudanças ou resgate? Como se estrutura seu sistema de tratamento? Para Foucault (2002) essas instituições são chamadas de instituições de sequestro. São instituições pedagógicas, médicas, penais ou industriais que perseguem o controle sobre o tempo do indivíduo, "são, portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos". (Foucault, 2002, p. 115-116). Portanto essas instituições de sequestro são "instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder" (Veiga-Neto, 2017, p. 76), ou ainda, essas associações são instituições sociais que retiram os indivíduos do seu meio social e 'interna-os', durante um período predeterminado, e conseguem assim, moldar condutas e comportamentos (Foucault, 1999).

Foucault (2002) argumenta que as instituições de sequestro como fábricas, escolas, hospitais psiquiátricos, hospitais e prisões, têm pôr fim a fixação do indivíduo e não a exclusão. A

fábrica procura ligá-lo ao aparelho de produção, a escola mesmo fechando-os, fixa-os a um aparelho de transferência de saber, o hospital psiquiátrico liga-o a um aparato de correção e/ou normalização. Tal procedimento também ocorre nas casas de correções e prisões, e mesmo que a resultante aponte para a exclusão, sua função primeira é a de fixar os indivíduos a um aparelho de fixação dos homens. Esse fato pode ser observado no espaço investigado quando a monitora comenta durante o café da tarde: “a instituição não desiste de vocês, vocês é que desistem, nós nunca desistimos, queremos ajudar, queremos que vocês se tornem pessoas boas e tenham uma vida normal longe das drogas” (Diário de campo, 26/08/2018). Assim, pode-se afirmar que essas instituições não possuem a finalidade de exclusão, mas que fazem dela um meio para inclusão e a normalização dos indivíduos (Foucault, 2002). Essa disciplinarização suprimiria as experiências subjetivas desviantes das pessoas, encarcerando-as nos limites de uma determinada normalidade. Aos indivíduos identificados fora de uma ‘curva padrão’ adotada, ou seja, com comportamentos divergentes dos considerados normais, duas alternativas lhes são impostas: exclusão ou docilização pelo sistema (Foucault, 1999).

Esse poder disciplinar que procura formar novos sujeitos é sustentado, segundo Foucault (1999), basicamente por quatro pilares: espaço, tempo, saber e vigilância. Na instituição o pilar espaço pode ser considerado como a estruturação e organização arquitetônica e funcional da instituição; o pilar tempo é visto nos controles temporais como horários preestabelecidos para cada atividade na casa; o pilar saber se sustenta nos conhecimentos dos especialistas da equipe técnica da instituição que através de saberes específicos legitimam algumas atitudes e conclusões sobre todo o processo vivenciado; e o pilar vigilância é observado nas inspeções e olhares atentos por parte da direção técnica e até mesmo das residentes para com as residentes e consigo mesmas (Diário de campo, 07/09/2018; 12/09/2018; 14/09/2018; 26/09/2018; 05/10/2018). Desta maneira, a instituição faz uso de dispositivos disciplinares peculiares que procuram colocar os indivíduos em seu lugar na sociedade transformando-os em um modelo de cidadão que será útil para dinamizar o sistema.

Para esclarecer como esses sistemas disciplinares atuam baseando-se nesses quatro pilares básicos, Foucault (1999) argumenta que nas disciplinas as funções disciplinares para doutrinação, transformação e reinserção do indivíduo a sociedade, primeiramente, trabalham com a distribuição dos indivíduos no espaço e, portanto, utiliza diversas técnicas em relação ao espaço: o cerco (colégios, quartéis, fábricas, hospitais). Tal técnica é observada quando descrevemos como a instituição é constituída, localizada e distribuída espacialmente, ou seja, quanto à estrutura espacial da instituição (Diário de campo, 07/09/2018); ou ainda, no que se refere à organização de um espaço de análise e classificação individualizante (conhecer, dominar, utilizar), em que tal técnica

se materializa quando se realiza “consultas obrigatórias à psicóloga, assistente social ou médico” (Diário de campo, 12/09/2018).

Podemos afirmar que é um poder-saber que classifica através do conhecimento dos especialistas, que procuram o domínio de indivíduos através de uma legitimidade imposta pelas regras da casa, tal como na seguinte assertiva: “é proibido as residentes ficarem ou se deslocarem a frente da instituição sem consentimento ou supervisão de alguma monitora” (Diário de campo, 14/09/2018). Além do mais, a regra da localização funcional e a arte de dispor em filas, tal como referenciado na sentença “cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo [...]” (Foucault, 1999, p. 123), pode ser constatada nas atividades práticas aplicada com suas escalas e distribuições que atribui a cada residente uma determinada função, trocando e revezando suas responsabilidades laborais semanalmente e entre si (Diário de campo, 14/09/2018).

Assim, podemos entender à luz de Foucault (1999), que as regras das localizações funcionais aplicadas nas disciplinas “codificam um espaço [...] para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (Foucault, 1999, p. 123). Essas regras de localização são intercambiáveis e definem uma posição de ocupação separada dos outros, é uma seção e não um “território (unidade de dominação), nem um local (unidade de residência), mas uma posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação [...]” (Foucault, 1999, p. 125). Esta arte de dispor em fila, individualiza o indivíduo em uma posição não criada, mas distribuída ocasionando a circulação em uma complexa rede de relações que transformam os grupos desorientados, dispensáveis e perigosos em multiplicidades organizadas (Foucault, 1999). Portanto, esse procedimento também é uma forma de organizar um espaço analítico, que permite de forma simultânea caracterizar o indivíduo como indivíduo e colocá-lo em uma multiplicidade de funções designadas. “Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular” (Foucault, 1999, p. 217).

Da mesma forma que a distribuição do espaço é decisória para a formação de uma sociedade disciplinar, a concepção de tempo em conjunto com sua organização também o é, ou seja, também utiliza o tempo como um de seus mecanismos de controle. Assim o controle de todas as horas do dia na instituição, enquanto dispositivo de controle disciplinar, como acordar, dormir, fazer refeições, realizar limpezas, tomar banho, etc., procura suprimir qualquer tipo pensamento e comportamento indesejável das residentes durante o tratamento. A importância do tempo como técnica disciplinar para as residentes pode ser observada nas seguintes falas: “[...] o horário de levantar é bem cedo[...] a gente já vai se acostumando com a rotina lá de fora, que lá fora querendo

ou não, a gente tem que acordar cedo, a gente tem que ter responsabilidade [...]”(P9, 19/09/2018); “a disciplina do horário quando se está naquela vida, você não tem essa disciplina, você já não consegue nem controlar o horário que você tem que acordar ou dormir” (P4, 19/09/2018); “[...] tem o horário de oração, tem o horário de acordar bem cedo [...] tem o devocional [...] o café da manhã [...] as tarefas da casa como a limpeza e tem a parte da jardinagem, da horta [...]” (P8, 19/09/2018); ou ainda, quando se constata que “o horário de se levantar após o almoço para as que foram repousar, é as 13:30 horas ” (Diário de campo, 14/09/2018); e por fim, quando P11(19/09/2018) diz “aqui na casa até para tomar remédio tem hora, as refeições tem horário, tudo é regrado e deve ser respeitado”.

Essa preocupação que se tem no cumprimento de horários tanto por parte da instituição quanto das residentes pode ser interpretada como uma forma de resgatar a responsabilidades e o compromisso que se deve ter no cumprimento de horários, uma rotina, uma regra, uma normalização exigida pela sociedade. Ainda em relação ao tempo, também foi constatado que a instituição realiza o controle temporal do “banho que está limitado ao tempo máximo de 5 minutos” (Diário de campo, 14/09/2018), e “do horário de receber telefonemas da família que é das 18:00h as 19:00h de segunda-feira a sexta-feira, com duração máxima de 10 minutos por residente” (Diário de campo, 14/09/2018). Outro controle que também é exercido pela instituição é em relação aos “dias permitidos para se assistir televisão, dias permitidos para se fazer as atividades inerentes a um salão de beleza tais como fazer as unhas e arrumar os cabelos, dias de visitas familiares, tempo mínimo de internação para poder passar um final de semana em casa (início de reinserção social), entre outros” (Diário de campo, 14/08/2018). Esses procedimentos de controle temporal através da limitação em relação ao tempo também tem o propósito de proporcionar a vivência das residentes ao cumprimento e aceitação de fatores a ele relacionados quando não estiverem mais em tratamento e reingressados a uma sociedade disciplinar.

Sobre esse controle cronológico e temporal, Foucault afirma que “durante séculos, as ordens religiosas foram mestras de disciplinas: eram os especialistas do tempo, grandes técnicos do ritmo e das atividades regulares” (Foucault, 1999, p. 128). Já na sociedade disciplinar, esse controle foi modificado e aprimorado pelas disciplinas. As escolas começaram a utilizar minutos e segundos em vez de horas. Desta forma suas atividades ficaram com um controle temporal mais preciso e diversificado. Nas indústrias o operário foi quadriculado através do tempo, devendo garantir a qualidade do tempo empregado através do controle constante e fiscalização, evitando distrações, assim sua gratificação é condicionada a constituição de um tempo útil, ou seja, sua gratificação está sujeita a otimização produtiva do tempo (Foucault, 1999).

Outra técnica observada, relativa ao saber, é a que está relacionada à aprendizagem corporativa, uma dependência individual e total ao mestre, uma formação sujeita a qualificação, sem cronograma predefinido, uma relação saber-trabalho entre o mestre e o aprendiz, uma forma de domesticidade que se combina a uma transferência de conhecimento (Foucault, 1999). Esta forma de objetivar o indivíduo pode ser pensada a partir das seguintes narrativas: “aqui a gente aprende porque tem uma psicóloga 24 horas, que é a monitora, uma líder, uma pessoa extraordinária, uma mulher inteligente, uma mulher sábia, uma mulher que nossa, eu não tenho palavras pra falar” (P3, 19/09/2018); “há muita conversa durante o dia com as monitoras aqui da casa, elas nos orientam pra tudo o que acontece [...] inclusive uma psicóloga e assistente social a nossa disposição” (P8, 19/09/2018). Tais fatos relacionados a passagem de conhecimento e relatos de experiências pessoais das monitoras às residentes, também foi observado em diversos momentos durante o período da pesquisa, e anotados nos Diários de Campo (12/09/2018; 21/09/2018; 26/08/2018; 03/10/2018). A explanação sobre diversos assuntos referente a diversas histórias de vida bem como das dificuldades, desistências e conquistas das residentes que já passaram pela instituição são contados diariamente despertando a curiosidade e atenção total das atuais residentes, pois são fatos que já passaram, passam ou imaginam que passarão até chegar ao fim de seu tratamento.

Em relação aos instrumentos utilizados, Foucault (1999) argumenta que apesar da disciplina ser considerada uma técnica do poder que produz indivíduos como objetos dóceis e úteis, “[...] o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de dois instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 1999, p. 143).

Desta forma entendemos que para a disciplina ter seu exercício, é necessário um mecanismo que obrigue através dos jogos de olhares a função e exercício da vigilância, com finalidade de demonstrar e reprimir determinadas atitudes como efeito do poder disciplinar, devendo ser absorvido através dos meios de coerção explicitamente identificados pelos indivíduos aos quais são aplicados (Foucault, 1999). Esse exercício de poder disciplinar observamos através da distribuição dos lugares nas refeições onde “a monitora se coloca na cabeceira da mesa, demonstrando controle e determinando os procedimentos para se efetuar as refeições” (Diário de campo, 12/09/2018), ou ainda, quando observamos que “a mesa do professor do ensino fundamental e médio está localizada, como na maioria das outras instituições escolares, em frente às cadeiras dos alunos de forma a impor e exercer liderança e poder sobre os alunos” (Diário de campo, 12/09/2018). Esse olhar vigilante e hierárquico imposto na produção desse novo indivíduo, não é objeto de desejo exclusivo da instituição, também é realçado e desejado pelas residentes,

uma vez que retratam a necessidade de coibir a liberdade e autonomia que possuem quando não estão internadas, as quais proporcionam a isenção de controles, visto que nessa situação consideram estar no mais alto posto hierárquico, e além do alcance de algum olhar julgador. Tal compreensão apresenta alguns indícios quando comentam que o uso de substâncias psicoativas são as responsáveis por algumas liberdades e alterações pessoais em seus padrões de conduta, conforme podemos observar na seguinte fala: “[...] é difícil controlar a vontade porque lá fora quem manda na sua vida é você” (P8, 19/09/2018; ou ainda, quando P19 comenta sobre as políticas públicas referente a internações na dependência química: “eles não entendem a necessidade da gente se internar para se tratar da dependência química” (Diário de campo, 28/09/2018).

Outro dispositivo destacado por Foucault (1999) são as sanções normalizadoras, sistemas disciplinares que operam com micromecanismos penais que agem de forma repressora através de sanções e de punições que assumem o papel de correção para atitudes desviantes. Um mecanismo da disciplina que “traz consigo uma forma específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 1999, p. 149). Uma forma de castigo disciplinar com função de restringir os desvios devendo assim ser essencialmente corretivo. Desta forma, a punição na disciplina é um mecanismo que envolve um sistema de treinamento e de correção, ou seja, um modelo de gratificação-sanção (Foucault, 1999). Observamos a ação desse poder corretivo quando a participante P8 comenta que “estamos com punição socioeducativa e não podemos sair da instituição porque alguém escreveu uma besteira na porta do banheiro” (Diário de campo, 14/09/2018); ou ainda quando P4 e P11 relatam que “após três notificações socioeducativas, a residente é convidada a se retirar da casa” (Diário de campo, 19/09/2018). Entendemos, assim, que essas instituições com seu arcabouço de sistemas corretivos operam a fim de resguardar e afastar o indivíduo de condutas desviantes, fora do padrão normalizado. E caso não ocorra esta normalização, legitima-se a repreensão na medida do desvio praticado. A sujeição não é, no limite, apenas um remédio a ser aplicado pós conduta desviante, mas um antídoto imprescindível para evitar a saída dos padrões de normalização.

Desta maneira, a instituição com suas regras em relação aos horários, execução das tarefas, participação das atividades propostas, estudo, entre outras, procuram mostrar as residentes a importância da normalização de suas atitudes em relação àquela exigidas pela sociedade. Suas sanções normalizadoras com as privações de algumas liberdades como assistir televisão, fazer as unhas, receber visitas, entre outros, servem como instrumentos balizadores de suas condutas. Assim compreende-se que tais procedimentos atuam de forma a relacionar os atos dentro de um sistema de igualdade formal, dentro de uma homogeneidade que é a regra, introduzindo um nível de utilidade e uma classificação individual das diferenças (Foucault, 1999).

Conforme já comentado anteriormente, a combinação das técnicas de vigilância hierárquica com as sanções normalizadoras constitui o exame. Esse termo é entendido como um sistema de controle de normalização e vigilância que permite qualificar, classificar e punir, e, portanto, permite que o indivíduo seja diferenciado, sancionado ou recompensado. É uma complexa técnica onde o poder e o saber se superpõem e se entrelaçam profundamente. Permite conceituar o indivíduo como um objeto descritível e analisável, bem como, constituir um sistema que compara e “permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população” (Foucault, 1999, p. 159). A aplicação desse sistema identificamos quando a instituição adota a diferenciação de cores de crachás conforme a evolução temporal do tratamento. Tal classificação, além de motivar as residentes, produz sensações de conquista quando passam de estágio como se pode ver nos seguintes excertos: “eu me sinto orgulhosa [...] uma etapa que consegui passar” (P11, 19/09/2018), “orgulho, satisfação, alegria [...] eh é um degrau que a gente sobe [...]e aqueles pontos que tem escrito naqueles cartazes [...] pontos negativos e os positivos tudo aquilo ali é real (P3/19/09/2018). Esse sentimento de satisfação se justifica na passagem de nível e mudança de cor dos crachás, pois não está condicionado somente ao tempo de permanência na instituição. Um ritual de passagem é preparado pelo corpo técnico para todas as residentes, de modo que “é realizada uma avaliação conjunta sobre a evolução em relação aos pré-requisitos necessários a passagem de nível descrito nos banners expostos nas paredes da instituição” (Diário de campo, 03/10/2018). O sistema punitivo sobre a não assimilação da normalização exigida pode ser percebida na seguinte fala: “quando eu passei para o rosa, eu demorei, fiquei um mês de castigo para passar para o rosa por causa da minha rebeldia, ainda fiquei um mês” (P3, 19/09/2018). Assim, sobre esse sistema que controla e vigia o indivíduo buscando uma adequação, Foucault (1999, p. 154) descreve que “no coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam”.

Segundo Foucault (1999) o sistema disciplinar utilizado pelas instituições de sequestro é baseado no poder disciplinar do panóptico, através da visibilidade, da regulamentação do tempo e na localização dos corpos no espaço. Tais técnicas permitem o controle sobre os indivíduos de forma a torná-los dóceis e úteis, e pode ser considerada uma nova tecnologia do poder. Assim o panoptismo é uma forma de poder que se articula ao exame, um saber de vigilância que regula a vida dos indivíduos e se constitui a base de um poder-saber. Destarte podemos afirmar que não há uma técnica específica, mas um conglomerado de microrelações e micropoderes, ou melhor, um conjunto de técnicas que agem de forma integrada, se sobrepondo, se imbricando em torno das residentes procurando produzir novos projetos de sujeito, através de disciplinas.

Considerações finais

As ações desenvolvidas no espaço terapêutico investigado procuram a modificação de comportamentos das residentes na intenção da formação de novos sujeitos, desde práticas de subjetivação que promovem os princípios da instituição. O exercício do poder disciplinar, através das técnicas elencadas, procura produzir indivíduos assujeitados que tenham equilíbrio e ordem, que garantam o funcionamento das instituições e grupos sociais, ou seja, procuram transformar o corpo em um objeto passível de ser controlado através de técnicas que de forma imperceptível e sutil evitam possíveis comportamentos indesejáveis, tais como o consumo de substâncias psicoativas e os efeitos deletérios de tais consumos. A privação da liberdade e consequente retirada de seu grupo social é um fator essencial no processo de tratamento, pois a vigilância e um sistema punitivo, centrado em aspectos psicológicos e biológicos, são consideradas peças importantes à normalização do indivíduo. Assim, retomando o questionamento inicial da pesquisa sobre que projetos de sujeitos são desejáveis de se desenvolver, podemos afirmar que essa instituição possui dispositivos disciplinares que procuram alocar as residentes em espaços na sociedade já estabelecida, tornando-as sujeitos sociáveis e adequados ao convívio social, transformando-as em “cidadão modelo” (manso, produtor e consumidor), que se engrena as engrenagens do sistema. Extrapolando o raciocínio para além das instituições, podemos afirmar que através de práticas disciplinares como estas transitam também em sociedades de controle, pois, de um modo geral, essas instituições atuam sobre as pessoas, já que suas vidas, por elas acabam sendo regidas e geridas.

Destacamos, ao fim, que este estudo analisou tais práticas em uma instituição específica e singular de vocação religiosa, e com um grupo bastante heterogêneo de residentes mulheres. Tais aspectos influenciam e limitam a possibilidade de generalização dos resultados para outros tipos de instituição e práticas de recuperação de residentes em espaços terapêuticos de usuárias de substâncias psicoativas. Ampliar estudos sobre essa população abrangendo, por exemplo, instituições terapêuticas especificamente para homens e laicas, financiadas integralmente pelo poder público, poderia, a nosso ver, trazer mais argumentos e conhecimentos sobre esta importante temática de pesquisa.

Referências

- Brasil. Ministério da Justiça (2018, agosto 3). *Semana de Políticas sobre Drogas mobiliza estados e Município*. Recuperado de www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-58
- Damas, F. B. (2013). Comunidades Terapêuticas no Brasil: Expansão Institucionalização e Relevância Social. *Revista Saúde Pública de Santa Catarina*, 6(1), 50-65.

- Ferreira, A. B. H. (2010). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa* (8a ed.), Curitiba: Positivo.
- Flores, P. (2018, agosto 23). Usuários de drogas são culpados pela violência do tráfico? *NEXO*. Recuperado de <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/02/28/Usu%C3%A1rios-de-drogas-s%C3%A3o-culpados-pela-viol%C3%Aancia-do-tr%C3%A1fico>
- Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder* (4a ed.), Rio de Janeiro: Editora Graal.
- Foucault, M. (1985). *História da Sexualidade 3: Cuidado de si* (8a ed.), Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In Dreyfus, H.; Rabinow, P. (Orgs.), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e a hermenêutica* (1a ed., pp. 229-250). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (20a ed.), Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2002). *A verdade e as formas jurídicas* (3a ed.), Rio de Janeiro: NAU.
- Foucault, M. (2004). O uso dos prazeres e as técnicas de si. In Foucault, M. *Ética, sexualidade, política: Coleção Ditos e Escritos 5*. (1a ed., pp. 192-217). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Nogueira, R. (2018, agosto 18). *As drogas são um problema de saúde coletiva que atinge cada vez mais pessoas”, diz psiquiatra*. Recuperado de <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2018/03/as-drogas-sao-um-problema-de-saude-coletiva-que-atinge-cada-vez-mais-pessoas-diz-psiquiatra-cjeagat37027f01qocnb112w0.html>
- Veiga-Neto, A. (2017). *Foucault e a Educação* (3a ed.), Belo Horizonte: Autêntica.

THERAPEUTIC COMMUNITIES AND SUBJECT PROJECTS IN USERS OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES

Abstract

This study analyzes the constitution of subject projects in a religious Therapeutic Community (CT) that acts in the treatment and recovery of users of psychoactive substances in a municipality of Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brazil. It is an exploratory research with field procedures and qualitative approach that used as instruments informal group interviews, participant observation and field diaries. Twenty-seven women residing in the institution participated in this study. For the analysis and interpretation of the produced empirical material, Michel Foucault's understandings about disciplinary power as an analytical function were used. The analyzes indicate that they operate a set of disciplinary techniques in the constitution of certain projects of subject adequate the premises of social order.

Keywords: Therapeutic Communities, Chemical Dependency, Disciplinary Power, Subject.