

A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação

Eliane Regina Pereira
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Eliane Regina Pereira
(Organizadora)

A Psicologia em suas Diversas Áreas de Atuação

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P974	A psicologia em suas diversas áreas de atuação [recurso eletrônico] / Organizadora Eliane Regina Pereira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-736-9 DOI 10.22533/at.ed.369192310 1. Psicologia. 2. Psicólogos – Brasil. I. Pereira, Eliane Regina. CDD 150
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...

E se riu.

Você não é de bugre? – ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os arituncos maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.

(Barros, 2010, p. 319-20)¹.

Escolhi Manoel de Barros para iniciar a apresentação deste ebook. Tal escolha se dá, pelo convite de Manoel a que conheçamos os desvios, o gosto por nada e o prazer pela doença das frases/palavras. Ele nos incita a encontrar os arituncos maduros, a escrever, pensar, e gostar da agramática. Esta é a psicologia que acredito, aquela que se produz nas rupturas, nas frestas, nas discontinuidades, nas transgressões, mas, sempre nos encontramos. Não uma psicologia enclausurada em regras ou em protocolos, mas uma psicologia que se faz ciência no contato com os sujeitos. Que constrói desvios para encontrar a beleza e a potência de vida nos sujeitos e em seus momentos difíceis.

Este ebook é resultado de uma série de pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo e/ou quantitativo, pesquisas empíricas e relatos de experiência. Nele os autores descobrem e contam sobre seus caminhos, sobre sofrimento, dor, angústia, mas também sobre possibilidades, desvios e arituncos maduros.

O livro está organizado em duas partes. A primeira parte intitulada “Reflexões

1. Barros, M. (2010). Poesia Completa. São Paulo: Leya. (6ª reimpressão).

em psicologia” consta trinta e um capítulos que apresentam diferentes temáticas, como: a prática grupal como estratégia de cuidado a jovens analisadas em duas perspectivas diferentes – abordagem centrada na pessoa e psicologia histórico-cultural; a gestação e o desenvolvimento humano ou os cuidados paliativos de neonatos e sofrimento da perda; a pessoa idosa no dia a dia e a prestação de serviço oferecida aos cuidadores; promoção de saúde e intervenções psicossociais; proteção a crianças e adolescentes vítimas de violência intrafamiliar; dependência química e relações familiares; doença crônica; suicídio; constituição da subjetividade; desinteresse escolar e arte no contraturno; motivação, satisfação e produtividade no ambiente de trabalho; inclusão de pessoas com deficiência na escola e no trabalho.

A segunda parte intitulada “Resumos expandidos” é composta de sete capítulos. Nesta parte, os autores apresentam em textos curtos, mas muito interessantes, diferentes temas, como: suicídio, qualidade de vida no trabalho, mediação extrajudicial, sexualidade infantil, psicologia educacional, e manifestações comportamentais.

Desejamos boa leitura a todos e que os conhecimentos aqui apresentados possam provocar um interesse pela agramática, como nos diz Manoel.

Eliane Regina Pereira

SUMÁRIO

REFLEXÕES EM PSICOLOGIA

CAPÍTULO 1 1

CONSTITUIR-SE SUJEITO: PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DE SUJEITOS JOVENS A PARTIR DE UMA PRÁTICA GRUPAL

Larissa Franco Severino

Eliane Regina Pereira

DOI 10.22533/at.ed.3691923101

CAPÍTULO 2 15

GRUPOS DE ENCONTRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Leonardo Farias de Arruda

Emily Souza Gaião e Albuquerque

Brenda Lauana Pereira de Souza

Danielly Scalone Maciel

Débora Simone Araújo Wanderley

Gabriel Tognin de Souza

Maria Aparecida da Silva Januário

Maria Luisa Barros Santos Lucena

Mateus Rafael Uchôa Dantas

Stéphanie Lima Fehine de Alencar

DOI 10.22533/at.ed.3691923102

CAPÍTULO 3 26

PERDAS GESTACIONAIS E NEONATAIS: QUANDO AS MÃES CONTAM

Ana Maria Saldanha Pereira

Eliane Regina Pereira

DOI 10.22533/at.ed.3691923103

CAPÍTULO 4 45

DA GESTAÇÃO AO PRIMEIRO ANO DE VIDA: OS FATORES DE INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Bruna Médis Baruci

Cássia Regina de O. Dela Rovere

Eliandra Dias de Souza

Fabiana Toppan Rocha

Radila Fabricia Salles

DOI 10.22533/at.ed.3691923104

CAPÍTULO 5 75

CUIDADOS PALIATIVOS COM A FAMÍLIA DE PACIENTES NEONATOS: UM ESTADO DA ARTE

Letícia Candido da Cunha

Francini Pullig Fabre

Mariana de Abreu Arioli

Lurdes Victoria Acuña do Amaral

Cloves Antonio de Amissis Amorim

DOI 10.22533/at.ed.3691923105

CAPÍTULO 6	86
INTERVENÇÕES PSICOSSOCIAIS E PROMOÇÃO DA SAÚDE: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	
<p>Ana Karine Nóbrega de Araújo Fábia Moraes Barreto Isabella Juciene Aguiar João Bosco Filho Sebastiana Gomes Bezerra Ana Izabel Oliveira Lima</p>	
DOI 10.22533/at.ed.3691923106	
CAPÍTULO 7	99
SERVIÇOS DE PROTEÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REVISÃO INTEGRATIVA	
<p>Paula Orchiucci Miura Estefane Firmino de Oliveira Lima Kedma Augusto Martiniano Santos Mirella Cordeiro Moreira da Costa</p>	
DOI 10.22533/at.ed.3691923107	
CAPÍTULO 8	114
PERTURBAÇÕES DE PERSONALIDADE E QUALIDADE DE VIDA NUMA AMOSTRA CLÍNICA DE UTENTES PORTUGUESES DOS CUIDADOS DE SAÚDE PRIMÁRIOS	
<p>Bruno José Oliveira Carraça Daniel Maria Bugalho Rijo Cátia Clara Ávila Magalhães</p>	
DOI 10.22533/at.ed.3691923108	
CAPÍTULO 9	127
PERCEPÇÃO DE PSICÓLOGAS SOBRE SERVIÇOS PSICOLÓGICOS PARA CUIDADORES DE IDOSOS NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE	
<p>Rui Maia Diamantino Felipe Santos de Almeida Arly Patrícia Reis Almeida</p>	
DOI 10.22533/at.ed.3691923109	
CAPÍTULO 10	143
A PSICOLOGIA POSITIVA NO DIA A DIA DA PESSOA IDOSA	
<p>Eliane de Holanda Silva</p>	
DOI 10.22533/at.ed.36919231010	
CAPÍTULO 11	152
O ESTRESSE COMO FATOR DE RISCO PARA O USO DE ÁLCOOL, TABACO E OUTRAS DROGAS ENTRE UNIVERSITÁRIOS	
<p>Luiz Roberto Marquezi Ferro Aislan José de Oliveira Ana Paula Jesus da Silva Flávia Fernanda Ferreira de Andrade</p>	
DOI 10.22533/at.ed.36919231011	
CAPÍTULO 12	165
RELAÇÕES FAMILIARES E A DEPENDÊNCIA QUÍMICA	
<p>Gabrielly Aparecida Borges dos Santos</p>	
DOI 10.22533/at.ed.36919231012	

CAPÍTULO 13	176
REPERCUSSÕES PSICOSSOCIAIS DO ADOECIMENTO CRÔNICO EM HOMENS: IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE	
Anderson Reis de Sousa	
Álvaro Pereira	
Evanilda Souza de Carvalho	
Ailton Santos	
Selton Diniz dos Santos	
Mateus Vieira Soares	
Isabella Félix Meira	
Wellington Caribé Santana	
DOI 10.22533/at.ed.36919231013	
CAPÍTULO 14	196
SOFRIMENTO PSÍQUICO E MAL-ESTAR SOB UM VIÉS PSICANALÍTICO	
Iane Pinto de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.36919231014	
CAPÍTULO 15	207
SUICÍDIO E OUTRAS MORTES AUTOINDUZIDAS: ANÁLISE EPIDEMIOLÓGICA	
Evandro Yan Duarte	
Guilherme Monteiro da Silva	
Maria Paula Alves Corrêa	
Paulo Henrique Marques dos Santos	
Talis Shindy Masuda	
Victor Antonio Kuiava	
DOI 10.22533/at.ed.36919231015	
CAPÍTULO 16	215
ALGUMAS LEITURAS INTRODUTÓRIAS SOBRE SUICÍDIO, MORTE, RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE	
Ariço Chaves Nantes	
DOI 10.22533/at.ed.36919231016	
CAPÍTULO 17	229
A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO CEGO Á LUZ DA PSICANÁLISE	
Talita Franciele de Oliveira Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.36919231017	
CAPÍTULO 18	242
MITO E DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO: A SAGA DO HERÓI NO PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO	
Kadidja Luciana Tavares Augusto	
Bryan Silva Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.36919231018	
CAPÍTULO 19	260
ARTE E CONTRATURNO ESCOLAR: (IM) POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIA ESTÉTICA	
Tatyanne Couto Flor	
Eliane Regina Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.36919231019	

CAPÍTULO 20	273
DESINTERESSE ESCOLAR: CAUSAS E EFEITOS DENTRO DA VERSÃO PSICANALÍTICA	
Veruska Soares de Andrade	
Alvaro Luis Pessoa de Farias	
Divanalmi Ferreira Maia	
Marcos Antonio Torquato de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.36919231020	
CAPÍTULO 21	285
PSICOLOGIA E APRENDIZAGEM: ASPECTOS NEUROCIENTÍFICOS E COGNITIVOS	
Eduardo Luiz Muniz Medeiros	
João Marcos Ferreira Gonçalves	
Jônatas Waschington Pereira Araújo	
Vinícius Flávio Medeiros Gomes	
João Paulo de Paiva Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.36919231021	
CAPÍTULO 22	299
AS NUANCES DO FENÔMENO BULLYING NO ENSINO PÚBLICO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO LUÍS: ANÁLISE DE UM PROJETO PARA A APRENDIZAGEM SEM MEDO	
Ítalo Fábio Viana da Silva	
Jéssica Pinheiro Nunes	
Silvia Regina Moreira Vale	
Clemilda Meireles Gomes	
Josué Nascimento Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.36919231022	
CAPÍTULO 23	308
AUXILIARES DE APOIO À INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL	
Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.36919231023	
CAPÍTULO 24	316
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO MERCADO DE TRABALHO: UMA REVISÃO	
Talita Martins Golf Ueno	
Tatiane Carvalho Castro Marin	
DOI 10.22533/at.ed.36919231024	
CAPÍTULO 25	328
A IMPORTÂNCIA DO OLHAR DA PSICOLOGIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO ATRAVÉS DE UMA METODOLOGIA INOVADORA DENOMINADA EMPREGO APOIADO	
Ligia Regina Pauli	
Regina Maria Joppert Lopes	
Yvy Karla Bustamante Abbade	
DOI 10.22533/at.ed.36919231025	
CAPÍTULO 26	339
A IMPORTÂNCIA DOS SENTIDOS DO TRABALHO NA MOTIVAÇÃO, SATISFAÇÃO E PRODUTIVIDADE	
Sarah Caroline Albuquerque Ferraz Santos	
DOI 10.22533/at.ed.36919231026	

CAPÍTULO 27 348

BURNOUT E ATIVIDADE FÍSICA COMO *COPING* PARA MÉDICOS PLANTONISTAS: UM ESTADO DA ARTE

Gracielen Bordignon
Thais Weiss Brandão

DOI 10.22533/at.ed.36919231027

CAPÍTULO 28 358

PSICOLOGIA JURÍDICA: ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA

Adelcio Machado dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.36919231028

CAPÍTULO 29 371

PASTORAL DA JUVENTUDE NO REGIONAL NORTE 2 DA CNBB: UMA ANÁLISE SWOT A PARTIR DA CATEGORIA DOS *STAKEHOLDERS*

Denny Junior Cabral Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.36919231029

CAPÍTULO 30 382

O PSICÓLOGO POR SI SÓ É COACH? UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosimeri Vieira da Cruz de Souza
Rafael Zaneripe de Souza Nunes
Caroline Zaneripe de Souza
Karin Martins Gomes
Amanda Castro
Ana Marlise Scheffer de Souza

DOI 10.22533/at.ed.36919231030

RESUMO EXPANDIDO

CAPÍTULO 31 404

A GESTÃO DE PESSOAS DENTRO DAS CARACTERÍSTICAS DOS CONFLITOS PESSOAIS, COM ENFOQUE NA PSICANÁLISE E INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL

Osnei Francisco Alves
Eliete Cristina Pessôa

DOI 10.22533/at.ed.36919231031

CAPÍTULO 32 416

IDEAÇÃO SUICIDA: UMA TRISTE REALIDADE ENTRE OS MÉDICOS E ESTUDANTES DE MEDICINA

Thalia Roberta Correia Campagnollo
Maiara Carvalho Panizza
Mariana Ribeiro da Silva
Winy Vitória de Lima
Rafael Bottaro Gelaleti
Érica Alves Serrano Freitas

DOI 10.22533/at.ed.36919231032

CAPÍTULO 33	423
CONCEITO E IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT): UMA REVISÃO DE LITERATURA	
Marta Gislayne Gomes Leite	
Fernanda Tamyris de Oliveira Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.36919231033	
CAPÍTULO 34	427
A PSICOLOGIA NO DIREITO SUCESSÓRIO: MEDIAÇÃO EXTRAJUDICIAL INTERDISCIPLINAR	
Camila Deprá	
Cristian Garcia Scolari	
DOI 10.22533/at.ed.36919231034	
CAPÍTULO 35	432
SEXUALIDADE INFANTIL: EVENTO PRECOCE OU CONSTITUTIVO?	
Mirella Hipólito Moreira de Anchieta	
Rafael Ayres de Queiroz	
Bárbara Castelo Branco Monte	
Mara Aguiar Ferreira	
Selênia Maria Feitosa e Paiva	
Daniel Mattos de Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.36919231035	
CAPÍTULO 36	439
MANIFESTAÇÕES COMPORTAMENTAIS DO TRANSTORNO DE ESTRESSE PÓS-TRAUMÁTICO EM VITIMAS DE ABUSO SEXUAL	
Patricia Laysa Silva Soares Campelo de Carvalho	
Nelson Jorge Carvalho Batista	
DOI 10.22533/at.ed.36919231037	
CAPÍTULO 37	445
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA PRIVADA EM TERESINA-PI	
Juniane Oliveira Dantas Macedo	
Liliana Louísa de Carvalho Soares	
Patrícia Melo do Monte	
DOI 10.22533/at.ed.36919231037	
CAPÍTULO 38	452
OS POVOS KARAJÁ XAMBIOÁ E OS REFLEXOS DA CULTURA NO COMPORTAMENTO SUBJETIVO: A TRANSDISCIPLINARIDADE PRESENTE	
Helena Mendes da Silva Lima	
Maycon Douglas Silva Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.36919231038	
SOBRE A ORGANIZADORA	464
ÍNDICE REMISSIVO	465

ARTE E CONTRATURNO ESCOLAR: (IM) POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIA ESTÉTICA

**Tatyanne Couto Flor
Eliane Regina Pereira**

RESUMO: Este trabalho se volta para uma organização não governamental da cidade de Uberlândia-Minas Gerais que propõe atividades de contraturno escolar para crianças e adolescentes. Buscamos compreender à luz do enfoque histórico-cultural em psicologia os sentidos produzidos por educadores sobre as atividades artísticas oferecidas, sobre as práticas que realizam e como eles percebem seus alunos. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com quatro educadores. As falas revelaram que a maioria dos educadores compreende a arte a partir de uma lógica moral, que percebem seus alunos como sujeitos “necessitados” de recursos materiais, mas reconhecem que possuem direito a cultura e lazer, alegria e a felicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Contraturno escolar; Arte; Vivência estética; Psicologia; Educadores.

ART AND SHOOlhOURS: (IM) POSSIBILITIES OF AESTHETIC EXPERIENCE

ABSTRACT: This work turns to an ONG of the city in Minas Gerais Uberlândia, which

proposes afterschool activities for children and adolescents. We seek to understand in the light of the historical-cultural approach in psychology the meanings produced by educators about the artistic activities offered, about the practices they perform and how they perceive their students. Individual interviews were held with four educators that institution. The reports revealed that most educators understand the art from the logic moral, they point out also tha their studants just as subject “in need” of material resources, but recognize who have the right to culture and leisure, joy and happiness.

KEYWORDS: Schoolhours; Art; Aesthetic experience; psychology; educators.

1 | INTRODUÇÃO

A atenção às crianças e adolescentes no contexto brasileiro atual, está se tornando foco de discussão acadêmica e cobra-se o planejamento e efetivação de políticas públicas que abarquem tal população. O Estado e outros setores então têm buscado alternativas para desenvolverem estratégias que atinjam crianças e adolescentes, principalmente relacionados a contextos de pobreza, violência e desigualdade social comum a muitas deles (URNAU, 2008).

Dessa forma, o surgimento das políticas

públicas voltadas para esse público, buscam implementar mudanças de vida, de modo que o Estado, organizações não-governamentais e instituições privadas, financiem e executem tais propostas. Esses outros setores sociais surgem no cenário das ações públicas com a alta estima da ideia de responsabilidade social, tendo um aumento crescente do terceiro setor (URNAU, 2008).

Com as conquistas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passa a ser necessária a educação integral às crianças e adolescentes brasileiros, tanto nos contextos educacionais formais quanto na política social. Diante disso, as crianças e adolescentes tem como direito o atendimento, em todos os âmbitos das necessidades de suas vidas, bem como de desenvolver, aprender e ser protegidos (GUARÁ,2009). No entanto, percebemos que muitas vezes tais direitos não são garantidos de maneira adequada por não serem cumpridos conforme o previsto, deixando essas crianças e jovens ainda mais a margem da sociedade.

A educação em tempo integral possibilita uma alternativa de igualdade e proteção para a população infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social. No entanto, os programas que oferecem atividades extraescolares deveriam compreender tais ações como uma questão de cidadania e não de favor, oferecendo assim atividades com alto nível de qualidade (GUARÁ, 2009), o que nem sempre tem acontecido.

Assis (2011) defende que as políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente historicamente, buscaram precaver situações de vulnerabilidade e exclusão social a partir de medidas assistenciais e ocupacionais, para que as crianças e adolescentes se afastassem assim dos riscos que o espaço público pode proporcionar. Nos contextos institucionais, então, são oferecidas atividades as quais se embasam nos modelos normativos e hegemônicos da reprodução cultural que possuem fins simplesmente instrumentais, além de serem distantes do contexto dessas crianças e adolescentes.

Por tal motivo, entendemos que é importante conhecer as possibilidades desses espaços ofertados ao público infanto-juvenil, uma vez que se contrapõe à lógica determinante destacada acima, pois acreditamos que “contextos educativos consistem em lugares de constituição dos sujeitos, de relações com os outros, de mediação com a cultura, de singularização da coletividade, de (re)produção de sentidos e cultura” (ASSIS,2011, p.21).

Nesse cenário, permeado por instituições do terceiro setor que se propõem a contemplar atividades de contraturno escolar para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, suscitou-nos algumas indagações. Como esses espaços são construídos e ofertados a essas crianças? Como a arte adentra nesse cenário? Como tais atividades podem ampliar o olhar e o modo de vida dos sujeitos envolvidos nelas?

Este estudo abordará, portanto, a temática das ações complementares à escola para crianças e adolescentes oferecidas por uma ONG da cidade de Uberlândia, Minas

Gerais. Para isso, foram realizadas entrevistas individuais com quatro educadores de uma ONG do município de Uberlândia - Minas Gerais, que tem como proposta oferecer atividades no período de contraturno escolar para crianças e adolescentes. Algumas oficinas oferecidas nessa instituição são: informática, música, dança de rua, teatro, futebol, artesanato e Kung Fu.

2 | METODOLOGIA

Após o projeto de pesquisa “ONG e contraturno escolar: as possibilidades desse encontro” ser aprovado e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia fomos a campo para a realização das entrevistas individuais com os educadores e coletiva com os oficinantes (as entrevistas com os oficinantes foram analisadas em outro artigo).

Após o consentimento da direção da ONG, que atende a comunidade situada em um bairro de Uberlândia conhecido pelas vulnerabilidades que enfrenta, foi realizado um contato com educadores de diferentes oficinas, conforme a disponibilidade dos mesmos. Nesse contato foi feito um convite para participarem do estudo e apresentação do TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) no qual foram explicitados para os mesmos os objetivos da pesquisa e sua justificativa. Após esse momento, os educadores que manifestaram interesse em participar da pesquisa receberam a notificação que seriam contatados posteriormente.

A escolha dos educadores foi determinada após a entrevista com o grupo de oficinantes, pois estes se destacaram na conversa por diferentes motivos. O grupo de participantes foi composto por quatro educadores que coordenam oficinas na instituição. As oficinas destacadas pelas crianças e adolescentes durante a entrevista coletiva foram as que realizamos as entrevistas individuais, sendo elas: música, teatro, dança de rua e Kung fu.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais de modo que foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Após as gravações serem transcritas literalmente, os procedimentos de análise das informações se deram: a) leitura flutuante e organização do material: a análise iniciou-se a partir dos sentidos destacados nas falas dos sujeitos; b) os sentidos destacados foram um a um analisados, exigindo uma retomada das entrevistas para a seleção de material que os ilustrassem e/ou esclarecessem (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O processo de análise não deve se limitar somente pela fala do informante, devendo também ser articulado com o contexto social, político, econômico e histórico, que possibilite um entendimento do sujeito como um todo. O método utilizado neste trabalho se pautou nas contribuições teórico-metodológicas de Vigotski e interlocutores que contribuem com uma perspectiva dialética e dialógica de análise.

As categorias destacadas durante o processo de análise foram: as motivações dos educadores ao trabalharem nesse espaço; as visões e expectativas dos

educadores frente aos opinantes; e por fim, possibilidades de vivência estética nas oficinas oferecidas. É importante ressaltar que todos os nomes utilizados nesse artigo são fictícios.

2.1 De onde vem? Suas motivações.

A primeira categoria encontrada no processo de análise das informações foi o que motivou os educadores a dar aula naquele espaço.

Pedro ao ser questionado sobre os motivos que o fizeram escolher trabalhar na instituição, responde que embora ele tenha começado a ministrar tal oficina em troca da ONG oferecer um espaço para o seu grupo de dança ensaiar, ele gosta de dar aula naquele espaço: *“eu gosto dessa ideia de tá dando aula pros meninos que tão ingressando agora, tá começando a descobrir o mundo, na faixa de 10, 11, 12 anos. Eu acho interessante. Eu gosto também de tá oferecendo oportunidade diferente pros meninos”*. Pedro diz da necessidade de ampliar a visão de mundo das crianças por meio da arte *“acho que tá inserindo cultura na periferia, eu acho que eles precisam muito de cultura, acho que a cultura aqui é bem pouca”*.

A fala de Pedro nos permite pensar que o processo do ensinar ultrapassa apenas a transmissão de determinados conhecimentos e possibilita o encontro da alteridade e relações estéticas. A estética aqui, se remete a uma dimensão sensível que permite relações diferentes com a realidade de um modo específico. A sensibilidade admite o reconhecimento da polissemia da vida, além de “transcender o caráter prático utilitário da cultura capitalística” (ZANELLA, 2006, p.36). Pedro ao se apresentar como bailarino profissional e educador demonstra o desejo de ampliar as experiências das crianças, para além dos ensinamentos da dança de rua, as crianças *“precisam de cultura”*.

Vigotski (1999) defende que é impossível ensinar o ato criativo da arte, mas que o educador pode contribuir para que o mesmo se forme e se manifeste. Dessa forma, Pedro se vê como um facilitador no processo criativo desses sujeitos, tentando inclusive ampliar os modos de vida dos mesmos, a partir da arte o que ele denomina nesse momento de *“cultura”*.

O autor defende ainda, que no momento em que a estética está a serviço da pedagogia, ela muitas vezes é trabalhada de maneira errônea. Ainda que os educadores percebam a importância da vivência estética, ela é pouco vista como um fim em si mesmo, mas como um meio para se obter “resultados pedagógicos”, ou seja, para a educação do conhecimento, sentimento e vontade moral (VIGOTSKI, 2003).

Uma das concepções defendidas é que a estética deva servir como meio para a educação moral de crianças e jovens. Espera-se então que a obra de arte possa ter um efeito moral na medida em que as crianças consigam extrair lições a partir dos exemplos morais contidos nas obras, de maneira que elas consigam distinguir

os aspectos bons e ruins e defendam os bons. Vigotski conta do perigo disso, pois é impossível prever se o efeito esperado vai acontecer quando se trata de crianças e adolescentes (VIGOTSKI, 2003).

Anderson conta da importância que a ONG que ele frequentou quando criança teve para sua vida, pois foi assim que ele conseguiu se afastar das drogas e da criminalidade. Ao ser questionado sobre o motivo que o levou a trabalhar nesta instituição ele responde: “*então, eu escolhi dar aula aqui justamente por causa disso, por causa desse foco da violência, da criminalidade...*”. Ao nos aproximar da fala do educador Anderson, podemos perceber que ele defende que um dos objetivos do seu trabalho é afastar as crianças e adolescentes do contato com a violência e com a criminalidade, devido ao contexto em que esse público está inserido.

O educador apresenta que seus ensinamentos não tem um fim estético em si mesmo, mas como um meio para obter resultados morais, fazendo com que as crianças e adolescentes percebam o que é errado e o que é certo no contexto de suas vidas. Acreditamos, assim como Vigotski defende em seu texto, que essa visão moralista “está em profunda contradição com a natureza da vivência estética e, além disso, é preciso observar que age de forma mortífera sobre a própria possibilidade de percepção estética e da atitude estética com relação às coisas” (VIGOTSKI, 2003, p. 227). Isso ocorre, pois a arte marcial oferecida, o Kung Fu, perde seu valor independente como forma de criação e transforma-se na defesa de uma moral vigente, de modo que os alunos são direcionados a esse fim e não a arte marcial de fato.

Joaquim há dez anos desenvolve esse projeto na ONG, que tem como objetivo “*não deixar as crianças na rua, livrá-las das drogas, da violência*”. Ele conta que acredita muito em trabalhos voluntários e que por isso se disponibilizou a dar aulas de música para as crianças e adolescentes da instituição: “*então fui voluntário e com muito prazer, eu tô aqui com muita alegria, me sinto muito realizado*”. Joaquim conta sobre sua satisfação em ensinar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, porém assim como a visão de Anderson, essa concepção moral não cria hábitos e atitudes estéticos, pois transfere a atenção do aluno para o significado moral de não se envolverem com drogas e com a criminalidade.

Zanella (2006) defende que a emancipação social bem como a autonomia só é possível de serem pensadas a partir do sujeito da experiência afetiva, da estética e da imaginação. Dessa forma, uma visão moral no processo de ensino-aprendizagem pode se aproximar mais de uma estratégia de disciplinarização e pode levar os sujeitos a se submeterem a mecanismos de expropriação de si, o que se afasta da educação estética a qual defendemos.

2.2 Como os educadores percebem os oficinasantes? Suas visões e expectativas

Nesse momento destacaremos a visão que cada educador apresentou nas entrevistas individuais em relação às crianças e adolescentes que frequentam as

respectivas oficinas. Além disso, foi possível perceber que eles demonstraram certas expectativas para o futuro dessas crianças e adolescentes.

A educadora Carla, ao ser questionada sobre a visão que tem dos oficianes, diz que são “*crianças realmente necessitadas de uma atividade cultural, física...*” e caso eles estivessem na rua eles estariam “*fazendo sabe se lá o quê*”. Fala ainda que “*muitos deles não têm pai e mãe, pois os mesmos estão na cadeia e que por isso são crianças abandonadas e carentes*”.

A partir dessa fala, podemos discutir a visão dessa educadora em relação à afetividade dos aprendizes. Ela reconhece que eles carecem de cultura e atividade física, porém isso precisa ser revisto com cautela. Devemos ter “cuidado para não banalizar o sofrimento do pobre e do excluído gerado pelo bloqueio de sua capacidade de expandir a vida” (SAWAIA, 2006, p. 57). É preciso se atentar para não enxergar essas crianças como sujeitos sem capacidades “elevadas”, como coloca a autora, de maneira que eles possuem apenas necessidades biológicas, sem necessidades de cultura e lazer já que é dessa forma que a exclusão social se mantém.

Ainda, a educadora diz: “*mas eu não vejo eles como uns meninos ‘ah, não tem um tênisinho, tá de chinelinho’*. Eu trato eles como se fosse filhos mesmo, né, meus filhos”. A partir dessas falas refletimos o quanto essa educadora se pauta em uma visão que compreende que as crianças e adolescentes são sujeitos que tem necessidades fundamentais tanto as ditas básicas de alimentação e abrigo, por exemplo, quanto as que se referem à liberdade, felicidade e alegria. Durante o processo da entrevista, não foi possível perceber a clareza dessa compreensão, o que se pode compreender é que a sua fala se aproxima mais de uma visão assistencialista.

Sawaia (2006) nos faz refletir que no neoliberalismo a desigualdade social precisa ser administrada. Dessa forma, os sujeitos excluídos devem ser incluídos de alguma maneira ou se sentirem incluídos. Na lógica da exclusão-inclusão, a inclusão pode ser uma mera tática de subordinação e adaptação à ordem social excludente. Carla pode ter *entrado* nessa estratégia perversa, no sentido de se aproximar dos educandos ao lidar apenas com as decorrências superficiais, não compreendendo e refletindo de fato as causas mais profundas da exclusão que eles sofrem.

Pedro ao ser questionado como percebe seus alunos, inicia seu discurso contando que ele consegue compreender o que se passa com os meninos por se lembrar como ele era nessa idade, pois quando começou a dançar ele ia para o centro de formação, mas não se interessava por nada. Ele diz que sabe lidar com os alunos por entender que “*essa idade é complicada*” porque é “*difícil se apegar em alguma coisa, mas quando eles se apegam é de verdade*”. Ele conta também do quanto se sente feliz por perceber a evolução dos alunos nas aulas e que eles mesmos se sentem felizes e entusiasmados por conquistarem objetivos.

Pedro nos conta então como ele se aproxima dessas crianças e adolescentes e suas expectativas em relação ao processo de ensino-aprendizagem:

“falar com os meninos só sobre os defeitos deles, você acha um milhão, agora ver as coisas boas, ver o quanto eles estão felizes, ver o quanto eles estão alegres, conversar, olhar no olho deles... Eu vejo muito isso, eu procuro muito... Eu sei que nem todo mundo vai virar bailarino, acho que 99% não vira bailarino, mas eu acho que só de formar um caráter eu acho isso muito importante. Eu acho que aí meu papel tá cumprido.”

Pedro está dizendo que reconhece as crianças e adolescentes como seres humanos que possuem o direito de terem necessidades elevadas, a alegria e a felicidade, ao “olhar nos olhos deles”. Ele está falando de cidadania, de introduzir a afetividade como princípio pedagógico e da ética fundada na alegria, para um modo de vida. Sawaia (2006) se remete a Epinosa, um filósofo do século XVII, para dizer que enquanto as paixões tristes irão diminuir a capacidade de agir no mundo, submetendo o indivíduo aos outros ou se revoltando, as paixões alegres aumentam a capacidade de ação, o que fortalece a vontade de se afirmar enquanto sujeito, de compartilhar e estar com as pessoas. Portanto, o filósofo entende que as emoções irão constituir a base da ética e da potência de ação contra a ignorância, tirania e servidão.

Entender que seu papel é formar caráter e que isso se faz “olho no olho” é ir ao encontro com a ética espinosana, a qual entende que a capacidade do pensamento e do corpo é eleger nos encontros o que permitirá ultrapassar as condições básicas de existência, se dirigindo a felicidade e a liberdade, entendendo esse aprendizado como contínuo (SAWAIA, 2006). É possível perceber que o desejo desse educador é que nesse espaço as crianças e adolescentes se singularizem enquanto corpo, cognição e emoção e estabeleçam relações que permitam a alteridade (ZANELLA, 2006).

O educador Anderson traz uma visão dos seus alunos como pessoas que vivem em um ambiente perigoso, onde o tráfico e a prostituição são marcantes e que não possuem alguém em quem se espelhem, considerando que as famílias dessas crianças e adolescentes não conseguem dar exemplos de vida aos seus filhos. Ele fala que o objetivo dele estar ali é tirar as crianças do foco da criminalidade, mostrando outro caminho a elas e mudando seus futuros, assim como aconteceu com ele.

Assim como Anderson, Joaquim apresenta um olhar semelhante sobre os oficinantes. Ele diz que a ideia não é somente ensinar música, mas que pretende socializá-los e evitar as drogas, a violência e o contato com más companhias. Ele fala também que percebe que as crianças têm uma questão de desequilíbrio familiar, uma questão financeira e social complicada.

Apreendemos que o público infanto-juvenil é muitas vezes visto em nosso cotidiano e na mídia como objeto de preocupações, vitimizado pelos problemas e historicamente alvo de políticas preventivas e repressivas. Podemos observar que há uma criminalização dessa população quando a mesma se torna uma ameaça para a sociedade e para si própria (ASSIS; ZANELLA, 2012). Urnau (2008) destaca

que os programas de contraturno escolar têm como intenção prevenir situações de vulnerabilidade social, tentando manter as crianças afastadas das ruas e de seus perigos, predominando um caráter ocupacional e assistencialista.

Trazendo essa visão dos oficianes, o educador Anderson explicita os objetivos dessa instituição de contraturno escolar bem como seus objetivos pessoais: afastar as crianças e adolescentes da violência das ruas.

Porque a gente fala assim, eles não têm espelho, eles não têm reflexo de ninguém, então eles vão refletir o que a sociedade é, se a sociedade passa violência, passa que a droga é o melhor meio de vida, que você vai ficar rico, vai ganhar dinheiro, todo mundo vai te reparar. (...) Então eu acredito assim: cada criança que eu conseguir tirar da rua eu tô salvando uma família do futuro, porque essa criança vai crescer, ela vai casar, ela vai ter filhos, e amanhã ela pode ser direcionado assim como eu fui.

Essas falas nos alerta e abre questionamentos para o quanto as oficinas de Kung Fu, de música e a própria instituição estão tendo uma visão que reduz as crianças e adolescentes a sujeitos produtores ou vítimas de problemas, além de apresentar um caráter de confinamento institucional, uma vez que um dos objetivos é consolidar valores morais aos pobres, considerando que é uma classe sujeita a vícios e as doenças, como escreve Coimbra (2001, apud ASSIS; ZANELLA, 2012), e para isso deve-se afastá-los dos “ambientes viciosos”, que são as ruas.

Embora essa perspectiva reducionista seja apresentada na fala de Anderson e Joaquim, sendo uma realidade a ser problematizada, encontramos aspectos que destoam dessa visão e que transforma o espaço educacional cristalizado em um espaço de encontro, constituição dos sujeitos e relações com outros. Anderson diz que independente dos alunos se tornarem mestres em artes marciais no futuro, ele podem carregar os valores aprendidos para qualquer profissão que escolherem: a disciplina, o respeito, a honestidade, a sinceridade. Ele acredita que a arte marcial pode proporcionar aos oficianes mais foco nas suas profissões futuramente, seja “*pedreiro ou frentista*”, e que eles farão com dedicação e serão “*grandes homens no futuro*”.

Joaquim defende que as crianças e adolescentes têm muito talento, “*são pedras preciosas que precisam ser lapidadas*” e embora haja questões de vulnerabilidade social, “*quando os meninos estão sentados e começam a tocar, todas as dificuldades somem*” e “*seus problemas ficam lá fora*”. Joaquim coloca:

“E eles têm mostrado aqui muita competência, muito compromisso, muita responsabilidade que é o que nós levamos pra eles é isso porque não basta, eu sempre falo pra eles, nossa frase é essa “não basta ter talento, tem que ter caráter” e o caráter ele é construído, dia após dia...”

Tais aspectos nos remetem a práticas educativas, diante do cotidiano de discursos, como um direito e potência na produção de novas e diversas subjetividades. Ainda que tais oficinas possam trazer marcas de repressão e confinamento, a ONG se mostra como “uma oportunidade, uma possibilidade de reapropriação de

tempos e espaços de sociabilidade” (ASSIS; ZANELLA, 2012, p.5), de modo que o tensionamento dos ideais de sujeição e adestramento possibilitem articular também outros modos de estar com o outro e de se relacionarem, de reinvenção de vida e confrontar o instituído.

2.3 A vivência estética para os educadores: (im)possibilidade?

Acreditando que a ONG possa ser um espaço significativo na vida das crianças e adolescentes que a frequentam, pois oferece atividades e oficinas que se diferenciam das habituais, além de entender que a arte capacita o ser humano a compreender a realidade que vive e transformá-la (FISCHER, 1976, apud PEDRO, 2013), indagamos os educadores sobre o que é arte para eles, o que eles imaginam que a arte pode proporcionar a seus alunos e o que a arte proporcionou na vida de cada um.

Assim como as políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente propõe preveni-los de situações de vulnerabilidade social por meio de práticas ocupacionais e assistenciais a fim de distanciá-los do espaço público e seus riscos, a arte em contextos educativos pode ter conotação moral e disciplinarizante.

Questionando Joaquim sobre o que ele acha que a arte pode proporcionar na vida dos oficinantes, ele responde que acredita nos motivos que ele levou impresso de uma revista para as crianças, no final de sua aula: “10 razões para investir em educação musical”. Algumas dessas razões são: “melhora no comportamento e no desempenho acadêmico, redução do estresse, promoção de socialização e criação de pessoas mais inteligentes”.

Diante dessa perspectiva, podemos perceber que há uma expectativa por parte do educador de que a arte colabore exclusivamente para o desenvolvimento cognitivo e escolar das crianças e adolescentes, assumindo uma função de trabalhar conhecimentos e habilidades exigidos na educação formal. Dessa mesma forma, o professor de Kung Fu acredita que a arte marcial proporciona disciplina, dedicação, foco e perseverança. Indagamos então os objetivos ao se oferecerem tais oficinas nessa instituição, refletindo o quanto as mesmas proporcionam um espaço de criação, imaginação, invenção, se tornando um espaço estético.

Embora Joaquim diga que arte, para ele, é quando conseguimos demonstrar o que somos e como nos percebemos enquanto sujeitos, ele demonstra em seu discurso uma imposição de objetivos moral, social e cognitivo em relação à estética, tornando a arte como meio de se atingir resultados pedagógicos (VIGOTSKI, 2003).

Joaquim traz também que a arte é *“quando você se emociona, tudo que se emociona com algo que você está fazendo ou que está percebendo, acaba sendo arte.”*. Esse discurso vai ao encontro ao da educadora Carla que diz que arte é *“expressão da alma”*; que *“é expressar o que tá de dentro pra fora”*.

Vigotski (2003) defende o quanto é equivocado compreender a atividade estética como uma mera atividade de gozo, vivência de sentimento agradável ou de

entretenimento como um fim em si mesmo. O autor coloca que a atividade estética necessita de um trabalho psíquico árduo e difícil, que despende força e descarga de energia, pois envolve percepção, memorização, interpretação e elaboração, sendo uma experiência emocional que organiza o psiquismo.

Assis (2011) faz um resgate de alguns projetos educativos brasileiros relacionados a ONG's que utilizam a arte como um recurso importante no desenvolvimento de suas propostas e destaca que há uma relação socialmente estabelecida entre a arte e o combate à exclusão e a violência. A autora reflete em seu trabalho, que as atividades artísticas comumente se tornaram “moda” nos programas sociais que buscam prevenir situações de vulnerabilidade e que seguem um modelo utilitarista que não está vinculado à realidade e necessidades das crianças e adolescentes e de suas comunidades.

Nos discursos dos educadores percebemos, em certos momentos, que a arte tem a função de prevenir dos “perigos da rua”, mas também de garantir direitos as crianças e adolescentes que são negligenciados pela rede social e de possibilitar novos meios de acesso a oportunidades culturais, ampliando a educação dos mesmos.

“Nos proporciona por exemplo, quanto pra eles, quanto pra mim, eles frequentarem espaços, terem acesso a espaços que eu acho que não teriam se não fosse com a arte. Igual, eles frequentaram agora no final do ano passado, eles apresentaram no Tetro Municipal de Uberlândia, até então era algo que eles nem sequer sabiam que existia na cidade, a arte provocou isso a eles, proporcionou isso pra eles. Então são coisas que não tem como a gente descrever tudo porque são muitas coisas, mas que acaba sendo um conjunto que vai torna-los cidadãos de bem, cidadãos com respeito, com direitos, com deveres e cientes disso” (Joaquim).

Nessa última fala de Joaquim, a arte vai aparecer como uma possibilidade de exercício de cidadania, de criação social, se tornando proteção social além da educação estética. Atividades que envolvem a arte e que atingem o público de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social podem possibilitar também a ampliação da experiência estética, como destaca Pedro:

Eu acho que a arte tem essa pureza de tirar as pessoas do ponto de conforto, da zona de conforto, enquadrado dentro do mundo.[...] com a arte você parte da outra visão da coisa também, então você não fica num ponto confortável, você começa a ver outras coisas, ter outras visões, tudo você tem argumento... Acho que você começa a ter mais conteúdo.

Pedro está dizendo que a arte tem a capacidade de suspender o homem de sua vida cotidiana ao demonstrar a ele uma riqueza maior que sua vida, fazendo com que ele consiga vencer o sentimento, o preconceito, a exclusão social (SAWAIA, 2006).

Esse mesmo educador ao ser indagado sobre a importância da arte para os jovens, responde que sua importância na vida dos mesmos se dá por ela dar voz a eles, sendo uma voz de protesto, uma contestação do instituído. Concordamos com Sawaia (2006) quando ela defende que “a arte é recurso para se atingir a liberdade

e as mudanças pessoais e sociais por sua qualidade educativa e de técnica das emoções, uma vez que a experiência estética pode reorganizar sentimentos e vontades (p. 92)”.

Entendemos que a arte possibilita o desenvolvimento da percepção e imaginação para se apreender a realidade do meio ambiente, desenvolvendo assim a capacidade crítica analisando-a de modo que se desenvolva a criatividade para se alterar a realidade analisada (BARBOSA, 2007).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas das ONGs brasileiras merecem destaque por desenvolverem estratégias de intervenção junto a grupos com demandas específicas, utilizando a educação como uma ferramenta importante nas suas ações. Contudo, tais ações devem ser vistas como uma tentativa de buscar alternativas mais eficazes para melhorar as condições específicas de determinados grupos sociais e não como uma substituição da responsabilidade e dever do Estado (CARVALHO, 2005).

Ao nos depararmos com uma instituição que se volta para o atendimento do público infanto-juvenil em situação de vulnerabilidade social, nos questionamos o quanto as propostas das oficinas pesquisadas de fato promovem inclusão social. Além disso, as entrevistas com os educadores nos possibilitou compreender como se dão as relações de ensino-aprendizagem a partir das motivações deles em trabalhar nesse espaço, como percebem as crianças e adolescentes que frequentam a instituição e o quanto suas práticas se aproximam de uma vivência estética.

Foi possível perceber que a arte, pra maioria dos educadores entrevistados, é entendida a partir da moral, baseada na obtenção de objetivos pedagógicos e sociais específicos, como afastar as crianças e adolescentes dos perigos que a rua pode proporcionar. Partimos do pressuposto que a arte é o meio que o ser humano simboliza mais próximo seu primeiro encontro sensível com o mundo. A arte não se propõe a estabelecer verdades conceituais, gerais, mas sim, a apresentar situações particulares humanas, em que as formas de estar no mundo se apresentam simbolizadas e intensificadas a nós. Frente a isso, defendemos a arte como um precioso instrumento para a educação sensível, estética, pois ela oportuniza a descoberta de maneiras imprevistas de perceber e sentir o mundo, bem como desenvolver e acurar nossos sentimentos e percepções sobre a realidade vivida (DUARTE JUNIOR, 2000).

Em relação à aproximação das atividades propostas e a vivência estética, percebemos momentos em que isso é possível ou não. Temos como alicerce a compreensão de que a estética permite o sujeito, que é potência criadora em seu dia a dia, se relacionar de diferentes formas com a realidade, reinventando novas maneiras de viver, já que a mesma parte da dimensão sensível para com a realidade.

Ao entrarmos em contato com falas que se pautam na moral e em objetivos

meramente pedagógicos, esquecendo que os sujeitos envolvidos nas atividades estão em um processo social e constante de reinvenção de si a partir do outro, diminui-se a possibilidade de se estabelecer relações estéticas, que proporcionam a imaginação e criação no processo de aprendizagem.

Contudo, quando encontramos falas que se pautam em uma visão de arte que possibilita atingir a liberdade e o desenvolvimento da percepção e imaginação, transformando assim a realidade em que se vive, acreditamos que o ensinar-aprender se torna um espaço profícuo e de educação estética.

Devido a isso, entendemos que é necessário questionarmos frequentemente as práticas de contraturno escolar a fim de que as mesmas não sejam regidas pela lógica da disciplinarização e manutenção do *status quo*. Os questionamentos que ficam são: tal instituição colabora com a superação do sofrimento ético-político ou o reproduz, mesmo que de maneira avessa? Ela está potencializando as crianças e adolescentes para que haja um aumento nas capacidades de ação e interação com os outros ou permanece como uma estratégia de adaptação à ordem excludente?

Para que haja a superação do rompimento causado pela exclusão e disciplinarização dessas crianças e adolescentes é necessário alterar as propostas pedagógicas nesses espaços, se afastando de concepções de inclusão social que provocam humilhação, tristeza, que anulam a potência de ação e reforça o sofrimento ético-político dos sujeitos.

Deve-se desbloquear a capacidade de se afetar e ser afetado, reestabelecendo a conexão entre a ação e a razão, e não controlar as emoções para se educar. Os afetos possibilitam a capacidade de agir ou não, em favor da liberdade e felicidade. Eles são gerados a partir do encontro com o outro, portanto, o caminho para se recuperar a afetividade está na coletividade, nas relações que se dão face a face e que permitem a singularização das relações sociais dominantes e não na força interior e no auto esforço (SAWAIA,2006).

Acreditamos que a ONG e suas oficinas podem ser espaços ricos ao considerarem a educação do sujeito em sua dimensão imaginativa, emotiva, sensível, lógica e racional. Entendemos que ações educativas que consideram os afetos e suas funções conscientizadora e potencializadora das ações, podem ser uma via na qual podemos construir uma sociedade mais justa, com um melhor aproveitamento daquilo que temos a nossa volta, estabelecendo vínculos mais sensíveis.

Frente ao que foi discutido nesse estudo, sinalizamos a necessidade de se desenvolver mais pesquisas e debates acerca da temática das ONG de contraturno escolar, suas propostas pedagógicas e interventivas nos contextos em que as mesmas se inserem. Percebemos que com o crescimento do Terceiro Setor na nossa sociedade precisamos compreender de perto o que vem sendo feito para uma população “esquecida” durante um tempo em relação à construção e efetivação de políticas sociais e garantias de seus direitos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006.
- ASSIS, Neiva de. **Jovens, arte e cidade: (Im)possibilidades de relações estéticas em Programas de Contraturno Escolar**. 2011. 185f. Dissertação (Centro de Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ASSIS, Neiva de; ZANELLA, Andréia Vieira. Jovens e Programas de Contraturno escolar: (Des)encontros possíveis. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei, v.7, n. 1, jan./jun. 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade. (2007). In: COSTA et al (Ogr.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: Núcleo de Publicações Universidade Federal de Santa Catarina, 2007, p.23- 28.
- CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de arte em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal**. 2005. 143f. Tese (Escola de Comunicações e Artes), Universidade de São Paulo, 2005.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234f. Tese (Faculdade de Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- PEDRO, Luciana Guimarães. **Tertúlia- a constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a arte**. 2013. 137f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Psicologia- Instituto de Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2013.
- SAWAIA, Bader. Fome de felicidade e liberdade. (2006). In: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO- CENPEC. **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: Fundação Itaú Social / Unicef, 2003, p.53-63.
- URNAU, Lílian Caroline. **Juventude e arte: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais**. 2008. 148f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ZANELLA, Andréia Vieira. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. (2006). In: DA ROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Katia; ZANELLA, Andréia Vieira (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: Núcleo de Publicações Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, p. 33- 47.

SOBRE A ORGANIZADORA

ELIANE REGINA PEREIRA - Psicóloga formada pela Universidade do Vale do Itajaí (1995), com mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007, 2011). Atualmente é docente da Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Psicologia, integrante do Núcleo de Psicologia Social e da Saúde e Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha Processos Psicossociais em Educação e Saúde. Líder do grupo de pesquisa Psicologia, Políticas Públicas e Relações Estéticas (CNPQ). Integra o GT da ANPEPP - A psicologia sócia histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social (2017 atual). Atua na área da Psicologia da Saúde, com ênfase em Psicologia Social e nos Processos de Criação em contextos de saúde. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0023990232502452>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem centrada na pessoa 15, 16, 17, 18

Abuso de drogas 152, 153

Ansiedade 11, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 32, 41, 77, 81, 84, 131, 134, 161, 162, 163, 186, 188, 190, 201, 205, 225, 273, 274, 301, 323, 385, 393, 401, 402, 417, 421, 440, 442, 448

Atenção básica em saúde 127, 132, 140, 141

Atenção psicológica 127, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141

B

Bem-estar 11, 71, 78, 79, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 163, 168, 178, 186, 187, 192, 198, 223, 226, 227, 322, 346, 362, 368, 386, 400, 423, 424, 425, 453

Blog 26, 29, 30, 31, 40, 41, 42

C

Comportamento 18, 19, 45, 47, 48, 52, 53, 54, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 72, 74, 143, 149, 150, 153, 158, 165, 172, 177, 202, 207, 210, 211, 225, 226, 233, 234, 252, 255, 268, 281, 292, 295, 301, 302, 307, 308, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 332, 336, 342, 343, 346, 351, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 365, 366, 367, 374, 375, 383, 385, 386, 387, 393, 394, 395, 397, 398, 399, 400, 404, 411, 412, 416, 417, 433, 440, 448, 452, 454, 455, 457, 459

Cuidados com o cuidador 127

Cuidados paliativos 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 190

D

Dependência química 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 200, 356

Depressão 9, 15, 16, 17, 20, 23, 24, 54, 65, 74, 77, 81, 84, 129, 138, 147, 149, 150, 162, 163, 186, 188, 190, 194, 211, 217, 225, 279, 337, 385, 386, 393, 417, 419, 421, 440

Desenvolvimento infantil 45, 47, 52, 61, 66, 70, 71, 72, 433, 436, 437

Direitos da criança 99, 100, 106, 112

E

Epidemiologia 191, 207

Espiritualidade 28, 36, 108, 177, 190, 193, 215, 224, 225, 226, 227, 377, 405, 406, 409, 410, 413, 414

Estresse 77, 78, 79, 129, 131, 134, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 190, 211, 223, 268, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 393, 421, 439, 440, 441, 442, 443

Extensão universitária 15, 16, 17

F

Família 11, 39, 40, 46, 54, 55, 57, 60, 61, 64, 67, 68, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 89, 90, 92, 95, 98, 99, 105, 107, 108, 109, 111, 128, 129, 130, 134, 137, 138, 140, 141,

142, 144, 147, 148, 160, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 185, 186, 188, 198, 220, 221, 227, 253, 267, 273, 275, 278, 279, 280, 282, 306, 311, 314, 323, 324, 325, 331, 332, 333, 336, 414, 419, 429, 443, 445, 447, 448, 450
Fatores de risco 45, 49, 50, 52, 57, 58, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 82, 84, 105, 111, 152, 153, 154, 161, 177, 189, 207, 210, 217, 219, 221, 349

G

Gestação 26, 27, 28, 29, 37, 45, 46, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 69, 70, 73, 74, 77
Gravidez assistida 45, 46

I

Idoso 93, 95, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 217, 431
Intervenções psicossociais 86, 87, 89

L

Luto 13, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 76, 79, 83, 138, 185, 193, 336, 401, 427, 428, 429, 431, 445, 448, 450

M

Mal-estar 131, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 223, 275, 343
Maternidade 26, 30, 35, 44, 57, 81, 83, 322, 449
Morte 27, 28, 29, 33, 36, 42, 43, 44, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 138, 177, 181, 182, 198, 204, 208, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 250, 252, 254, 279, 340, 351, 353, 407, 410, 417, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 442, 448, 450
Multidisciplinar 35, 42, 76, 79, 102, 110, 127, 131, 140, 165, 171, 187, 296, 298

P

Parto 26, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 45, 46, 47, 48, 55, 58, 59, 60, 61, 73, 82, 84
Perda gestacional 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 41, 43, 44
Perda neonatal 26
Personality disorders 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126
Políticas públicas 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 97, 100, 101, 110, 112, 131, 138, 141, 163, 260, 261, 268, 278, 280, 314, 380, 458, 459, 463, 464
Prevenção 42, 76, 91, 99, 109, 110, 112, 131, 171, 178, 207, 208, 210, 211, 212, 228, 301, 305, 307, 312, 341, 345, 348, 352, 353, 366, 416, 420, 450
Primary health care 111, 112, 114, 117, 121, 127, 128
Promoção da saúde 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 134, 171
Psicanálise 112, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 219, 229, 241, 259, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 384, 386, 404, 405, 406, 432, 434, 437, 438
Psicologia positiva 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 395

Q

Quality of life 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 191, 349, 356, 423

R

Recém-nascido 48, 50, 59, 60, 73, 75, 78, 80, 81, 84, 85, 233, 457

Relações familiares 109, 165, 170, 171, 174, 175

Religiosidade 108, 177, 193, 215, 224, 225, 226, 227, 228

Revisão de literatura 80, 82, 99, 273, 348, 422, 423, 424

S

Sofrimento psíquico 185, 186, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 276

Suicídio 207, 208, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 410, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 428

U

Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN) 75, 80

Universitários 152, 153, 154, 155, 159, 160, 162, 163, 192, 372, 419

V

Violência na família 99

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-736-9



9 788572 477369