

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social

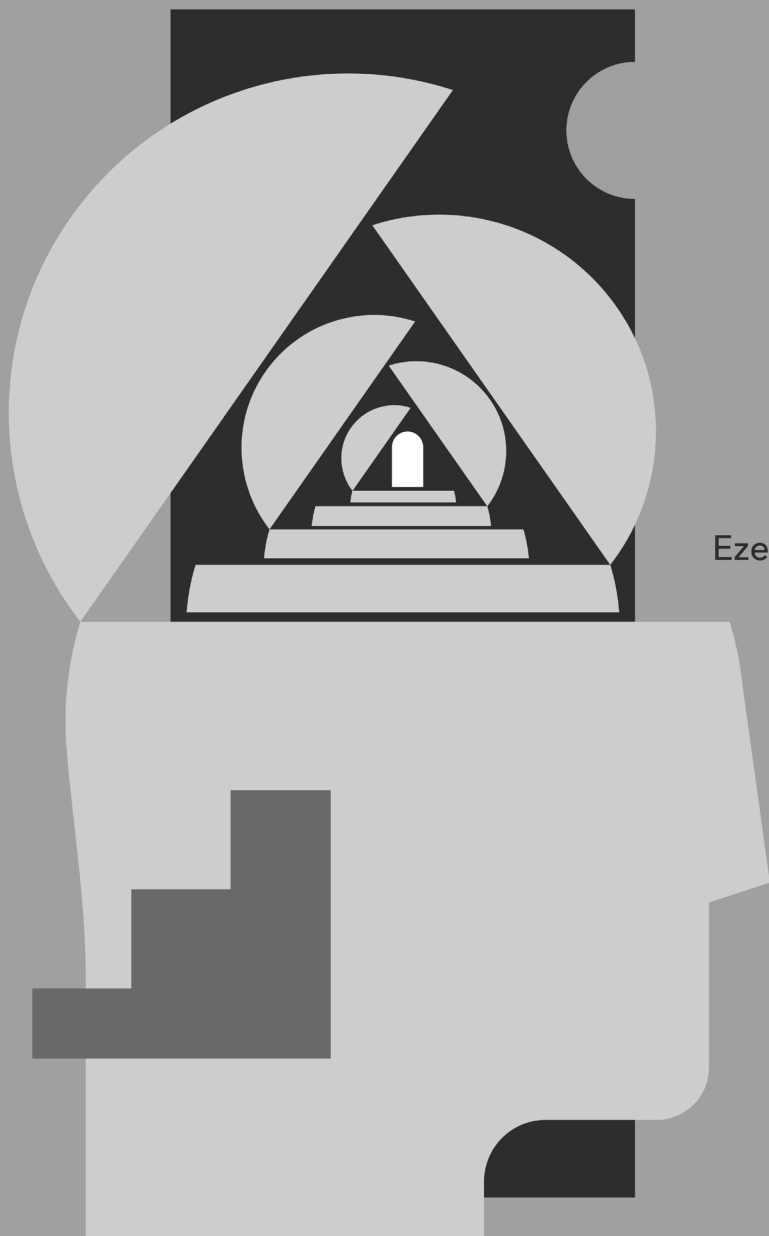


Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social



Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

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. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Psicologia: identidade profissional e compromisso social

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974 Psicologia: identidade profissional e compromisso social /
Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa -
PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-939-4

DOI 10.22533/at.ed.394213003

1. Psicologia. I. Ferreira, Ezequiel Martins
(Organizador). II. Título.

CDD 150

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A psicologia enquanto ciência retoma muitas iniciativas tanto da filosofia quanto da fisiologia, que desde a antiguidade tenta se ocupar, com reservas, das tramas, conflitos, funcionamento e atitudes internas e “mentais” do homem. Nessa veia, os laboratórios germânicos surgem para descrever e tabular esses comportamentos internos do homem e tornar explícitos os mecanismos que levam ao funcionamento mais íntimo da vida humana.

No entanto, a psicologia enquanto profissão gasta ainda um tempo para se lançar tímida ao mundo. Apesar dos laboratórios, dos testes franceses iniciados por Janet e outros, é possível marcar o início da profissão do psicólogo na virada do século XIX, nos Estados Unidos.

Lightner Witmer, funda em 1896, na Universidade da Pensilvânia, o que podemos sem muita dificuldade nomear como a “primeira clínica psicológica”. É notável que o período histórico se equivale ao mesmo que em Viena, o austríaco Sigmund Freud inicia seus procedimentos que levam mais tarde o trato de Psicanálise. Mas a distância entre fundação e construção se marca de modo a poder creditar a Witmer esse pilar.

Mas vale lembrar que a profissão em torno da Psicologia, não se limitou apenas aos atos clínicos. Da criação de testes, ao estudo laboratorial do comportamento humano, uma infinidade de novas práticas se somaram para compor o cenário único do universo psicológico.

Tendo, pois, esse universo multívoco em torno da Psicologia, a *Coleção Psicologia: Identidade Profissional e Compromisso Social*, se estabelece na tentativa de elucidar sobre essas várias apreensões possíveis pelos profissionais da Psicologia. Contamos nesse primeiro volume com 20 artigos de autores de diversas partes do mundo, que relatam prioritariamente os trabalhos da Psicologia em suas fronteiras com a educação, o mundo organizacional e com a sociedade.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO PELA PERCEPÇÃO DO TRABALHADOR DURANTE A PANDEMIA

Maria Helena Maia e Souza
Priscila Samara da Silva
Karla Maria Pereira dos Santos
Islanny Grazielly Azevedo Coutinho
Denise Ferreira Brito
Georgia Ferreira Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.3942130031

CAPÍTULO 2..... 10

PSICOLOGIA E PROCESSOS DE GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO EM SUPERMERCADO DO SUL DO ESTADO DE GOIÁS

Renata Martins do Carmo
Patrícia Francisca dos Santos Medeiros

DOI 10.22533/at.ed.3942130032

CAPÍTULO 3..... 21

UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOS AUXILIARES ADMINISTRATIVOS

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Cláudia Reis Flores
Loren Aita Riss

DOI 10.22533/at.ed.3942130033

CAPÍTULO 4..... 35

PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA APRENDER

Luciana Toaldo Gentilini Avila
Lourdes Maria Bragagnolo Frison (*in memoriam*)

DOI 10.22533/at.ed.3942130034

CAPÍTULO 5..... 46

IMPORTÂNCIA DOS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL NA PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE RISCO - LEI DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Paula Costa Neves
Rui Paixão

DOI 10.22533/at.ed.3942130035

CAPÍTULO 6..... 50

VOU PARA A ESCOLA, E AGORA? DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CEB: CRENÇAS INFANTIS

Elisabete Batoco Constante de Brito

Filomena de São José Bolota Velho

DOI 10.22533/at.ed.3942130036

CAPÍTULO 7..... 68

EXPECTATIVAS Y ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y MADRES DE ESTUDIANTES CON HABILIDADES DIFERENTES- HUÁNUCO,PERÚ

Líliá Lucy Campos Cornejo

Ana María Victorio Valderrama

Miguel Angel Jaimes Campos

DOI 10.22533/at.ed.3942130037

CAPÍTULO 8..... 80

EXPERIÊNCIAS DE VÍTIMAS DE *BULLYING* ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA FUNDAMENTADA

Wanderlei Abadio de Oliveira

Rosimár Alves Querino

Claudio Romualdo

Vinícius Alexandre

Yurín Garcêz de Souza Santos

Simona Carla Silvia Caravita

Marta Angélica Iossi Silva

Manoel Antônio dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.3942130038

CAPÍTULO 9..... 91

A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA AUTOIMAGEM DO ALUNO

Amanda Souza Vieira

Érica Queiroz de Moura

Gabrieli Camargos Cunha Santana

DOI 10.22533/at.ed.3942130039

CAPÍTULO 10..... 100

A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA PRÁTICA DE ACOMPANHAMENTO TERAPEÚTICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Keilany Botelho Araujo

Maria Guedes do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.39421300310

CAPÍTULO 11..... 111

ABORDAGEM DOS TRANSTORNOS ALIMENTARES EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL PELO GRUPO TERAPÊUTICO ALIMENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ianna Andrade Oliveira

Janielly Vilela dos Santos Gonçalves

Vanessa Santos Araújo

Thays da Silva Nogueira

Bruna da Costa Viana

Fernanda Andrade Martins

Dandara Barahuna Guimarães Bezerra
Suellem Maria Bezerra de Moura Rocha

DOI 10.22533/at.ed.39421300311

CAPÍTULO 12..... 118

A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL: NO CAPS-AD III DE ARAGUAINA-TO

Sueli Marques Ferraz

Júlia Carolina da Costa Santos

DOI 10.22533/at.ed.39421300312

CAPÍTULO 13..... 127

SUBJETIVIDADES E INFRAÇÃO: SOB ELOS E NUANCES DAS REDES

Cristiane Dameda

Lucas Guerra da Silva

DOI 10.22533/at.ed.39421300313

CAPÍTULO 14..... 137

JOVENS EM EXPERIÊNCIAS EXTREMAS DE ABANDONO: TRAUMA E VULNERABILIDADE

Glaucia Regina Vianna

Francisco Ramos de Farias

DOI 10.22533/at.ed.39421300314

CAPÍTULO 15..... 149

IMPACTOS PSICOSSOCIAIS A RESIDENTES DE AGLOMERADOS SUBNORMAIS: EXPERIENCIA DE UMA COMUNIDADE

Janecléia Ross Araújo

Marcela Araújo Gonçalves Rodrigues

Leonardo Augusto Couto Finelli

DOI 10.22533/at.ed.39421300315

CAPÍTULO 16..... 163

EXPRESSÕES SUICIDAS NO FACEBOOK: UMA DISCUSSÃO DA SUICIDOLOGIA SOBRE A INTENÇÃO DE MORRER

Ricardo Carvalho Quesada

DOI 10.22533/at.ed.39421300316

CAPÍTULO 17..... 177

ALÉM DO CORPO ESCALPELADO: O COMPROMISSO DA PSICOLOGIA DIANTE DA REGIÃO AMAZÔNICA

Joyce Gadelho Moraes

Lorena dos Santos Pereira

Valber Luiz Farias Sampaio

DOI 10.22533/at.ed.39421300317

CAPÍTULO 18..... 189

ABORDAGEM *MINDFUL EATING* EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL

PELO GRUPO TERAPÊUTICO ALIMENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ianna Andrade Oliveira
Janielly Vilela dos Santos Gonçalves
Thays da Silva Nogueira
Luiza Maciel Gerônimo
Dandara Barahuna Guimarães Bezerra
Bruna da Costa Viana
Fernanda Andrade Martins
Suellem Maria Bezerra de Moura

DOI 10.22533/at.ed.39421300318

CAPÍTULO 19..... 195

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA PARA A FAMÍLIA E A ESCOLA NA PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL INFANTO-JUVENIL

Gabriela de Souza Paula
Mariana Fernandes Ramos dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.39421300319

CAPÍTULO 20..... 205

LIDERANÇA E A CRIAÇÃO DE VALOR: SOMOS TALENTOSOS OU PERSISTENTES?

Rafaela Baldi Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.39421300320

SOBRE O ORGANIZADOR..... 210

ÍNDICE REMISSIVO..... 211

CAPÍTULO 1

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO PELA PERCEPÇÃO DO TRABALHADOR DURANTE A PANDEMIA

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Maria Helena Maia e Souza

Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://orcid.org/0000-0003-0050-2783>
<http://lattes.cnpq.br/6937302617812302>

Priscila Samara da Silva

Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/1819513741730091>

Karla Maria Pereira dos Santos

Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/3966570762531046>

Islanny Grazielly Azevedo Coutinho

Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2103457403677931>

Denise Ferreira Brito

Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/9081040100066993>

Georgia Ferreira Carvalho

Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF
Petrolina – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/4220942610083694>

RESUMO: O presente estudo buscou avaliar se os trabalhadores que mantiveram vínculo empregatício durante a pandemia da Covid-19 possuíam uma percepção clara sobre o assédio moral no trabalho, praticado por seus superiores hierárquicos. Participaram do mesmo, 84 trabalhadores, divididos em dois grupos: funcionários do setor privado e servidores públicos. Trata-se de um estudo de natureza não experimental, quantitativo, cujo público entrevistado foram indivíduos de gêneros diferentes e acima de 18 anos. Para esta pesquisa foram usadas duas escalas como instrumentos, a Escala de Percepção do Assédio Moral no Trabalho, criada por Martins e Ferraz (2014) e a Escala de Estresse no Trabalho, de Paschoal e Tamayo (2004). Na análise dos dados, foram utilizados testes de estatística descritiva e inferencial (teste t-Student e teste F (ANOVA)). O resultado indicou altos índices de estresse (2,61), embora a frequência de percepção do assédio moral no trabalho tenha sido baixa (2,13). Dos respondentes a grande maioria (94%) considerou que assédio moral são condutas abusivas frequentes seguidas de práticas de constrangimento. Entre os empregados do setor público e privado também houve uma percepção de estresse diferente, sendo maior no segundo grupo, mesmo este possuindo uma amostra menor.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio moral, trabalhador, Covid-19.

MORAL HARASSMENT AT WORK FOR WORKER'S PERCEPTION DURING PANDEMIC

ABSTRACT: This study aims to assess whether workers who maintained an employment status during the Covid-19 pandemic had a clear perception of moral harassment at work, practiced by their hierarchical superiors. 84 workers participated, divided into two groups: private sector employees and public servers. It is a non-experimental, quantitative study, the interviewed public were individuals of different genders over the age of 18. For this research, two scales were used as instruments, the Moral Harassment at Work Perception Scale, created by Martins and Ferraz (2014) and the Stress at Work Scale, by Paschoal and Tamayo (2004). In the data analysis, descriptive and inferential statistics tests (Student t test and F test (ANOVA) were used. The result indicated high levels of stress (2.61), although the frequency of perception of bullying at work was low (2.13). Of the respondents, the vast majority (94%) considered bullying to be frequent abusive behaviors followed by embarrassment practices. Among public and private sector employees there was also a different perception of stress, which is larger in the second group, even though it has a smaller sample.

KEYWORDS: Bullying, worker, Covid-19.

1 | INTRODUÇÃO

Dados apresentados pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST), indicam que as denúncias por assédio moral se multiplicaram durante o período da Pandemia da Covid-19, e o órgão judiciário atribuiu o aumento de assédio ao momento delicado pelo qual o país e o mundo atravessam na atualidade. Diversos setores da economia estão passando por dificuldades, muitos trabalhadores informais se viram sem renda e milhões de pessoas perderam seus postos de trabalho. Segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil perdeu aproximadamente 7,8 milhões de postos de trabalho durante a pandemia.

Com este cenário de incertezas e crises econômicas, aqueles profissionais que ainda mantiveram seus empregos se viram temerosos em perdê-los, ainda mais com o exército de reserva que se ampliava no mercado de trabalho. Esta situação de vulnerabilidade e estresse pode criar um ambiente suscetível ao assédio moral por parte de superiores hierárquicos em face de seus subordinados, uma vez que o medo de ficarem desempregados contribui para que aceitem comportamentos abusivos (TST, 2020).

Segundo Barreto (2005), entende-se assédio moral como a exposição do agente durante um período prolongado e “repetitiva a condições de trabalho que, deliberadamente, vão sendo degradadas. Surge e se propaga em relações hierárquicas assimétricas, desumanas e sem ética, marcadas pelo abuso de poder e manipulações perversas” (BARRETO, 2005, p.22).

O assédio moral pode ser também caracterizado como vertical descendente/ ascendente, horizontal e misto. Conforme aponta Hirigoyen (2005), a ação descendente é vinda de um superior hierárquico para o funcionário; e a ascendente é quando o chefe se vê

agredido por um ou mais subordinados. Por fim, no assédio moral horizontal, o trabalhador é assediado por um colega de mesmo nível hierárquico, e na ação mista a vítima é assediada por colegas e superior hierárquico.

A violência laboral no momento atual de convívio com a pandemia da Covid-19 aprofunda o número de infortúnios, pois, nesta fase da crise, o trabalho deve ser uma fonte de vida e não de dor, perseguição e patologização. No entendimento do diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, “o impacto da pandemia na saúde mental das pessoas já é extremamente preocupante” (OMS, 2020, p. 07).

Dessa forma, buscou-se identificar, através das análises dos dados coletados, se existia percepção – entre os que compuseram a pesquisa – sobre o que é assédio moral do tipo vertical descendente, por ser a prática mais comum, relacionando-o ao desenvolvimento de estresse durante a pandemia da Covid-19.

Foram usadas as escalas de percepção de assédio moral no trabalho (EP- AMT) e a de estresse no trabalho (EET). Verificou-se também a relação entre renda, sexo, setor público ou privado e níveis de escolaridade. Objetivando saber se houve maior incidência sobre percepção do assédio moral e estresse no ambiente de trabalho no período vigente da pandemia, considerando que as altas taxas de desemprego do momento atual podem contribuir para a manutenção de condutas inapropriadas que conseqüentemente causam danos à saúde mental do trabalhador.

2 | MÉTODO

Para produção deste trabalho foi realizada uma pesquisa aplicada de levantamento e estudo descritivo transversal, os quais se desenvolveram no período de agosto a novembro de 2020 e contaram com aplicação de um questionário sociodemográfico que teve como objetivo detalhar o perfil do trabalhador participante. O estudo teve natureza não-experimental, quantitativa.

Como sujeito de estudos foram entrevistadas 84 pessoas de diferentes gêneros e regiões do país, com idade superior a 18 anos. 25% tinham entre 31 e 37 anos, 73% eram mulheres, 50% com nível superior, 56% eram solteiros, 60% era do setor público, 51% fizeram *home office*. Todos mantiveram vínculo empregatício entre os meses de março a outubro deste ano (2020), período vigente à pandemia.

Foram adotados neste estudo os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº510/2016 e nº. 466/12. Buscou-se oferecer riscos mínimos aos participantes, disponibilizando nossos e-mails para que pudessem entrar em contato caso, ao responder o questionário, viessem a ter algum tipo de desconforto e/ou constrangimento e, se necessário, fazer o encaminhamento para o órgão competente.

Durante o processo de tratamento dos dados utilizou-se, enquanto instrumentos, duas escalas com um total de 45 itens e um questionário sociodemográfico, contendo perguntas sobre idade, sexo, nível de escolaridade, renda, setor que trabalha, entre outros. Foi elaborado na forma online, através da plataforma do Google e compartilhado via redes sociais. Foram usados também computadores e notebooks com o software para processar e analisar dados.

A EP-AMT elaborada por Martins e Ferraz (2014) é considerada bifatorial, seus dois fatores são o assédio moral profissional e o assédio moral pessoal. A escala é composta por 24 itens, todavia, utilizamos apenas 22, pois os itens 19 (Seu chefe mexeu em seus pertences) e 20 (Seu chefe evitou sentar-se ao seu lado) não se encaixam no momento em que estamos vivendo, já que os procedimentos de segurança devido à pandemia dizem que é fundamental manter “uma distância de pelo menos 1 metro entre você e os outros” (OPAS, 2020).

A outra escala utilizada no presente estudo foi a de estresse no trabalho, que tem como objetivo a avaliação individual sobre eventos estressores, criada por Paschoal e Tamayo (2004). A EET baseia-se em indicadores de estresse organizacional, que podem ser acometidos pelas relações difíceis com o chefe, estilos problemáticos de gerenciamento e insegurança no trabalho, por exemplo. A escala é do tipo likert de 5 pontos, possui 23 itens e os resultados que possuem altos escores são indicativos de estresse ocupacional (MARTINS et al., 2014, p. 32).

Os participantes leram o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) e clicaram no sim para continuar a responder o questionário, confirmaram ter mais de 18 anos e que haviam trabalhado nos últimos oito meses.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira, foi elaborado o questionário online por meio da ferramenta do Google formulários que foi disponibilizado via link para ser compartilhado em grupos de WhatsApp, Facebook e Instagram. O questionário ficou aberto durante o período de 21 de agosto de 2020 a 05 de novembro de 2020.

A segunda etapa foi a análise das respostas para seleção dos participantes que se encaixavam nos critérios propostos e a partir deste ponto seguiu-se com a análise dos dados coletados. A terceira e última etapa foi a análise estatística dos dados e elaboração do documento com o resultado da pesquisa para apresentação.

Os dados coletados durante a realização da pesquisa de campo foram agrupados e tabulados mediante a utilização de programa de computação, no caso específico da elaboração da planilha foi utilizado o Programa Microsoft Excel 2016.

Realizou-se uma análise descritiva dos dados e técnicas de estatística inferencial, feita a partir do teste t de Student e do teste F (ANOVA). Também foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk para testar a normalidade, quando os resultados não apresentavam normalidade, foram feitas transformações logarítmicas dos dados. As análises inferenciais foram realizadas no software estatístico R (R Core Team - 2020), com auxílio do pacote

ExpDes.pt. Para a comparação entre mais de duas variáveis foi utilizado o teste F(ANOVA), em relação às diferenças, quando significativas, foi utilizado o teste de Tukey a 5% de significância.

Foi feita correlação de Pearson entre as escalas de percepção de assédio moral no trabalho (EP-AMT) e a outra de Estresse no Trabalho (EET). Para mais, foi calculada a média da EP-AMT de cada fator, sendo eles, assédio moral profissional e assédio moral pessoal.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer do estudo, realizado entre os meses de agosto a novembro de 2020, foram disponibilizados questionários para várias categorias profissionais. Neste período foram contabilizadas as opiniões de 84 agentes sociais. Da análise realizada em relação às respostas dos entrevistados não foi possível avaliar se houve um aumento do assédio moral no período de pandemia, uma vez que os participantes apresentaram baixa frequência de percepção de assédio. Entretanto notou-se o aumento do nível de estresse no mesmo período. Fato que, em relação a amostra analisada, demonstra a possibilidade de que os trabalhadores sofreram o assédio e não tinham a percepção sobre isso, visto que um dos marcadores da ocorrência de condutas abusivas é o aumento do estresse durante o período em que o indivíduo está sendo assediado, de acordo com Mira (2015).

Inclusive, durante a análise dos dados foi encontrado que há uma correlação positiva das duas escalas, cujo resultado deu 93%, o que significa que quando a percepção de assédio está alta, a de estresse também fica.

Escolaridade	Quantidade (Percentual)	Média de EET (DP)	Média de EP-AMT (DP)
Ensino Fundamental Completo	2 (2%)	1,91 (1,29) a	1,58 (0,66) a
Ensino Médio Incompleto	1 (1%)	2,61 *	1,82 *
Ensino Médio Completo	13 (15%)	2,79 (1,53) a	2,28 (1,25) a
Ensino Superior Incompleto	19 (23%)	2,63 (1,09) a	2,05 (0,77) a
Ensino Superior Completo	42 (50%)	2,58 (1,02) a	2,16 (1,01) a
Mestrado	5 (6%)	3,01 (1,29) a	2,43 (1,11) a
Doutorado	2 (2%)	1,33 (0,09) a	1,27 (0,03) a
Total Geral	84 (100%)	2,61 (1,13)	2,13 (0,98)

Teste de Tukey, letras iguais nas colunas, significam médias iguais.*Observação excluída da análise.

TABELA 1: Frequência simples e relativa, média e desvio padrão da Escala de Estresse no Trabalho (EET) e Escala de Percepção de Assédio Moral no Trabalho (EP-AMT) dos participantes por escolaridade. Petrolina – 2020

Fonte: Própria Autoria

Renda	Quantidade (Percentual)	Média de EET (DP)	Média de EP-AMT (DP)
Até 1 salário mínimo	22 (26%)	2,65 (1,05) a	2,14 (0,87) a
De 1 a 3 salários mínimos	34 (40%)	2,67 (1,20) a	2,23 (1,08) a
De 3 a 6 salários mínimos	9 (11%)	2,91 (1,29) a	2,48 (1,24) a
De 6 a 9 salários mínimos	11 (13%)	2,51 (1,12) a	1,96 (0,81) a
Acima de 10 salários mínimos	8 (10%)	2,01 (0,84) a	1,57 (0,51) a
Total Geral	84 (100%)	2,61 (1,13)	2,13 (0,98)

Teste de Tukey, letras iguais nas colunas, significam médias iguais. *Observação excluída da análise.

TABELA 2: Frequência simples e relativa, média e desvio padrão do Escala de Estresse no Trabalho (EET) e Escala de Percepção de Assédio Moral no Trabalho (EP-AMT) dos participantes por renda. Petrolina – 2020

Fonte: Própria Autoria.

Nas tabelas 1 e 2, verificou-se que independente da escolaridade ou da renda, a escala de percepção de assédio teve resultados baixos e a de estresse teve média alta. Foi excluído da amostra o nível de ensino médio incompleto devido ao número insuficiente de participantes.

Setor	Quantidade (Percentual)	Média de EET (DP)	Média de EP-AMT (DP)
Privado	34 (40%)	2,99 (1,13) a	2,44 (1,03) a
Público	50 (60%)	2,34 (1,06) b	1,93 (0,90) b
Total Geral	84 (100%)	2,61 (1,13)	2,13 (0,98)

Teste t de Student, letras iguais nas colunas, significam médias iguais.

TABELA 3: Frequência simples e relativa, média e desvio padrão do Escala de Estresse no Trabalho (EET) e Escala de Percepção de Assédio Moral no Trabalho (EP-AMT) dos participantes por setor (público/privado). Petrolina – 2020

Fonte: Própria Autoria.

Nota-se que os escores da escala de estresse foram maiores em trabalhadores do setor privado, que corresponde a 40% dos respondentes. No que se refere aos valores da escala de estresse no trabalho, a média geral dos dois grupos foi 2,61, o que pode ser considerada alta, pois segundo Paschoal e Tamayo (2004), valores acima de 2,5 são indicativos altos de estresse ocupacional. No entanto, na escala de percepção do assédio, os dois públicos tiveram valores baixos.

Sabe-se que a violência moral no trabalho é difícil de ser notada na maior parte das

vezes, o que contribui para que as vítimas não percebam que estão sofrendo assédio. Além do mais, é preciso salientar que o assédio moral é uma problemática de cunho estrutural, já que em maior parte está vinculado à cultura adotada pela organização e a sua manifestação provém também do “aumento da submissão coletiva, construída e alicerçada no medo do desemprego” (ELGENNENI & VERCESI, 2009, p. 73).

Essa forma de violência segundo Leymann (1990) acaba não sendo denunciada, porque em determinadas situações o trabalhador não consegue reconhecer que está vivenciando o abuso moral ou tem conhecimento, mas não sabe o que fazer, naturalizando dessa forma, as condutas abusivas, segundo Gomes e Lima (2019). Dos respondentes a grande maioria (94%) considera que o assédio moral consiste em condutas abusivas frequentes seguidas de práticas de constrangimento. Através dos dados coletados na presente pesquisa, nota-se que os valores indicam que o assédio é percebido com pouca frequência, contudo, Martins e Ferraz (2014) apontam que mesmo que seja pouco percebido, o assédio existe no ambiente de trabalho.

A Escala de Estresse no Trabalho (EET) baseia-se em indicadores de estresse organizacional de origem psicossocial, vale então ressaltar que o estresse do ambiente laboral pode ser potencializado pelo assédio moral (BOBROFF E MARTINS, 2014, p. 254). O escore geral aponta que os voluntários tiveram um nível alto de estresse, 2,61, o que, de acordo com Soares e Oliveira (2012), pessoas que sofreram assédio apresentam grau elevado de estresse, e este pode estar associado a estresse pós-traumático.

Ainda na escala de estresse, 6% dos respondentes, cuja escolaridade é mestrado, obtiveram média específica de 3,01, e as pessoas que recebem de 1 a 6 salários mínimos também tiveram pontuação alta na EET e que a variância em comparação a EP-AMT foi parecida, o que indica que mesmo que elas percebam o assédio moral com pouca frequência, existe a probabilidade de que o estresse ocorre devido a presença do assédio moral e que a pandemia da Covid-19 pode contribuir para a ocorrência de conflitos sociais, pois neste momento “as pessoas estão mais fragilizadas física, emocional e economicamente” (SILVA, 2020, p. 790 Apud SOUSA et. al, 2020).

4 | CONSIDERAÇÕES

Na realização desta pesquisa foram identificados alguns fatores que podem ter influenciado ou limitado os resultados alcançados neste estudo. Dentre estes fatores pode-se mencionar os desafios de se realizar uma pesquisa em tempo de pandemia. Isso porque os trabalhos de campo transcorreram entre os eventos: o início da Pandemia do Covid-19, que culminou no estado de calamidade adotado por alguns Estados e resultou no confinamento e na crise socioeconômica que viria a dar vazão ao ambiente de insegurança propício às práticas de assédio moral, e o início desta referida pesquisa, que por ter ocorrido em curto espaço de tempo produziu pouca literatura sobre o tema que permitisse uma comparação

de resultados; outro ponto a destacar foi uma limitação no questionário, no qual, os dados obtidos sobre o trabalho em home office não apresentaram resultados conclusivos.

Não obstante o número de participantes, não foi identificado um maior envolvimento dos profissionais participantes, o que resultou na não devolução de muitos questionários. Nestes cenários pode-se inferir que a realização do estudo ocorreu com amostra não representativa, fato que não permite generalização dos resultados alcançados.

Diante destes limitantes, faz-se necessário, em futuras atividades sobre este tema, que haja um intervalo maior entre os eventos, bem como, um nível de engajamento maior, para que o número de participantes seja superior e assim mais representativo, podendo permitir às pesquisadoras melhor inferência sobre os dados. Este intervalo também supriria a carência de literatura a ser consultada, pois permitiria às indagadoras mais tempo para buscar literaturas em outros países, nos quais investigações do tipo estejam mais avançadas.

Mesmo com estes limitantes, das análises realizadas pode ser extraído um aumento considerável no nível de estresse no período. Fato que, em relação a amostra analisada, demonstra a possibilidade de que os trabalhadores sofreram o assédio e não tinham a percepção sobre isso, visto que um dos marcadores da ocorrência de condutas abusivas é o aumento do estresse durante o período em que o indivíduo está sendo assediado.

Finalmente conclui-se que por ser este trabalho um estudo específico, e importante ímpar para a saúde pública, seria mais adequado escalas de avaliação própria, devidamente construídas para avaliar o tema proposto, assim evitaria falhas em decorrência de adaptações.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Margarida M. Silva. Assédio moral: a violência sutil - Análise epidemiológica e psicossocial no trabalho no Brasil. Uma jornada de humilhações. 2000. 266 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/17370/1/Margarida%20Maria%20Silveira%20Barreto.pdf>. Acessado em: 02 nov. 2020.

BOBROFF, M. C. Cescatto; MARTINS, J. Trevisan. Assédio moral, ética e sofrimento no trabalho. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 251-258, Aug. 2013. Acessado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422013000200008&lng=en&nrm=iso. Disponível em: 05 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-80422013000200008>.

ELGENNENI, Sara Maria de Melo; VERCESI, Cristiane. Assédio moral no trabalho: implicações individuais, organizacionais e sociais. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 68-85, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572009000100005&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 05 jan. 2021.

GOMES, Luciene Ferreira Goides; LIMA, Maria Elizabeth Antunes. O assédio moral no contexto universitário: o caso de uma IFES em Minas Gerais. **Cad. psicol. soc. Trab.**: São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-14, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172019000100001&lng=pt&nrm=iso. Acessado em: 05 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v22i1p1-14>.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal estar no trabalho**: Redefinindo o assédio moral. ed. 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.

LEYMANN, H. Mobbing and psychological terror at workplaces. **Violence and victims**, v. 5, n. 2, p. 119-126, 1990.

MARTINS, Leonardo Fernandes et al. Esgotamento entre profissionais da Atenção Primária à Saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, p. 4739-4750, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001204739&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 05 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320141912.03202013>.

MARTINS, M. C. F., Ferraz, A. M. S. Assédio moral nas organizações. In: SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias (org.). **Novas medidas do comportamento organizacional**: Ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 25-48.

MIRA, Edmar de Oliveira; et al. **Assédio moral no ambiente de trabalho**. **Revista Âmbito Jurídico**, 2015. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-161/assedio-moral-no-ambiente-de-trabalho/>. Acessado em: 01 dez. 2020.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **ONU destaca necessidade urgente de aumentar investimentos em serviços de saúde mental durante a pandemia de COVID-19**. New York. ONU. 2020. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief-covid_and_mental_health_final.pdf. Acessado em: 12 dez. 2020.

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Anahp e OPAS firmam acordo para reduzir mortalidade materna por hemorragia em hospitais privados do Brasil**. New York. OPAS. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_joomlabook&view=topic&id=183&Itemid=232. Acessado em: 12 dez. 2020.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 1, p. 45-52, Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100006&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 05 jan2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100006>.

SILVA, Natalia M. da; SALLES, Andréa L. B. de Melo; DUARTE, Francisco Ricardo. Assédio Moral no Trabalho Remoto em Tempos de COVID-19: a percepção de servidores de uma universidade federal / moral harassment in remote work in times of covid-19 the perception of servers at a federal university. **Id On Line Revista de Psicologia**, v. 14, n. 52, p. 785-798, 30 out. 2020. Lepidus Tecnologia. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2760>. Acessado em: 20 dez. 2020.

SOARES, Ângelo; OLIVEIRA, J. Andrade. Assédio moral no trabalho. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 37, n. 126, p. 195-202, Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572012000200002&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 05 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572012000200002>.

CAPÍTULO 2

PSICOLOGIA E PROCESSOS DE GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO EM SUPERMERCADO DO SUL DO ESTADO DE GOIÁS

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Renata Martins do Carmo

Instituto Luterano de Ensino Superior (ILES/
ULBRA)
Itumbiara-GO
Psicóloga do NASF
Goiatuba-GO
<http://lattes.cnpq.br/3845220514402282>

Patrícia Francisca dos Santos Medeiros

Centro Universitário Alves Faria, UNIALFA
Professora da Universidade Luterana do Brasil
Itumbiara-GO
<http://lattes.cnpq.br/2887867779064290>

RESUMO: O trabalho a partir de um estudo de caso tem como intuito desenvolver competências e habilidades práticas que assegurem a ação profissional na área de Psicologia e Processos de Gestão. Visando uma maior ênfase na ação humana e menos previsibilidade em relação aos resultados que gerem os processos de gestão de pessoas. O objetivo geral do trabalho foi analisar a percepção dos colaboradores em relação ao estilo da sua liderança. E como objetivos específicos: a) levantar através de escala voltada para o estilo de liderança a percepção dos colaboradores sobre a sua liderança; b) verificar o estilo de liderança predominante nas áreas da organização pesquisada. A amostra da pesquisa foi composta por 25 pessoas, entre lideranças e colaboradores de um Supermercado do Sul do

estado de Goiás. Podendo observar os estilos gerenciais de cada liderança, apresentando conforme a percepção dos colaboradores de cada área, variando entre estilo de liderança tarefa, situacional e relacionamento. Ressalta-se uma grande importância na realização deste trabalho para a formação acadêmica, além de estar levando uma proposta diferente da atuação do psicólogo dentro de uma empresa, tanto na visão da própria empresa, como na forma que o psicólogo pode atuar dentro de organizações, não somente na área de recursos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia e Processos de Gestão; Estilo de Liderança; Psicologia Organizacional.

PSYCHOLOGY AND MANAGEMENT PROCESSES: A CASE STUDY IN A SUPERMARKET IN THE SOUTH OF THE STATE OF GOIÁS

ABSTRACT: The work from a case study aims to develop skills and practical skills that ensure professional action in the area of Psychology and Management Processes. Aiming at a greater emphasis on human action and less predictability in relation to the results that manage the people management processes. The general objective of the work was to analyze the perception of employees in relation to the style of their leadership. And as specific objectives: a) to raise, through a scale geared to the leadership style, the perception of employees about their leadership; b) verify the predominant leadership style in the areas of the researched organization. The research sample consisted of 25 people, including leaders and employees of a

Supermarket in the South of the state of Goiás. Being able to observe the managerial styles of each leadership, presenting according to the perception of the employees of each area, varying between leadership style, task, situational and relationship. It is emphasized a great importance in carrying out this work for academic training, in addition to taking a different proposal from the psychologist's performance within a company, both in the company's own view, and in the way that the psychologist can act within organizations, not only in the area of human resources.

KEYWORDS: Psychology and Management Processes; Leadership Style; Organizational psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Entende-se por práticas do psicólogo organizacional, segundo Schmidt, Krawulski e Marcondes (2013) a atuação profissional, com base em uma estratégia, ou seja, a psicologia e gestão de pessoas possui uma perspectiva similar diante das organizações. Visando então uma maior ênfase na ação humana e menos previsibilidade em relação aos resultados que gerem os processos de gestão de pessoas. Assim, o psicólogo, apresenta um olhar diferenciado em relação aos fenômenos comportamentais, que contribuem para as organizações.

O tema do estudo foi de estilo de liderança segundo a percepção dos colaboradores. Este estudo de caso aconteceu em uma empresa de uma rede de supermercado localizado no Sul de Goiás. Sendo que o problema de pesquisa é baseado na questão: “Qual a percepção dos colaboradores em relação ao estilo da sua liderança?”.

Nesse sentido, Silva (2017) destaca que liderar dentro de uma organização, possui uma complexidade, pois, precisa de um líder que consiga ter habilidades técnicas para comandar a equipe, e também, capacitar profissional para desenvolvimento de futuros líderes dentro da empresa. Com isso, o líder tem como papel desenvolver habilidades para gerir seus colaboradores potenciais, desenvolver a equipe, visando sempre o favorecimento da empresa a partir de uma gestão de pessoas.

Portanto, Franco, Coutinho, Leite, Zeferindo e Arruda (2017) apontam a liderança como fundamental para o trabalho dos colaboradores, isto é, de acordo como o líder exerce sua função, pode mudar o comportamento dos funcionários e a produtividade da empresa.

Partindo dessa proposta de investigação, o intuito deste trabalho tem como objetivo geral de analisar a percepção dos colaboradores em relação ao estilo da sua liderança. E como objetivos específicos levantar através de escala voltado para o estilo de liderança a percepção dos colaboradores sobre a sua liderança; verificar o estilo de liderança predominante nas áreas da organização pesquisada.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Psicologia Organizacional: surgimento, desenvolvimento e atuação

A Psicologia Organizacional é uma área de estudo e intervenção a respeito do trabalho dentro das organizações, onde, analisa tanto as relações das pessoas, como os grupos e as organizações em si, visando um local de trabalho produtivo e saudável (ZANELLI; BORGES; BASTOS, 2004). A evolução histórica da Psicologia Organizacional começou com o nome de Psicologia Industrial na segunda metade do século XIX, focada somente no campo das empresas industriais, buscando sempre o aumento de produtividade (ROBBINS, 2002).

Sendo assim, Robbins (2002) aponta que a psicologia da organização tem por foco no contexto da organização envolvendo estrutura, missão, modelo de gestão e cultura. Busca explorar, analisar, compreender e interagir as múltiplas dimensões que caracterizam as pessoas, grupos e organizações. Compreende as organizações, sua estrutura, seu funcionamento, suas políticas.

Nesse sentido, o objetivo da Psicologia Organizacional e do Trabalho é oferecer um ambiente saudável e produtivo. Buscando adequabilidade do ambiente do trabalho (equipamentos, mobiliário), gerir a organização, as relações, as diferenças e a produção, recrutar, selecionar, treinar e acompanhar. O campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho tornou-se interdisciplinar, refletindo o crescente interesse dos psicólogos, sociólogos, antropólogos e outros profissionais que procuram compreender os fenômenos que ocorrem nas organizações (ROBBINS, 2002).

Dessa maneira, Chiavenato (2002) demonstra que a atuação do psicólogo organizacional e do trabalho consiste em atividades relacionadas à análise e desenvolvimento organizacional.

2.2 Conceito de liderança

Para Robbins (2002) liderança é tanto uma ação quanto atributo. Isto quer dizer que, a liderança é o uso de influência sem imposições para moldar os objetivos do grupo ou da empresa, motivar o comportamento para a realização desses objetivos e ajudar a definir a cultura do grupo ou da empresa. Como atributo liderança é um conjunto de características esperadas daqueles que são tidos como líderes.

Dessa maneira o líder pode ser confundido com o chefe ou com qualquer pessoa que ocupa formalmente uma posição de direção. São líderes os indivíduos que conseguem influenciar o comportamento de outras pessoas sem usar força ou, muitas vezes, são simplesmente aqueles que as pessoas aceitam que as liderem (CHIAVENATO, 1997).

Sendo assim, Chiavenato (1997) apresenta que o padrão das ações do líder, conforme percebido por seus subordinados é chamado estilo de liderança. Ele representa a filosofia, as habilidades e atitudes do líder na prática. Os estilos diferem basicamente

quanto à motivação, poder ou orientação para tarefas e pessoas. Cada estilo tem suas vantagens e limitações.

Com esse embasamento, Robbins (2002) traz que dentro da psicologia, o estudo de liderança surgiu com a teoria dos traços, teorias comportamentais e contingenciais. A tendência de traços surge então, com a identificação das características pessoais e da personalidade dos líderes, isso quer dizer que, o líder herda geneticamente essas qualidades, e o faz se destacar diante dos demais no seu ambiente de trabalho. Já a tendência comportamental desenvolve de acordo com a produtividade, motivação e qualidade do desempenho exercido, e o foco desse estudo era voltado ao comportamento de liderança e não das características particulares.

E por último, as tendências contingenciais, que foca na ideia de que o sucesso da liderança era mais difícil, do que apenas identificar comportamentos. Sendo assim, os líderes agem de forma diferente, dependendo das situações, ele consegue ser flexível e se adapta ao acontecimento de uma forma e em outra ocasião, ele consegue agir de outro modo (MELO, 2004).

2.3 Estilos de liderança

Com base no contexto apresentado, Chiavenato (1997) aponta três estilos de liderança, sendo eles o autocrático, democrático e liberal (laissez-faire). Dessa forma, o estilo de liderança autocrático trabalha centrado no poder e tomada de decisões dele próprio, ou seja, ele tem a obediência imediata dos colaboradores. Esse estilo, também, determina a atividade a ser desenvolvida por cada colaborador e como deve ser realizada. Para Ramos (2004) o estilo democrático é visto com um grau menor de controle sobre seus liderados. Isto quer dizer, que os colaboradores têm mais liberdade de exercer a sua função, desde que não ultrapasse os limites impostos pelas lideranças. Nesse sentido, Asanome (2001) aponta que mesmo com as regras impostas pelo líder, os colaboradores conseguem a confiança da chefia imediata para desenvolver seus afazeres.

Dando seguimento temos o estilo liberal apresentado por Chiavenato (2003) traz que esse estilo, ocorre de uma forma inversa do autocrático, isso quer dizer que, os colaboradores desenvolvem suas tarefas, com uma baixa fiscalização do líder. Os trabalhadores sabem o que precisa ser feito, desenvolvem as atividades, tendo uma liberdade para a forma de como o trabalho foi desenvolvido, desde que consigam cumprir os prazos estabelecidos.

Por fim, o estilo situacional, onde Chiavenato (2003) aponta que essa forma de atuação do líder, muda conforme as situações que se depara. Em algumas situações ele pode ser mais democrático, em outras autoritário ou até mesmo liberal. Dessa forma, é considerado o estilo de liderança mais difícil, devido que cada liderança trabalhar de uma forma, que leva em consideração suas características pessoais e profissionais, e na situacional, o sujeito muda a sua forma de trabalho, conforme as necessidades apresentadas

em situações dentro do ambiente de trabalho.

Portanto, não existe uma forma correta de atuação para os líderes, as características variam de pessoa para pessoa e também do grupo de colaboradores. Tendo em vista esses aspectos, cada um dos estilos pode trazer benefícios e resultados favoráveis na organização (CHIAVENATO, 1997). Sendo assim, o conceito de liderança envolve, em suas definições elementos de influência, grupo e objetivo. Dessa forma, os elementos envolvem a ideia por meio do comportamento dos membros do grupo e é influenciada no sentido de alcançar tais objetivos.

3 | METODOLOGIA

Para entender o processo da psicologia e processos de gestão foi estudado um Supermercado, localizado em um município, no Sul do estado de Goiás. Portanto, este estudo tem como percurso norteador avaliar os estilos de liderança dentro dessa empresa.

A amostra da pesquisa foi composta pelas lideranças dos setores e colaboradores de cada área do Supermercado.

Na ocasião da pesquisa o Supermercado tinha 25 (vinte e cinco) funcionários, sendo 6 (seis) lideranças. Para que fosse possível alcançar uma amostragem de pelo menos 80% (oitenta por cento) do quadro de funcionários da loja, a coleta de dados ocorreu em todos os turnos de trabalho, considerando assim uma amostragem válida.

Para a seleção dos participantes, foram adotadas como critérios de inclusão, serem funcionários com mais de 6 (seis) meses de empresa para os funcionários e para os que exercia função de líder também pelo menos 6 (seis) meses, como requisito da Escala de Avaliação de Estilo Gerencial (EAEG) para ser uma amostragem válida de pesquisa.

Foram adotados como critérios de exclusão, os funcionários que tinham menos de 6 (meses) de trabalho na loja, os que foram demitidos no período da coleta de dados, e os que não concordaram em preencher os campos de identificação da escala.

Foi utilizado como instrumento para coleta de dados, observação, entrevista semiestruturada, abordagem quantitativa, e qualitativa.

As entrevistas foram realizadas na loja, com horários agendados antecipadamente, pois os participantes estavam em horário de trabalho. Foram realizadas entrevistas com 6 lideranças de ambos os sexos que se encontravam responsáveis pelos setores da loja do supermercado.

No primeiro encontro foi apresentado ao gerente da loja a proposta da pesquisa, que seria em relação aos estilos gerenciais presentes nos líderes dos setores do supermercado; em seguida foi realizado uma primeira entrevista com as lideranças dos setores, para coletar informações de como eles trabalham no setor e como lidam com os colaboradores; logo após, começou a aplicação da EAEG em todos os colaboradores; em seguida, foi realizado uma segunda entrevista e aplicação da EAEG nos líderes dos setores, para eles

se auto avaliarem, e relatar o que era mais presente na forma deles de exercerem sua função; e por último, quando todos os dados foram analisados, a empresa obteve uma devolutiva, das formas mais presentes de estilo de liderança da loja.

Os dados da escala e entrevista foram transcritos, e interpretadas conforme o enfoque da pesquisa. A análise da escala foi quantitativa a partir da média de cada estilo gerencial. O conteúdo das entrevistas fora analisado qualitativamente.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletadas foi com base na EAEG aplicada com todos os funcionários dos setores do Supermercado, com o intuito de avaliar o estilo gerencial das lideranças responsáveis pelos setores da loja.

Será apresentado a seguir os estilos gerenciais que cada liderança apresenta, de acordo com a percepção dos colaboradores de cada área.

Iniciando pelo estilo de Relacionamento, que demonstra o líder como um sujeito que possui uma relação amigável no trabalho, ou seja, possui características de confiança mútua e amizade, no ambiente de trabalho, também, apresenta respeito pelas ideias, interesses e sentimentos dos colaboradores, com o intuito de valorizar a individualidade de cada um, buscando dar apoio, orientação e facilitação na tarefa executada pelos colaboradores.

Na sequência o estilo Situacional, que se refere a um líder que consegue identificar a realidade do ambiente de trabalho e dos colaboradores e adapta as suas exigências dependendo das situações, sendo então, flexível e capaz de adaptar seus comportamentos dependendo das necessidades apresentadas tanto por parte da empresa, como por parte dos colaboradores.

E por fim, o estilo Tarefa, que demonstra um líder que enfatiza sempre o trabalho, buscando sempre definir e estruturar os colaboradores, visando atingir as metas da empresa (MELO, 2004).

A EAEG avaliou 19 questões referentes ao estilo gerencial relacionamento, situacional e tarefa. Em cada questão os colaboradores avaliariam de 1 a 5 o número que mais se encaixava com o seu líder, 1 sendo o que menos representava o estilo apresentado pelo líder e 5 o que mais se aproximava. Após a aplicação, foi realizada uma tabulação dos dados, onde foi possível encontrar as médias de cada liderança, que serão apresentadas abaixo. Ressalto que os dados obtidos foram realizados de forma confidencial, e por isso, os nomes apresentados, são todos fictícios.

MÉDIA GERAL DOS ESTILOS GERENCIAIS			
LÍDERES	RELACIONAMENTO	SITUACIONAL	TAREFA
DIOGO	3,70	4,08	3,67
GABRIELA	4,74	4,67	4,36
REGINA	3,56	4,33	4,00
RAFAELA	4,52	4,46	4,58
SÔNIA	3,78	4,15	4,33

Tabela 01: Estilos Gerenciais

Fonte: Elaborada pela autora

*Nomes fictícios

A média geral dos fatores dos estilos gerenciais colhidos e analisados no estudo de caso, aponta que o estilo predominante nos líderes de setores deste supermercado é o situacional, apresentando as maiores médias como resultado.

4.1 Intervenções

As intervenções sugeridas serão apresentadas referentes as lideranças, Diogo, Regina e Sônia, em decorrência dos resultados colhidos apresentarem um índice baixo em algumas questões, também serão retratadas sugestões de melhorias para cada líder que foi citado acima.

A sugestão para a liderança Diogo é referente ao estilo gerencial tarefa. Dessa forma, Santos e Werlang (2013) apontam que mesmo ocorrendo dificuldades entre a interação da chefia e dos colaboradores, isso não interfere na capacidade gerencial desse líder, pois, foca na produtividade. Portanto, a melhoria para esse líder seria em relação a ser mais atencioso com seus colaboradores e não ser tão flexível com o que precisa ser feito, ou seja, ter uma linha tênue entre o que é esperado pela empresa, e saber conciliar com a forma que os colaboradores realizam suas funções. Já que há um índice em relação as normas, prazos e cumprimento das atividades e disciplina, assim, relacionando-se com a autoridade, hierarquia e poder desse líder.

Nesse aspecto, nota-se que foi a média mais baixa da liderança, mostrando que se preocupa mais em ter um relacionamento interpessoal com os funcionários, do que no cumprimento das metas (ARAÚJO; SILVA; SOUSA, 2011). Dessa forma, a liderança pode ter uma relação atenciosa, no sentido de interagir com os colaboradores, cumprimentando, perguntando como estão, mas que seja algo sutil e de forma natural. E a questão da flexibilidade, retrata-se no sentido de que a liderança cobre um prazo de até quando as tarefas precisam ser realizadas e as metas atingidas.

Já a sugestão para a liderança Regina é recorrente ao estilo gerencial

relacionamento. Nesse aspecto, Araújo, Silva e Sousa (2011) avaliam às relações da liderança com os colaboradores do seu setor, já que o líder não consegue voltar a atenção para os relacionamentos interpessoais dos colaboradores, isto é, não consegue manter por meio de comunicação e diálogo uma boa forma de atuar como líder. Sendo assim, a sugestão de melhoria, seria voltada para o critério de relacionamento com os colaboradores, como por exemplo, ouvir ideias novas, ser mais acessível ao diálogo com os colaboradores e estimular que deem novas ideias para a execução de tarefas (SCHELLES, 2008).

E por fim, a sugestão para a liderança Sônia referente ao estilo gerencial relacionamento. Dessa forma, Araújo, Silva e Sousa (2011) apontam que o líder não mantém um relacionamento interpessoal com os colaboradores, ou seja, diante de uma falha, ele não é compreensível, seu foco principal é cumprir as metas do trabalho que está encarregado pelo seu setor. Assim, a liderança não dá abertura para os funcionários sugerirem novas ideias e nem leva em consideração as ideias novas que os colaboradores propõem. Portanto, Schelles (2008) aponta como melhoria para esse líder, trabalhar atitudes que possam melhorar o relacionamento interpessoal com os colaboradores, sendo mais acessível na escuta das ideias, estimulando que os colaboradores contribuam com sugestões, para um melhor desempenho nas atividades a serem desenvolvidas nesse setor, e que diante de uma falha, utilize-a como ferramenta de um novo aprendizado, ver uma oportunidade de treinamento com os colaboradores, diante daquela situação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dessa pesquisa foi em decorrência de um estágio supervisionado em psicologia e processos de gestão, tornando-a muito válida e enriquecedora. Pois, o trabalho desenvolvido dentro da empresa proporcionou uma experiência única, onde foi possível desenvolver um maior entendimento do trabalho de um profissional de psicologia na área organizacional.

Com base nas experiências vivenciadas dentro da empresa, nota-se que é um local de trabalho tranquilo, sem muitos conflitos. Os colaboradores são empenhados nos setores que atuam, assim como os líderes desses setores. O relacionamento interpessoal dos funcionários é harmonioso, raramente acontece algum problema entre eles, e quando acontece, tentam resolver da melhor maneira possível. A forma que eles trabalham dentro da empresa, é muito familiar, apresentam ter dificuldades quando precisam demitir algum funcionário, justamente por essa proximidade que eles têm dentro do ambiente de trabalho.

Portanto, ressalta-se uma grande importância na realização dessa pesquisa para a formação acadêmica, além de estar levando uma proposta diferente da atuação do psicólogo dentro de uma empresa, tanto na visão da própria empresa, como do estagiário, como também, as formas que o psicólogo pode atuar dentro de organizações, não somente na área de recursos humanos, que geralmente é o mais conhecido a respeito de um

psicólogo organizacional, trabalhando com recrutamento e seleção.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. C.; SILVA, S. C.; SOUSA, F. G. Estilo De Liderança Gerencial Na Perspectiva Dos Liderados: Um Estudo Na Via Leste Motos Ltda. **VIII Simpósio de excelência em gestão e tecnologia**, 2011. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/47014585.pdf> Acesso em 13 de maio de 2019 às 20 horas.
- ASANOME, C. R. Liderança sem seguidores: um novo paradigma. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- CHIAVENATO, I. **Gerenciando Pessoas**: O Passo Decisivo para a Administração Participativa. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1997.
- CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**: Edição Compactada. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- FRANCO, L. J. V.; COUTINHO, C. V. M.; LEITE, J. F.; ZEFERINDO, F. M.; ARRUDA, J. D. Influência da liderança na motivação de funcionários: um estudo de caso realizado em uma empresa de usinagem. **Rev. Latino-Americana de Inovação e Engenharia de Produção**, v. 5. n. 8, p. 136-149, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relainep/article/view/55558> Acesso em: 4 de março de 2019 às 20 horas.
- MELO, E. A. A. Escala de avaliação do estilo gerencial (EAEG): desenvolvimento e validação. **Rev. Pot**, v. 4, n. 2, 2004, p. 31-62. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v4n2/v4n2a03.pdf> Acesso em: 5 de março de 2019 às 9 horas.
- RAMOS, G. A Liderança no Contexto Organizacional. Apostila de administração de RH do 7º semestre; Curso de Administração - UFPEL. Pelotas, 2004.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- SANTOS, S. C. G.; WERLANG, B. S. G. Alto desempenho gerencial, contexto desafiador e personalidade. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 183-191, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v18n2/v18n2a03.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2019 às 18 horas.
- SHELLES, S. A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações. **Rev. Esfera**, n. 1, 2008. Disponível em: http://www.fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Suraia.pdf Acesso em: 14 de maio de 2019 às 10 horas.
- SCHMIDT, B.; KRAWULSKI, E.; MARCONDES, R. C. Psicologia e gestão de pessoas em organizações de trabalho: investigando a perspectiva estratégica de atuação. **Rev. de Ciências Humanas**, v. 47, n. 2, p. 344-361, 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2013v47n2p344> Acesso em: 4 de março de 2019 às 19 horas.
- SILVA, P. M. S. O papel do líder na motivação da equipe. **Rev. Oswaldo Cruz**, 2017. Disponível em: http://revista.oswaldocruz.br/Content/pdf/Pollyana_Mara_Silva_e_Silva.pdf Acesso em: 4 de março de 2019 às 18 horas.
- ZANELLI, J. C.; ANDRADE, J. E. B.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 42

APÊNDICE A – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ESTILO GERENCIAL

Escala de Avaliação do Estilo Gerencial - EAEG

Data: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____
Estado Civil: _____ Escolaridade: _____
Setor: _____ Horário de trabalho: _____
Chefia imediata: _____

Você encontrará, a seguir, uma série de itens que descrevem comportamentos apresentados pelas chefias no dia a dia de trabalho com os seus subordinados. Examine cada descrição e indique o quanto ela corresponde à maneira como a sua chefia imediata se comporta na organização.

Para responder, assinale com “X” apenas um dos códigos da escala de 1 a 5, à direita de cada frase, que significam:

1 Nunca age assim	2 Raramente age assim	3 Ocasionalmente age assim	4 Frequentemente age assim	5 Sempre age assim
----------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-----------------------

Nº	Itens	1 Nunca age assim	2 Raramente age assim	3 Ocasionalmente age assim	4 Frequentemente age assim	5 Sempre age assim
1	É atencioso (a) no relacionamento com os subordinados.					
2	É compreensivo (a) com as falhas e erros dos subordinados.					
3	Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado dependendo da sua disposição para realizar a tarefa.					
4	Coloca o trabalho em primeiro lugar.					
5	Interessa-se pelos sentimentos dos subordinados.					
6	Demonstra respeito pelas ideias dos subordinados.					
7	É rígido (a) no cumprimento dos prazos estabelecidos.					

8	Valoriza a disciplina e a subordinação (hierarquia).					
9	Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostrem seguros diante da tarefa a ser executada.					
10	Estimula os subordinados a darem opiniões sobre o trabalho.					
11	Estimula a apresentação de novas ideias no trabalho.					
12	Indica aos membros do grupo as tarefas específicas de cada um.					
13	Demonstra confiança nos subordinados.					
14	Pede que os membros do grupo sigam normas e regras estabelecidas.					
15	Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado, dependendo da sua competência para realizar a tarefa.					
16	Mostra-se acessível aos subordinados.					
17	Valoriza o respeito à autoridade.					
18	Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram motivados para executar a tarefa.					
19	Encontra tempo para ouvir os membros do grupo.					

CAPÍTULO 3

UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOS AUXILIARES ADMINISTRATIVOS

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2099023776564574>

Cláudia Reis Flores

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5664334532028810>

Loren Aita Riss

Faculdade Integrada de Santa Maria – FISMA
Santa Maria, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0343660510713696>

RESUMO: Há, indubitavelmente, um aumento significativo no sofrimento dos profissionais inseridos em diferentes contextos de atuação, entretanto, nesse estudo foi atribuído ênfase aos auxiliares administrativos das ESF (Estratégia de Saúde da Família) e UBS (Unidade Básica de Saúde) de um município localizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Atuar no sistema público pode ser uma atividade complexa, na medida em que no mesmo ambiente há distintas subjetividades entrelaçadas, tanto dos profissionais quanto dos usuários. As questões relacionadas à organização do trabalho se manifestam por intermédio dos tipos de gestão e hierarquia, que pode restringir a capacidade

criativa do trabalhador para exercer sua tarefa e gerar sofrimento. Para fins explicativos, a pesquisa inscreveu-se na abordagem qualitativa e descritiva, com delineamento exploratório. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada e seus resultados foram analisados utilizando-se o método de conteúdo de Bardin. Os achados da pesquisa lançam a compreensão de que os auxiliares administrativos se utilizam de estratégias defensivas e de enfrentamento para dar conta de suas vivências de prazer e sofrimento no contexto do trabalho. No que tange ao prazer-sofrimento, o ritmo de trabalho apareceu como um fator não gerador de sofrimento aos trabalhadores, dependendo das circunstâncias variáveis do ambiente e dos usuários do sistema. Sobre os aspectos que geram sofrimento fica salientado o atendimento a crianças e a idosos com câncer. Por outro lado, o que gera prazer é a oportunidade de poder ajudar aos usuários.

PALAVRAS-CHAVE: Auxiliares Administrativos. Prazer e Sofrimento. Organização do Trabalho. Estratégias de Mediação.

ABSTRACT: There is undoubtedly a meaningful increase in the professionals' suffering working in different contexts of performance, however, in this study, the emphasis was placed on the Family Health Strategy (FHS) and the Basic Health Unit's (BHU) administrative assistants' of a small town located in the interior of the State of Rio Grande do Sul, Brazil. Acting in the public system may be a complex activity, as in the same environment there are different intertwined subjectivities, both by professionals and users of the system. The

issues related to the work's organization are manifested itself through the different types of management and hierarchy, which can restrict the worker's creative capacity to perform their task and thus generate suffering. For explanatory purposes, the research has a qualitative and descriptive approach, with an exploratory design. The data collection instrument was a semi-structured interview and in the analysis of the results was used Bardin's content method. The research findings reveal the understanding that administrative assistants use defensive and coping strategies to account for their pleasure and suffering experiences' in the context of work. Regarding to pleasure - suffering, the working rhythm is a non-generating factor of suffering for workers, depending on the environment's changing circumstances and the system's users. Regarding to the aspects that cause suffering, it is highlighted the children's care and the elderly with cancer disease. On the other hand, what generates pleasure is the opportunity to help the system's users.

KEYWORDS: Administrative Assistants. Pleasure and Suffering. Organization of Work. Mediation Strategies.

1 | INTRODUZINDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS

O Ministério da Saúde lança a compreensão de trabalhador como todo sujeito que pratique qualquer atividade de trabalho, de maneira formal ou informal. Os primeiros programas destinados à saúde do trabalhador foram construídos na década de 1980 e levaram em consideração as influências que o trabalho exerce nos processos de saúde e doença dos trabalhadores. Em oito anos posteriores, esses programas foram inseridos na Constituição Federal de 1988, instituindo ao SUS (Sistema Único de Saúde) construir práticas de proteção, promoção, prevenção e recuperação da saúde, destinadas à saúde do trabalhador. (BRASIL, 2002).

Nesta concepção, a atenção básica é compreendida como a porta de entrada para outros serviços públicos vinculados à saúde, onde o usuário recebe o atendimento inicial. A atenção básica contempla ainda, um conjunto de ações que se destinam à saúde no âmbito individual e coletivo que estão relacionadas com a promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos e manutenção da saúde. (BRASIL, 2012). Nesse sentido, os auxiliares administrativos inseridos nesse contexto, precisam estabelecer relações de vínculo com a população, estimular a participação dos usuários, acompanhar e organizar o fluxo dos usuários, gerir a lista de espera, realizar o acolhimento e participar das atividades de educação permanente, entre outros. Desse modo, estão inseridos e devem seguir as diretrizes do SUS.

Dentre os programas do SUS, a Estratégia da Saúde da Família compõe a atenção básica, realizado por intermédio dos Agentes Comunitários de Saúde, trabalhadores administrativos e outros profissionais de apoio. O programa visa contribuir para a construção de um modelo de cunho assistencial, que tem como objetivo atuar no campo da vigilância da saúde. Assim sendo, as ações precisam estar voltadas para à identificação de riscos, danos, necessidades, condições de vida e de trabalho que determinam formas de adoecimento e

óbito em determinadas populações. (BRASIL, 2002). Para tanto, independentemente da função exercida pelos profissionais, todos (as) compartilham das dificuldades encontradas no contexto de trabalho.

Atuar no sistema público de saúde pode ser uma atividade complexa, na medida em que distintas necessidades estão entrelaçadas, tanto dos próprios profissionais, quanto dos usuários. Existem, ainda, questões de ordem organizacional como hierarquia rígida, falta de comunicação entre profissionais, falta de cooperação e ausência de relações socioprofissionais insatisfatórias. Dessa forma, compreende-se que as condições individuais do trabalhador, associadas à organização de trabalho podem se tornar um fator desencadeante de sofrimento profissional. (FERREIRA; MENDES, 2001).

Para o trabalhador dar conta do sofrimento desencadeado pelo trabalho, ele utiliza-se de recursos conscientes e inconscientes para exercer suas atividades. Estes recursos são chamados de estratégias de mediação, divididas em estratégias de defesa e estratégias de enfrentamento. Moraes (2008), compreende que as estratégias defensivas, atuam de maneira a minimizar a percepção do indivíduo frente ao seu sofrimento e podem ocorrer de maneira individual ou coletiva. Por outro lado, as estratégias de enfrentamento são entendidas como a maneira que o trabalhador irá enfrentar o sofrimento, de modo a alterar a organização de trabalho na esfera que lhe gera sofrimento.

Dejours (1991) refere que, de maneira indiscutível, o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, havendo, constantemente, uma gama de influências interagindo entre trabalho e trabalhador. Assim, alteram-se os modos de trabalho, às representações sociais, os interesses entre trabalho e trabalhadores, no entanto, o trabalho permanece presente como fator primordial para a constituição da identidade humana e como fonte de realização do ego.

As questões que nortearam a pesquisa constituíram-se em como a organização do trabalho (ritmo de trabalho) pode interferir na saúde psíquica do trabalhador; quais são as percepções dos trabalhadores sobre o trabalho que exercem e, por fim, os trabalhadores recorrem ao uso de estratégias de mediação? E, os objetivos específicos pretendiam compreender sobre os efeitos causados pela organização do trabalho (ritmo de trabalho) na saúde psíquica do trabalhador, entender quais são as percepções desses trabalhadores sobre o trabalho que exercem, no que tange ao prazer-sofrimento e, identificar as estratégias de mediação dos trabalhadores das Unidades Básicas de Saúde.

2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa, foram enfatizadas as subjetividades e as vivências dos trabalhadores no seu contexto de trabalho, portanto, seu delineamento foi qualitativo. No primeiro momento, foi construído o arcabouço teórico baseado em pesquisas em sites como Portal de Periódico Capes/MEC, e BVS Ministério da Saúde. Diante dos poucos achados

teóricos, classificou-se a pesquisa como exploratória, na medida em que objetivou-se maior familiaridade com o tema proposto. Já, no segundo momento, deu-se o início a pesquisa empírica.

Os participantes da pesquisa foram os auxiliares administrativos inseridos em UBS e ESF. Todos foram orientados sobre os objetivos da mesma e, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), puderam tirar suas dúvidas, bem como compreender os benefícios e malefícios a que estariam suscetíveis. Entendeu-se que os benefícios da pesquisa se materializaram pelas contribuições trazidas pelos entrevistados ao meio acadêmico e científico, assim como da viabilização de um espaço de fala sobre suas vivências. No que tange aos malefícios da pesquisa, não se percebeu quaisquer riscos trazidos pela entrevista. Para tanto, foram observados possíveis sentimentos de desconforto ou de mobilização de angústia excessiva acerca do tema, verbais ou não verbais que, caso existissem seriam acolhidos e, posteriormente, encaminhados à rede de atendimento de saúde pública para outros acolhimentos psicológicos.

Posterior ao aceite de participação, iniciou-se a fase da coleta de dados. A entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento de coleta, contendo 09 questões direcionadas ao que se pretendia investigar. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente e, por fim, foi realizada a análise das narrativas. A análise dos dados foi embasada na Análise de Conteúdo de Bardin (2004), que objetiva analisar os diversos discursos e conteúdos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Salienta-se que a presente pesquisa foi derivada do projeto intitulado, “Clínica do Trabalho: processos de saúde psíquica de profissionais de saúde pública”, desenvolvido pela orientadora Cláudia Reis Flores e Loren Aita Riss, sendo que os participantes do estudo atual ainda não haviam sido pesquisados. O projeto apresentava como objetivo principal investigar os processos de saúde psíquica relacionados às condições e à organização de trabalho dos profissionais das UBS e ESF de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. As pesquisadoras Cláudia Reis Flores e Loren Aita Riss, através do Termo de Anuência, já haviam obtido a autorização do (a) secretário (a) da saúde do município, para a realização da pesquisa em questão, conforme CAEE (43296215.0.0000.5352), aprovado no dia 27 de abril de 2015.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados adquiridos por intermédio da análise, suscitou a necessidade de agrupar as respostas nas categorias: Demanda e Circunstâncias (ritmo de trabalho), Eros e Tântatos (prazer-sofrimento) e Meios para Viver (estratégias de mediação). Os participantes serão denominados pelos nomes fictícios de: Passiva, Astuta, Compreensão e Acolhedora. Utilizou-se a seguinte tabela para delinear as categorias:

DEMANDA E CIRCUNSTÂNCIAS – Ritmo de trabalho	O ritmo de trabalho apareceu como um fator que depende das circunstâncias, ou seja, da demanda do público e da quantidade de usuários para atender.
EROS E TÂNATOS – Prazer e Sofrimento	Quanto ao prazer, as respostas que mais prevaleceram foram em relação ao conhecimento e a possibilidade de ajudar as pessoas carentes, crianças e idosos. No que tange ao sofrimento, observou-se que os casos de atendimento a crianças e idosos com câncer, é um fator que causa sofrimento aos participantes. Entretanto, aparecem outras questões como, a frustração por não conseguir ajudar sempre, e, a impotência diante do sistema que não pode ajudar a todos.
MEIOS PARA VIVER – Estratégias de Mediação	As estratégias defensivas individuais identificadas foram: alienação e passividade. E estratégias individuais de enfrentamento.

Tabela 1: Tabela construída pelas pesquisadoras, 2018.

3.1 Demanda e Circunstâncias

Nesta categoria será explanada a compreensão dos participantes quanto ao ritmo do trabalho. A organização do trabalho define a maneira em que a atividade laboral será executada e a relação estabelecida entre o trabalhador e o contexto de trabalho. Está subdividida em divisão das tarefas (ritmo de trabalho, sobrecarga, metas, carga horária, entre outros) e dos homens (repartição das responsabilidades, relações socioprofissionais e de hierarquia, relações de poder, entre outras). (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Assim, a organização do trabalho é compreendida como sistema hierárquico, modalidades de comando, relações de poder, divisão de tarefas, responsabilidades individuais e coletivas de cada trabalhador. (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1990).

A organização do trabalho na saúde pública é regida por normas e regras estabelecidas, baseadas na administração pública. Neste contexto, os trabalhadores não possuem total autonomia para executar suas funções, em decorrência dos atravessamentos da gestão pública, leis e regras instituídas e pela demanda específica da saúde pública, perpassadas por questões burocráticas e de maior distanciamento entre gestor e subordinado, causando interferência na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Neste caso, o ritmo de trabalho, como parte desse processo, origina-se a partir das metas estabelecidas pela organização do trabalho, ou pelo próprio indivíduo, ao se deparar com uma pressão a atingir resultados frente a essas metas. Portanto, o ritmo de trabalho, é um fator determinante para a saúde e bem estar do trabalhador, com regras e determinações de trabalho nem sempre claras, considerando-se as características da gestão pública. (PAI et al. 2014).

Os trabalhadores inseridos no contexto da saúde pública, tem uma grande demanda de trabalho, conforme apontam as literaturas existentes e o que foi observado durante a realização das entrevistas. Essa demanda exacerbada, segundo Pires et al. (2012) pode expor os trabalhadores a situações desgastantes, na medida em que suscitam esforços físicos, cognitivos e emocionais, para dar conta do trabalho, diante das pressões vivenciadas. Ao encontro deste entendimento, Dejours (1980) elucida que o ritmo de trabalho pode ser um fator que compromete o comportamento livre do trabalhador diante da sua tarefa, uma vez que é imposto pela organização de trabalho um modo preciso de executar a função. Deste modo, é através da diminuição do comportamento livre que o indivíduo pode se deparar com desprazer e tensão diante das suas vivências no trabalho.

Astuta, sobre o ritmo de trabalho compreende que:

Ah tem dias que é mais calmo, tem dias que é menos movimento, igual nas quartas à tarde, é dia do atendimento interno então não tem muito movimento, então dá assim pra ti respirar, agora tem dias que é muito corrido, muita agitação, muito nervoso, bem estressante.

Astuta finaliza a sua fala, relatando que o seu ritmo de trabalho varia de acordo com o público, a quantidade de tarefas, colegas, em que tudo acarreta para um ritmo acelerado e estressante. O ritmo de trabalho nesse sentido, aparece neste discurso, como um fator que depende do público a ser atendido.

Compreensão relata:

É tranquilo, depende também da situação né. Se em uma situação tiver bastante gente, a gente, tem que acelerar um pouco mais, tem que prestar atenção que a gente sabe né, a gente não pode errar. É um ritmo que depende da circunstância.

Compreende-se que o ritmo de trabalho demanda dos trabalhadores esforços cognitivos e físicos. (PIRES, 2012). Para tanto, para dar conta de um ritmo de trabalho acelerado, o indivíduo recorre às estratégias de mediação para atender as necessidades da instituição em que se insere. Nesse sentido, *Compreensão* busca adaptar-se ao ritmo demandado pela circunstância do dia e do público para dar conta de suas atividades.

Acolhedora sobre o seu ritmo de trabalho aborda que:

Ah, eu sou uma pessoa tranquila sabe, meu ritmo de trabalho assim se precisar acelerar eu vou acelerar, se for para ficar mais tranquila vou ficar mais tranquila, mas no momento que tem bastante gente tu tem que dá uma

acelerada né, eu não gosto de ver o pessoal esperando, eu gosto de resolver para eles não ficarem na fila esperando é tão ruim, a gente se coloca no lugar deles né, que tu tá esperando parece um minuto parece que é uma hora. Então eu acelero o pique para atender rapidamente.

Percebe-se que o discurso de *Acolhedora* está voltado para sua singularidade enquanto sujeito, demonstrando empatia ao relatar [...] “a gente se coloca no lugar deles né”. Desse modo, Pai et al. (2014), descrevem o ritmo de trabalho enquanto as metas estabelecidas pela organização do trabalho, ou pelo próprio trabalhador frente as pressões para atingi-las. Diante disso, o participante relata “acelerar” (*sic*) o seu ritmo para atender os usuários. Entende-se que isto decorre da pressão da organização, ao cumprimento de metas e da produtividade exigida pela pós-modernidade.

O ritmo de trabalho, nesse sentido, aparece como um dos fatores exigidos pela organização de trabalho. Entretanto, não é considerado como causador de sofrimento aos auxiliares administrativos, na medida em que conseguem se adaptar. Outra questão pertinente, é que o ritmo de trabalho depende das circunstâncias e do próprio público, variando assim, sua intensidade, de acordo com as demandas existentes do cotidiano e de fatores de adoecimento de tempos em tempos.

3.2 Eros e Tântatos

Esta categoria pretende explicar a compreensão dos participantes sobre as suas experiências de prazer e sofrimento no trabalho. Iniciaremos discutindo sobre prazer que, de acordo com Vieira (2005), só se mostra possível diante da autonomia do sujeito no seu trabalho. Para o autor, a concepção de autonomia está embasada na possibilidade de alteração do trabalho prescrito, aquele estabelecido pela organização do trabalho, ao trabalho real, entendido como a realidade vivenciada pelo trabalhador, o que o proporciona um modo singular de realizar as suas tarefas, adaptando-as a sua realidade.

No que tange ao prazer, as respostas em comum que prevaleceram são as relacionadas ao conhecimento e ao prazer em ajudar as pessoas carentes, crianças e idosos. Sobre prazer no trabalho, *Astuta* relata:

O prazer maior me dá quando eu consigo alcançar o meu objetivo que é ajudar alguém que eu veja que necessariamente necessita né, principalmente pessoas de idade e criança, é a que eu tento o máximo para fazer para mim conseguir ajudar. E as pessoas carentes que eu veja carência, esses aí eu luto muito para ajudar, então a minha alegria é quando eu digo “eu consegui, eu fiz o merecido, eu consegui, então isso aí para mim é bem gratificante” [...] eu gosto do que eu faço.

Observa-se que este participante encontra no seu exercício profissional prazer para realizá-lo, na medida em que, em sua fala, relata gostar da sua atividade, o que posterga ou possibilita um manejo de seu sofrimento. O prazer nesse sentido, articula-se com a dinâmica entre a organização do trabalho e a subjetividade do trabalhador, em

que a autonomia do sujeito beneficia as vivências de prazer, conforme apontam Moraes, Vasconcelos e Cunha (2012).

Compreensão, sobre prazer, relata:

Poder ajudar as pessoas mesmo não podendo conseguir, de alguma outra forma, nem que seja necessário ligar para o médico, se precisar fazer alguma coisa, se precisar correr de um lado para outro. Isso me traz alegria de saber que eu tenho que entregar que ele vai conseguir fazer, vai se curar ou vai, daí ficar melhor.

Essas falas estão relacionadas com o reconhecimento no trabalho, que tem o potencial de transformar o sofrimento em prazer. Observa-se, nesse sentido, através das falas dos participantes, que o reconhecimento emerge a partir do momento em que os usuários conseguem ter as suas necessidades atendidas, como exames e consultas médicas realizadas por intermédio do trabalho dos auxiliares administrativos, que realizam essa prática. Vieira (2005), entende que é através da dinâmica do reconhecimento que o sujeito constrói a sua identidade, na medida em que o trabalho se inscreve na dinâmica de realização do ego.

Em contrapartida, entende-se que uma organização do trabalho que restringe o comportamento livre e a inteligência prática do trabalhador está expondo-o a sentimentos de desprazer e tensão. A inteligência prática é o processo em que o sujeito mobiliza seus recursos internos para modificar a esfera da organização do trabalho que lhe causa sofrimento. O sofrimento, nesse sentido, impossibilita o indivíduo de vivenciar sentimentos de motivação, realização e de prazer. (MORAES; VASCONCELOS; CUNHA, 2012).

A Psicodinâmica do Trabalho, compreende o sofrimento através de duas dimensões. A primeira é o sofrimento patogênico, aquele em que o indivíduo não consegue transformá-lo e/ou ressignificá-lo, causando assim, o adoecimento. Por outro lado, há o sofrimento criativo, que possibilita ao sujeito através da sua mobilização, ampliar a sua inteligência para construir novas soluções frente as adversidades encontradas no ambiente de trabalho. (MORAES, 2013).

As falas dos participantes são significativas e estão relacionadas aos sentimentos de frustração, em não conseguir atender as necessidades de todos os usuários, principalmente, de crianças e idosos com câncer. *Acolhedora*, aborda que:

[...] a gente tá tendo bastante câncer de crianças pequenas sabe, isso causa um sofrimento na gente sim, pessoas novas, crianças bá, aí te dá um sofrimento que né, é uma criança não tem coisa mais triste do mundo e pessoas idosas, embora que essas doenças assim né, tudo causa sofrimento na gente, mas o que mais causa em mim é criança e pessoa idosa, já trabalharam já sofreram na vida, já batalharam e agora que estão no final da vida que poderiam comer o que eles gostariam né, viver uma vida melhor, daí da essas doenças de câncer e daí né, eles sofrem e me causa sofrimento em mim, eu sofro com isso, e crianças nem pensar né, novinhos e sofrendo assim, não tem coração que aguenta né.

Acolhedora atribui o seu sofrimento ao sofrimento dos usuários, com as características mencionadas por ela. Por outro lado, observa-se que o sofrimento também é desencadeado por um modo de trabalho rígido, no sentido burocrático, que deixa o indivíduo impossibilitado frente ao sistema, gerando, assim, sentimento de frustração nos participantes, no que tange ao número de consultas estabelecidas aos usuários, por exemplo. *Astuta*, sobre o sofrimento relata:

Porque, assim, às vezes a gente tenta como eu disse, liga no laboratório, tenta se ver se consegue só que lá os consultórios, as vezes, acaba trancando, porque quando é por esse consórcio, tem médicos que tem consultórios que tem limitado, por exemplo. Como as vezes abrange todo município por exemplo, a cidade tem consultórios que atendem dois pacientes um a cada quinze dias. Então essa é a minha dificuldade, tu entendeu? [...] Então isso aí para mim é uma frustração assim, bem complicado.

Dejours (1994) compreende o sofrimento como uma espécie de drama, que mobiliza o sujeito a buscar condições de saúde. O sofrimento, nessa perspectiva, surge quando a história de vida, desejos e motivações do sujeito contrapõem-se à realidade vivenciada no ambiente de trabalho. O autor salienta, ainda, que uma organização de trabalho que desconsidere essas questões individuais do trabalhador está propiciando um sofrimento psíquico, seja ele em forma de frustração, desmotivação ou em descompensação psicológica.

Passividade, relata que o que lhe causa sofrimento é o público: “É bem complicado, essa parte é a pior né, que tem gente que entende que não é a gente que faz as ‘coisas’ e tem gente que não entende, eles vêm xingam. É bem ruim. Conforme aponta Cunha (2004), o atendimento ao público deriva de uma relação recíproca em que diferentes necessidades estão envolvidas nesse contexto.

Diante disso, o auxiliar administrativo atua como mediador na medida em que de um lado há a atenção básica e de outro as demandas dos usuários. Esta característica do cargo em questão, pode ser um desencadeador de sofrimento, uma vez que a primeira relação que o usuário estabelece com o SUS é com o atendente, que recebe as ansiedades em primeira instância.

3.3 Meios para viver

Objetiva-se nessa categoria explicar a respeito das estratégias de mediação, utilizadas pelos auxiliares administrativos. As estratégias de mediação são os recursos que os trabalhadores se utilizam para dar conta do seu trabalho diante das experiências vividas. Dividem-se em estratégias de defesa e estratégias de enfrentamento. (DEJOURS, 2007).

As estratégias defensivas atuam de maneira a minimizar a percepção do indivíduo sobre o seu sofrimento. Podem manifestar-se de maneira individual, em que os trabalhadores diante do sofrimento ativam inconscientemente alguns mecanismos de defesa, como a negação do sofrimento, a racionalização através de discursos lógicos e

intelectuais para justificar o sofrimento, ou outros recursos como, absentéismo, escape em bebidas alcoólicas, entre outros. Já, as estratégias coletivas de defesa, para existirem, necessitam da mobilização coletiva, em que trabalhadores através da cooperação resistem na tentativa de não sucumbir frente a pressões da organização do trabalho. (MORAES, 2008).

Passividade nas situações de sofrimento, como nas condutas hostis dos usuários, relata: “normalmente eu deixo para M. que daí ela conversa com o pessoal, ela é a coordenadora, daí ela fala com o pessoal”. Nesta fala observa-se que, a participante deixa a função de fazer esclarecimentos ao público à coordenadora do local. Deste modo, em termos teóricos, ela utiliza-se de uma estratégia de defesa individual, através da passividade, alienação e evitação, resignando-se, em que o objetivo não é modificar a esfera que lhe causa prazer, mas defender-se do sofrimento.

Lavanchicha (2015) compreende que a passividade como defesa é geralmente utilizada contra o tédio, ou em situações de ameaça da perda do emprego, assumindo um papel passivo diante das imposições da organização do trabalho e das possibilidades de mudanças. Além da passividade existe a alienação, cujos conceitos se entrelaçam na medida em que a alienação faz com que o trabalhador aceite à organização e as condições de trabalho, por medo de represálias ou consequências de sua imposição frente ao sofrimento. (FREIRE; ELIAS, 2017).

Acolhedora sobre o que faz nas situações de sofrimento, respondeu:

[...]A única coisa que eu faço, sempre quando deito eu gosto de fazer uma oração e eu sempre peço para aquele sofrimento dos que estão sofrendo, que Deus faça para o melhor, se é para melhorar que se cure se não é que amenize o sofrimento né, que tem uns que sofrem muito né e não adianta. Então conforme o que acontece no dia que eu vou rezar e agradecer o meu dia que eu agradeço de manhã quando eu levanto, eu peço pelo dia eu peço por essas pessoas que passaram por mim que estão sofrendo e que me causam sofrimento.

Essa fala está relacionada com o que referimos de pensamento mágico e negação da realidade. Entendido como uma tentativa do sujeito em escapar das ansiedades e dos conflitos com que se depara no mundo externo e interno. Através deste, o indivíduo tem a falsa sensação de controle da realidade, podendo modificá-la ou ainda, estabelecer causa entre eventos isolados. O pensamento mágico relaciona-se ainda, com a questão do desamparo, mencionado por Macêdo (2012) como intrínseco ao sujeito contemporâneo. Para fins conceituais o termo desamparo tem sua compreensão pautada na falta de auxílio, cuja sensação remete à experiência de estar fora de algum sistema de proteção. Essa vivência, portanto, é repleta de sentimentos angustiantes para o indivíduo, na medida em que o expõe a condição de incompletude e de fragilidade para com o seu meio.

Compreensão ao ser questionado sobre o que faz diante das situações de sofrimento responde:

Bom, primeiramente, eu tento dar um jeito né de fazer o máximo possível para tentar conseguir, mas tem situações que no máximo a gente consegue, tem coisas que a gente já pega não e já sabe que não tem como fazer porque a gente já tentou antes, no caso que uma coisa é a saúde e outra coisa é tipo assim, não digo que a saúde é diferente da prefeitura, mas tem coisas que nem a prefeitura consegue ajudar em relação a saúde.

Nesta fala evidencia-se a impotência diante do sistema que não atende as necessidades dos usuários do sistema público de saúde. Os auxiliares administrativos ocupam um papel intermediário na saúde, posto que não são eles que exercem o poder de decisão. Em contrapartida, são eles que mediam e gerem as demandas do público, agendando exames, organizando a distribuição das tarifas sociais e estando em contato de maneira direta com estes indivíduos. (CUNHA, 2004).

As estratégias de enfrentamento, por sua vez, atuam de maneira a modificar a esfera da organização do trabalho que causa o sofrimento. Portanto, essa estratégia é movida pelo sofrimento criativo em que se fundamenta na mobilização subjetiva para transformar o sofrimento em prazer, diante disso, existe uma ação diante de sentimentos de desprazer. Contudo, isso só se faz possível por intermédio de uma organização do trabalho que propicie espaços de discussão e de cooperação entre trabalhadores. (ID; 2013).

Astuta aborda que,

Olha eu tento ver no último de mim para mim tentar ajudar né, os casos de urgência e emergência, como eu já tenho esse um ano e pouco aí eu já fiz amizade, principalmente, com as secretárias dos médicos e tu vai com jeitinho né, conversando, daí elas dão uma equilibrada ali, e conseguem né. [...] Mas sempre eu consigo assim, com jeitinho com carinho, eles também sabem as necessidades, quando eu ligo mesmo é porque a gente precisa com urgência.

Através desse discurso, percebe-se que *Astuta* faz uso da estratégia individual de enfrentamento, visto que ela se vincula com as/os secretárias/os dos/as médicos/as, modificando a esfera que lhe causa sofrimento, adaptando o seu trabalho prescrito diante das demandas do trabalho real. Nesse sentido, essas estratégias operam como um mecanismo utilizado pelo trabalhador para transformar o sofrimento em prazer. (DEJOURS, ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Ao se questionar sobre a diferença de estratégias de enfrentamento e estratégias de defesa, podemos lembrar que, nas primeiras o indivíduo construirá ações para transformar o conteúdo que gera sofrimento em prazer. Por outro lado, nas estratégias de defesa, o sujeito não transformará o sofrimento em prazer, apenas construirá recursos que inviabilizem o contato com o sofrimento, não modificando a organização do trabalho. (MENDES, 2007).

4 | POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Os achados da pesquisa lançam a compreensão de que os auxiliares administrativos

recorrem as estratégias de mediação, tanto de enfrentamento quanto de defesa. O ritmo de trabalho, não é um fator que causa sofrimento mobilizador, posto que os participantes relatam adaptar-se às circunstâncias que definem o ritmo e trabalho. Já no que tange prazer-sofrimento, os aspectos que causam prazer, são os mesmos que causam sofrimento, ora o atendimento as pessoas carentes, crianças e idosos, causam prazer, ora diante da impotência do sistema geram sofrimento.

Para fins conclusivos, objetivou-se elucidar a influência que a organização do trabalho tem sobre a saúde psíquica do trabalhador, considerando a possibilidade de diálogos e discussões sobre a saúde dos profissionais inseridos neste contexto de atuação. Desta forma, parte-se do pressuposto que a teoria da Psicodinâmica do Trabalho sugere que, quanto mais houver espaços de reflexão coletiva no ambiente de trabalho sobre os processos e relações socioprofissionais, maiores serão as possibilidades de mudança e satisfação laboral. Assim sendo, o diálogo pode promover interação entre os trabalhadores, mobilizar o uso da inteligência prática e ações de autonomia. No espaço pesquisado, não existe esta prática de reuniões ou discussões coletivas.

A pesquisa em questão trouxe contribuições relevantes ao meio acadêmico e científico, no que concerne às possibilidades de futuras intervenções para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores da saúde pública. Diante disso, proporcionar aos participantes o espaço da fala, ampliou suas reflexões acerca do seu fazer e das possibilidades de mudança no ambiente de trabalho. No entanto, tiveram algumas limitações, decorrentes do número de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, o que implica em novas conclusões, a partir de outras pesquisas a respeito do tema proposto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70 LDA, 2004. ISBN: 972-44-0898-1

BRASIL. **Decreto-lei no 8.080/90 de 19 de setembro de 1990**. Lex: Saúde do trabalhador, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_trabalhador_cab5_2ed.pdf>. Acesso em: 03/09/17.

BRASIL. **Decreto-lei no 2.4888, de 21 de outubro de 2011**. Lex: Política Nacional de Atenção Básica, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>>. Acesso em: 03/09/17.

CUNHA, Gustavo Tenório. **A construção da clínica ampliada na atenção básica**. 2004, 182 f. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/312384/1/Cunha_GustavoTenorio_M.pdf>. Acesso em: 04/09/17.

DEJOURS, Christophe. **Normalidade, Trabalho e Cidadania**: três aspectos presentes no novo conceito de saúde discutido por Christophe Dejours. Cadernos CRP, n. 6, p. 1991. In: DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, p. 215-222, 2015. ISBN: 978-85-249-2346-3.

DEJOURS, C., ABDOUCHELI, E., JAYET, C. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2007. ISBN: 85-225-0266-8.

DEJOURS, Christophe. **A carga psíquica do trabalho**. 1980. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2015. ISBN: 978-85-224-1061-3.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. **Itinerário Teórico em Psicopatologia do Trabalho**, 1990. In: DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2015. ISBN: 978-85-224-1061-3.

FERREIRA, Mário César; MENDES, Ana Magnólia. **“Só de pensar em vir trabalhar já fico de mau humor”**: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. Estudos de Psicologia, Natal, 2001, vol. 6, n. 1, p. 93-104. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5336.pdf>>. Acesso em: 05/09/17. ISSN: 1678-4669.

FREIRE, Denílson Aparecida Leite; ELIAS, Marisa Aparecida. **Levantamento dos mecanismos de defesa dos profissionais de enfermagem frente à deterioração das condições de trabalho**. Revista de Administração em Saúde, vol. 17, n. 68, jul-set, 2017. ISSN 2526-3528. Disponível em: <<http://www.cqh.org.br/ojs-2.4.8/index.php/ras/article/view/34/52>>. Acesso em: 15/04/18.

LAVNCHICHA, Glayce Rejane Felipe Da Silva. **O trabalho e a saúde dos pesquisadores em uma empresa de pesquisa**: uma leitura psicodinâmica. Dissertação de Mestrado- Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiás, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1908>>. Acesso em: 13/04/18.

MACÊDO, Kátia Barbosa. **O desamparo do indivíduo na modernidade**. Ecos: Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 2, n. 1, p 95-107, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/viewFile/742/660>>. Acesso em: 15/04/18.

MENDES, Ana Magnólia (org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. ISBN: 978-85-7396-519-3.

MORAES, Rosângela Dutra de. **Prazer-sofrimento no trabalho com automação**: estudo em empresas no Polo Industrial de Manaus. 2008, 339 f. Tese de Doutorado- Universidade Federal do Pará, Pará, 2008. Disponível em: <<http://www.ppgdstu.prosp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/TESES/2008/ROSANGELA%20DUTRA%20DE%20MORAES.pdf>>. Acesso em: 09/05/18.

MORAES, Rosângela Dutra de; VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal; CUNHA, Stephane Caroline de Paula da. **Prazer no trabalho**: o lugar da autonomia. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, p. 217-228, 2012. ISSN: 1984-6657. Disponível em: <<http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>>. Acesso em: 19/04/18.

MORAES, Rosângela Dutra de. **Estratégias de Enfrentamento do Sofrimento e conquista do prazer no trabalho.** p. 175-186, 2013. In: MERLO, Álvaro Roberto Crespo; MENDES, Ana Magnólia; MORAES, Rosângela Dutra. **O sujeito no Trabalho: Entre a saúde e a patologia.** 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/merlo,%20mendes%20e%20moraes.pdf>. Acesso em: 23/10/17.

PAI, Daiane Dal; LAUTERT, Liana; TAVARES, Juliana Petri; FILHO, Geraldo de Azevedo e Souza; DORNELLES, Rogério Alexandre Nedir; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. **Repercussões da aceleração dos ritmos de trabalho na saúde dos servidores de um juizado especial.** São Paulo: Revista Saúde e Sociedade, v. 23, n. 3, p. 942-952, 2014. DOI: 10.1590/S0104-12902014000300017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n3/0104-1290-sausoc-23-3-0942.pdf>>. Acesso em: 10/03/2018.

PEREIRA, Clara Venêza Marques; VIEIRA, Adriane. **O Sofrimento Humano nas Organizações: Estratégias de Enfrentamento Adotadas em uma Empresa de Logística.** Rio de Janeiro: XXXV Encontro ANPAD, 4-7 de setembro, 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR161.pdf>>. Acesso em: 30/04/18.

PIRES, Denise Elvira Rires de; TRINDADE, Leticia de Lima; MATOS, Eliane; AZAMBUJA, Eliana Pinho de; BORGES, Ana Maria Fernandes; FORTE, Elaine Cristina Novatzki. **Inovações tecnológicas no setor saúde e aumento das cargas de trabalho.** Revista Tempus- Actas de Saúde Coletiva, v. 6, n. 2, p. 45-59, 2012. ISSN: 1982-8829. Disponível em: <<http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1113/1026>>. Acesso em: 10/03/2018.

VIEIRA, Adriana Pinho. **Prazer, Sofrimento e Saúde no Trabalho de Teleatendimento.** Dissertação de mestrado-Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://lpct.com.br/wp-content/uploads/2012/11/20-Vieira-Teleatendimento.pdf>>. Acesso em: 03/04/18.

CAPÍTULO 4

PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA APRENDER

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 03/01/2021

Luciana Toaldo Gentilini Avila

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Rio Grande – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9505177298824946>

Lourdes Maria Bragagnolo Frison (*in memoriam*)

Universidade Federal de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/3997773314507845>

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições da oficina “Como aprender na universidade?”, oferecida a estudantes do Ensino Superior. Tal oficina buscou identificar desafios para aprender, estratégias autoperjudiciais usadas por estudantes e oportunizar a autorregulação da aprendizagem. Conforme os resultados, os principais desafios dos estudantes estão relacionados à gestão do tempo e à falta de organização para estudar, sendo que a estratégia autoperjudicial mais pontuada foi a procrastinação. A pesquisa mostrou que são possíveis mudanças e avanços no comportamento dos estudantes para aprender desde que o estudante queira se envolver, tendo oportunidades para esse propósito.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias autoperjudiciais. Autorregulação da aprendizagem. Ensino superior.

PROMOTING LEARNING STRATEGIES IN THE HIGHER EDUCATION: CHALLENGES TO LEARN

ABSTRACT: The aim of this study was to analyse the contributions of the workshop “How to learn at university?”, offered to Higher Education students. This workshop sought to identify challenges for learning, handicapping strategies used by students and provide opportunities for self-regulation of learning. According to the results, the main challenges of students are related to time management and lack of organization to study, and the most punctuated handicapping strategy was procrastination. Research has shown that changes and advances to learn are possible as long as the student wants to get involved and he/she has opportunities for that purpose.

KEYWORDS: Self-handicapping strategy. Self-regulation of learning. Higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, foram criadas no Brasil diferentes políticas que ocasionaram a expansão do acesso ao Ensino Superior (BARROS, 2015; LIMA; ZAGO, 2016). Nas Universidades Federais, essa expansão ocorreu a partir do ano de 2007 com a criação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Esse programa foi criado com o objetivo de ampliar o acesso e dar condições de permanência aos estudantes nessa etapa de ensino (BRASIL, 2007).

Apesar de todas as Universidades

Federais brasileiras terem adotado ao REUNI, ampliando as suas vagas, os desafios que envolvem a permanência dos estudantes ainda permaneceu evidente. Pode-se apontar diferentes dificuldades dos estudantes para alcançar bons resultados no Ensino Superior. Muitas dessas são oriundas do Ensino Médio, considerada uma etapa de pouco investimento no Brasil, com problemas graves, principalmente relacionados ao desinteresse dos alunos pelo modelo de ensino oferecido, pelas precárias condições de infraestrutura das escolas públicas, além do baixo nível de aprendizado exigido (BARROS, 2015).

Vale ressaltar que os desafios enfrentados pelos estudantes para permanecer no Ensino Superior podem estar relacionados aos processos e práticas de ensino adotadas pelos professores. Segundo alguns autores (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016; DOS SANTOS; LACERDA, 2018), para ensinar na atualidade se exige que os professores desenvolvam uma gama de competências, as quais envolvem dinamismo e criatividade para oportunizar os processos de aprendizagem dos estudantes.

Recentemente, pesquisas conduzidas no âmbito nacional e internacional (FRISON; VEIGA SIMÃO; NONTICURI; MIRANDA, 2015; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; 2016; McCREA; HIRT; HENDRIX; MILNER; STEELE, 2008) indicam o uso frequente de estratégias autoprejudiciais as quais podem trazer prejuízos à aprendizagem e desempenho acadêmico. As estratégias autoprejudiciais são caracterizadas por ações, como as desculpas, utilizadas pelos estudantes para evitar atividades de aprendizagem (BERGLAS; JONES, 1978).

Em relação ao ambiente acadêmico, a utilização de estratégias autoprejudiciais se traduz em comportamentos, como: o uso de drogas e álcool, procrastinação, deixar de realizar trabalhos e evitar o estudo ou estudar com pouca antecedência para provas e exames. Caracterizam-se, também, como sintomas físicos e psicológicos: dores de cabeça, mal-estar e nervosismo (BERGLAS; JONES, 1978; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Segundo Ganda e Boruchovitch (2015; 2016) recorrer a essas estratégias pode aumentar a ansiedade e as crenças negativas sobre si, diminuindo a motivação para aprender.

Resultados de investigações na área da autorregulação da aprendizagem têm auxiliado na produção de conhecimentos sobre práticas educativas, as quais potencializam processos de ensino e de aprendizagem por meio da criação de oportunidades aos estudantes se tornarem mais autônomos e motivados para aprender (BUTLER, 2015).

A autorregulação da aprendizagem, de acordo com Zimmerman (2015), é compreendida como o grau em que o estudante atua nos níveis metacognitivo, motivacional e comportamental sobre seus processos de aprendizagem. Os estudantes com maiores graus de autorregulação apresentam mais facilidade para identificar os desafios para aprender (KOIVUNIEMI; PANADERO; MALMBERG; JÄRVELÄ, 2018), desenvolvendo processos de aprendizagem mais intencionais, autônomos e efetivos (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014).

Além da autonomia e motivação, o estudante autorregulado se caracteriza por utilizar estratégias de aprendizagem, as quais são empregadas para o alcance dos objetivos

traçados (ZIMMERMAN, 2015). Pesquisas no âmbito nacional (MARINI; BORUCHOVITCH, 2015; MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018), mostraram resultados benéficos em relação ao uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes, destacando melhores resultados de desempenho e aprendizagens no Ensino Superior, comparados com os estudantes que não utilizam estratégias para alcançar seus objetivos.

Diante dos prejuízos que o uso de estratégias autoprejudiciais pode causar à aprendizagem e desempenho acadêmico, torna-se importante investigar os fatores que contribuem para a utilização dessas estratégias, investindo na criação de situações pedagógicas que minimizem a incidência desses comportamentos e possibilitem a autorregulação da aprendizagem. Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições de uma oficina, ancorada na autorregulação da aprendizagem, oferecida a estudantes universitários interessados em superar os desafios enfrentados para aprender no ambiente acadêmico.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com as características desta investigação, podemos designá-la como um estudo de caso (YIN, 2015), o qual tem como fenômeno a ser investigado a oficina denominada “Como aprender na Universidade?”. Tal oficina foi oferecida no segundo semestre do ano de 2018 aos estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) por meio do Programa Circuito APRENDIZagem: autorregulação para aprender. O objetivo deste programa, oriundo do GEPAAR – Grupo de Estudos e Pesquisas da Autorregulação da Aprendizagem, da Faculdade de Educação da UFPel, é oportunizar oficinas as quais visam a melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes e minimizar as reprovações e evasão.

A oficina “Como aprender na Universidade”, intencionou oportunizar aos universitários a ampliação e elaboração de estratégias autorregulatórias para aprender. Após divulgação da oficina, por meio do site da UFPel, inscreveram-se 22 estudantes. No entanto, apenas sete compareceram aos encontros da oficina. Ao enviar e-mail solicitando informações sobre o porquê do não comparecimento na oficina, não foi obtido retorno dos inscritos.

Identificou-se ao longo deste texto os sete estudantes pela letra “E” (estudantes) seguida de um número (do E1 até E7). Desses estudantes, cinco eram do sexo feminino (E1, E2, E3, E4, E5) e dois do sexo masculino (E6 e E7). Tais estudantes pertenciam aos cursos: Engenharia Ambiental (E1), Educação Física (E2), História (E3), Geografia (E4), Nutrição (E5), Economia (E6) e Ciências da Computação (E7).

As temáticas desenvolvidas pela oficina, escolhidas com base na autorregulação da aprendizagem, foram oferecidas por meio de cinco encontros, entre os meses de setembro e dezembro de 2018. Essas temáticas foram: motivos para participar da oficina, superação dos desafios para aprender na universidade, estratégias autoprejudiciais, estratégias

de aprendizagem e avanços nas suas aprendizagens. Os encontros da oficina foram conduzidos pela primeira autora deste trabalho e tiveram duração média de duas horas, realizados em uma sala cedida pela UFPel. Os dados para análise foram registrados por meio de uma filmadora de áudio e vídeo.

No 1º encontro, os estudantes conheceram uns aos outros e receberam maiores explicações sobre os objetivos da oficina, assinaram ao termo de consentimento livre e esclarecido, confirmando a participação voluntária na pesquisa e autorizaram a utilização dos dados oriundos das gravações dos encontros para posterior análise. A temática desenvolvida nesse encontro versou sobre os motivos para participar da oficina, os objetivos traçados para estar na universidade e as dificuldades encontradas para alcançar um bom desempenho nas disciplinas do curso matriculado.

No 2º encontro, ao considerarem as discussões oriundas do 1º encontro, os estudantes debateram entre eles e com a pesquisadora sobre os desafios para aprender na universidade e como vencê-los. No 3º encontro, foi apresentado aos estudantes diferentes estratégias autoprejudiciais por meio das questões presentes na Escala de Estratégias Autoprejudiciais (BORUCHOVITCH; GANDA, 2009). Os estudantes receberam tal escala impressa, responderam as questões apresentadas e discutiram sobre as estratégias autoprejudiciais que utilizam com maior frequência.

A partir das discussões sobre as estratégias autoprejudiciais, a proposta do 4º encontro foi a de aprender a utilizar uma estratégia de aprendizagem que possibilitasse o avanço e a superação das dificuldades anteriormente elencadas. A estratégia escolhida foi a construção de mapas conceituais sobre os conteúdos estudados no curso matriculado. A pesquisadora distribuiu um pequeno texto, o qual abordava o tema “A saúde do estudante universitário” e solicitou aos estudantes construir um mapa conceitual sobre os tópicos discutidos no texto distribuído. Após o tempo estabelecido, os estudantes apresentaram seus mapas e relataram as dificuldades e potencialidades da utilização dessa estratégia.

No 5º e último encontro, os estudantes avaliaram os avanços e limites que identificaram nos seus processos de aprendizagem, com base nas ações desenvolvidas na oficina. Para essa tarefa a pesquisadora distribuiu um questionário impresso de respostas abertas com as seguintes questões: a) pontue quais os desafios encontrados ao longo da tua trajetória acadêmica, destacando os motivos que te levaram a participar desta oficina; b) descreva de que forma estás decidido a superar os desafios descritos por ti, pontuando o que tens feito ou pretendes fazer para evitá-los; c) ao refletir sobre a oficina, cite no mínimo um aspecto positivo dos encontros desta oficina e argumente sobre ele; d) entendendo que algum aspecto negativo possa ter acontecido no decorrer da oficina, qual na tua opinião? Após o preenchimento do questionário, cada estudante foi convidado a expor suas ideias e discutir com o grande grupo.

Destaca-se que, conforme previsto na resolução nº466/12, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), respeitando os procedimentos necessários à pesquisa com seres

humanos, o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas/Brasil sob o parecer nº 2.609.770.

A análise dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados ao longo da oficina foi realizada a partir do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), ancorado no referencial da autorregulação da aprendizagem. As questões de investigação que guiaram a análise dos resultados desta pesquisa foram: I) quais os desafios que os estudantes universitários enfrentam para aprender no ambiente universitário? II) os estudantes utilizam estratégias autoprejudiciais que dificultam a aprendizagem no ambiente universitário? III) quais as possíveis potencialidades e limitações da oficina para desenvolver estratégias de aprendizagem no ambiente universitário?

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas questões de investigação e análise dos dados coletados emergiram três categorias: (a) desafios para aprender na universidade; (b) estratégias autoprejudiciais e (c) avanços e mudanças no comportamento para aprender.

A primeira categoria, (a) desafios para aprender na universidade, evidenciou as dificuldades dos estudantes para autorregular os seus processos de aprendizagem no ambiente acadêmico. A dificuldade mais relatada pelos estudantes (E2, E3, E4, E5, E7) foi gestão do tempo. Como se percebeu nas falas a seguir: “o professor avisa que vai ter a prova uma semana antes. Então tento começar a estudar. Só que às vezes aparece um trabalho, aí eu não sei como vou dar prioridade, entendeu?” (E2 - 3º encontro); “Eu não digo que a carga horária do meu curso é muito pesada, eu sei que ela é normal. Mas eu não estudo com afinco, por atenção, não por gerenciamento de tempo” (E7 - 3º encontro); “[...] eu comecei a trabalhar ultimamente e antes eu não trabalhava, então eu estou com dificuldades, principalmente de estudar, de ter tempo para tudo” (E3 - 3º encontro); “[...] tenho um bebezinho de onze meses, sou casada, tenho casa, aula. Às vezes estudo na madrugada, às vezes de tarde, às vezes aos finais de semana” (E4 - 2º encontro); “Para passar uma matéria a limpo, aí eu passo para uma folha de caderno, perco três horas fazendo bobagem. [...] às vezes eu acho que eu perco muito tempo fazendo isso e eu podia ter estudado mais conteúdo do que eu estudei [...]” (E5 - 2º encontro).

A gerência do tempo é um dos processos chave para a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002), uma vez que a organização das tarefas em função do tempo disponível pode auxiliar o estudante a manter sua concentração e interesse durante as atividades acadêmicas (PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014).

Observou-se que a dificuldade para gerir o tempo influenciava alguns estudantes na organização do estudo e realização das tarefas acadêmicas. Esse problema foi mencionado pelo E2, E5 e E7, os quais, no momento da pesquisa, estavam se adaptando a uma nova rotina de vida: “[...] os meus desafios são em relação a me organizar para as tarefas da

faculdade, pois é bem diferente do ensino médio, não é a mesma coisa” (E2- 5º encontro); “[...] como fazia tempo que eu não estudava eu estou com dificuldades de voltar ao ritmo de estudos” (E7 - 3º encontro); “[...] eles [os pais] alugaram uma casa pra eu morar, pra conseguir pensar e estudar, só que a minha vida está de cabeça pra baixo, não consigo me organizar com nada” (E5 - 1º encontro).

A reprovação em algumas disciplinas do curso foi outro desafio relatado pelos estudantes (E1, E5, E6 e E7). Conforme verbalizaram, a reprovação aconteceu devido à dificuldade de aprender em determinadas disciplinas: “[...] está bem difícil, eu reprovei em várias cadeiras no 1º semestre e é muito difícil aprovar. Eu acho a parte da Engenharia muito difícil” (E1 - 1º encontro); “o problema que está acontecendo esse semestre é que eu tenho uma cadeira que está me frustrando de um jeito assustador. Como eu vou mal acabo levando para todas as outras [disciplinas]” (E6 - 2º encontro).

Tais desafios podem estar relacionados com as poucas oportunidades para desenvolver estratégias de estudo nas etapas escolares anteriores (WINNE, 2017). O ingresso e a permanência no Ensino Superior exigem autonomia, uma vez que os professores utilizam modelos de ensino menos diretivos (KOIVUNIEMI, et al., 2017). Por consequência, resultados de pesquisas (MARINI; BORUCHOVITCH, 2015; ALCARÁ; SANTOS, 2015) revelam que muitos estudantes universitários apresentam um mau desempenho nas avaliações logo que ingressam no Ensino Superior.

As seguidas reprovações influenciaram na motivação para aprender dos estudantes E6 e E7: “[...] a questão da reprovação é que fez acabar o gás. Acho que é aí que o foco sumiu. Você percebe que você não é tudo isso, aquela sensação horrível de fracasso é assustadora” (E6 - 2º encontro); “eu tirei acima de sete na primeira prova, mas aí nas duas seguintes eu tirei abaixo do mínimo e aí eu já fiquei totalmente desmotivado, abalado e já estava afim até de desistir do curso” (E7 - 3º encontro).

Conforme Koivuniemi et al. (2017), ao investigarem os principais desafios dos estudantes do Ensino Superior, encontraram problemas com a gerência do tempo, concentração nas aulas e manutenção da motivação para o estudo. Uma das possíveis explicações, dadas pelos autores, é o baixo nível de autorregulação dos acadêmicos para conduzir as aprendizagens e superar os desafios encontrados.

Alguns estudantes deste estudo mencionaram que a dificuldade em serem aprovados em determinadas disciplinas está relacionada com a falta de um bom relacionamento com os docentes. Por exemplo, a E1 menciona que: “[...] na sala de aula da vontade de chorar, aí eu não assisti mais as aulas dela [professora], tive até que conversar com ela, só que ela gosta de humilhar as pessoas” (E1 - 1º encontro). E o E7 expõe uma situação que ocorreu em sala de aula com um professor: “[...] eu não entendi muito bem a matéria da segunda aula. Fui falar com a professora, mas é uma comunicação difícil” (E7 - 3º encontro). O E6 observa que alguns docentes de seu curso apresentam problemas na prática pedagógica: “uma questão que eu vejo bem crítica é, tem muito problema de didática, tem muito

professor que não sabe dar aula” (E6 - 1º encontro).

A relação entre o professor e os alunos é uma variável que influencia os processos de autorregulação da aprendizagem em sala de aula, especialmente relacionados à utilização da estratégia de buscar ajuda quando necessário. Conforme Ryan, Pintrich e Midgley (2001) as regras estabelecidas em sala de aula, o método de ensino e o clima social e interpessoal podem influenciar os estudantes a se sentirem à vontade ou não para pedir ajuda.

Assim, os desafios até então mencionados pelos estudantes conduzem os mesmos a utilizarem estratégias que prejudicam o aprendizado e desempenho nas disciplinas do curso, da mesma forma como encontrado no estudo de Martin, Marsh e Debus (2001) e McCrea et al. (2008). Logo, na categoria (b) estratégias autoprejudiciais, são evidenciados os principais comportamentos relatados pelos estudantes que dificultam as suas aprendizagens.

Conforme relatado pelos estudantes, um comportamento que adotam com frequência é estudar apenas os assuntos de interesse (E1, E5, E7): “Eu gosto de estudar o que eu gosto, eu me dedico bastante. Só que estas [outras disciplinas do curso], eu não gosto, aí eu não estudo” (E1 - 1º encontro); “eu estou olhando a matéria e eu sei que tenho que estudar tecido ósseo, mas tipo, eu gosto de uma coisa e fico horas estudando aquilo, quando eu vejo já passou um tempo e eu não estudei o que tinha que estudar” (E5 - 3º encontro); “eu estudo muito produção musical, sou fissurado em produção musical. Aí eu estudei tanta coisa sobre isso, que a matéria da faculdade já foi” (E7 - 3º encontro).

Na opinião de alguns estudantes, adiar a realização das tarefas tem influenciado no desempenho nas disciplinas. Conforme E4 e E7: “Ultimamente eu tenho deixado tudo para a última hora, porque eu não consigo me concentrar. [...]. Eu vejo até que as minhas notas têm caído bastante por causa disso.” (E4 - 3º encontro); “eu tenho estudado um pouco todos os dias, mas geralmente eu deixo para fazer isso mais para quando está próximo da data da prova” (E7 - 3º encontro).

Percebeu-se que a procrastinação é considerada um dos principais comportamentos que dificultam a aprendizagem e o bom desempenho nas avaliações acadêmicas (DEEMER, YOUGH; MOREL, 2018; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Procrastinar o estudo ou a realização de uma tarefa acadêmica é um comportamento determinado por situações ambientais pouco estáveis, na qual os estudantes atribuem o baixo desempenho e envolvimento nas tarefas e na universidade a fatores externos (DEEMER, YOUGH; MOREL, 2018).

Ao utilizarem estratégias autoprejudiciais, os estudantes transferem para outros a sua responsabilidade. Fato que parece ser um assunto digno de atenção dos professores e gestores educacionais. Entende-se que a utilização de comportamentos autoprejudiciais podem trazer consequências como alta ansiedade e estresse, falta de motivação e baixo desempenho nas avaliações acadêmicas, da mesma forma que o aumento das crenças

negativas do estudante de si mesmo sobre suas potencialidades para aprender (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016).

Desse modo, umas das preocupações dos encontros da oficina “foi incentivar os estudantes a identificarem desafios para aprender e elaborarem estratégias de autorregulação da aprendizagem. A promoção da autorregulação da aprendizagem de estudantes que utilizam estratégias autoprejudiciais se torna importante por ser um dos caminhos para esses indivíduos melhorarem o desempenho nas avaliações acadêmicas, fortalecendo sua autonomia, motivação, autoestima e autoeficácia para aprender (GANDA; BORUCHOVITCH, 2015).

Considerando os motivos identificados e as discussões com os estudantes da oficina, notou-se que as atividades propostas no decorrer dos encontros, demonstram ter possibilitado mudanças e avanços no comportamento para aprender. A categoria (c) mudanças e avanços no comportamento para aprender, evidencia as possíveis potencialidades da oficina.

De acordo com o relato dos estudantes, as principais mudanças no comportamento diante das exigências do curso foram em relação à organização e a gerência do tempo, pontuadas pelos estudantes: E2, E3, E4, E5, E7. Essas mudanças podem ter ocorrido pela oportunidade de elaborarem estratégias, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem nas disciplinas do curso, assim como a possibilidade de aumentarem a autoconfiança diante dos desafios: “O obstáculo que eu tinha era de como me organizar melhor e participando dessa oficina consegui pegar várias dicas [...]” (E2 - 5º encontro); “ quando tenho prova, antes eu tinha e sabia que eu ia conseguir fazer [a prova], mas eu ficava com muita ansiedade. Agora não. Tenho dois trabalhos para fazer hoje, eu sei que vai dar tempo, estou mais calma [...]” (E3- 4º encontro); “vou agregar na minha rotina muita das coisas que aprendi e dentre elas organizar as tarefas a serem feitas e as coisas e os vícios que podem nos sabotar [...]” (E6- 5º encontro).

Os estudantes evidenciaram indicativos de um maior controle metacognitivo ao identificarem suas falhas e elaborarem estratégias para corrigi-las. Segundo Winne (2017), o exercício de controle metacognitivo por parte do estudante que autorregula a aprendizagem fica evidente quando varia o uso de estratégias de estudo em função das condições das tarefas e suas dificuldades.

As trocas entre o grupo foram potencialidades evidenciadas pelas estudantes E2 e E5, as quais revelaram que o apoio dos colegas da oficina foi importante para o aprendizado de novas estratégias: “o E6 deu um exemplo de como ele se organizava. Aí, um caderninho que eu sempre olho eu coloco tudo que tenho que fazer na semana [...]” (E2 - 3º encontro). O grupo serviu como um apoio para a E5 compartilhar os seus desafios para aprender: “Poder compartilhar com vocês [grupo] que eu rodei em várias matérias, que fiquei infrequente, coisas que não comento com o meu namorado e nem com meus pais” (E5 - 2º encontro).

Conforme Butler, Perry e Schnellert (2017), quando os estudantes desenvolvem a consciência e controlam de maneira deliberada aspectos de seu desempenho para aprender, têm mais chances de alcançarem sucesso no processo de autorregulação da aprendizagem em diferentes tarefas, com demandas diversas. Dessa forma, torna-se importante que os cursos no Ensino Superior, fomentem propostas de ensino relacionadas ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, auxiliando os estudantes a aprenderem e alcançarem um desempenho satisfatório nas disciplinas cursadas (GANDA; BORUCHOVITCH, 2016).

4 | CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi o de analisar as contribuições de uma oficina, ancorada na autorregulação da aprendizagem, visando a superação dos desafios enfrentados por estudantes para aprender no ambiente acadêmico. Apesar de algumas limitações, como a baixa participação de estudantes na oficina, encontrou-se resultados que podem ser úteis para se conhecer os desafios para aprender no contexto universitário e pensar em estratégias que possam contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que as principais dificuldades relatadas pelos estudantes estão ligadas à gestão do tempo e a falta de organização para realizar as atividades acadêmicas. A análise dos dados sugere que as dificuldades demonstradas contribuíram para a utilização de estratégias autoprejudiciais, como a procrastinação para o estudo, acarretando falta de motivação e falta de interesse pelas disciplinas cursadas.

Como se evidenciou, as oportunidades dadas aos estudantes agirem de forma mais autorregulada perante os seus processos de aprendizagem, tem conduzido a melhores resultados de aprendizagem e desempenho no Ensino Superior. Observou-se que as oportunidades dadas aos estudantes foram promotoras de mudanças e avanços nos níveis de autorregulação da aprendizagem. Os estudantes, no decorrer dos encontros da oficina, passaram a demonstrar indícios de utilização de estratégias de aprendizagem, especialmente para gerir o tempo e organizar o estudo, assim como maior motivação e persistência para encarar os desafios.

Entende-se que os resultados deste estudo contribuem para a difusão do conhecimento sobre os desafios dos estudantes na universidade e as oportunidades que podem ser oferecidas a esses para aprender a autorregular os próprios processos cognitivos/metacognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos para aprender.

Para concluir, sugere-se novos estudos, os quais invistam no aprofundamento de como o estudante pode controlar e evitar o uso de estratégias autoprejudiciais em diferentes níveis educacionais. É preciso também investir em práticas pedagógicas que oportunizem a autorregulação da aprendizagem, com o objetivo de aprenderem mais e melhor os conteúdos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. dos. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **Psico-PUCRS**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.411-420, jul./set., 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, A. da S. X. Expansão da Educação Superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr/jun, 2015.

BERGLAS, S.; JONES, E. Drug choice as a selfhandicapping strategy in response to no contingent success. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 36, n. 45, p. 405-417, 1978.

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. **Escala de estratégias autoprejudiciais** (Manuscrito não publicado). Campinas, São Paulo, Brasil: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012.

BUTLER, D. L. Metacognition and self-regulation in learning. In: SCOTT, D.; HARGREAVES, E. (Orgs.). **The SAGE Handbook of Learning**. California: Sage, 2015.

BUTLER, D. L.; PERRY, N. E.; SCHNELLERT, L. **Developing self-regulating learners**. Canada: Pearson Canada Incorporated, 2017.

DEEMER, E.; YOUGH, M.; MOREL, S. Performance-approach goals, science task preference, and academic procrastination: exploring the moderating role of competence perceptions. **Motivation and Emotion**, v. 42, n. 2, p. 200-213, 2018.

DOS SANTOS, L. M.; LACERDA, F. C. B. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; v. 23, n. 3, p. 611-627, 2018.

FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M.; NONTICURE, A. R.; MIRANDA, C. A. M. Promoção de estratégias autorregulatórias com estudantes que apresentam trajetória de insucesso escolar. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación**, Corunha, vol. extr., n. 1, p. 43-47, 2015.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 417-425, jul./set., 2015.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de pedagogia. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 331-340, mai./ago., 2016.

KOIVUNIEMI, M.; PANADERO, E.; MALMBERG, J.; JÄRVELÄ, S. Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations. **Infancia y Aprendizaje**, v. 40, n. 1, p. 19-55, 2017.

MACIEL, A. G.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no Ensino Superior. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 145-167, jan./jun., 2018.

MARTIN, A.; MARSH, H.; DEBUS, R. Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 87-102, 2001.

McCREA, S.; HIRT, E.; HENDRIX, K.; MILNER, B.; STEELE, N. The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioural self-handicapping. **Journal of Research in Personality**, v. 42, n. 4, p. 949-970, 2008.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 30, n. 4, p. 450-462, 2014.

RYAN, A. M.; PINTRICH, P. R.; MIDGLEY, C. Avoiding seeking help in the classroom: who and why? **Educational Psychology Review**, v. 13, n.2, p.93-114, 2001.

WINNE, P. Cognition and metacognition within self-regulated learning. In: ALEXANDER, Patricia; SCHUNK, Dale; GREENE, Jeffrey. (Orgs.) **Handbook of self-regulation of learning and performance**. London: Performance Routledge, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

ZIMMERMAN, B. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. Self-regulated learning: theories, measures, and outcomes. In: WRIGHT, James. (Org.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. Oxford: Elsevier, 2015.

CAPÍTULO 5

IMPORTÂNCIA DOS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL NA PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE RISCO - LEI DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2020

Paula Costa Neves

Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação; Centro de Estudos Interdisciplinares do Sec.XX (CEIS20)
Coimbra – Portugal
orcid.org/0000-0001-7952-0161

Rui Paixão

Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Centro de Estudo Sociais da Universidade de Coimbra
orcid.org/0000-0002-0369-2829

Comunicação apresentada nas XIV Jornadas do Apoiar: Saúde Mental e Interdisciplinaridade Propostas e Pesquisas. 2006. USP. São Paulo

RESUMO: Portugal tem desde 2009 uma lei da educação sexual nas escolas que obriga a que, em todos os ciclos de estudo existam espaços e tempos dedicados a transmissão de informação, desenvolvimento de atitudes e educação para os afetos. Nesta comunicação apresentam-se algumas reflexões sobre a importância dos comportamentos de cidadania organizacional na aplicação da lei da educação sexual nas escolas portuguesas.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamentos de Cidadania Organizacional; Educação Sexual Escolas; Comportamentos de Risco.

IMPORTANCE OF ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIORS IN THE PREVENTION OF RISKY BEHAVIORS - SEX EDUCATION LAW IN PORTUGUESE SCHOOLS

ABSTRACT: Since 2009, Portugal has implemented a sex education law. This law requires schools to set aside time in the curriculum to share information about sex education, to develop attitudes and to focus on affection education. This communication presents some reflections on the importance of organizational citizenship behaviors in the application of the sex education law in Portuguese schools.

KEYWORDS: Organizational Citizenship Behaviors; Sex Education in Schools; Risk Behaviors.

1 | INTRODUÇÃO

A educação sexual nas escolas portuguesas existe desde 2009, enquadrada pela Lei n.º 60/2009. De entre dos seus objetivos destacamos a transmissão de informação, o desenvolvimento de atitudes e a educação para os afetos.

A temática da educação sexual é apresentada como uma temática transversal e transdisciplinar e, portanto, da responsabilidade dos professores de todas as áreas disciplinares e da escola como um todo. Em termos de carga horária há a obrigatoriedade de alunos do 1º e 2º Ciclo terem por ano, pelo menos, 6 horas dedicadas a esta temática, enquanto os alunos

do 3º ciclo e secundário devem ter, pelo menos, 12 horas por ano ocupadas especificamente com os objetivos preconizados na lei.

Não há um currículo rígido e específico para estas horas letivas. É dada liberdade às escolas para planificarem as atividades a desenvolver, que devem estar enquadradas nos respetivos projetos educativos e devem ser planeadas, devidamente integradas nos planos de trabalho das turmas. Em cada escola e em cada turma, os professores têm liberdade para organizar a ocupação das horas prevista na lei para esta temática, que podem incluir visitas, projetos, conferências de especialistas, ou outras atividades consideradas significativas para alcançar os objetivos em causa. Ou seja, as atividades a desenvolver dependem em grande medida da existência de iniciativas e da implicação dos docentes de cada turma e, conseqüentemente, do apoio das lideranças intermédias.

Assim, a educação sexual proporcionada às crianças e jovens adolescentes está, em grande medida, dependente das opções e iniciativas dos docentes de cada escola, da sua disponibilidade, e do comprometimento que têm para com os seus alunos e, muito particularmente, para com a escola.

2 I COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL

Quando se faz uma avaliação dos fatores que são identificados como afetando positivamente o desenvolvimento de projetos que podem ser considerados de prevenção primária, como é o caso da educação sexual nas escolas, surgem com um peso determinante as atitudes dos professores e a atitude da escola em geral, para o qual contribuem fortemente as políticas e as opções das lideranças (OPLATKA, 2012).

Ou seja, há todo um conjunto de comportamentos que são reconhecidamente importantes para a relação entre docentes e alunos, e para o desempenho das escolas, que são claramente discricionários, e que são designados como Comportamentos de Cidadania Organizacional.

Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO) são, então, comportamentos individuais discricionários, não formalmente obrigatórios nem recompensados, mas que contribuem para o bom desempenho das organizações.

Se nos centrarmos na função dos docentes, vemos que não está incluída a dinamização e participação em atividades para além do currículo e dos horários da escola, ou a monitorização minuciosa e próxima dos alunos através do estabelecimento de relações de confiança e proximidade que, sabe-se, propiciam a identificação de situações de angústia e de stress dos alunos que, num contexto de educação para os afetos e no casos dos adolescentes, pode fazer toda a diferença na prevenção de comportamentos de risco.

Assim, no sentido de se conseguirem alcançar totalmente os objetivos propostos pela lei da educação sexual, as escolas enfrentam o desafio de conseguirem que os seus

docentes se impliquem, se comprometam e vão para além das suas funções fazendo a diferença.

A questão que se coloca, então, é como promover os CCO em docentes, neste caso como implicar emocionalmente os docentes, levando-os mais longe do que é estritamente obrigatório na sua função, com reflexos positivos para os alunos e para o desempenho global da escola.

A investigação identifica variáveis individuais e organizacionais como antecedentes dos CCO. No caso das variáveis individuais, são as atitudes perante o trabalho que aparecem mais relacionadas com os CCO, como é o caso da perceção de justiça organizacional (YILMAZ; TAŞDAN, 2009), da satisfação com a função (SOMECH; DRACH-ZAHAVY, 2000), da participação nas decisões de gestão e do comprometimento organizacional (SOMECH; BOGLER, 2002).

Nos aspetos organizacionais com impacto positivo na promoção de CCO, realçam-se: o clima de escola (DIPAOLA; TSCHANNEN-MORAN, 2001) o feedback sobre trabalho (OPLATKA, 2006); a realização de tarefas intrinsecamente satisfatórias (SOMECH; DRACH-ZAHAVY, 2000); e a perceção de suporte organizacional (SOMECH; RON, 2007), têm sido apontados (entre outros) como antecedentes de CCO.

Quando considerados em conjunto fatores pessoais e organizacionais, estes últimos têm maior peso na decisão dos docentes em realizar CCO (SOMECH; RON, 2007), o que mostra que os CCO são um fenómeno maioritariamente relacionado com o contexto

3 | CONCLUSÃO

Assim, num contexto de cada vez maior autonomia e responsabilização das escolas pelos resultados obtidos, sem que as mesmas possam escolher os seus docentes, o diretor e as suas práticas adquirem uma importância acrescida.

Chama-se, então, a atenção para a papel das direções das escolas e suas lideranças intermédias na modelação das condições e atitudes dos professores, criando um ambiente psicossociológico propício à implicação genuína dos docentes em atividades de prevenção de comportamentos de risco que, como analisado, poderão ser considerados CCO.

REFERÊNCIAS

DIPAOLA, M. F.; TSCHANNEN-MORAN, M. Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. **Journal of School Leadership**, 11, 424-447, 2001.

OPLATKA, I. Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. **Educational Administration Quarterly**, 42, 385-423, 2006.

OPLATKA, I. The possible consequences of organizational citizenship behaviors in drug and alcohol prevention: Some insights from Israeli teachers and principals. In I. DUYAR; A. H. NORMORE. **Discretionary behavior and performance in educational organizations: The missing link in educational leadership and management** Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2012, Vol. 13, pp. 277-297.

ORGAN, D. **Organizational citizenship behavior : The good soldier syndrome**. Lexington MA: Lexington Books. 1988.

SOMECH, A.; BOGLER, R. Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. **Educational Administration Quarterly**, 38, 555-577, 2002.

SOMECH, A.; DRACH-ZAHAVY, A. Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. **Teaching and Teacher Education**, 16, 649-659, 2000.

SOMECH, A.; RON, I. Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. **Educational Administration Quarterly**, 43, 38-66, 2007.

YILMAZ, K.; TAŞDAN, M. Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. **Journal of Educational Administration**, 47, 108-126, 2009.

Legislação

DIÁRIO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, 1.ª série - N.º 151 - 6 de Agosto de 2009 - Lei n.º 60/2009 - Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

CAPÍTULO 6

VOU PARA A ESCOLA, E AGORA? DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CEB: CRENÇAS INFANTIS

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Elisabete Batoco Constante de Brito

Instituto Politécnico da Guarda
Guarda, Portugal
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI)
Unidade de Investigação para o
Desenvolvimento do Interior (UDI)
<https://orcid.org/0000-0001-9568-6532>

Filomena de São José Bolota Velho

Instituto Politécnico da Guarda
Guarda, Portugal
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI)
Unidade de Investigação para o
Desenvolvimento do Interior (UDI)
<https://orcid.org/0000-0001-6774-7190>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo perceber e compreender o pensamento da criança, da pré-escola, na sua transição para 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). As mudanças entre estes dois níveis de educação formal originam grandes transformações na vida das crianças, tanto a nível cognitivo como social. É nosso entender que estas mudanças implicam desafios vários, de que são exemplo as alterações nas relações sociais na passagem para o ensino formal quer ao nível dos contextos e tipos de aprendizagem, quer no que diz respeito aos ambientes, espaços e tempos. O método utilizado foi o inquérito por entrevista, aplicado a

9 crianças, dos 5 aos 7 anos, em três momentos distintos, na sua transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Os resultados obtidos mostram as crenças das crianças neste período, possibilitando ao educador/professor adequar as suas práticas pedagógicas às necessidades das crianças nesta fase tão importante das suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, transição escolar; crenças infantis.

I'M GOING TO SCHOOL, WHAT NOW? FROM PRE-SCHOOL TO THE 1ST CEB: CHILDREN'S BELIEFS

ABSTRACT: This work aims to perceive and understand the child's thinking, from pre-school, in their transition to 1st cycle of basic education (1st CEB). The changes between these two levels of formal education lead to major changes in children's lives, both cognitively and socially. It is our understanding that these changes imply several challenges, such as This work aims to perceive and understand the child's thinking, from pre-school, in their transition to 1st cycle of basic education (1st CEB). The changes between these two levels of formal education lead to major changes in children's lives, both cognitively and socially. It is our understanding that these transformations imply several challenges, such as changes in social relations in the transition to formal education, both in terms of contexts and types of learning, and with regard to environments, spaces and times. The method used was the interview survey, applied to 9 children, from 5 to 7 years old, in three different moments, in their transition between pre-school education and the

1st CEB. The results obtained show the children's beliefs in this period, allowing the educator / teacher to adapt their pedagogical practices to the needs of children in this very important phase of their lives.

KEYWORDS: Pre-school education, 1st CEB, school transition, children's beliefs.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar as crenças das crianças da educação pré-escolar na sua entrada para o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

A par disso, a intenção desta análise é, ainda, proporcionar às crianças a expressão das suas vozes, enquanto atores sociais, ouvindo as suas conceções e inquietações, referentes a este processo de ensino/aprendizagem no qual são atores principais.

Reconhecendo que todo o trabalho de investigação se inicia através de uma questão no qual o investigador se tenta exprimir o mais exatamente possível, procura saber, elucidar e compreender melhor (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.44), o presente trabalho iniciou-se com a formulação da seguinte questão: *quais as crenças das crianças da pré-escola acerca do processo de transição para o 1.º CEB?*

O presente estudo ocorreu durante o último ano do jardim de infância e, posteriormente, no primeiro ano do 1.º CEB, com 9 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Esta experiência, permitiu-nos compreender o quão são únicos e distintos estes períodos na vida das crianças, suscitando a vontade de procurar saber de que modo lidam com este momento de mudança, tão crucial nas suas vidas, e quais as suas crenças na transição entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB. São estes períodos de mudança que nos inquietam, enquanto educadores/professores. Assim, ouvir a criança e implicá-la nesta ação deverá ser uma das estratégias a utilizar nos processos de transição, visto que é ela a especialista da sua própria aprendizagem (Katz & Chard, 2009, p.22). Concluimos que as crenças das crianças são importantes, porque nos ampliam o olhar enquanto investigadoras, aumentando o nosso conhecimento relativamente às implicações pedagógicas desta realidade educativa.

2 | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nas últimas décadas tem-se procurado compreender o processo de transição das crianças entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. A articulação entre ciclos é uma temática de destaque no sistema educativo, pela necessidade de se criarem espaços colaborativos e de intercâmbio entre estes níveis de escolaridade, de forma a que as transições possam ser harmoniosas e sequenciais. Estas supõem momentos de adaptação e mudanças de caráter psicológico (diferentes níveis de autonomia) ou sociológico (relações interpessoais). De acordo com Serra (2004, p.76) as situações de transição atuam através da criação de pontes de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior, nomeadamente

a adaptação à mudança. São as diferentes vivências e transições pelas quais a criança passa que vão permitir a construção natural da sua identidade.

A educação pré-escolar acompanha e auxilia a criança no desenvolvimento de comportamentos de adaptação, socialização e integração, sendo um período importante na preparação da transição para o 1.º CEB, no qual a estrutura educacional é diferente, devendo a criança adaptar-se a um novo contexto, onde lhe são exigidas outras responsabilidades e competências mais complexas. De acordo com Bastos (2007) o processo de transição entre estes dois contextos é marcante na vida da criança, sendo complexo por envolver a influência de inúmeros fatores, como a construção da identidade e a alteração do contexto relacional. Nesta fase é visível a ansiedade e angústia da criança perante uma nova realidade que desconhece (Homem, 2002). Neste sentido Marchão (2002, p.37) afirma que a transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos e confiança mútua entre os principais intervenientes.

A entrada no 1.º CEB é considerada uma transição, pois é uma mudança marcante na vida da criança. Segundo Silva, (2004, p.95) a criança percebe o 1.º CEB com um elevado nível de entusiasmo e/ou diferentes graus de tensão e ansiedade, decorrentes, sobretudo, das rápidas e, muitas vezes, inesperadas mudanças que ocorrem num curto espaço de tempo.

De acordo com Sim-Sim (2010, citado por Martins, 2014, p. 23) encontrar estratégias integradas e integradoras para este período, proporcionará as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte (...), em colaboração com os pais, escola e em articulação com os colegas do 1.º CEB, a transição de sucesso para a escolaridade obrigatória.

Consideramos que este processo de transição tem sido pouco estudado do ponto de vista das crenças da criança. A partir da sua opinião é possível refletir e construir conhecimento, pelo que julgamos importante ouvir o que tem a dizer acerca deste processo. A este propósito, Soutinho (2011, p. 6) refere que ouvir a voz das crianças significa reconhecer que têm múltiplas linguagens, nem sempre perceptíveis pelos adultos. Não se trata de reduzir as várias linguagens num único discurso, mas de as tornar compreensíveis para os adultos.

3 | METODOLOGIA

Metodologicamente foi desenvolvido um estudo de cariz qualitativo e exploratório. Nesta metodologia não existe, em geral, grande preocupação com a dimensão das amostras ou sequer com a generalização dos resultados (Brito, 2012, p. 39). O investigador surge como o instrumento de recolha de dados por excelência (Coutinho, 2005). Neste estudo utilizou-se o inquérito por entrevista que se define, na perspetiva de Rugoy (1997, citado

por Ribeiro, 2006, p.80), como o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações de valores, de normas veiculadas por um indivíduo e apresenta um tipo de comunicação bastante particular.

Foi aplicada uma entrevista semiestruturada que se caracteriza, segundo Formosinho (2001) e Máximo-Esteves (2008, pp. 99-100), pela modalidade (...) que reúne um conjunto de atributos permitindo utilizá-la como instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, sendo um requisito indispensável para que esta se torne participante ativa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria.

As três entrevistas realizadas seguiram guiões, previamente formulados pelas investigadoras, tendo sido realizado um pré-teste com um grupo de crianças diferentes daquelas que foram entrevistadas.

Os guiões referidos incluíram perguntas de resposta fechada e aberta, com o objetivo de: **i)** verificar as crenças das crianças, na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB; **ii)** entender os momentos pelas quais a mesma passa, tanto a nível cognitivo como social; **iii)** perspetivar as suas vivências, emoções e anseios nesta fase de transição; **iv)** concluir sobre as suas necessidades e expetativas.

Posteriormente, e já na fase processual, tivemos contacto direto com as crianças do nosso estudo, recorrendo à observação direta dos seus comportamentos e percecionámos o modo como se comportavam perante determinada questão. Este contacto permitiu estabelecer uma ligação afetiva com as crianças, ao mesmo tempo que possibilitou uma conversa informal, embora intencional e orientada.

A par da entrevista, e depois de a mesma ter sido realizada, foi feita uma análise de conteúdo das respostas obtidas, que visou, através da descrição do conteúdo das mensagens, estabelecer categorias para analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos (Bardin, 2007; Bell, 2008).

Este método permitiu a transcrição clara e objetiva de todas as entrevistas com vista à posterior categorização das respostas das crianças, o que possibilitou a análise objetiva e sistemática dos dados (Bardin, 2007).

3.1 Participantes

Neste estudo, o corpus foi constituído por 9 crianças, entrevistadas em três momentos distintos: no mês de maio (ainda a frequentarem o último ano da educação pré-escolar); no mês de outubro (já a frequentarem o 1.º ano do 1.º CEB) e em meados de dezembro (após a avaliação do 1.º período). As suas idades variaram, entre os 5 e os 7 anos de idade. A primeira entrevista foi realizada em dois jardins de infância. A segunda e terceira entrevistas foram realizadas em duas escolas do 1.º CEB, locais para onde as crianças transitaram.

3.2 Procedimentos

De forma a conhecermos as crenças das crianças nesta fase tão importante das suas vidas, delineámos algumas questões: *Será que sabem que vão mudar de escola? Querem deixar a educadora? Estão preocupadas por irem para o 1.º CEB? Será uma transição fácil para elas? A sala sem brinquedos assusta-as? Sentirão medo das crianças mais velhas e dos adultos, ou vê-los-ão como amigos? O que pensam sobre a educação pré-escolar? O que pensam sobre o 1.º CEB?*

Na tentativa de procurar respostas, realizámos entrevistas semiestruturadas ao grupo de crianças, em três momentos diferentes, nomeadamente na altura em que ainda se encontravam em ambiente de educação pré-escolar (primeiro momento), logo após a sua entrada no 1.º CEB (segundo momento) e após o primeiro período no 1.º CEB (terceiro momento). O principal objetivo das questões formuladas foi, por um lado, fazer com que as crianças pensassem sobre a mudança para uma nova etapa educativa e, por outro, compreender as suas crenças sobre esse acontecimento.

Considerando que as entrevistas às crianças, quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto-avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem (Formosinho & Niza, 2001, p.119), na elaboração das mesmas, definimos, prévia e claramente os objetivos, utilizando uma linguagem adequada e considerando a necessidade do estabelecimento de uma relação empática prévia e motivadora com as crianças. O guião, serviu de instrumento orientador, possibilitando contudo uma grande flexibilidade de procedimentos no contacto com as crianças (houve alteração da ordem das perguntas, sempre que se julgou oportuno, com o objetivo de dar continuidade ao pensamento da criança). O guião pode ser afinado no decurso da investigação, em que algumas questões podem tornar-se mais importantes do que outras, em função da pessoa entrevistada (Albarelo, et al, 1997, p. 217).

Para a realização das entrevistas, primeiramente, contactámos com as instituições onde apresentámos o estudo que pretendíamos realizar, solicitando as autorizações necessárias (instituição e encarregados de educação) e anexando o guião das três entrevistas. Após a autorização, reunimos com as docentes dos grupos, explicando o objetivo do estudo e das entrevistas, entregando os guiões das mesmas e solicitando a entrega das autorizações aos encarregados de educação das crianças a entrevistar.

Realizámos uma reunião, com os encarregados de educação, de forma a que, também eles, compreendessem o propósito e interesse desta investigação, solicitando a sua permissão no que diz respeito à participação (voluntária) das crianças. Após termos as autorizações para a presente pesquisa, apresentámos a investigação às crianças, solicitando a sua participação, esclarecendo o que pretendíamos e explicando-lhes que, se durante o processo de estudo, quisessem abandonar a sua participação, poderiam fazê-lo livremente.

Demos assim início, ao processo de entrevistas ao grupo de crianças no mês de maio e, posteriormente, nos meses de outubro e dezembro. Foram entrevistadas duas crianças de cada vez, sendo propositadamente agrupadas uma criança mais introvertida e outra mais extrovertida, por considerarmos que este aspeto facilitaria a comunicação. A escolha das crianças ficou ao critério das docentes titulares e as entrevistas foram marcadas tendo em conta a disponibilidade dos envolvidos.

Considerando que através da exatidão das palavras e usos linguísticos, se aumenta o registo exato das respostas do entrevistado (Goetz & LeCompte, 1988, citados por Pacheco, 1995, p. 89), solicitou-se a gravação áudio das mesmas, garantindo o absoluto anonimato dos participantes.

Nesta sequência, relativamente ao contexto de educação pré-escolar, as crianças foram sempre entrevistadas nas salas de atividades, por se considerar que se sentiriam em segurança no seu ambiente educativo, estando mais desinibidas e confiantes. As investigadoras foram apresentadas pelas educadoras aos grupos com o intuito de se sentirem confortáveis com ela.

Antes de cada entrevista realizou-se, como motivação inicial (Sprinthall & Sprinthall, 2000) um jogo com as crianças de modo a criar uma relação empática e alguma familiaridade com o grupo, iniciando-se a entrevista apenas quando se considerou que as crianças já estavam descontraídas para responder.

Após o jogo as crianças foram divididas, como já foi referido anteriormente, em grupos de dois elementos e procedeu-se à entrevista.

No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB, seguimos as crianças que tínhamos entrevistado na educação pré-escolar, para as escolas onde tinham sido inscritas, realizando as entrevistas no mês de outubro. Neste contexto as entrevistas foram realizadas fora do ambiente de sala de aula, nomeadamente na biblioteca escolar e na sala de professores, porque as crianças se encontravam em horário escolar. Pretendíamos compreender de que forma as crianças recordavam a educação pré-escolar e como viveram a mudança entre estes dois mundos, procurando perceber o seu estado emocional, no momento em que aconteceu o processo de transição e de adaptação a uma nova etapa educativa.

3.3 Análise de dados

Os dados recolhidos nas entrevistas foram categorizados e posteriormente analisados, encontrando-se os resultados obtidos nas figuras infra, representativas dos contextos considerados: figura 1 (contexto de educação pré-escolar); figura 2 (entrada para o 1.º CEB) e figura 3 (1.º CEB, após o 1.º período).

As categorias estabelecidas para o conhecimento das crenças relativas ao contexto de educação pré-escolar foram: **i)** perceção do jardim de infância; **ii)** sentimentos em relação ao 1.º CEB; **iii)** perceção do 1.º CEB; **iv)** transição entre os dois contextos; e **v)** se a educadora estaria com elas no ano seguinte.

Transcrevemos algumas respostas, dadas pelas crianças, para melhor compreensão da análise realizada (nas transcrições as questões colocadas pelas investigadoras serão representadas pela letra I e as respostas dadas pelas crianças serão sinalizadas através de letras B, C e D, ...).

Tal como já foi referido a figura 1 apresenta as conclusões obtidas nas entrevistas realizadas em contexto de educação pré-escolar (mês de maio).

No que concerne aos resultados registados na alínea i), acerca da perceção do jardim de infância, pretendemos aferir o que as crianças aprenderam enquanto estiveram no jardim de infância. Como se pode observar, a maioria das crianças considerou que na educação pré-escolar aprenderam a desenhar e a pintar.

No que concerne aos resultados expressos na alínea ii), relativos aos sentimentos em relação ao 1.º CEB, verificámos que 7 crianças demonstram ter sentimentos positivos e 2 crianças sentimentos negativos. Assim, a maior parte das crianças está contente por ir para o 1.º CEB pois sabem que vão adquirir novos conhecimentos e que vão fazer novas amizades. Existem, contudo, duas crianças que não têm as mesmas crenças e sentem a ida para o 1.º CEB com ansiedade.

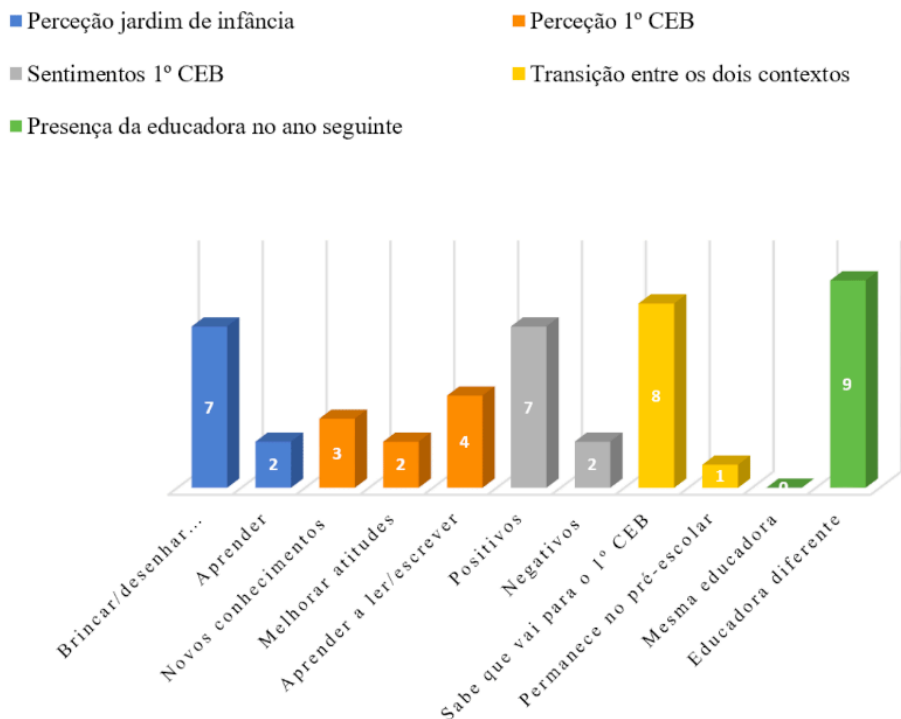


Figura 1 –Entrevista realizada às crianças na pré-escola, no mês de maio

Neste ponto importa ressaltar a importância das crenças que as crianças recebem da família, acerca do 1.º CEB, pois através delas criam expectativas e imagens mentais acerca da nova etapa pela qual terão de passar, que nem sempre são positivas, como refletem os exemplos que se seguem, I: *O teu irmão está na escola primária e já aprendeu muita coisa. E tu? O que é que vais aprender?* D2: **A estudale.** I: *E os números, vais aprender?* D2: **Não. Eu não vou consegui. Quando eu ir para a escola e se eu não passar para a outra classe a minha mãe zanga.** I: *Achas que é importante mudar de escola?* D2: **Eu não queria ter escola.** I: *Porquê? Na escola aprendem-se coisas novas.* D2: **Às vezes sim. Mas aqui ainda sou pequenino.**

Neste caso, a criança manifesta uma crença negativa acerca da escola primária pelo facto do seu irmão ser repreendido em casa, quando não obtém sucesso na aprendizagem. Uma das respostas desta criança foi dizer que queria continuar a ser pequenina, porque deste modo a mãe não se zangaria com ela, o que, para além de mostrar uma baixa autoestima, revela também algum desinteresse em querer aprender. A este propósito, Castro (2004, citado por Alves, 2008, p. 26) refere que, embora a criança tenha sentimentos e pensamentos positivos em relação à escola dos meninos grandes, não deixa de ter de enfrentar o desconhecido e de ter de encarar uma realidade à qual não está habituada. Os primeiros dias vividos, na escola, são percecionados com grande curiosidade embora nem sempre como uma experiência positiva.

Quanto aos resultados registados para a alínea **iii)** perceção do 1.º CEB constatámos que 4 crianças sublinham a importância de aprender a ler e escrever; 3 referem a aprendizagem de novos conhecimentos; 2 pensam melhorar atitudes (aprender autonomia e responsabilidade). A maioria das crianças incidiu na aquisição de novos conhecimentos ou na aprendizagem da leitura e escrita (D: **Vou aprender as letras e os números**). Corroborando essa ideia, Sim-Sim (2010, p.110), afirma que o motivo pelo qual as crianças querem ir para a escola é para aprender a ler e a escrever.

Relativamente aos resultados para a categoria considerada na alínea **iv)** (transição entre os dois contextos), quando questionadas sobre o facto da mudança de escola no ano seguinte, 8 das 9 crianças, tinham a perceção de que transitariam para outra escola.

No que diz respeito aos resultados para a categoria considerada na alínea **v)** acerca da presença da mesma educadora, na sala, no próximo ano, 8 sabiam que iam ter uma professora diferente, tendo apenas 1 criança dito que ia ter a mesma educadora.

As crenças reveladas a propósito desta questão, são deste modo exemplificadas, I: *Agora vocês vão mudar de escola e a educadora vai com vocês?* D: **Não, porque para o ano temos de fazer tudo sozinhos, porque vamos para a escola primária;** B: **Ela agora vai ficar com os outros meninos.** I: *Então se a educadora não vai convosco quem é que vai lá estar?* D2: **A professora.** I: *Quem é a professora?* D2: **É a dos meninos grandes.**

Claramente se compreende, pelas respostas dadas pelas crianças do último ano da educação pré-escolar, que conseguem falar sobre a nova escola que terão de enfrentar,

sabendo que vão ter uma nova professora e referindo que existem requisitos para estarem preparadas para a entrada neste novo ciclo, nomeadamente a capacidade de serem autónomas e de aprenderem novos conceitos.

No que diz respeito ao contexto de 1.º CEB, as crianças foram acompanhadas e entrevistadas em salas exteriores dos respetivos estabelecimentos, tal como referido anteriormente.

Relativamente a este contexto, a categorização efetuada foi a seguinte: **i)** adaptação ao 1.º CEB; **ii)** socialização; **iii)** diferença entre contextos; **iv)** diferença entre educadora e professora.

Os resultados obtidos na primeira entrevista (outubro) relativos à entrada e adaptação das crianças ao 1.º CEB estão representados na figura 2.

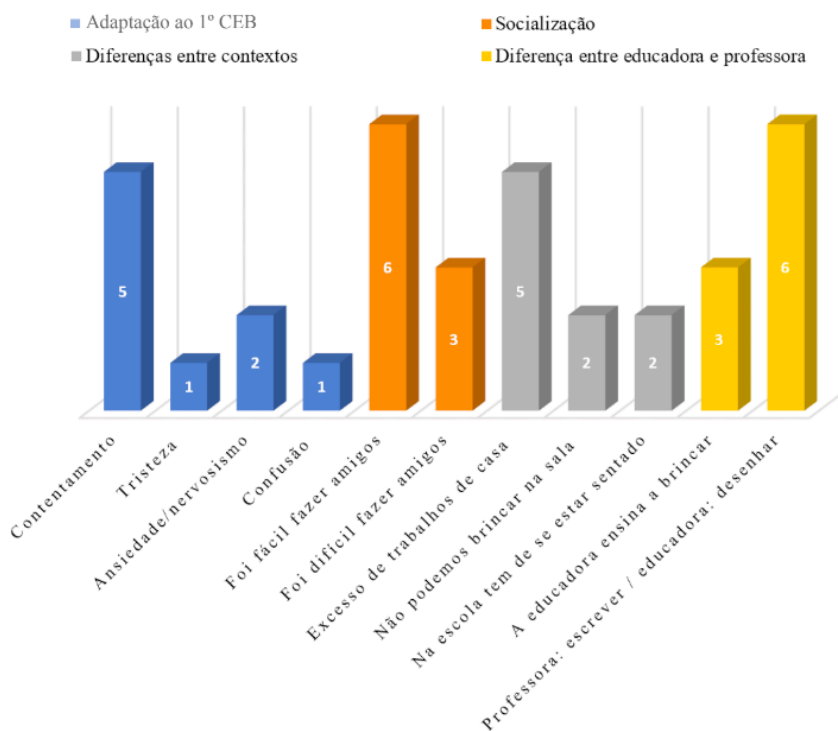


Figura 2 –Resultado da entrevista realizada às crianças no 1.º CEB, no mês de outubro

A categoria considerada na alínea **i)** referente à adaptação ao 1.º CEB, pretendeu compreender os sentimentos vividos pelas crianças no primeiro dia de aulas através das crenças que manifestaram. Verificámos que 5 delas referiram contentamento por irem para o 1.º CEB. À questão, **I: Como foi o primeiro dia de aulas?** algumas responderam, B: **Gostei dos colegas e da professora; D2: Foi divertido, porque estavam lá os pais todos.**

Houve, contudo, 2 crianças que referiram ter sentido algum nervosismo e ansiedade, tendo respondido, F: **senti-me nervoso, porque não conhecia ninguém**; A: **estava um bocado ansioso, porque não gosto muito de trabalhar**.

Muitas vezes a ausência de informação e o funcionamento da nova escola podem fazer com que a criança se sinta insegura ou ansiosa e manifeste crenças negativas. É, por isso, necessário estar atento aos comportamentos e opiniões das crianças nesta fase de transição, para evitar consequências nefastas. Sim-Sim (2010, p.111) refere, a este respeito que ao iniciar numa nova etapa, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. De acordo com Martins (2014, p. 31) a adaptação a um novo espaço físico é algo difícil para as crianças, uma vez que é para elas um espaço desconhecido onde tudo é novo.

As preocupações referidas por 2 crianças foram relativas à configuração das salas e medo dos mais velhos, como se pode verificar nos exemplos que se transcrevem, G: **A escola é um bocado confusa, por causa das salas. Primeiro pensava que ia para uma sala, depois fui para outra e no final vim para esta**; D2: **Estava assutado, porque os meninos não gostavam de mim, não os conhecia**.

Relativamente à alínea ii) categorizada como sendo de socialização, pretendeu-se saber se as crianças tiveram facilidade em fazer novas amizades, uma vez que nesta fase as relações de amizade são um aspeto muito importante, que lhes proporciona bem-estar emocional e lhes dá segurança e apoio para a nova experiência que estão a enfrentar. Quando questionadas acerca de como foi fazer amigos responderam, B: **Eu fui com todos os que estavam comigo na pré**; A: **Sim, eu já conhecia a MC**; D2: **Fácil. É logo mostrar um carro, que são logo todos amigos meus**.

O gráfico mostra que para 6 crianças foi fácil fazer amigos. No entanto, 3 crianças, consideraram que foi difícil respondendo, D: **foi difícil, só brincava com a F e o M e com o R. A minha mãe disse-me que se me batessem para ir a contar a quem toma conta de nós**.

Na categoria considerada na alínea iii) relativa à diferença entre contextos, quisemos saber se as crianças, no 1.º CEB, notaram diferenças entre os dois ambientes educativos, como se exemplifica, I: *Nesta escola podem brincar?* D: **Não, na sala, não**. I: *Então quando é que podem brincar?* A: **No intervalo**. I: *Como é que vocês sabem que é intervalo e é para brincar?* B: **É assim, quando tamos dentro da sala de aula toca a campainha para ir para o intervalo, quando tamos no intervalo toca para irmos para a sala de aula**.

Verificou-se que a primeira crença que as crianças manifestavam era a de que não podiam brincar dentro da sala de aula como faziam no jardim de infância.

Ainda no âmbito desta categoria, as crianças referiram também que não gostavam de permanecer sempre sentadas e que realizavam muitos trabalhos de casa, como surge ilustrado nestas respostas, F: **Eu preferia a pré-escola, porque tínhamos mais tempo**

livre; B: **O 1.º ano é chato. Temos de trabalhar muito**; A: **Eu preferia estar no 1.º ciclo, mas sempre no intervalo.** I: *Porquê?* A: **Porque podíamos brincar e não estava sempre sentada.**

Outras das diferenças destacadas pelas crianças entre os dois contextos, foi a disposição da sala de aula. Apesar de já irem para a escola com a ideia de que a sala não era igual àquela que frequentavam, referiram que na escola, as mesas estavam dispostas de forma individual e paralelas umas às outras e não havia cantinhos como na sala da educação pré-escolar.

Para finalizar a entrevista questionaram-se as crianças se consideravam que havia diferença entre a educadora e a professora (alínea **iv**).

Seguem-se os registos de algumas respostas exemplificativas, A: **Com a professora trabalhamos**; F: **A educadora ensina a brincar. A professora dá fichas de avaliação**; B: **A professora dá as disciplinas de livros.**

Observa-se, assim, que a criança tem a perceção de que as docentes (educadora e professora) trabalham de maneira diferente.

Centram-se na organização do espaço físico das atividades e nos trabalhos e áreas onde adquirem as aprendizagens, distinguindo as duas profissionais pelo que ensinam.

Enquanto a educadora é vista como aquela que brinca e mostra mais o seu lado afetivo, a professora surge como transmissora e avaliadora de conhecimentos, a quem cabe manter a ordem e disciplina favorável a um clima de promoção da aprendizagem.

Nesta fase do 1.º CEB, ao contrário do que acontece na educação pré-escolar, as crianças já percecionam os conteúdos que aprendem e o modo como são avaliadas.

Deste modo, constata-se, com esta segunda entrevista, uma diferença significativa nas crenças das crianças entre o Jardim de Infância e a Escola. Claramente se evidencia que a adaptação ao 1.º ano de escolaridade não foi fácil para a maioria das crianças, sobretudo devido ao elevado número de trabalhos de casa e à ausência de brincar, o que originou em muitas delas descontentamento.

De acordo com Campos (2012) se os trabalhos de casa são mandados de uma forma excessiva, não deixando que exista tempo para brincar, então, estes podem tornar-se num fardo para as crianças repercutindo nelas efeitos negativos.

Para finalizar este estudo, realizou-se a terceira entrevista, no mês de dezembro, tendo-se efetuado a seguinte categorização: **i)** perceção do jardim de infância; **ii)** perceção do 1.º CEB; **iii)** o que é ser aluno; **iv)** preferência entre contextos. A figura 3 mostra os resultados obtidos.

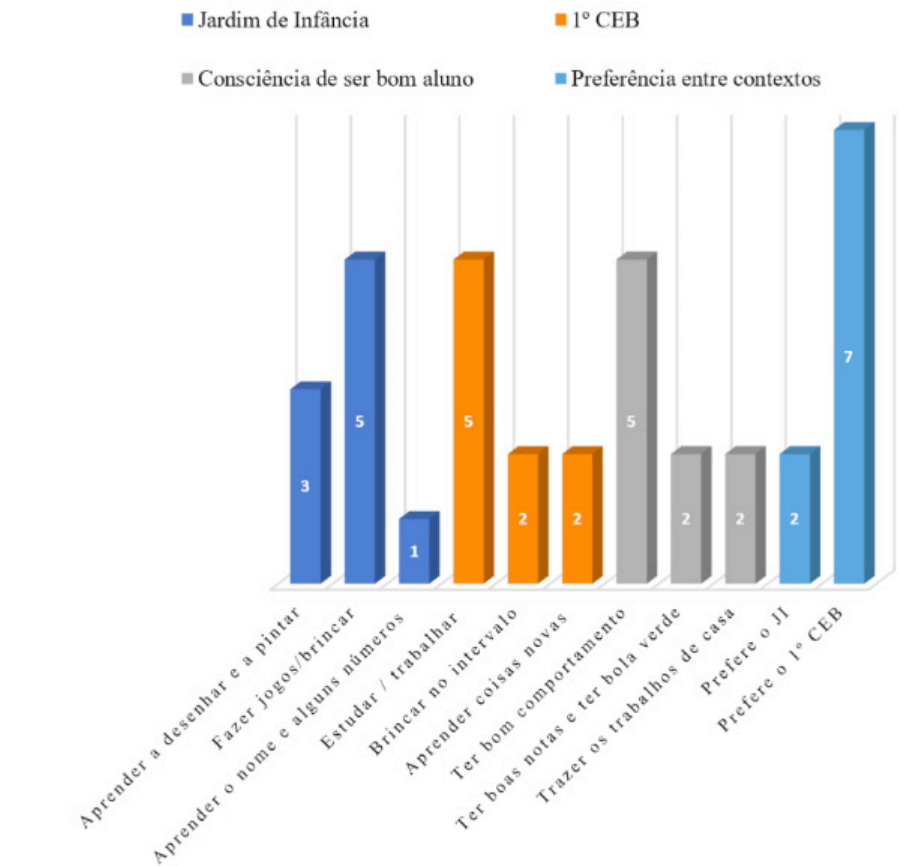


Figura 3 –Entrevista realizada às crianças no 1.º CEB, no mês de dezembro

Nesta entrevista questionaram-se as crianças se ainda se lembravam de como era o jardim de infância e o que aí tinham aprendido (alínea i), tal como se mostra nos exemplos, I: *Ainda te lembras da tua antiga escola?* D1: **Sim, era muito mais divertida**; M: **Tinha uma biblioteca a fingir, onde aprendia a desenhar o nome em letra maiúscula**; A: **Fazíamos jogos na mesa**; D1: **Aprendíamos a desenhar e a pintar**.

Claramente se verifica, pelas 5 respostas obtidas, que em relação à pré-escola, as crenças das crianças a associam a um local de diversão, onde se fazem jogos, onde se brinca, mas também onde se aprende a desenhar, a pintar (2 crianças) e a escrever o nome (1 criança).

Questionaram-se também as crianças sobre o que se aprendia no 1.º CEB e o que gostavam mais de fazer na escola (alínea ii), com o intuito de compreender se distinguíam ambos os contextos e diferenciavam os seus métodos de trabalho. Visando uma melhor compreensão dos seus significados, exemplificam-se os seus discursos, I: *O que já aprenderam nesta escola?* A: **As vogais, já sabemos ler peão, papaia**; M: **Aqui já**

fazemos letra manuscrita; F: Aprender a fazer contas de cabeça. I: O que mais gostas de fazer nesta escola? D1: De estudar na sala de aula; D3: Dos intervalos; B: Trabalhar e aprender os números; G: Fazer contas.

De facto, neste momento (coincidente com o fim do 1.º período) o jardim de infância aparece mais diluído, como um local onde se gosta de estar e, essencialmente, de brincar. A escola do 1.º CEB é fundamentalmente relacionada com a aquisição de saberes como aprender a ler, a escrever, a aprender matemática, entre outros. A escola é, portanto, vista pelas crianças como o local onde se adquirem novas aprendizagens, com um maior nível de dificuldade. As crianças adquiriram consciência de que o trabalho corresponde à produtividade e o brincar ao lazer.

Relativamente à alínea iii) pretendeu-se compreender se sabiam o que era ser aluno. I: *O que é ser aluno?* G: **É criança para aprender; M: Ser uma pessoa que precisa de aprender; A: Quando são mais crescidinhos são alunos.**

Quando se questionaram as crianças acerca de serem bons ou maus alunos, apenas 1 disse que era boa aluna, enquanto as restantes não souberam responder à questão. Para a maioria delas ser bom aluno exige determinados padrões, impostos pelo adulto, que têm de se cumprir a que a maioria considera não conseguir corresponder, tal como é visível nos exemplos que se seguem, I: *Tu és bom ou mau aluno?* M: **Mais ou menos, porque converso um bocadinho com o do lado; B: Às vezes a professora chama-le à atenção porque primeiro ajoelha e depois é que senta na cadeira; D1: ou bom aluno, por o comportamento e tenho sempre bola verde. I: O que é ser bom aluno? D1: **Fazer bem as letras e aprender bem e portar-nos bem; B: Fazer o que a professora manda e ter bom a tudo. I: E tu o que achas que é ser bom aluno? G: **Quer dizer que é dos melhores alunos que a professora tem. D2: É ter os trabalhos de casa feitos; A: A professora já disse quem tiver muita boa nota passa para o outro ano e quem se tiver muito mau fica no primeiro ano.******

De acordo com as crenças das crianças, ser bom ou mau aluno, depende do comportamento que tiverem em sala de aula e da aprendizagem que adquirem à medida que são abordados os conteúdos. Estas respostas refletem a influência que o adulto tem na criança, na medida em que muitas delas referem que são bons ou maus alunos de acordo com aquilo que o adulto lhes diz. Verifica-se que o professor é muito mais que um transmissor de conhecimentos. É, acima de tudo, um ser humano que é visto pela criança como uma referência, que diariamente age na sua formação, em que determinados valores e atitudes são pontos fortes para a educação das mesmas.

Para finalizar esta entrevista, questionou-se na alínea iv) acerca de qual o contexto que preferiam (pré-escola ou escola). Pela análise da figura 3, constatámos que 7 crianças preferem a escola somente 2 gostariam de voltar para a pré-escola. Apresentam-se alguns exemplos de respostas, I: *Se tivesses que escolher entre a pré-escola e o 1.º CEB qual escolherias?* F: **A pré-escola porque eu adorava educadora; B: Eu escolhia o 1.º**

ciclo porque a professora ensinou-nos a ler e a escrever e a educadora não; M: Eu escolhia o 1.º ciclo porque aprendemos coisas novas; A: Eu preferia esta escola porque eu gosto de aprender coisas novas em vez de coisas à bebé; D1: Esta, porque no infantário só se aprende um bocadinho.

Verifica-se, pelas respostas dadas, que a maioria revela contentamento por estar no 1.º CEB. Muitas delas admitiram que tinham medo antes de entrarem na escola devido à presença de crianças mais velhas e desconhecidas. Relataram também que os primeiros dias foram confusos e que a escola não era como tinham imaginado, revelando saudades de poder brincar e descansar sempre que queriam.

Contudo, passados alguns meses, apesar de saberem que o ensino no contexto escola é mais difícil e que necessitam de trabalhar mais, a maioria prefere-o, porque aprendem coisas novas, que acreditam ser necessárias para o seu futuro.

4 | CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo mostram as crenças das crianças na transição da pré-escola para o 1º CEB, que revelam a consciência de que a educação pré-escolar é diferente da do 1º CEB. As crianças consideraram que, na educação pré-escolar se brinca a aprendizagem está mais ligada ao desenho e à pintura, enquanto que no 1.º CEB se adquirem mais conhecimentos formais como aprender a ler e a escrever.

Relativamente aos primeiros dias de escola, algumas crianças manifestaram tristeza pelo facto de se sentirem sozinhas, antes de conhecerem os novos pares com quem se iriam relacionar, enquanto que outras facilmente fizeram amizades. Foi também aferido algum desagrado, em primeiro lugar, pelo facto de as crianças terem de trabalhar na sala de aula sem se poderem levantar quando queriam e, também, por terem trabalhos de casa tanto durante a semana como ao fim de semana e por só poderem brincar no intervalo, que só ocorria no período da manhã. Contudo, revelaram um maior interesse em estar no 1.º CEB, essencialmente pela aprendizagem de novos conhecimentos, compreendidos como necessários à vida futura.

Para podermos responder à questão inicial deste estudo: quais as crenças das crianças da pré-escola acerca do processo de transição para o 1.º CEB, foi necessário observar e ouvir as crianças com o intuito de compreender as suas experiências, crenças e sentimentos, vivenciados neste processo de transição. Nesta sequência, aferimos os três elementos que considerámos mais marcantes neste processo de transição, aportando possíveis caminhos para colmatar esta problemática.

Em primeiro lugar, as crianças referem que o novo espaço e o não conhecimento dos professores e pares, lhes traz algum desconforto. Pensamos que se as crianças, durante o último ano de frequência da pré-escola, realizassem atividades juntamente com os professores e crianças do 1.º CEB, talvez lhes fosse mais fácil fazer a transição referida,

porque o ambiente já lhes seria mais familiar, contribuindo para o seu bem-estar emocional.

Nesta fase, a socialização é fundamental para as crianças. Criar vínculos de amizade é um apoio para elas poderem enfrentar positivamente esta transição, uma vez que os pares as ajudam na integração ao novo espaço. Este aspeto é particularmente importante, pois visando minimizar um eventual stress associado às transições, os amigos podem ter um papel muito importante, contribuindo para o ajustamento global da criança à escola, após a transição, nomeadamente ao nível do seu 'gosto' pela instituição (Silva, 2012, p.98).

Em segundo lugar, logo após entrada no 1.º CEB (ainda em fase de adaptação) as crianças salientaram o trabalho escolar em contexto de sala de aula e, sobretudo, a realização de trabalhos de casa (TPC) como sendo algo de que não gostavam por lhes provocar cansaço. Por vezes, a questão que se coloca relativamente aos TPC não é tanto a dificuldade das tarefas, mas antes a carga de trabalho excessiva, difícil de gerir, sobretudo com crianças tão pequenas (Corno, 2000). Muito para além da própria natureza dos TPC há todo um complexo contexto de expectativas a considerar. De acordo com Silva (2004, pp.110-114) pais e professores podem sabotar os seus melhores esforços com as crianças passando-lhes a errónea ideia de que as tarefas devem ser feitas para gerar bons resultados. Contudo, o elevar das expectativas pode ter consequências nefastas uma vez que, se os TPC propostos às crianças forem repetitivos e semelhantes ao que a criança fez ao longo do dia de aulas, esta não estará muito predisposta para a sua resolução. Acreditamos que não é desejável que a criança adote a tendência de trabalhar só por causa da classificação ou da aprovação e satisfação dos pais, tendo de se obrigar a ultrapassar os seus limites, penalizando horas de sono, só para cumprir expectativas colocadas numa fasquia desadequada. De acordo com o mesmo autor, será bem preferível que ela desfrute da experiência de aprender ou sinta a satisfação do seu dever cumprido.

Para que as crianças não tenham sentimentos tão negativos relativamente aos TPC, seria bom que todos os professores conversassem com elas sobre a importância dos mesmos, mostrando-lhes a sua importância na consolidação das aprendizagens. Numa fase inicial, seria útil mandar trabalhos que despertassem a curiosidade, encorajando-as positivamente na sua realização. Os professores podem (e devem) preparar as crianças, gradualmente, ensinando-as a estudar e aumentando, progressivamente e na medida certa, a responsabilidade e quantidade do trabalho realizado em casa.

Observámos ainda a sua insatisfação perante o facto de apenas poderem brincar nos intervalos. No processo de adaptação a um novo espaço, o brincar é essencial pois permite à criança alargar o seu mundo social tornando-a mais confiante. De acordo com Moyles (2002, p.22) o brincar ajuda a criança a desenvolver confiança em si mesma e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-a a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empática com os outros. A nível cognitivo, o brincar permite não só uma melhor compreensão das áreas que a criança domina, como também possibilita avaliar vários conhecimentos/aptidões, como a compreensão oral, a atenção,

a capacidade de resolução de problemas, as competências sociais, o desenvolvimento motor, entre outros. Sabemos também que os programas são cada vez mais extensos e exigentes e, com o aumento das cargas de trabalho, parece só haver tempo para aprender. Deste modo, parece-nos essencial que haja uma preocupação, por parte da tutela, em redefinir os horários escolares, perspetivando um currículo em que coexistam tempos de aprendizagem formal e tempos dedicados ao brincar, na proporcionalidade desejável e possível.

Fazendo uma síntese, podemos inferir aspetos que, no nosso entender, deveriam ser considerados previamente, de forma a que a transição educativa seja vivida adequadamente pelas crianças: 1) criar um sentimento de pertença ao novo grupo (de pares e professores) por parte da criança; 2) levar a criança a compreender e aceitar a necessidade de uma cultura escolar, com normas e rotinas; 3) articular progressivamente o contexto da educação pré-escolar com o ensino do 1.º CEB, adotando metodologias que facilitem a adaptação da criança à transição.

Foi interessante apreciar as diferenças de respostas das crianças relativamente à perceção do 1.º CEB. De acordo com Estríbio (2010, p.64) a opinião das crianças é importante. Esta consideração pela opinião da criança faz com que esta se sinta valorizada e integrada, fomentando assim a sua prossecução na construção da autonomia.

Devemos, enquanto futuros educadores e professores, proporcionar uma maior adaptação escolar, tanto através de aspetos motivacionais, como emocionais. Ser capaz de perceber as crenças e pontos de vista das crianças, em relação a questões que as afetam, (como a transição educativa), ajuda-nos a ter uma visão mais completa da realidade educativa e a adotar práticas pedagógicas mais interventivas e conciliadoras. Devemos fazer com que a criança goste da escola e de aprender, encontrando formas que permitam que esta transição seja feita de forma natural e equilibrada.

Ao fazermos uma retrospectiva do percurso que estabelecemos ao longo deste trabalho, temos consciência de que muita coisa ficou por dizer, já que esta temática é ainda pouco estudada e limitação do corpus não permite a generalização dos resultados. Esperamos que este estudo possa contribuir para que os intervenientes educativos se esforcem para que a escola seja vista pelas crianças como uma experiência positiva e produtiva. É imprescindível que estes primeiros passos das crianças na escola sejam fortalecidos, permitindo-lhes avançar com confiança para os próximos desafios da vida escolar.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

- ALVES, C. **Transição do Pré-Escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que mecanismos são utilizados?** Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto: Edição de Autor, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70, 2007.
- BASTOS, H. **A criança de transição: estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Universidade Portucalense, 2007.
- BELL, J. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- BRITO, E. **As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal**. 2013. 250f. Tese de Doutoramento - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012.
- CAMPOS, A. **1.º ano: uma nova etapa**. 2012. Disponível em: <https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=12330&langid=1> . Acesso em: 28 de nov. 2017.
- CORNO, L. **Looking at homework differently**. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548. 2000.
- COUTINHO, C. **Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)**. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- ESTRÍBIO, M. **As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários**. Monte da Caparica: Universidade Nova de Lisboa, 2010.
- FORMOSINHO, J. & NIZA, S. **Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores**. Projeto de recomendação. Lisboa: INAFOP, 2001.
- FORMOSINHO, J. **A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2001.
- HOMEM, M. **O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- KATZ, L. & CHARD, S. **A abordagem de projeto na educação de infância** (2.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- MARCHÃO, A. **Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1.ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo)**. *Revista Aprender*, 26, 33-40. 2002.
- MARTINS, A. **A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB: uma preocupação de todos**. 2014. 89f. Dissertação de Mestrado – Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2014.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PACHECO, J. **Formação de professores: Teoria e praxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2003.

RIBEIRO, C. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação**. 2006. Dissertação de Mestrado- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.

SERRA, C. **Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino Básico**, Coleção Educação. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, I. **Do Jardim-de-Infância para o 1.º Ciclo: Como os professores vêem a transição**. *Infâncias e Educação – Investigação e Práticas*, 89-108. 2004.

SILVA, J. **Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição**. Évora: Universidade de Évora, 2012.

SIM-SIM, I. **Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica**. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. N.º Extraordinário 1. Revista Exedra, 111-118. Março 2010.

SOUTINHO, F. **A voz das crianças: Uma análise das atividades de Enriquecimento Curricular**. Braga: Universidade do Minho, 2011.

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. **Psicologia educacional**. Lisboa: McGraw-HILL, 2000.

CAPÍTULO 7

EXPECTATIVAS Y ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y MADRES DE ESTUDIANTES CON HABILIDADES DIFERENTES- HUÁNUCO, PERÚ

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 20/01/2021

Lilia Lucy Campos Cornejo

Universidad Nacional Hermilio Valdizan
Facultad de Psicología
Huánuco- Perú
<https://orcid.org/0000-0003-0423-4704>

Ana María Victorio Valderrama

Universidad Nacional Hermilio Valdizán
Facultad de Psicología
<https://orcid.org/0000-0001-6791-8762>
Huánuco- Perú

Miguel Angel Jaimes Campos

Universidad San Martin de Porres
Lima - Perú
<https://orcid.org/0000-0002-9031-2416>

RESÚMEN: El estudio de tipo cuantitativo, transversal, tiene como objetivo determinar las expectativas y estilos de crianza de los padres y madres de familia de los estudiantes con Habilidades Diferentes, el diseño es descriptivo comparativo, se ha tenido como muestra a 43 participantes siendo el 35% padres y el 65% madres a quienes se les ha aplicado el Cuestionario de expectativas y estilos de crianza, que fue construido y validado por expertos, con confiabilidad de .89, obteniendo los siguientes resultados: En cuanto a los estilos de crianza, el 65% de padres presentan el estilo de crianza democrático, el 12% de padres con estilo autoritario y el 23% de madres con

estilo permisivo, estadísticamente no existen diferencias significativas entre los padres y madres de familia, porque según la $t=0$; el valor crítico de 2.77 es mayor que el p valor de 0.05 y la $d = 0$, sin efecto. En relación a las expectativas, un 63% tienen confianza que sus hijos pueden desarrollar sus habilidades, solo el 21% se sienten motivados por el avance que van obteniendo como, también solo el 16% señalan tener una autoestima favorable. Considerando ambos padres, el 68% de madres señalan tener confianza en comparación al 53% de padres, mientras que el 27% de padres muestran autoestima favorable en comparación al 11% de madres. No existe diferencias significativas en las expectativas, ya que según la $t=0$; el valor crítico de 3.18 es mayor que el p valor de 0.05 y la $d = 0.03$ sin efecto. Siendo la familia la clave y los mejores maestros en el desarrollo de las personas con habilidades diferentes es importante las expectativas altas, trabajar motivados con el acompañamiento de docentes y especialistas para lograr la inclusión integral de sus hijos.

PALABRAS CLAVE: Estilos de crianza, Expectativas, Habilidades Diferentes.

PARENT AND MOTHER PARENTING EXPECTATIONS AND STYLES OF STUDENTS WITH DIFFERENT SKILLS – HUANUCO, PERU

ABSTRACT: The quantitative, cross-sectional study aims to determine the expectations and parenting styles of parents of students with Different Abilities, the design is descriptive and comparative, it has been taken as a sample of 43

participants, 35% fathers and 65% mothers to whom the Questionnaire of expectations and parenting styles has been applied, which was constructed and validated by experts, with a reliability of .89, obtaining the following results: Regarding parenting styles, 65 % of fathers present the democratic parenting style, 12% of fathers with authoritarian style and 23% of mothers with permissive style, statistically there are no significant differences between fathers and mothers of families, because according to $t = 0$; the critical value of 2.77 is greater than the p value of 0.05 and the $d = 0$, without effect. In relation to expectations, 63% are confident that their children can develop their skills, only 21% are motivated by the progress they are making, and only 16% say they have a favorable self-esteem. Considering both fathers, 68% of mothers say they are confident compared to 53% of fathers, while 27% of fathers show favorable self-esteem compared to 11% of mothers. There are no significant differences in expectations, since according to $t = 0$; the critical value of 3.18 is greater than the p value of 0.05 and the $d = 0.03$ without effect. As the family is the key and the best teachers in the development of people with different abilities, high expectations are important, working motivated with the support of teachers and specialists to achieve the integral inclusion of their children.

KEYWORDS: Parenting Styles, Expectations, Different Skills.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se viene promoviendo la necesidad de la inclusión con la reafirmación del derecho fundamental de todos los niños, niñas y adolescentes de acceder a la educación. Según la Ley 30797, las instituciones educativas deben adoptar medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

López y Valenzuela (2015) señalaron que la población escolar con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se ha incrementado en el tiempo, posiblemente en función de diversos factores: la tendencia fuertemente inclusiva de las sociedades modernas, con la idea central de “que nadie quede afuera”; el mayor conocimiento y reconocimiento de condiciones transitorias o permanentes que potencialmente afectan el aprendizaje; así también, las mayores expectativas y demandas sociales por educación y especialización para la vida laboral y productiva, la mayor complejidad de los aprendizajes a adquirir, entre otros.

Sin embargo, es difícil que todas las personas con NEE tengan acceso a la educación formal debido a múltiples razones como pobreza, desconfianza de las familias en el sistema educativo, entre otros. Morales (2016), señaló que “la discapacidad era un fenómeno que afecta al 10% de la población mundial, en Latinoamérica se reportaron 85 millones de personas con discapacidad” (p.332). El Perú no es ajeno a esta realidad y problemática mundial respecto a la discapacidad, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019), el total de la población para el año 2017 fue de 29 381 884, de los

cuales el 10.4% (3 051 612) presentó alguna discapacidad y dentro de ésta el 57% eran mujeres y el 43% restante eran varones. De la población con discapacidad en edad escolar, sólo el 11.96% accedió al sistema educativo; y frente a esta situación, sólo el 0.7% de los colegios eran accesibles para atender a población con discapacidad.

En los últimos años, la familia ha tomado un papel muy importante para la resolución de problemas o desafíos que se presentan dentro del hogar o con uno de sus miembros, convirtiéndose en el soporte de amor, esperanza y fortaleza; más aún, en las familias con hijo o hija con alguna discapacidad, muchos de ellos con bajos niveles de información acerca del desarrollo y la crianza de las personas con Habilidades Diferentes.

La frase de “Personas con Habilidades Diferentes”, fue creada por LeBlanc (1998) en contraposición a términos como «discapacitado», «deficiente», «incapacitado» o «minusválido», que fue asumido por el Centro Ann Sullivan del Perú, como premisa básica que todas las personas deberían ser respetadas, pues pueden contribuir a la sociedad y que no se les debería discriminar por sus limitaciones; además, esta frase es una muestra de respeto, pone énfasis en la fortaleza de todos los individuos y facilita que cualquier tratamiento especial sea dado de acuerdo a las necesidades de cada persona y no de acuerdo a limitaciones asumidas.

Las familias suelen experimentar una serie de sentimientos negativos ante el nacimiento de un hijo con discapacidad; esta situación, que es inesperada, suele diferir con las expectativas sobre el hijo esperado. “La confusión y los sentimientos de aceptación, rechazo y culpabilidad se mezclan en los miembros de la familia, surgiendo constantemente preguntas sobre el porqué de esta situación” (Salazar, 2017, p.157). En este sentido muchas familias que no han tenido oportunidades de ser capacitados o entrenados en estrategias que promuevan el desarrollo de sus hijos con habilidades diferentes, presentan expectativas muy bajas y conformistas, limitándose a responder a las necesidades básicas y no potenciar el desarrollo de las habilidades. Cada vez se hacen más frecuentes los estudios que, enmarcados dentro de la psicología positiva, describen factores de resiliencia, fortalezas y beneficios percibidos de la discapacidad en dichas familias. Según dichos estudios, los efectos positivos y negativos de la vivencia de una discapacidad en la familia pueden coexistir. Siendo así que muchos padres desconocen la forma de crianza en hijos con habilidades diferentes o la importancia de la expectativa que debe poseer el padre y como dicha expectativa influye en su hijo para su independencia, productividad y felicidad.

Una expectativa se entiende como el sentimiento de esperanza, ilusión que experimenta un individuo (padre y madre) ante la posibilidad de que su hijo con habilidades diferentes pueda lograr un objetivo, Bandura (1993) en su teoría de autoeficacia distingue dos tipos de expectativas:

- Las expectativas de autoeficacia: entendidas como predicciones o estimaciones que realiza una persona sobre la seguridad que tiene de ser capaz de realizar una conducta o acción concreta.

- Las expectativas de resultado: vienen a ser predicciones o estimaciones que realizan las personas acerca del resultado concreto que espera obtener al realizar una determinada conducta.

En términos generales, las expectativas de autoeficacia son las percepciones y valoraciones de uno mismo como poseedor de la capacidad y recursos personales necesarios para hacer frente a las diversas situaciones a las cuales se enfrenta en su vida diaria. Se diferencia de las expectativas de resultados Bandura et al. (1999), en que éstas se refieren a la creencia sobre la probabilidad de conseguir un determinado resultado (asociación entre conducta-consecuencias).

Las expectativas de eficacia estarían referidas a la elección de actividades, el esfuerzo, la persistencia en actividades, patrones de pensamiento y respuestas emocionales (Villamarín, 1994).

Las expectativas de autoeficacia se entienden como cogniciones específicas, que permutan y se modifican a partir de nuevas informaciones sobre las capacidades de los individuos. El modelo de cambio psicológico que propone esta teoría se basa en “la modificación de la autoeficacia a través de los logros, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y la activación emocional” (Araque, De Los Riscos y Godoy, 2001, p.131). La teoría de la expectativa propone que una persona decida a comportarse o actuar irreverentemente de cierta manera, pues se encuentra motivada para seleccionar un comportamiento específico sobre otros comportamientos, debido a lo que esperan que el resultado de ese comportamiento seleccionado.

En esta orientación se considera la motivación como un aspecto muy importante que orienta a las familias de las personas con habilidades diferentes a lograr las metas de acuerdo a las necesidades y capacidades que presentan sus hijos. Si bien es cierto que la motivación va a conducir a las familias para trabajar con sus hijos en el desarrollo de sus habilidades, va depender también de la autoestima que tienen haciendo posible con confianza y perseverancia el logro de las metas establecidas.

Coopersmith (1990) señaló que la autoestima se refiere a las evaluaciones que una persona hace y comúnmente mantiene sobre sí mismo; es decir, autoestima global es una expresión de aprobación o desaprobación que indica la extensión en que la persona cree ser competente, importante y digno. Ciertamente que a veces, ante las limitaciones y complicaciones que pueden presentar sus hijos, se pueden ver desanimados, cansados o preocupados; por ello, en caso de perder el control, lo mejor es observar, pensar y cuando se esté más tranquilo pueden seguir con sus expectativas de lograr el desarrollo de habilidades de los hijos.

Así mismo, en el transcurso del último cuarto del siglo XX, ha crecido el número de investigaciones encaminadas a identificar los estilos de crianza en diferentes grupos culturales. Se trata del acompañamiento inteligente y afectuoso por parte de los padres y de los adultos significativos en la vida del niño, fundamentado en el cariño, la tradición cultural,

el sentido común y conocimientos científicos. La crianza es un proceso secuencial que los padres inician desde su formación como hijos en sus propias familias. Aguirre, Durán y Torrado (2000), señalaron que en la crianza se encuentran involucrados tres procesos psicosociales: las prácticas, las pautas y las creencias.

Las prácticas deben concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados, es decir, lo que en la práctica realizan los adultos a cargo de los niños, acciones encaminadas a asegurar la supervivencia del infante para favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, facilitar el aprendizaje de conocimientos que posibiliten al niño reconocer e interpretar su entorno circundante. Un rasgo característico de las prácticas lo constituye el hecho de que son acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos, como por referencia a comportamientos de otros padres de familia, esto quiere decir que las acciones que manifiestan los padres frente al comportamiento de sus hijos no son el resultado de la maduración biológica, dependen de las características de la cultura a la cual se pertenece.

Aguirre et al. (2000), define el estilo de crianza como el grupo de acciones, sentimientos y actitudes que los padres exteriorizan hacia sus hijos y que, asumidas como un todo, suscitan un clima emocional favorable o no en el desarrollo de los niños. Este concepto permite describir de manera más completa la complejidad de la crianza, brindando amplia información frente a la descripción de prácticas particulares y al tiempo que facilita la predicción del tipo de influencia que ejerce la crianza sobre el futuro comportamiento de los niños. En este campo la tarea consiste en “agrupar en categorías más integradoras las acciones, sentimientos y actitudes específicas, lo cual da como resultado la descripción de dimensiones sobre las cuales se representan los comportamientos de los padres” (Aguirre et al., 2000; citado por Duarte, García, Rodríguez y Bermúdez, 2016, p. 114), con el fin de tener algunas claridades se proponen tres estilos:

- **Autoritario:** En base a las observaciones los padres son rígidos y controladores, exigen mucho y no ofrecen la suficiente calidez ni responden a las necesidades del hijo. Estos hijos pueden ser difíciles, retraerse socialmente y no formar relaciones de confianza con facilidad. Los padres que crían bajo este estilo “valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden” (Torío, Peña & Rodríguez, 2008, p. 66).
- **Democrático:** El padre democrático establece altas expectativas, es sensible a las necesidades de su hijo, son flexibles, ellos escuchan y dan consejos, estos hijos son autosuficientes, tienen una alta autoestima y son populares entre sus compañeros. Los padres democráticos animan a sus hijos a ser independientes y firmes, además de ser respetuosos con los demás, estos padres se basan en la razón y no la fuerza, explican las reglas, escuchan a sus hijos y establecen expectativas razonables. “Estos niños suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con sus iguales, independientes y cariñosos” (Torío et al., 2008, p. 66).

- Permisivo: Los padres permisivos ofrecen un montón de calidez, no fijan límites. En muchos casos, bajo este estilo de crianza “no hay ningún tipo de exigencia frente a las expectativas de madurez o responsabilidad por las acciones, hecho que, como han sugerido algunas investigaciones, puede derivar en dependencias, conductas antisociales y bajos niveles de madurez y éxito personal.” (Torío et al, 2008, p. 67).

Los estilos de crianza que hoy en día aplican los padres causan un gran impacto en los hijos, en cuanto a la formación de su personalidad, estado emocional y pensamientos. Siendo así que la expectativa que presenta el padre respecto a su hijo influye mucho en los logros que obtiene un hijo con habilidades diferentes.

Lo señalado hasta ahora permite que el desarrollo de habilidades en las personas con habilidades diferentes por sus padres está sujeto a la calidad de las relaciones que se establecen, a las expectativas altas que se plantean y que sus estilos de crianza estén orientadas a brindarles oportunidades más que centrarse solo en sus dificultades o limitaciones.

El presente estudio, tuvo por finalidad determinar el nivel de expectativas y los estilos de crianza de los padres de familia con sus hijos con habilidades diferentes y para ello se ha planteado los siguientes objetivos:

- Determinar los estilos de crianza predominantes en los padres y madres de los estudiantes con Habilidades Diferentes.
- Determinar las expectativas predominantes de los padres y madres de los estudiantes con Habilidades Diferentes.
- Establecer las diferencias en los estilos de crianza y las expectativas entre los padres y madres de los estudiantes con Habilidades Diferentes.

MÉTODOS

El estudio fue descriptivo, se enmarcó en el enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Sampieri, 2014), pues se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base a la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer el comportamiento y probar teoría. El diseño de investigación fue descriptivo comparativo, porque analiza y compara las expectativas y los estilos de crianza entre padres y madres de las personas con habilidades diferentes.

Participantes

La muestra estuvo constituida por 43 padres y madres de estudiantes con Habilidades Diferentes de dos Instituciones Educativas de Inclusión. Se ha elegido la muestra, a través del muestreo no probabilístico, considerando los criterios de ser padres de estudiantes con Habilidades Diferentes, edades entre 20 y los 40 años, que viven juntos, de ambos sexos, siendo el 35% varones y el 65 % mujeres.

Instrumento

Se ha utilizado el Cuestionario sobre Expectativas y Estilos de crianza, elaborado por Campos, Jaimes y Victorio (2017), de 37 preguntas tipo lickert y con cinco alternativas de respuesta (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca). La variable expectativas consta de tres dimensiones: confianza, motivación y autoestima y la variables estilos de crianza con tres dimensiones: autoritario, democrático y permisivo. El cuestionario fue validado a través de expertos y la confiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna de Alfa de Crombach de 0.89. La aplicación del instrumento a los padres y madres ha sido de forma individual, con la previa aceptación y consentimiento Informado de los participantes.

Procedimiento

El diseño descriptivo y comparativo de corte transversal fue el empleado para este estudio. Dentro de los procedimientos, primero se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el objetivo de investigación. Se aplicó el Consentimiento Informado antes de responder el Cuestionario en una sesión de 20 minutos de duración. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos y con el consentimiento de los padres de familia de la muestra.

RESULTADOS

Tomando en cuenta los objetivos planteados, se presenta a continuación los siguientes resultados.

Estilo de crianza	Padre		Madre		Total	
	f	%	f	%	f	%
Autoritario	05	33	00	00	05	12
Democrático	10	67	18	64	28	65
Permisivo	00	00	10	36	10	23
Total	15	100	28	100	43	100

Tabla1

Estilos de crianza en Padres y Madres de Estudiantes con Habilidades Diferentes

Fuente: Resultados del Cuestionario sobre Estilos de crianza

De acuerdo a los datos podemos observar que el mayor porcentaje de padres, 67% muestran el estilo democrático como también el 64% de madres, mientras que ningún padre es permisivo, igual que las madres no son autoritarias. Estos resultados también se

muestran en la figura 1.

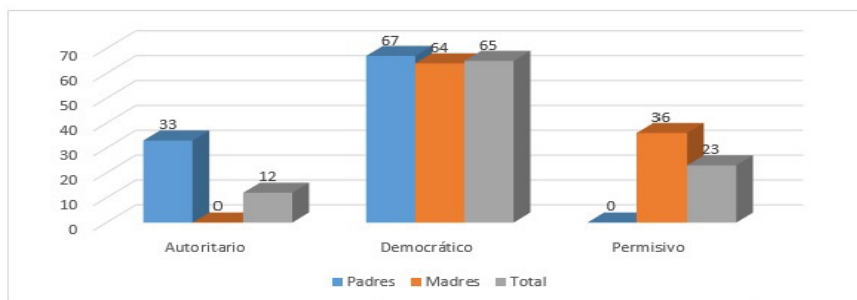


Figura 1. Estilos de Crianza de Padres y Madres de Estudiantes con Habilidades Diferentes

Expectativas	Padre		Madre		Total	
	f	%	f	%	f	%
Confianza	08	53	19	68	27	63
Motivación	03	20	06	21	09	21
Autoestima	04	27	03	11	07	16
Total	15	100	28	100	43	100

Tabla 2

Expectativas Favorables en los Padres y Madres de los estudiantes con Habilidades Diferentes

Fuente: Resultados del Cuestionario sobre Expectativas de los Padres

La tabla 2 muestra que el 53% de padres y el 68% de madres tienen confianza y estimulan en que sus hijos pueden desarrollar sus habilidades: sin embargo, sólo el 21% de los padres se siente motivados por los logros de sus hijos con habilidades diferentes y puede estar relacionado con la autoestima baja que presentan la mayoría de padres ya que solo el 27% de padres y el 11% de madres muestran una autoestima favorable. Estos resultados se observan en la Figura 2, donde es mayor los porcentajes en relación a la confianza.

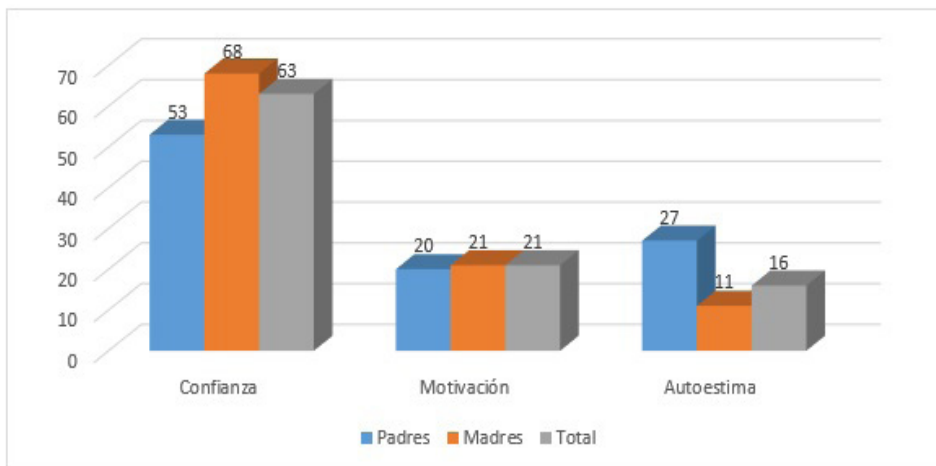


Figura 2. Expectativas favorables en Padres y Madres de Estudiantes con Habilidades Diferentes

fg

	<i>Padres</i>	<i>Madres</i>
Media	33.33333333	33.33333333
Varianza	1122.333333	1029.333333
Observaciones	43	43
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	42	
Estadístico t	0	
P(T<=t) una cola	0.5	
Valor crítico de t (una cola)	2.131846786	
P(T<=t) dos colas	1	
Valor crítico de t (dos colas)	2.776445105	

Tabla 3

Comparación de medias sobre Estilos de Crianza entre Padres y Madres de los Estudiantes con Habilidades Diferentes

Respecto a las diferencias en los estilos de crianza entre los padres y madres de los estudiantes con Habilidades Diferentes, no se han encontrado diferencias significativas $t = 0$; p de 2.77 es mayor de 0.05 y $d = 0$ sin efecto.

	Padres	Madres
Media	33.33333333	33.33333333
Varianza	302.3333333	926.3333333
Observaciones	43	
Diferencia hipotética de las medias		0
Grados de libertad	42	
Estadístico t		0
P(T<=t) una cola		0.5
Valor crítico de t (una cola)		2.353363435
P(T<=t) dos colas		1
Valor crítico de t (dos colas)		3.18244630

Tabla 4

Comparación de medias sobre las Expectativas entre Padres y Madres de los Estudiantes con Habilidades Diferentes

En cuanto a las diferencias en las expectativas entre los padres y madres sobre el desarrollo de los estudiantes con Habilidades Diferentes, igualmente no se han encontrado diferencias significativas siendo $t = 0$; p de 3.18 mayor de 0.05 y $d = 0.03$ sin efecto.

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados se ha encontrado que el 65% de los padres de los estudiantes con Habilidades Diferentes emplean un estilo democrático de crianza, y son las madres más autoritarias a comparación de la permisividad de las madres, estadísticamente no existen diferencias significativas entre ambos padres.

La crianza es un proceso secuencial que los padres imparten con sus hijos y específicamente con las personas con habilidades diferentes requieren del acompañamiento de los docentes, como señala Aguirre et al. (2000), que en este proceso se encuentran involucrados tres procesos psicosociales: las prácticas, las pautas y las creencias. Así mismo, es importante tomar en cuenta las influencias educativas toda vez que las Instituciones educativas a través de las Escuelas de Padres se encargan de sensibilizar y capacitar sobre algunas pautas que van a favorecer la crianza de sus hijos considerando de manera especial que tienen alguna discapacidad y por lo tanto deben asumir una actitud de comprensión, aceptación y más importante el rol que deben asumir en el desarrollo de habilidades de sus hijos. En relación a las expectativas, se muestra que el 63% de padres de los estudiantes con habilidades diferentes muestran confianza en que sus hijos pueden desarrollar sus actividades escolares y de desarrollo personal, sin embargo solo el 21% señalaron estar motivados por el desarrollo de sus hijos. Mayo y LeBlanc (2017) señalaron que cuantas más altas sean las expectativas de los padres van a favorecer en brindarles oportunidades para que sus hijos puedan desarrollar sus habilidades así como un trabajo en equipo con los docentes o especialistas. Núñez (2003) desde su experiencia de trabajo con familias que conviven con la discapacidad señala que de sus expectativas va depender la aceptación de los padres y la inclusión iniciándose en el hogar de las personas

con habilidades diferentes. Así mismo, Guevara, Ortega y Plancarte (2005), señalan la importancia de considerar que las expectativas familiares sobre los logros que el niño tendrá afectará definitivamente los estilos de crianza hacia el niño, la riqueza del ambiente social y físico de que se les provea, los esfuerzos educativos que guíen su desarrollo, y desde luego, la cantidad y tipo de interacciones directas cumplen un papel importante en el desarrollo de las personas con habilidades diferentes y en la vida familiar.

REFERENCIAS

Aguirre, E., Durán, E., y Torrado, M. C. (2000). Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Bogotá, Colombia: *Centro de Estudios Sociales (CES)*.

Araque, F.; De Los Riscos, M. y Godoy, J. (2001). Autoeficacia en padres de dependientes a opiáceos. *Adicciones*, 13(2), 131-138

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2); 117-148

Bandura, A., Elder, G. H., Flammer, A., Schneewind, K. A., Oettingen, G., Jerusalem, M., y Zimmerman, B. J. (1999). Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual. *Bilbao, España: Biblioteca de Psicología Descleé de Brouwer*.

Campabadal, M (2005). *El niño con discapacidad y su entorno*. Costa Rica: EUNED.

Coopersmith, S. (1990). *Self-esteem inventory* (8th printing). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Duarte, L., García, N., Rodríguez, E. y Bermúdez, M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113–124,

Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2005). *Psicología Conductual. Avances en Educación Especial*. México: UNAM. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). Estadísticas de discapacidad en el Perú. Recuperado de: <https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/discapacidad-7995/>

LeBlanc, J. (1998) *Curriculum Funcional Natural*. Lima: CASP.

Ley 30797 de 2018, promueve la educación inclusiva, 21 de junio de 2018, Diario Oficial el Peruano, 4-5.

López, I., Valenzuela, E. (2015) NIÑOS y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>

Mayo, L. y LeBlanc, J. (2017). *Expectativas de los Padres de personas con habilidades diferentes*. Lima: CASP.

Morales, L. (2016). Experiencias de padres de niños ciegos: un camino con grandes desafíos. *Revista de la Universidad Industrial de Santander Salud*, 48(3), 331-340.

Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch Argent Pediatr*, 101(2), 133-142.

Salazar, M. (2017). Padres de niños con discapacidad. Relación y diferencias entre inteligencia emocional y resiliencia. *Casus*, 2(3), 156-162

Torío López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. D. C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Villamarín, F. (1994). Autoeficacia: investigaciones en Psicología de la Salud. *Anuario de Psicología*, 61, 9-18.

CAPÍTULO 8

EXPERIÊNCIAS DE VÍTIMAS DE *BULLYING* ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA FUNDAMENTADA

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2020

Manoel Antônio dos Santos

Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto – São Paulo

<http://orcid.org/0000-0001-8214-7767>

Wanderlei Abadio de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Campinas – São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-3146-8197>

Rosimár Alves Querino

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Uberaba – Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0002-7863-1211>

Claudio Romualdo

Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto – São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-1611-3195>

Vinícius Alexandre

Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto – São Paulo

<https://orcid.org/0000-0003-0275-9320>

Yurín Garcêz de Souza Santos

Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto – São Paulo

<https://orcid.org/0000-0001-6680-9011>

Simona Carla Silvia Caravita

University of Stavanger, Norwegian Centre
for Learning Environment and Behavioural

Research in Education

Stavanger, Noruega

<https://orcid.org/0000-0003-3108-1512>

Marta Angélica Iossi Silva

Universidade de São Paulo

Ribeirão Preto – São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-9967-8158>

RESUMO. A vitimização por *bullying* no contexto escolar é um problema que pode afetar a saúde e a qualidade de vida dos estudantes, comprometendo seu desenvolvimento psicológico. Para as vítimas, esse tipo de violência pode repercutir na trajetória escolar, no modo como significam a escola e o processo ensino-aprendizagem, bem como nos processos de internalização sobre o modo de processamento das relações interpessoais. Dessa forma, este estudo teve por objetivo conhecer as experiências de estudantes brasileiros que vivem a condição de vítimas de *bullying* e examinar qual o impacto da exposição reiterada a situações de violência escolar na qualidade de vida. Participaram do estudo 55 estudantes (46.5% meninas; média de idade = 15 anos, desvio-padrão = 2 anos) de 11 escolas públicas de um município do interior de Minas Gerais. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada com apoio do Atlas.Ti 7 e a categorização temática seguiu os princípios da *Grounded Theory*. Os resultados mostraram que 19 participantes declararam ser vítimas de *bullying*. Foram identificadas cinco categorias temáticas: histórias de *bullying*; ser intimidado; amparo e desamparo; condições internas; e repercussões psicológicas da exposição à violência. As categorias revelaram a complexidade da problemática da vitimização,

corroborando que a exposição ao *bullying* afeta negativamente a qualidade de vida dos estudantes. Os dados fornecem subsídios que contribuem para a proposição de programas e ações *antibullying* direcionados para os estudantes que sofrem diferentes tipos de agressões nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: *Bullying*; qualidade de vida; violência; relações de grupo; adolescência; culpabilização da vítima; vitimização.

EXPERIENCES OF SCHOOL BULLYING VICTIMS: A GROUNDED THEORY STUDY

ABSTRACT: Bullying victimization in the school context is a problem that can affect students' health and quality of life, compromising their psychological development. For victims, this type of violence can have an impact on the school trajectory, in the way the school and the teaching-learning process mean, as well as in the processes of internalization about the way in which interpersonal relationships are processed. Thus, this study aimed to know the experiences of Brazilian students who live as victims of bullying and to examine the impact of repeated exposure to situations of school violence on quality of life. 55 students participated in the study (46.5% girls; mean age = 15 years, standard deviation = 2 years) from 11 public schools in a city in the interior of Minas Gerais. Data collection took place through semi-structured interviews. The data analysis was performed with the support of Atlas.Ti 7 and the thematic categorization followed the principles of Grounded Theory. The results showed that 19 participants declared to be victims of bullying. Five thematic categories were identified: stories of bullying; being bullied; support and helplessness; internal conditions; and psychological repercussions of exposure to violence. The categories revealed the complexity of the victimization problem, corroborating that exposure to bullying negatively affects students' quality of life. The data provide subsidies that contribute to the proposition of anti-bullying programs and actions directed at students who suffer different types of aggression in schools.

KEYWORDS: Bullying; quality of life; violence; group relationships; adolescence; victim blaming; victimization.

1 | INTRODUÇÃO

O *bullying* é um tipo de violência caracterizado pela intencionalidade e repetitividade das agressões, bem como pelo desequilíbrio de poder existente entre os estudantes envolvidos (OLWEUS, 2013; ZEQUINAO et al., 2020). Em geral, as vítimas não têm condições de resolver a questão sozinha e com isso permanecem expostas aos efeitos deletérios da vitimização por *bullying*, que estão bem definidos na literatura especializada. A segunda edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012), desenvolvida com 109.014 estudantes brasileiros de todos os estados do país, identificou uma taxa de prevalência de 7,2% de vítimas de *bullying*, sendo que a maioria das vítimas (51,2%) não soube indicar o motivo ou causa para as agressões (OLIVEIRA et al., 2015).

A vitimização por *bullying* pode provocar o insucesso e o abandono escolar, que são as consequências mais relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (FERNANDES;

YUNES; FINKLER, 2020; HASE et al., 2015). Psicologicamente, vítimas de *bullying* apresentam mais relatos de solidão, ansiedade, depressão e ideação suicida (BINSFELD, 2010; CRAIG, 1998; FERNANDES; YUNES; FINKLER, 2020) do que os estudantes não envolvidos nesse tipo de situação. Essas dimensões psicológicas impactam na saúde global e na qualidade de vida de crianças e adolescentes em idade escolar (FERNANDES; YUNES; FINKLER, 2020; FRISÉN; BJARNELIND, 2010).

As consequências das agressões, que podem se perpetuar ao longo do ciclo vital, e as elevadas taxas de prevalência demonstram a gravidade da problemática. Gravidade que também é expressa pela narrativa de uma das participantes do presente estudo, destacada no título do manuscrito: as situações de agressão marcam negativamente a vida e o processo de desenvolvimento das vítimas. Diante desse cenário adverso, embora a literatura científica ofereça elementos que permitem caracterizar e conceituar o fenômeno investigado, ainda existem lacunas a serem preenchidas no que se refere ao conhecimento sobre a experiência subjetiva e a perspectiva dos próprios estudantes em relação ao *bullying*.

Por qualidade de vida entende-se a percepção que o indivíduo tem de sua posição subjetiva na realidade concreta e reúne aspectos da motivação e positividade em relação a diferentes aspectos da vida (CARDOSO; GRAÇA; AMORIM, 2015). Estudo mostra que a exposição crônica a situações de violência no contexto escolar pode comprometer a qualidade de vida dos alunos, com reflexos negativos em termos de prejuízo no seu desempenho escolar (CARDOSO; GRAÇA; AMORIM, 2015).

Um dos principais desafios para o enfrentamento da questão é o reconhecimento das características contextuais que o fenômeno assume em cada país. Nesse sentido, a fim de obter uma compreensão mais profunda de perspectivas das vítimas sobre as suas experiências de *bullying* tem sido impulsionados os estudos qualitativos, que podem clarificar aspectos que são apreendidos por estudos quantitativos, como os motivos atribuídos à ocorrência do fenômeno (THORNBERG et al., 2013).

1.1 O presente estudo

Esse estudo teve por objetivo conhecer as experiências de estudantes brasileiros que vivem a condição de vítimas de *bullying* e examinar qual o impacto da exposição reiterada a situações de violência escolar na qualidade de vida. Os dados são oriundos de entrevistas semiestruturadas de uma etapa qualitativa de um estudo maior.

2 | MÉTODO

2.1 Cenário do estudo

O estudo foi desenvolvido em 11 escolas públicas de um município de médio porte do interior do estado de Minas Gerais. A seleção da cidade ocorreu por conveniência.

2.2 Participantes

Este estudo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo, com delineamento misto, que investiga as relações entre *bullying* e interações familiares. Na etapa quantitativa participaram 2.354 estudantes. Desse grupo amostral foram sorteados cinco estudantes de cada uma das 11 escolas para a etapa qualitativa, totalizando 55 adolescentes (46.5% meninas; com média de idade de 15 anos, desvio-padrão de 2 anos). Neste recorte, especificamente, são apresentados os resultados obtidos com a exploração das experiências de 19 vítimas de *bullying*, que compõem o grupo final de participantes.

2.3 Técnica de coleta de dados

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro para orientar a entrevista semiestruturada. O roteiro foi utilizado de forma flexível, de modo a privilegiar a organização do campo da entrevista pelos(as) próprios(as) adolescentes entrevistados(as) e não pelo pesquisador. O roteiro era composto pelas perguntas: “Você já foi ameaçado, humilhado ou agredido na escola?”; “O que fizeram com você?”; “Escolha um momento e me diga tudo o que você lembra sobre esse episódio”; “Como você se sentiu depois de fazer isso?”. Também, foram utilizadas perguntas de esclarecimento (Como assim? Você poderia me dar exemplos?) para adicionar profundidade às descrições.

2.4 Coleta e análise de dados

A coleta de dados foi realizada entre agosto e outubro de 2014. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas escolas dos estudantes, em salas reservadas e com condições de privacidade asseguradas, ou seja, sem a presença de professores ou outros estudantes. O tempo médio de cada entrevista foi de 12 minutos. Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas na íntegra. As transcrições foram digitadas e importadas para o Atlas.TI Versão 7, que possibilita a organização da análise temática. O processo de análise envolveu dois níveis: 1) desenvolvimento de códigos a partir da leitura das entrevistas das vítimas de *bullying*, originando 23 códigos criados a partir da seleção de 106 citações; e 2) categorização dos códigos em temas e famílias segundo os princípios da *Grounded Theory* (THORNBURG et al., 2013). Após o processo de análise emergiram cinco categorias temáticas.

2.5 Considerações éticas

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (Universidade de São Paulo).

3 | RESULTADOS

A análise dos dados possibilitou identificar as diferentes experiências e tipos de

vitimização a que eram submetidos os estudantes investigados. Em um nível descritivo, as categorias construídas a partir da análise dos dados são apresentadas na Tabela 2.

Grandes categorias	Subtemas	Número de ocorrências* por sexo	
		Meninas	Meninos
Histórias de <i>bullying</i>	Agressões verbais	7	6
	Agressões físicas	1	4
	Agressões psicológicas	4	2
Ser intimidado	Internalização de culpa	11	3
	Significando a agressão sofrida: sentimentos e percepções	9	4
Oscilando entre amparo e desamparo	Busca de apoio social	3	5
	Os pais ajudaram	4	5
	Outras pessoas ajudaram	3	1
	Ausência de iniciativas de ajuda	6	2
<i>Percepção das condições internas para lidar com os ataques</i>	Elaboração cognitiva/emocional	2	1
	Tentativa de revidar as agressões	1	1
	Falta de recursos internos para enfrentar	9	0
Repercussões psicológicas da exposição reiterada à violência	Prejuízos emocionais	6	1
	Sentimentos negativos / sentimento de fracasso em relação à escola	3	1

* Em uma mesma entrevista pôde ser identificada mais de uma ocorrência registrada.

Tabela 2. Categorias identificadas nas entrevistas. Ribeirão Preto, 2014.

Categoria 1: Histórias de bullying

Foram registrados relatos de agressões verbais, físicas e psicológicas. Os participantes relataram uma gama diversificada de situações de violências sofridas, tais como: apelidos pejorativos, fofocas envolvendo seus nomes, agressões físicas, ameaças e/ou exclusão do grupo de pares. A agressão do tipo verbal se sobressaiu em relação aos demais tipos, tanto para os meninos como para as meninas: *“Eles se reuniram no fundo da sala e ficaram falando de mim. Eles acabaram comigo. Foi o pior dia que eu já tive”* (Menina 13, 13 anos); *“Eu era gordo e eles faziam muita piada comigo”* (Menino 42, 16 anos). Os meninos apresentaram mais relatos de agressão física: *“Às vezes eles passam e me dão tapas na cabeça, me chutam”* (Menino 16, 12 anos). Ser rejeitado e excluído pelo grupo de pares foi o tipo de violência psicológica mais referida: *“As meninas não conversavam muito comigo. Elas me excluía de tudo”* (Menina 23, 18 anos).

Categoria 2: Ser intimidado

Ao detalharem as situações de violência sofridas, alguns participantes revelaram um processo de internalização da culpa pelas agressões e atribuíram a si mesmos – mais particularmente, à alguma característica física, como cabelo, peso/formato corporal e cor da pele – o motivo que teria deflagrado os ataques dos colegas: *“Eles falam do meu cabelo”* (Menina 6, 13 anos); *“Eu sou muito magra. Eles me chamavam de vareta, de Olivia Palito, etc.”* (Menina 13, 13 anos); *“Eu era gordo”* (Menino 42, 16 anos); *“Eu não tinha cabelo liso. Eu não sou branca”* (Menina 23, 18 anos). Os meninos apresentaram menores justificativas para as agressões, que acreditavam ser injustificadas.

Afora isso, cientes da cronicidade do fenômeno, os participantes expressaram sentimentos e percepções relacionados às agressões e ao processo de internalização da culpa, buscando significados que possibilitassem subjetivar as experiências de intimidação: *“Socialmente eu não era muito boa para ter amigos”* (Menina 13, 13 anos); *“Mas eu não tenho raiva de ninguém”* (Menino 17, 15 anos); *“Eu ficava muito triste e aquilo me deprimia muito. Hoje eles me colocam apelidos, ficam debochando, mas eu já me acostumei. Eles têm razão”* (Menina 45, 19 anos).

Categoria 3: Oscilando entre amparo e desamparo

Contar para alguém sobre a vitimização foi a estratégia mais utilizada pelos participantes para lidar com a questão: *“Contei para a minha avó e uma vez para a minha mãe”* (Menino 33, 11 anos); *“Eu contei para meu pai”* (Menina 21, 12 anos); *“Eles continuaram me ameaçando. Eu fui na secretaria da escola e contei”* (Menino 35, 13 anos). Em geral, a intervenção positiva mais adotada por pais e outros familiares foi ir à escola e conversar com professores e diretores sobre o que estava se passando. Entrementes, alguns estudantes relataram que os pais foram à escola para conversar diretamente com os agressores. Amigos e professores também foram referidos como fontes de apoio para as vítimas.

Observou-se, ainda, que alguns estudantes não acreditavam na eficácia da intervenção dos professores e de outros profissionais da escola. Houve relatos de situações em que esses profissionais minimizaram ou negligenciaram a questão, o que contribuiu para que caíssem em descrédito, como sintetizado por uma das estudantes: *“Eu não aguentava ficar sentada, ouvindo os meninos zombarem de mim e os professores achando que era brincadeira. A minha mãe sempre vinha na escola, mas isso nunca resolveu porque a escola acha que é brincadeira”* (Menina 13, 13anos).

Categoria 4: Percepção das condições internas para lidar com os ataques

A percepção da falta de recursos internos para enfrentar as situações de *bullying* foi destacada na análise dos dados, no que se refere às meninas. Em geral, as meninas mencionaram a sensação de impotência ou fragilidade diante das agressões, ameaças e

humilhações a que eram submetidas diuturnamente: *“Eu fiquei quieta. O que eu poderia fazer? Não podia e não tinha nada para fazer”* (Menina 28, 13 anos); *“Eu sentava no fundo da sala, bem no cantinho, e ficava quieta, chorando”* (Menina 7, 16 anos). Com o tempo alguns estudantes conseguiram elaborar as vivências traumáticas cognitivamente e afetivamente, utilizando para tanto um movimento de ressignificar o processo de vitimização. Isso lhes permitiu buscar ajuda, por exemplo: *“Hoje eu acho que, quando eu conto alguma coisa para alguém, aquilo que está me incomodando, eu tiro um peso das minhas costas”* (Menina 14, 11 anos). Por outro lado, dois estudantes referiram que, com o passar do tempo, passaram a revidar as agressões (sendo que a retaliação é considerada um comportamento não adequado) como uma resposta às agressões: *“Hoje, se alguém me ofende, eu ofendo também. Eu não aceito mais”* (Menina 23, 18 anos).

Categoria 5: Repercussões psicológicas da exposição reiterada à violência

Os prejuízos emocionais e psicológicos foram os mais evidenciados em termos de repercussões do *bullying* na trajetória escolar dos participantes: *“Nunca mais eu vou esquecer. As pessoas pegavam no meu ponto fraco e eu sentia vontade de gritar, de pular a janela e me suicidar”* (Menina 13, 13 anos); *“Quando eu lembro da situação ainda machuca bastante”* (Menino 18, 13 anos). Sentimentos negativos em relação à escola e mesmo o fracasso escolar foram outras consequências associadas à vitimização. Houve relatos de desejos de evasão da escola, de abandonar os estudos por não suportar mais o sofrimento deflagrado pelas situações reiteradas de violência sofridas no ambiente escolar, assim como reprovação escolar. *“Eu não queria vir para escola. Entretanto, minha mãe me obrigou a vir. Eu não queria mais estudar”* (Menino 35, 13 anos).

4 | DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi conhecer as experiências de vítimas de *bullying* entre estudantes brasileiros. Nesse sentido, uma primeira constatação se refere à importância de não se negligenciar a violência do tipo verbal. Muitas vezes, apelidos e outras formas de interação entre os adolescentes são compreendidas pelos adultos como próprios da idade ou brincadeiras sem maiores consequências. Isso é falso, uma vez que os relatos evidenciam, de maneira contundente, o quanto essas condutas desencadeiam sentimentos negativos, como tristeza, revolta, isolamento, depressão, autculpabilização e autodepreciação, que levam ao déficit de autoestima.

Geralmente, os autores de *bullying* elegem um aspecto corporal ou moral da vítima para desferir o ataque. Esse atributo é identificado como indesejável, repulsivo ou inadequado, e é tomado como justificativa para todo e qualquer ato de exposição vexatória da vítima, inclusive de cunho racista e homofóbico. Os insultos se tornam mais eficientes quando atingem um ponto de especial vulnerabilidade na frágil identidade em construção

do(a) adolescente. É interessante observar o quanto as vítimas internalizam as razões dos ataques: “*Eu sou muito magra*”, “*Eu não sou branca*” – como se necessitassem de um alibi para significar sua absoluta impotência e total desamparo diante da falta de apoio que sentem no ambiente escolar para fazerem cessar as agressões, ameaças, humilhações e ofensas pessoais sofridas.

Outros estudos (ESPELAGE; DE LA RUE, 2012; SILVA et al., 2014) relataram que, com o aumento da idade, a violência tende a ser de difícil identificação por parte dos adultos, dadas as características que assume no processo de interação entre os pares. Isso alerta para o risco de naturalização do fenômeno, que pode levar ao aumento de tolerância social e à minimização de seus potenciais efeitos deletérios no desenvolvimento psicológico das vítimas.

Em outra perspectiva, chamou a atenção a busca por apoio psicológico na família. Esse microsistema é importante para o desenvolvimento humano e para o enfrentamento do *bullying*, como revelam as pesquisas (HONG; ESPELAGE, 2012; PATTON et al., 2013). O que significa que o *bullying* não é um assunto exclusivo da escola. Esse debate requer uma discussão sobre as construções sociais presentes nas relações entre pares, entre elas aquelas relacionadas aos significados atribuídos à diversidade, aos opostos e às relações de poder difundidas no grupo de pares e reproduzidas no convívio social. São aspectos que são desenhados no contexto familiar, tido como a primeira experiência de relação social do ser humano (BRONFENBRENNER, 2011; HONG; ESPELAGE, 2012).

Por outro lado, a dinâmica familiar e os tipos de interação nela estabelecidos se revelam como condições que podem amparar ou desamparar as vítimas. No primeiro nível temos as ações positivas, com adoção de estratégias que podem minimizar a ocorrência do *bullying* e melhorar o clima escolar. Nesse sentido, a parceria entre família e escola se destaca como recurso mais efetivo. No outro nível se apresenta o desamparo provocado por equívocos na tomada de decisão que leva à ação. Na tentativa de ajudar, pais e responsáveis não sabem como agir e adotam muitas vezes estratégias não efetivas para combater o *bullying* sofrido pelos filhos.

No que se refere à percepção subjetiva das condições internas para lidar com os ataques, nota-se que as vítimas são afetadas e profundamente marcadas em suas biografias pelas experiências de *bullying*. Percebe-se que a experiência de ser intimidado é uma condição naturalizada e reforçada por narrativas que buscam entender ou explicar sua ocorrência a partir das próprias características ou dificuldades da vítima, como evidenciado também por outros estudos (ARSENAULT; BOWES; SHAKOOR, 2010; THORNBURG et al., 2012).

As vítimas parecem se sentir responsáveis pelas agressões sofridas, em um processo de internalização da culpa que por si só é bastante revelador do quanto se sentem isoladas e desamparadas pelo meio escolar, que não oferece segurança de que terão sua integridade preservada, nem parece preocupado com a proteção do seu bem-estar. Nesse

processo, um arriscado recurso para tentar interromper o ciclo de violência é a ação de revidar com agressões, estratégia considerada negativa porque pode agravar mais ainda a situação (BIBOU-NAKOU et al., 2013).

Constata-se que as experiências das vítimas de *bullying* são episódios atuais ou passados que marcaram a trajetória escolar e a história pessoal de cada uma delas. O impacto das experiências de vitimização pode ser aferido mais diretamente na qualidade de vida dos estudantes em comparação com o que se observa naqueles que não relataram envolvimento em situações de *bullying* (FRISÉN; BJARNELIND, 2010). Os estudantes vitimizados também demonstraram maior carga de conflituosidade e frustração por permanecerem em um sistema educativo que não oferece respostas apropriadas para a violência disseminada nos relacionamentos entre os alunos (PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009), e que sistematicamente negligencia, minimiza ou reage com indiferença ante as violações e descabros praticados no cotidiano escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu conhecer nuances das experiências diversificadas de vítimas de *bullying* escolar. As agressões verbais foram as mais referidas, destacando-se episódios de destilação de preconceitos e franca intolerância às diferenças vivenciados nas relações com os colegas. Essas situações são marcadas, sobretudo, pela exclusão da vítima de seu grupo de pertencimento ou de determinadas atividades. Os meninos acreditavam que as agressões eram injustificadas (sem motivação evidente), mas as meninas mostraram maior propensão a internalizar as agressões, vendo-se como causadoras da própria violência que recebem.

A atuação de membros da família foi mais significativa no apoio às vítimas do que as ações da própria escola, que não parece estar preparada para lidar com a situação. Faltam investimentos para a construção do que se poderia chamar, simbolicamente, de uma *escola-cidadã*, comprometida realmente com a qualidade da formação de seus alunos para o convívio social e democrático, baseado nos pressupostos de promoção de saúde, relações igualitárias e equidade de gênero.

Porém, nota-se que a busca por apoio social por parte das vítimas de *bullying* é surpreendentemente modesta em relação à quantidade de vítimas declaradas. Ainda mais porque algumas narrativas permitiram identificar que o *bullying* não representa um fenômeno pontual, mas consiste em uma manifestação crônica – e por vezes silenciosa ou silenciada – de violência que afeta a saúde, a qualidade de vida e o desenvolvimento psicológico daqueles que são submetidos às ameaças, humilhações e agressões na escola.

Os resultados deste estudo devem ser considerados à luz de suas três principais limitações. Primeiramente, trata-se de um estudo qualitativo e com dados preliminares de um universo mais amplo. Em segundo lugar, e relacionada à primeira limitação, a coleta

de dados quantitativos previamente às entrevistas qualitativas pode ter sensibilizado, em alguma medida, os estudantes em relação ao tema em estudo. Por fim, foram utilizadas apenas técnicas de coleta baseadas em auto-relatos de envolvimento em situações de *bullying* como vítimas. Essa estratégia é perfeitamente válida e confiável, contando com amplo respaldo na literatura da área, entretanto, esse tipo de abordagem exige um bom nível de consciência dos participantes e algumas vítimas de *bullying* podem apresentar uma tendência a omitir essa condição, por vergonha, culpa ou medo de sofrer represálias. Os pontos fortes do estudo incluem: o uso da abordagem qualitativa e da escuta qualificada para valorizar a experiência de estudantes vitimizados, e a identificação da perspectiva das vítimas como elemento essencial para pensar a qualidade de vida, o que é consistente com esse constructo.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq oferecido por meio de bolsas de produtividade para os autores W. A. Oliveira, Silva, M. A. I. e Santos, M. A.. Também agradecem o financiamento da pesquisa durante o doutorado e pós-doutoramento do primeiro autor (respectivamente: FAPESP Processo 2014/13062-7; PNPd/CAPES, Código de financiamento 001,).

REFERÊNCIAS

ARSENEAULT, L.; BOWES, L.; SHAKOOR, S. Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? **Psychological Medicine**, v. 40, n. 5, p. 717-729, 2010.

BIBOU-NAKOU, I. et al. Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. **International Journal of Mental Health Promotion**, v. 16, n. 1, p. 3-18, 2013.

BINSFELD, A. R.; LISBOA, C. S. M. Bullying: um estudo sobre papéis sociais, ansiedade e depressão no contexto escolar do Sul do Brasil. **Interpersona**, v. 4, n. 1, p. 74-105, 2010.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: ArtMed, 2011. 310p.

CARDOSO, L. B. F.; GRAÇA, L. C. C.; AMORIM, M. I. S. P. L. Sentido interno de coerência, qualidade de vida e bullying em adolescentes. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 16, n. 3, p. 345-358, 2015.

CRAIG, W. M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. **Personality and Individual Differences**, v. 24, n. 1, p. 123-130, 1998.

ESPELAGE, D. L.; DE LA RUE, L. School bullying: its nature and ecology. **International Journal of Adolescent Medicine and Health**, v. 24, n. 1, p. 3-10, 2012.

FERNANDES, G.; YUNES, M. A. M.; FINKLER, L. The Social Networks of Adolescent Victims of Domestic Violence and Bullying. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 30, e3007, 2020.

FRISÉN, A.; BJARNELIND, S. Health-related quality of life and bullying in adolescence. **Acta Pædiatrica**, v. 99, n. 4, p. 597-603, 2010.

HASE, C. N. et al. Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school students. **Psychology in the Schools**, v. 52, n. 6, p. 607-617, 2015.

HONG, J. S.; ESPELAGE, D. L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. **Aggression and Violent Behavior**, v. 17, n. 4, p. 311-322, 2012.

OLIVEIRA, W. A. et al. The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 275-282, 2015.

OLWEUS, D. School Bullying: Development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, n. 1, p. 751-780, 2013.

PATTON, D. U. et al. A review of research on school bullying among African American youth: an ecological systems analysis. **Educational Psychology Review**, v. 25, n. 2, p. 245-260, 2013.

PEREIRA, B.; SILVA, M. A. I.; NUNES, B. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, p. 455-466, 2009.

SILVA, J. L. et al. Bullying: conhecimentos, atitudes e crenças de professores. **Psico**, v. 45, n. 2, p. 147-156, 2014.

THORNBERG, R. et al. Victimising of school bullying: a grounded theory. **Research Papers in Education**, v. 28, n. 3, p. 309-329, 2013.

THORNBERG, R. et al. Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? **Western Journal of Emergency Medicine**, v. 13, n. 3, p. 247-252, 2012.

ZEQUINAO, M. A. et al. Sociometric status of participants involved in school bullying. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 30, e3011, 2020.

CAPÍTULO 9

A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA AUTOIMAGEM DO ALUNO

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Amanda Souza Vieira

Instituto Luterano de Ensino Superior
Itumbiara – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9851717254102235>

Érica Queiroz de Moura

Instituto Luterano de Ensino Superior
Itumbiara – Goiás

Gabrieli Camargos Cunha Santana

Instituto Luterano de Ensino Superior
Itumbiara – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/2683537463991282>

RESUMO: Visando a problematização do método avaliativo sustentado por instituições de ensino contemporaneamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica capaz de trazer à luz as consequências do modelo avaliativo vigente. Para tal, foram explorados o método avaliativo, conceituada autoestima, autoconceito e autoconfiança e a dinâmica que se encontram com o papel do professor, abordados os transtornos potencialmente causados pelo sistema atual de ensino e a apresentação de métodos alternativos. A partir da análise de artigos encontrados em plataformas digitais como Scielo, PePSIC e Google Escolar, foi comprovado que o método avaliativo quantitativo desfavorece o crescimento pessoal do aluno e ocasiona transtornos psicológicos relacionados,

majoritariamente, com a ansiedade. A concepção do aluno como um indivíduo e não como um número, pode sim ser uma saída ideal para que a autoimagem seja construída sob fortes alicerces.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar, autoestima, autoimagem, transtornos de ansiedade.

THE INFLUENCE OF SCHOOL EVALUATION ON THE STUDENT'S SELF-IMAGE

ABSTRACT: Considering the problematizing the evaluation method supported by educational institutions, a bibliographic research capable of bringing to light the consequences of the current evaluation model was carried out. For that, the exploration of the evaluate method was necessary, as much as conceptualize self-esteem, self-concept and self-confidence and the dynamic that those have with the role played by the teacher, address the anxiety disorders which are potentially caused by the current teaching system and the presentation of alternative methods. From the analysis of articles found on digital platforms such as Scielo, PePSIC and Google Scholar, it was proven that the quantitative evaluation method disadvantages the student's personal growth and causes psychological disorders mainly related to anxiety. The conception of the student as an individual and not as a number, can be an ideal way out for the self-image to be built on strong foundations.

KEYWORDS: School evaluation, self-esteem, self-image, anxiety disorders.

1 | INTRODUÇÃO

Durante todo o processo de desenvolvimento, o indivíduo se vê confrontado por dificuldades e por eminentes frustrações, incluindo em sua vida escolar. A instituição de ensino usa-se do método avaliativo para avaliar o nível de conhecimento do sujeito. Porém, esta sofre com alterações dentro do meio social e passa a representar controle, exclusão, dominação, segregação e até de discriminação (VASCONCELLOS, 2000; SILVEIRA, 2017).

Professores, pais e adultos responsáveis são considerados como líderes pelas crianças, a quem devem se espelhar e recorrer. Além do ensinamento de conteúdo, as figuras de liderança são responsáveis por inserir o ser em desenvolvimento dentro do contexto social (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

De acordo com Moysés (2005), a autoestima está em constante construção, e se relaciona diretamente com a forma como o indivíduo percebe seu próprio valor. Há ainda o autoconceito, que tange a noção individual que cada um tem de si próprio, através dos processos cognitivos (MOYSÉS, 2005).

Com a evolução da aplicação da avaliação escolar dentro da pedagogia, esta transformou-se em um mecanismo de exclusão, atenuando ainda mais a influência do desempenho escolar com a autoimagem do ser em desenvolvimento. Ao lado da busca constante pela homogeneidade, está a ansiedade para alcançar a expectativa posta pelo

Tomando como indício a dificuldade impregnada nos seres humanos de superar momentos de pressão e extrema cobrança, surge questionamentos tangentes à influência da avaliação escolar, meio utilizado para “qualificar” o aluno como ‘aprovado’ e ‘reprovado’; como a autoestima, autoconfiança e autoconceito são afetados por tal método (PERRENOUD, 1998; SANTOS *et al.*, 2016).

Ao decorrer do tempo, o sistema educacional aparenta ter adotado um costume divergente do pedagógico, aplicando provas por aplicá-las, sendo usadas como punições psicológicas para amedrontar os alunos, que acabam por ter reações diversas. Como é um inimigo em constante ameaça, a avaliação gera medo, angústia e insegurança (LEITE *et al.*, 2002).

Faz-se necessário apontar quais são os prejuízos, ou seja, a consequência que as avaliações causam nos alunos, usando da exploração do método avaliativo, da conceituação da autoestima, autoconceito e autoconfiança e a dinâmica com o papel do professor, da listagem alguns dos transtornos que acabam por surgir com a influência desses fatores e, por fim, da discussão sobre quais os melhores métodos para reduzir tais impactos negativos.

A presente pesquisa busca apresentar alguns dos vários males que a pressão e a cobrança podem trazer para os alunos, em um parâmetro psicológico, e como a sociedade pode se observar para que não esteja incentivando tal ato nocivo dentro das instituições. Além disso, há um chamado para um novo olhar do mundo acadêmico para os problemas,

até então, tidos como ocasionais; como a relação entre a avaliação escolar e os distúrbios ocasionados na autoimagem dos alunos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação constitui uma ampla importância dentro das instituições, sendo responsável por validar as expectativas depositadas no outro indivíduo. Indo para além do uso escolar, a avaliação está presente em entrevistas de emprego e até nas relações interpessoais, pesando o valor daquele indivíduo (SILVEIRA, 2017).

Tem-se registros de que o primórdio da avaliação tenha sido na China, no ano 1200 a.C., com o intuito de selecionar entres os homens, cidadãos do sexo masculino, aqueles que eram melhor qualificados para o serviço. A aplicação de tal método na pedagogia teria se iniciado no século XVII (ESTEBAN, 2002).

Dentro da pedagogia, a função da avaliação seria de apresentar a peculiaridade, competência e o êxito do sistema de educação, onde se destaca a relação entre o sistema educacional (currículo), e as demandas da sociedade (revolução industrial e a modernização). O método, portanto, passa a ser a memorização contínua do que é narrado pelo docente, se tornando uma missão extremamente cansativa e dolorosa psicologicamente para o aluno (ESTEBAN, 2002).

A avaliação se transmuta até ficar objetiva, perdendo a essência da avaliação, que deveria ser a aprendizagem. Com isso, tornou-se comum a prática adotada por professores de apenas lecionar aquilo que querem avaliar, enquanto o aluno só estudará, de forma mecânica e pouco significativa, apenas para responder o que será cobrado (LEITE *et al.*, 2002).

De acordo com Moysés (2005), o autoconceito surge no plano cognitivo e está relacionada com a maneira da qual o indivíduo se percebe. Essa percepção, porém, está submetida a diversos fatores, tanto internos quanto externos. Quando somadas as informações externas às concepções prévias que o indivíduo já havia formulado sobre si, o autoconceito começa a ser construído.

A autoestima surge derivado do autoconceito, porém no campo sentimental, estando relacionada diretamente à forma com que o sujeito passa a se perceber; a partir de seu autoconceito. A autoestima pode ser, então, lida como a resposta emocional à percepção cognitiva do indivíduo sobre si mesmo (MOYSÉS, 2005).

A autoconfiança é gerada a partir de meios não sociais e se desenvolve dentro de cada um. É formada a partir de contingências reforçadoras, que são respostas positivas que reforçam o sentimento de confiança do indivíduo em realizar uma função ou um comportamento. Porém, também é necessário a existência de oportunidades externas para que determinados comportamentos possam ocorrer e serem submetidos às contingências. (JUSTINO, 2012).

Os professores, para os alunos, são, junto dos pais, líderes, e devem liderar com êxito, pois liderar é apresentar a sociedade aos indivíduos em desenvolvimento. Ao estimularem os alunos a atingirem seu maior potencial, os professores tornam-se confiáveis e bons líderes, pois a liderança é sobre a habilidade de evocar todo o potencial no liderado (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

O estresse pode causar a síndrome de Burnout nos docentes. *Burnout* significa “queimar-se até a exaustão”; “consumir-se em chamas”. São enumeradas três características do Burnout: exaustão, (emocional ou física); sensação de insuficiência; diminuição da produtividade; e despersonalização (REINHOLD, 2001).

Apresenta também sintomas no estado emocional, como sentimento de paralisação, desesperança, desilusão e exaustão emocional; nas atitudes e nos comportamentos, como negativismo, inflexibilidade, falta de controle; e em reações somáticas – exaustão física, tendências a acidentes e aumento da vulnerabilidade a acidentes (CARLOTTO, 2010).

As avaliações são utilizadas como uma ferramenta de valorizar determinado conhecimento dentro do ambiente escolar. A forma de avaliação utilizada atualmente resulta em diversos problemas, dentre eles está a exclusão dos alunos que não obtêm um bom resultado e os problemas de caráter emocional e relacionados a autoestima (SILVEIRA, 2017).

Ao passar por uma situação assim, na qual o resultado obtido não é o esperado, o desenvolvimento escolar acaba sendo comprometido, pois podem ser desenvolvidos sentimentos de incompetência e incapacidade. Dessa forma, o que deveria ser um instrumento de auxílio do processo de aprendizagem, acaba se tornando um trauma, gerando crises de ansiedade, medo, entre outros problemas. (SILVEIRA, 2017)

Muitos alunos queixam vivenciar constante ansiedade, estresse e problemas com a autoimagem, e alguns acabam sendo diagnosticados com TAG, Transtorno de Ansiedade Generalizada (PERRENOUD, 1998). Esse transtorno possui sintomas semelhantes aos de síndrome do pânico, transtorno obsessivo-compulsivo e outros de caráter ansioso. Apresenta prejuízo à concentração do indivíduo, além de ter alterações no sono e no humor. Sintomas físicos, como tensões musculares, náuseas e diarreia, também são apresentados em alguns indivíduos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Outro preocupante transtorno presente nos estudantes é a depressão. A presença de sintomas depressivos em crianças e adolescentes é uma condição desfavorável para o desenvolvimento. A depressão é caracterizada por vários sintomas, físicos e psicológicos, e apresenta também comportamentos evidentes a terceiros (CRUVINEL e BORUCHOVITCH, 2011).

Os sintomas psicológicos da depressão incluem humor depressivo e, em adolescentes, humor irritável ou apático; redução da capacidade de sentir prazer em muitas atividades antes tidas como prazerosas; fadiga ou sensação de falta de energia e diminuição da capacidade de pensar, concentrar-se ou tomar uma decisão (PORTO, 1999).

No parâmetro físico, os sintomas presentes são alteração no sono (insônia ou hipersonolência), alteração no apetite (ganho ou perda de apetite e peso) e redução da libido. Comportamentos como retraimento social, crises de choro, comportamento e/ou idealização suicida e lentidão generalizada são evidenciados por terceiros em pessoas depressivas (PORTO, 1999.).

Devido ao costume gerado pelos incontáveis anos em que a avaliação escolar desempenha a atual função de domínio e controle de massa, pais e responsáveis passam a cobrar notas, constantemente exigindo dos filhos resultados positivos e parecem só se importar com a vida escolar dos pequenos no fim de cada bimestre (LEITE *et al.*, 2002).

O professor pode aplicar meios que tornem suas aulas mais dinâmicas e que não estresse tanto o estado psicológico do aluno; que ensine, mas que não pressione. A constante e massacrante busca por atingir os padrões desejados é a maior dificuldade da avaliação, por não abranger a individualidade e a subjetividade do sujeito sendo avaliado. O educador deve, então, procurar a subjetividade nas formas de avaliar (HOFFMAN, 1998).

É possível promover desafios com simples perguntas, e em outras ocasiões, uma simples experiência é o suficiente para instigar o interesse dos alunos. Dinâmicas que façam uso de materiais como jornal, fotografias, ou a apresentação de um curto filme ou história se apresentam igualmente efetivos para atrair a atenção e o interesse dos alunos (SANTOS, 2005).

Vygostky (1991) enfatiza a importância da interação social para o desenvolvimento intelectual das crianças, apontando que o pico do desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá quando há a conversão do que se é dito com a atividade prática, que são vertentes independentes do desenvolvimento humano, mas que, quando alinhadas, originam a inteligência prática e abstrata.

O aparecimento de todas as funções durante o desenvolvimento infantil ocorre em duas ocasiões. A primeira acontece no meio social, no contato entre as pessoas exteriores, de maneira intersíquica. A segunda, ocorre no meio interior e individual da criança, de maneira intrapsíquica (VYGOTSKY, 1991).

Perrenoud (1998) sugere, como método alternativo, o uso da avaliação formativa, onde há uma constante avaliação do desempenho acadêmico da criança, porém não de forma regularizada e individualizada dos conteúdos, como ocorre atualmente. Essa mudança para a avaliação formativa leva consigo uma reestruturação de todo o sistema de ensino vigente, desde a gestão e planejamento da aula à atenção aos alunos que apresentarem dificuldade no acompanhamento do conteúdo (PERRENOUD, 1998).

3 | METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória. Segundo Gil (2008), este método de pesquisa tem a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar

ideias e conceitos, visando a elaboração de problemas ou hipóteses mais precisos para pesquisas posteriores. O autor ainda salienta que pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral de determinado assunto, e tal análise é realizada quando o tema escolhido é pouco explorado, tornando, assim, difícil a formulação de hipóteses precisas (GIL, 2008).

O processo para a constituição da análise bibliográfica de dados foi realizado em março de 2018, através das plataformas de portais periódicos de universidades, dos bancos de dados SciELO, PePSIC,; além do instrumento de busca do Google Acadêmico, empregando como palavras-chave avaliação escolar, autoestima, autoimagem, transtornos de ansiedade e no acervo da biblioteca Martinho Lutero do ILES/ULBRA de Itumbiara-GO.

Para a constituição da análise bibliográfica dos dados, foi utilizado como critério de inclusão trabalhos publicados no período de 1991 a 2017, que retratassem algum dos assuntos abordados. Inicialmente foram excluídas as pesquisas que estavam duplicadas e que não estavam disponíveis o seu acesso na íntegra. Posteriormente, deu-se início a leitura dos resumos a fim de se analisar se as informações contidas retratavam o tema deste estudo. Na etapa seguinte, os artigos selecionados foram lidos na íntegra para uma avaliação da elegibilidade dos mesmos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em seus primórdios, a avaliação era utilizada a fim de se escolher entre os homens aqueles que eram mais aptos para o trabalho. Contudo, com a revolução industrial e a cada vez mais crescente globalização, a avaliação evoluiu para o âmbito social até adentrar na pedagogia, passando a mensurar o conhecimento dos alunos de forma a unificar e padronizar, assim, o ensino. (ESTEBAN, 2002; SILVEIRA, 2017).

O sujeito desenvolve sua autoimagem partindo de três grandes pilares: o autoconceito, que se desenvolve a partir do plano cognitivo e trata-se da forma como o indivíduo se percebe. Partindo disso, tem-se sentimentos acerca da percepção de si próprio, o que é chamado de autoestima. A autoconfiança se desenvolve entre o diálogo do social e não social, onde contingências reforçadoras mantêm ou não certos comportamentos (MOYSÉS, 2005; JUSTINO, 2012).

Os professores apresentam a função de liderança para os alunos, e tamanha responsabilidade pode ocasionar no aumento severo do estresse no docente. A síndrome do Burnout é caracterizada pela exaustão, sensação de insuficiência e despersonalização, além de ter sintomas nos âmbitos emocionais, comportamentais e somáticos (REINHOLD, 2001; CARLOTTO, 2010; TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Como um agente de validação de conhecimento, a avaliação gera diversos dilemas. É sabido que uma má pontuação na avaliação gera exclusão e discriminação dos alunos, ocasionando problemas na autoestima e problemas emocionais mais graves. O fracasso

da obtenção da nota desejada acaba frustrando o aluno, comprometendo ainda mais o rendimento escolar do mesmo e alimentando sentimentos aversivos. O que deveria ser um instrumento auxiliador se torna um instrumento de tortura psicológica para os estudantes (SILVEIRA, 2017).

O Transtorno de Ansiedade Generalizada é hoje um transtorno muito comum. Possui sintomas que se assemelham com outros transtornos ansiosos e com transtornos compulsivo-obsessivo, além de prejuízo em diversas áreas. A depressão inclui sintomas emocionais e até descompensações neurológicas, como alteração no hábito alimentar, sono e energia, além das mudanças comportamentais notáveis por terceiros (PORTO, 1999; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Dinamizar as aulas pode incentivar e cativar o interesse do aluno, de forma que se ensine de maneira menos pesada e mais divertida, contagiando o aluno de uma forma positiva. Desafios simples e aulas diferenciadas também auxiliam, pois essa quebra da padronização das aulas as torna empolgantes e emocionantes para os alunos (HOFFMAN, 1998; SANTOS, 2005).

O conhecimento se dá em duas etapas, dependendo do exterior para o mundo interior do ser em desenvolvimento. A interação social torna-se, então, demasiadamente importante para a aprendizagem do indivíduo, que percorre os campos inter e intrapsíquicos (VYGOTSKY, 1991).

Uma forma diferente de se avaliar o desempenho escolar dos alunos é através da avaliação formativa, pois há uma constante avaliação do aluno, mas não de forma metódica e rígida. Esse método exige uma alteração desde o planejamento das aulas até o respaldo ao aluno com dificuldades (PERRENOUD, 1998).

O método de avaliação formativo sugere uma utilização contínua do modo de avaliar, possibilitando, portanto, um diagnóstico correto para o aluno. Dessa forma, torna-se mais fácil para o docente perceber qual a dificuldade do aluno para auxiliá-lo, de forma ativa (PERRENOUD, 1998).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método avaliativo há milênios com o objetivo de segregar homens aptos dos inaptos e que, desde então, segue exercendo esse mesmo papel dentro da pedagogia. O quantitativo se sobrepõe ao qualitativo no ensino, quando alunos procurarão memorizar o conteúdo para que seja realizada a prova e que, momentos depois, seja esquecido. Os conteúdos passam a ser ensinados à medida que serão cobrados, e não com a finalidade do ensino.

Ao não atingir o almejado, o aluno cai em um mundo próprio de depreciação. Sua autoimagem se distorce em efeito dominó: o autoconceito, que é a forma como o indivíduo se vê, a autoestima, que é como o indivíduo se sente, e a autoconfiança, que é a confiança

atribuída a si mesmo pelo indivíduo, declinam. Há a distorção e, para ele, a não obtenção da nota é uma cruz muito mais pesada do que a que seus ombros e seu psicológico podem carregar. Está, então, a mercê de transtornos de ansiedade e depressivos.

O professor, enquanto encarregado de guiar o aluno pelo caminho do conhecimento, apresenta também efeitos colaterais mediante tal método. O *Burnout* e outros transtornos são possíveis de aparecer nos docentes. Não se pode afirmar, contudo, se a causa é direta ao método. Embora tenha o estresse como influência, pode não ser a causa majoritária para esses transtornos que acometem os docentes.

Os estudantes que já encontram esses transtornos presentes em sua vida podem enfrentar um outro problema, porém: os pais. Enquanto menores de idade, é difícil que procurem ajuda espontaneamente, e mesmo que peçam aos pais, muitas vezes não são atendidos por uma certa descrença por parte dos pais, que estão muito absortos no mundo da exigência. O desejo de que os filhos sejam os melhores, sejam vistos e reconhecidos baseados em um desempenho acadêmico é fator dominante em algumas famílias.

Os meios alternativos encontrados esbarram em semelhanças: a priorização do social e do pensamento enquanto equipe, a prioridade do coletivo e do desenvolvimento individual a partir dele, o dinamismo e a quebra da rigidez. Seja em escolas que adotem o método construtivista ou o formativo, o fato de o aluno ser visto como um indivíduo e não como um número, pode sim ser uma saída ideal para que a autoimagem seja construída sob fortes alicerces.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM V**. 5. ed. Porto Alegre. Artmed. 2013.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome do *Burnout*: O Estresse Ocupacional do Professor**. Canoas. Editora ULBRA. 2010.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. **Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão**. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/261/26122323003.pdf>>. Acesso em: 06/04/2018, 19:22:45.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo. Atlas S.A. 2008.

HOFFAMANN, J. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8 ed. Porto Alegre. Mediação. 1998.

JUSTINO, F. L. C. **O comportamento de dirigir**. 2012. Disponível em: <<https://itrcampinas.com.br/pdf/cotidiano/dirigir.pdf>>. Acesso em: 12/04/2018, 13:22:35.

LEITE, E. C. R., SIQUEIRA, M. T. M., LIMA, T. F. A. **Avaliação escolar: uma concepção dialética libertadora**. 2002. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1906/1656>>. Acesso em: 23/05/2018, 12:14:25.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 5. ed. Campinas. Papirus, 2005.

PERRENOUD, P. **A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares**. 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud_Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf>. Acesso em: 23/05/2018, 17:23:26.

PORTO, J. A. **Depressão: Conceito e Diagnóstico**. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v21s1/v21s1a03.pdf>>. Acesso em: 12/03/2018, 22:39:43.

REINHOLD, H. H. **O Burnout** 2001. In: LIPP, M. (org.). **O stress do professor**. Campinas. Papirus. 2006.

SANTOS, J. B. G. et al. **Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem**. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v18n4/1982-0216-rcefac-18-04-00854.pdf>>. Acesso em: 05/06/2018, 21:28:13.

SANTOS, J. C. F. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. 2005. Disponível em: <http://www.famema.br/site_antigo/ensino/capacdoc/docs/papelprofessorpromocaoaprendizagemsignificativa.pdf>. Acesso em: 22/04/2018, 12:35:47.

SILVEIRA, M. F. C. **Avaliação escolar e a sua influência na autoestima do aluno**. 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.funvicpinda.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/538/1/MariaSILVEIRA.pdf>>. Acesso em: 12/03/2018, 16:55:43.

TEIXEIRA, A. C. et al. **A importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem**. 2013. Disponível em: <http://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/3_A-importancia-da-autoestima-do-aluno.pdf>. Acesso em: 13/04/2018, 15:23:22.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 13. ed. São Paulo. Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 4. ed. Martins Fontes. São Paulo. 1991.

CAPÍTULO 10

A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA PRÁTICA DE ACOMPANHAMENTO TERAPEUTICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão 05/01/20201

Keilany Botelho Araujo

Faculdade INESP
Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
Crato-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8614744206598246>

Maria Guedes do Nascimento

Faculdade INESP
Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
Melbourne-Flórida
<http://lattes.cnpq.br/5579930065235799>

RESUMO: A inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais é apresentada pela literatura como um desafio para as escolas brasileiras. Os estudos apontam que a formação dos professores e os recursos disponibilizados pelas instituições de ensino são alguns dos fatores que dificultam uma inclusão escolar efetiva. Uma prática, todavia, que tem sido apresentada pela literatura como artifício a promoção da inclusão escolar é o acompanhamento terapêutico escolar. Esta prática visa auxiliar à criança em seu desenvolvimento pedagógico e social, através de um suporte individualizado. **Objetivo:** Identificar na literatura as contribuições do acompanhamento terapêutico para o desenvolvimento das crianças com desenvolvimento atípico e verificar se esta prática contribui para a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais

especiais. **Método:** a pesquisa é uma investigação bibliográfica, proveniente de uma revisão de literatura, realizada através do método descritivo-exploratório e abordagem qualitativa. **Resultados:** A pesquisa revela que o acompanhamento terapêutico escolar tem gerado grande ganho para os atores escolares, que são as crianças com desenvolvimento atípico e os professores.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Acompanhamento terapêutico escolar; Desenvolvimento.

PROMOTING SCHOOL INCLUSION THROUGH THERAPEUTIC ACCOMPANIMENT PRACTICE: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: School inclusion of children with special educational needs is presented in the literature as a challenge for Brazilian schools. Studies show that teachers' training and available resources offered by educational institutions are some of the factors that hinder effective school inclusion. However, one practice has been presented in the literature to promote school inclusion, it is the school therapeutic accompaniment. This practice aims to assist children in their pedagogical and social development through an individualized support.

Objective: To identify in the literature the contributions of therapeutic accompaniment for the development of atypical development children and to verify if this practice contributes to school inclusion of children with special educational needs. **Method:** the research is a bibliographical research resulting of a literature review. It was accomplished through the descriptive-exploratory

method and qualitative approach. **Results:** The research reveals that therapeutic school attendance has generated great gain for school actors, who are children with atypical development and teachers.

KEYWORDS: Inclusion. School therapeutic accompaniment. Development.

1 | INTRODUÇÃO

O acompanhamento terapêutico escolar é uma prática, que tem se difundido cada vez mais nas escolas com o objetivo de auxiliar a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. A atuação do acompanhante terapêutico (AT) deve ser pautada numa ética que prime pelo desenvolvimento da criança nos âmbitos pedagógico e social (BATISTA; FLOR; DA SILVEIRA, 2017).

Estudos apontam que o trabalho do acompanhante terapêutico contribui para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na medida em que este profissional adentra o espaço escolar e dá suporte a criança e ao professor (SILVA; CRISTINA, 2018).

A Constituição Federal Brasileira assegura às crianças com necessidades educacionais especiais, o acesso à educação e estabelece como dever das escolas, provê os recursos necessários ao seu desenvolvimento social e pedagógico (BRASIL, 1988).

Entretanto, apesar de a legislação brasileira estabelecer que as escolas tem o dever de criar práticas inclusivas, muitas escolas brasileiras não tem acesso a esse suporte especializado, comprometendo tanto o desenvolvimento das crianças com desenvolvimento atípico, quanto a motivação do professor, que não consegue promover a inclusão escolar destas crianças (ROSIN-PINOLA, DEL PRETTE, 2014).

Os desafios a inclusão são muitos, pois a escola é uma instituição social que está habituada a ensaiar a lógica do mercado de trabalho, no sentido de preparar pessoas para ocuparem os lugares que a estrutura social oferece (TRAGTENBERG, 1985). Desta maneira, é preciso ampliar o olhar e encontrar formas de incluir a criança com características diferentes.

A pesquisa apresentada neste artigo caracteriza-se como uma investigação bibliográfica, proveniente de uma revisão de literatura que cruzou os temas acompanhamento terapêutico escolar, autismo e inclusão escolar. O método utilizado foi o descritivo-exploratório e a abordagem empregada teve cunho qualitativo atento ao conteúdo das produções encontradas nas áreas de acompanhamento terapêutico e inclusão escolar.

Considerando os fatos apresentados, a presente pesquisa visa identificar na literatura as contribuições do AT escolar para o professor e principalmente para os alunos, a fim de entender em que medida essa pratica especializada se mostra relevante no contexto da inclusão escolar. Para tanto, esta pesquisa apresenta um esboço sobre o trabalho do acompanhante terapêutico nas escolas e os desafios a promoção de uma inclusão efetiva.

Uma inclusão que de fato inclua.

2 | INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 Resgate histórico da inclusão escolar

“Se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

Paulo Freire

A escola é considerada o espaço social que mais favorece o desenvolvimento infantil e a aquisição de habilidades comportamentais necessárias à vida em sociedade. É o lugar onde as crianças aprendem e vivenciam as diferenças (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Todavia, a história prova que aceitar as diferenças sejam estas provenientes de cor, renda, etnia, etc. nem sempre se desenrolou de maneiras satisfatórias e amigáveis. Por trás de toda inclusão, foi necessário que pessoas levantassem suas bandeiras e fossem à luta. Com a inclusão escolar de crianças com desenvolvimento atípico não foi diferente. Foi necessário tolerar forte rejeição e derrubar as barreiras do preconceito e da discriminação (DA SILVA; ARRUDA, 2014).

Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, assegurou a necessidade de “igualdade e condições de acesso e permanência na escola” (ART. 208) a todas as crianças e adolescentes de 04 aos 17 anos de idade, além da criação de atendimento educacional especializado àqueles que precisassem deste recurso (BRASIL, 1988).

Em âmbito internacional, a publicação de dois documentos foi responsável por influenciar o Governo Federal do Brasil a criar políticas públicas para a educação inclusiva: A Declaração Mundial de Educação para Todos, que expõe, dentre outras coisas, a necessidade de equidade na educação (UNESCO, 1990); e a Declaração de Salamanca, que indica a imprescindibilidade de serem criadas escolas com orientação inclusiva, ou seja, com uma pedagogia centrada na criança com necessidades especiais (UNESCO, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, garantiu que os sistemas de ensino devessem providenciar para as pessoas com necessidades educacionais especiais, currículos, materiais adaptados e recursos adequados às suas necessidades (DA SILVA; ARRUDA, 2014).

É a partir do exposto na Constituição Federal de 88, da publicação de documentos internacionais, da luta de organizações civis e das publicações científicas relacionadas a essa temática, que leis e decretos passaram a ser sancionados pelo Governo Federal, direcionando as escolas e a comunidade a aderir à ideia da inclusão escolar e fornecer condições de acesso às instituições e aos recursos pedagógicos, necessários a uma

inclusão efetiva (SILVA; CRISTINA, 2018; MATOS; MENDES, 2015; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Dentre as Leis que favoreceram a inclusão escolar de crianças com desenvolvimento atípico, pode-se citar a Lei 12.764/12, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesta, é assegurado à pessoa autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. A Lei ainda assegura o acompanhamento especializado, em sala de aula, a pessoa autista com necessidade comprovada.

Todavia, conforme apontam Matos e Mendes (2015, pág. 10), a realidade das escolas brasileiras, ainda não refletem o que as Leis e Decretos estabelecem, sendo necessário que as discussões sobre inclusão não cessem, mas sejam expandidas:

A realidade revela também que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar (MATOS; MENDES, 2015 pág. 10)

Por essa razão, inúmeras pesquisas têm sido realizadas sobre o tema, a fim de identificar os empecilhos para uma inclusão efetiva e propor possibilidades que favoreçam o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais.

2.2 Possibilidades e desafios para uma inclusão efetiva

Mesmo após a publicação de documentos oficiais, que garantem às pessoas com necessidades especiais o acesso à educação, estudos apontam que as escolas ainda não conseguem providenciar recursos que assegurem uma inclusão efetiva (MATOS; MENDES, 2015).

Pesquisas têm sido feitas visando identificar os fatores que desfavorecem a inclusão nas escolas brasileiras, e nestas a figura do professor tem sido apontada como crucial neste processo (MATOS; MENDES, 2015; CAMPOS; FERNANDES, 2015; RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017).

A inclusão escolar é um dos desafios da escola, pois a formação dos professores, conforme expõe Rosin-Pinola, Del Prette (pág. 343, 2014) “pouco tem dado conta das demandas atuais da educação”. Da Silva e Arruda (2014) explicam que na formação dos atores escolares (professores, coordenadores) nem sempre é possível à vivência de práticas pedagógicas voltadas a inclusão. Muito se tem de teoria, mas pouco de atuação prática.

Assim, quando o professor – agente que mais tem contato com a criança com desenvolvimento atípico – é colocado numa sala de aula e tem que criar práticas que favoreçam a inclusão, sentimentos como desconforto e insegurança, vêm à tona e dificultam o ingresso das crianças no meio escolar, pois:

A escola está habituada a resolver situações naturalizadas e conhecidas, tais como: indisciplina, rixa, bullying, uso de substância psicoativa, dificuldade de aprendizagem, desinteresse e evasão (SILVA; CRISTINA, 2018 pág. 467).

Confirmando esta afirmativa, Matos e Mendes (2015) explanam, a partir de pesquisa realizada em uma cidade do interior da Bahia, que os professores sentem necessidade de orientação de especialistas, a fim de aperfeiçoarem sua atuação profissional em prol dos educandos, pois conforme evidenciaram Ribeiro, Melo e Sella (2017) em pesquisa realizada na cidade de Maceió, a formação dos professores não abarca as necessidades das crianças com desenvolvimento atípico.

Em pesquisa realizada nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, Pletsch (2014) aponta que outro desafio à inclusão é a indisponibilidade de recursos para elaboração de material adaptado, o que compromete a motivação do educando e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Em um estudo sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Campos e Fernandes (2015), identificaram que outro empecilho para a inclusão é o desconhecimento, dos professores, sobre o quadro clínico de seus alunos. Desta maneira, pensar em formas alternativas de ensinar, se torna mais difícil e desgastante para os educadores. A este respeito, Pletsch (2014) explana que alunos com dificuldade de aprendizagem, têm dificuldade para elaborar conceitos, sendo necessário, que os professores usem estratégias pedagógicas variadas.

Estudos apontam também que muitos educadores possuem dúvidas sobre a inclusão que devem estimular no âmbito escolar. Se, é preciso reforçar as interações sociais, se, a aquisição de habilidades pedagógicas. Diante desta problemática, percebe-se que ainda se faz necessárias explanações e discussões sobre as diretrizes da política de inclusão (MATOS; MENDES, 2015).

Para Pletsch (2014) uma educação inclusiva requer do docente conhecimento teórico sobre desenvolvimento humano, ações práticas voltadas à inclusão e interações sociais que considerem a subjetividade do aprendente.

É nesse cenário escolar de uma inclusão ainda mal sucedida, que o acompanhamento terapêutico tem contribuído. Esta prática visa facilitar o ingresso das crianças com necessidades educacionais especiais em âmbito escolar através do suporte ao professor e da criação de práticas reforçadoras de ensino para o aprendente (SILVA; CRISTINA, 2018).

3 | O ACOMPANHAMENTO TERAPEUTICO

3.1 Resgate histórico, definição e atuação escolar do AT

O acompanhamento terapêutico é uma prática em construção, é derivada de conhecimentos advindos de ciências variadas e vem se delineando como um fazer indispensável à inclusão escolar de crianças com desenvolvimento atípico.

Esta prática, todavia, nem sempre esteve ligada à inclusão escolar. O acompanhamento terapêutico teve início na Argentina, por volta da década de 70, em equipes terapêuticas de abordagens múltiplas. Sua origem objetivava promover a ressocialização de pacientes – em sua maioria de adultos – que por muito tempo, viveram asilados em hospitais psiquiátricos (BATISTA; FLOR; SILVEIRA 2017; SILVA; CRISTINA, 2018).

Naquele cenário, para além da criação de práticas terapêuticas, o fazer do acompanhante terapêutico (AT) ganhou um teor político. A busca por respeito, pela dignidade da pessoa humana e por garantia de direitos, passou a ser parte integrante do trabalho realizado pelos ATs (BATISTA; FLOR; SILVEIRA 2017).

A realização do acompanhamento terapêutico, poderia ser realizada por profissionais de áreas variadas, como psicólogo, fisioterapeuta, educador físico, etc. a depender da necessidade de cada paciente (NASCIMENTO, 2015).

Para os adultos, ressocialização! Mas, e quanto às crianças? A primeira vitória das crianças, com desenvolvimento atípico, se deu em decorrência da luta antimanicomial. É no contexto dessa luta, que a chamada “bandeira da integração escolar” emerge e propicia, às crianças, a entrada nas escolas regulares (BATISTA; FLOR; SILVEIRA, 2017). No Brasil, desde a década de 80, políticas de educação têm sido criadas em prol de garantir o acesso à educação às crianças com desenvolvimento atípico (NASCIMENTO, 2015; ROSINPINOLA; DEL PRETTE, 2014). É a partir da criação dessas políticas governamentais, que surge o atendimento educacional especializado. A presença de um AT, contratado pela família ou pela escola, passa a ser cada vez mais comum, nas instituições de ensino.

Assim, o AT adentra as instituições escolares com o propósito de atuar como facilitador, mediador da criança com o seu meio. Auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e de interação social da criança para com os pares e professores (RIBEIRO; DINIZ, 2016).

Sendo assim, o AT se torna um profissional fundamental para contribuir com seus conhecimentos e práticas com propósito de promover o desenvolvimento de crianças que muitas vezes não tem oportunidade de ser estimulada e acompanhada por profissionais capacitados.

3.2 Acompanhamento Terapêutico no âmbito escolar

A escola, enquanto instituição social que ensaia a lógica do mercado de trabalho tende a “reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocuparem os lugares que a estrutura social oferece” (TRAGTENBERG, 1985 p. 69). Desta maneira, inserir crianças com desenvolvimento atípico, que muitas vezes precisam de adaptações diversas para acompanhar o ritmo escolar, pode representar a necessidade de ressignificação daquele modelo de escola como preparação para o trabalho. Assim, o acompanhante terapêutico entra nesse espaço, muitas vezes com a função de ser o porta-

voz desta ressignificação.

O AT, ao fomentar o protagonismo das crianças com desenvolvimento atípico no âmbito escolar, quebra com o modelo de educação que prima apenas pela aquisição de habilidades formais de aprendizagem. Seu compromisso ético é de fornecer condições para que a criança esteja nos ambientes, transite socialmente, tenha sucesso em suas interações sociais, tenha sucesso nos conteúdos escolares, atue e veja a atuação de outros atores. A aquisição de conteúdos acadêmicos é, portanto, mais um objetivo para o ingresso da criança na escola, não sendo o único ou o principal para a manutenção da criança e do AT na escola (BATISTA; FLOR; SILVEIRA, 2017; NASCIMENTO, 2015; LEMOS; RIBEIRO; AGRIPINO-RAMOS, 2014).

Todavia, a presença do AT em sala de aula, muitas vezes gera confusão tanto para o professor, quanto para o próprio acompanhante terapêutico. O papel do AT não substitui o do professor, pelo contrário, sua função é facilitar que os ensinamentos do professor sejam compreendidos e assimilados pelo aluno. O AT deve atuar como suporte, auxiliando quando necessário, mas esvanecendo as ajudas, conforme o aluno adquire independência. O papel de incluir as crianças com desenvolvimento atípico, não deve ser restrito ao AT. Ao professor cabe a conscientização dos colegas de sala e inserção da criança, com desenvolvimento atípico, nas atividades de sala e brincadeiras. Além de dar suporte à criança, o AT deve atuar junto ao professor, incentivando-o a intervir em crises, salientando e reforçando sua figura de autoridade, dando segurança para que ele, a criança em acompanhamento e os colegas, consigam interagir em harmonia, sem recorrer a seu auxílio em todas as situações (BATISTA; FLOR; SILVEIRA, 2017; RIBEIRO; DINIZ, 2016).

O objetivo da intervenção na escola é, portanto, promover a aquisição de habilidades sociais e acadêmicas que propiciem qualidade de vida e independência à criança com desenvolvimento atípico, respeitando suas características e reforçando seu papel de protagonismo social.

3.3 Acompanhamento terapêutico com crianças autistas

Para muitas crianças o acompanhamento terapêutico na escola é algo que se faz necessário, isso porque existe a necessidade de um profissional habilitado para ajudar esse aluno no ambiente escolar que possa facilitar sua independência na execução de atividades pedagógicas e a estimulação de habilidades sociais e da linguagem.

De acordo com Mello (2007) o autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por causar alterações no desenvolvimento presente desde idade muito precoce, com impacto em áreas do desenvolvimento humano. Tendo como principal característica o déficit na comunicação social recíproca e na interação social em múltiplos contextos e presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesse ou atividade (DSM-V, 2013). Tais características são mais notáveis no início da infância e causam prejuízos ou limitações do funcionamento diário da criança.

É necessário considerar que existem casos de crianças que apresentavam desenvolvimento normal esperado para a sua faixa etária nos primeiros anos de vida e após esse período os sinais do autismo surgem. Dessa maneira, se torna indispensável a observação dos pais não somente nos primeiros meses de vida da criança, como também durante os primeiros anos. De acordo com o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) o autismo é classificado em 3 níveis diferentes: Nível 1 (requer suporte muito substancial); Nível 2 (requer suporte substancial); e Nível 3 (requer suporte).

As limitações são diversas e variam de pessoa para pessoa, assim como em outros transtornos do desenvolvimento, crianças com TEA (Transtorno do Espectro do autismo) possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social que apresentam (KHOURY, TEIXEIRA, CARREIRO et. al. 2014).

Atualmente, existem diversas formas de tratamentos para crianças com autismo que podem facilitar seu desenvolvimento e planejar sua autonomia e independência futura, além dos profissionais de diferentes áreas que contribuem para o evolução dessas crianças. Dentre essas áreas de atuação, têm-se a Análise do Comportamento Aplicada, mais conhecida como Terapia ABA.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) está cada vez mais sendo indicada por profissionais da área da saúde como forma de tratamento para crianças com transtorno do espectro autista e outros atrasos no desenvolvimento. Porém, ainda existe um desconhecimento por parte de alguns profissionais e de famílias de crianças com TEA acerca do que é essa intervenção e como funcionam seus procedimentos.

“A Análise do Comportamento é uma ciência que se interessa pelo estudo das variáveis comportamentais que afetam os comportamentos”. (GOMES, 2016). Buscando o entendimento e melhoria do comportamento humano, seus princípios e procedimento podem ser executados na escola, no ambiente natural da criança e também no espaço clínico.

ABA significa Análise do Comportamento Aplicada e é uma abordagem baseada em princípios científicos que tem sido identificada como uma das formas mais eficazes na intervenção a crianças diagnosticada com autismo.(BORBA, BARROS, 2018).

Para se utilizar dos princípios da ABA é fundamental que se tenha estratégias específicas e individualizadas, adaptadas as necessidades de cada criança. A Terapia ABA avalia o comportamento da criança dentro de um contexto ambiental, considerando que todo comportamento, inclusive os comportamentos disruptivos, têm uma função para quem se comporta. A partir dos pressupostos comportamentais, o Acompanhante Terapêutico vai avaliar os comportamentos da criança e criar contingências de reforçamento que estimulem a aprendizagem e interação social (LOCATELLI, SANTOS, 2016; KHOURY, TEIXEIRA, CARREIRO, 2014).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais este artigo trouxe contribuições em relação ao acompanhamento terapêutico escolar de crianças autistas. Especificando um pouco o que é o trabalho do acompanhante terapêutico (AT), e a sua importância para o desenvolvimento e evolução de crianças com autismo, assim como também expondo os direitos dessas pessoas perante a lei que assegura o direito ao tratamento e acesso a profissionais habilitados para fornecer atendimentos especializados.

O objetivo deste artigo foi identificar na literatura se o acompanhamento terapêutico tem sido uma prática acessível às crianças com desenvolvimento atípico e quais as contribuições que essa prática tem dado aos professores e alunos com necessidades educacionais especiais para a promoção de uma inclusão escolar efetiva.

Diante do exposto é relevante ressaltar que os objetivos das pesquisadoras foram alcançados parcialmente. Foram alcançados no que diz respeito a identificação da abrangência do trabalho do AT, pois através da pesquisa pode-se identificar que o acompanhante terapêutico tem um papel muito relevante para a promoção da inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais. Entretanto, a partir da pesquisa, diversos empecilhos à inclusão foram identificados, como a inacessibilidade do AT em escolas brasileiras e a ausência de um suporte especializado para os professores, que não conseguem cumprir seu papel com as crianças autistas, por não terem a formação profissional necessária e adequada.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a transmissão de informação a futuros pesquisadores, pois o presente estudo traz produções existentes sobre os temas acompanhamento terapêutico escolar, autismo e inclusão escolar, além de apresentar as leis, que amparam a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais. Indica-se que a realização de pesquisas com esta temática sejam expandidas, pois dará dados para que a população cobre do Estado a implementação efetiva das políticas públicas de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BATISTA, Ana Laura; FLOR, Tatyane Couto; DA SILVEIRA, Ricardo Wagner Machado. Saberes e práticas do acompanhamento terapêutico com crianças: uma revisão bibliográfica. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 23, n. 1, p. 55-62, 2017.

BORBA, M, M, C; BARROS, R, S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico comportamental ao autismo.** Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamento (ABPMC), 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 26 de março de 2019.

CAMPOS, Larriane Karen. FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. In: **CoDAS.** Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2016.

DA SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O papel do professor diante da inclusão escolar.** 2014. Disponível em <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf> Acesso em 10 de jan de 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais- NEE. In: **Conferência Mundial sobre NEE: Qualidade- UNESCO.** Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em 26 de mar de 2019.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de Habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva/** Camila Graciella Gomes, Analice Dutra Silveira; ilustração, Daniel Augusto Ferreira e Santos. – 1. ed. – Curitiba : Appris, 2016.

KHOURY, Laís Pereira; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores.** 2014.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shirley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. AUTISMO: Propostas de Intervenção. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, p. 203-220, 2016.

MELLO, Ana Maria S. Rios. **Autismo: guia prático.** 7ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde. Disponível em <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2019.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. **O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19009>> Acesso em 15 de março de 2019.

PLETSH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

RIBEIRO, Georgia Daniella Feitosa de Araújo; DINIZ, Jessica Kamilla de Araújo. A criança, as crianças e o acompanhante terapêutico: um grupo de aprendizagens. In: ii congresso internacional de educação inclusiva, 2., 2016, Campina Grande. **Anais...** . Campina Grande: Realize, 2016. p. 1 - 10.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, NRC; SELLA, Ana Carolina. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 425-440, 2017.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SILVA, Edneusa Lima; CRISTINA, Vandressa. Acompanhamento terapêutico e inclusão educacional: construindo pontes para o encontro entre o diferente e a diferença. **Revista Valore**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 462-474, jun. 2018. ISSN 2525-9008. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/58>>. Acesso em: 24 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.22408/rev31201858462-474>.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Lua Nova, São Paulo , v. 1, n. 4, p. 68-72, Mar. 1985 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000100021&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451985000100021>.

CAPÍTULO 11

ABORDAGEM DOS TRANSTORNOS ALIMENTARES EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL PELO GRUPO TERAPÊUTICO ALIMENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Suellem Maria Bezerra de Moura Rocha

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/3868294987691062>

Ianna Andrade Oliveira

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/5523525687237118>

Janielly Vilela dos Santos Gonçalves

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/9793857366610444>

Vanessa Santos Araújo

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/8144492054838965>

Thays da Silva Nogueira

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/5013564978572062>

Bruna da Costa Viana

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/3529946384522299>

Fernanda Andrade Martins

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/2201737214355619>

Dandara Barahuna Guimarães Bezerra

Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco-Acre

<http://lattes.cnpq.br/9052592528800119>

RESUMO: Os transtornos alimentares (TA) são caracterizados por perturbação mental e consumo alterado de alimentos, levando ao comprometimento da saúde. O objetivo desse relato é compartilhar as experiências do grupo terapêutico “Alimente” na abordagem dos transtornos alimentares em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Visando relacionar os tipos de fome e os transtornos alimentares como forma de conscientizar e prevenir sobre os comportamentos alimentares que podem transformar-se em hábitos alimentares prejudiciais à saúde. Foi realizado uma roda de conversa com os clientes CAPS II-Samaúma. Utilizou-se uma abordagem explicativa onde foram abordados assuntos referentes a: fome física, fome emocional, transtornos alimentares mais comuns (anorexia, bulimia e o comer compulsivo), processo de digestão dos alimentos e a capacidade gástrica do indivíduo. Na roda de conversa foi realizada uma dinâmica com a apresentação de fotos de pratos com modelos de refeições restritivas, compulsivas, normais e exageradas. Os participantes do grupo terapêutico identificaram qual grupo o prato de refeição pertencia, no decorrer da dinâmica explicou-se as características de cada hábito, assim como estratégias para evitar comportamentos restritivos e compulsivos. Após a dinâmica, pelo relato e respostas dos

clientes, notou-se que alguns ainda apresentaram características de transtornos alimentares, especialmente a compulsão alimentar. Diante dessa experiência, nota-se a necessidade de profissionais nutricionistas na rede de atenção psicossocial para a realização de ações de educação nutricional e de atendimento individualizado aos pacientes com diagnóstico ou predisposição ao transtorno alimentar.

PALAVRAS-CHAVE: Nutrição; Compulsão Alimentar; Comportamento Alimentar; Transtornos da Alimentação; Hábitos Alimentares.

APPROACH TO EATING DISORDERS IN A PSYCHOSOCIAL SERVICE CENTER BY THE THERAPEUTIC GROUP THERE: A REPORT OF EXPERIENCE

ABSTRACT: Eating disorders (ED) are characterized by mental disorder and altered food consumption, leading to impaired health. The purpose of this report is to share the experiences of the therapeutic group “Alimente” in addressing eating disorders in a Psychosocial Care Center (CAPS). Aiming to relate the types of hunger and eating disorders as a way to raise awareness and prevent eating behaviors that can turn into eating habits that are harmful to health. A conversation was held with CAPS II-Samaúma customers. An explanatory approach was used where subjects related to: physical hunger, emotional hunger, the most common eating disorders (anorexia, bulimia and compulsive eating), the process of digestion of food and the individual’s gastric capacity were approached. In the conversation circle, a dynamic was carried out with the presentation of photos of dishes with models of restrictive, compulsive, normal and exaggerated meals. The participants of the therapeutic group identified which group the meal plate belonged to, in the course of the dynamics, the characteristics of each habit were explained, as well as strategies to avoid restrictive and compulsive behaviors. After the dynamics, from the customers’ reports and responses, it was noted that some still had characteristics of eating disorders, especially binge eating. In view of this experience, there is a need for professional nutritionists in the psychosocial care network to carry out nutritional education and individualized care for patients diagnosed or predisposed to eating disorders.

KEYWORDS: Nutrition; Food Compulsion; Feeding Behavior; Eating Disorders; Eating habits.

1 | INTRODUÇÃO

A Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2005, do Ministério da Saúde, define os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) nas suas diferentes modalidades como pontos de atenção estratégicos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Assim, esses serviços de saúde são de caráter aberto e comunitário constituído por equipe multiprofissional e que atua de forma interdisciplinar e realiza prioritariamente atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas, em sua área territorial, seja em situações de crise ou nos processos de reabilitação psicossocial e são substitutivos ao modelo asilar (BRASIL, 2005).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais-IV (DSM-IV), os transtornos alimentares (TA) são distúrbios psiquiátricos de etiologia multifatorial, caracterizados por consumo, padrões e atitudes alimentares extremamente

perturbados, além de excessiva preocupação com o peso e a forma corporal. Entre os principais transtornos estão: a anorexia - recusa a manter, em um nível saudável, o peso corporal - e a bulimia, caracterizada por uma ingestão descontrolada de muitos alimentos, seguida de comportamentos de expulsão, como vômitos, jejuns e exercício físicos excessivos.

O TA é considerado multifatorial, e fatores como predisposições genéticas, vulnerabilidades biológicas e psicológicas, além de aspectos socioculturais são de suma importância na compreensão da patogenia (BALDAM et al., 2012), o ambiente familiar também influencia os membros da família e seu processo de adaptação às diferentes situações (DE CARVALHO SAMPAIO, 2019).

Na adolescência as mudanças físicas, ocasionadas por alterações hormonais e o desenvolvimento do corpo, acarretam consequências psicológicas, além disso concomitantemente neste período ocorre a construção da identidade. Frente a este cenário, é comum que ações realizadas com esse público utilizem algumas estratégias de cunho comportamental, adotadas na esperança de uma mudança na imagem corporal (MOREIRA, 2017) uma vez que o mal-estar resultante das exigências corporais contemporâneas contribuiu para o aumento da incidência dos casos de TA (PEDROSA & TEIXEIRA, 2015).

As emoções são consideradas um dos determinantes da escolha alimentar e deste modo podem influenciar o comportamento alimentar dos indivíduos (BETTIN, 2017). Nessa perspectiva, hábitos e práticas alimentares são construídos com base na influência das determinações socioculturais (COPETTI, 2018).

O objetivo desse trabalho é relatar as experiências do grupo terapêutico “Alimente” na abordagem dos transtornos alimentares em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

2 | METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de acadêmicas do curso de nutrição participantes do projeto de extensão “NutriCAPS”, a partir da criação de um grupo voltado para abordar alimentação e saúde mental com os clientes que frequentam o CAPS-II Samaúma, localizado no município de Rio Branco, capital do estado do Acre.

Os clientes que costumam frequentar esses centros possuem algum tipo de transtorno mental e recebem tratamento de forma gratuita. Diversas atividades são ofertadas no decorrer da semana que contribuem para um melhor engajamento ao tratamento, além de contribuir para que os clientes se inseriram novamente na sociedade.

O grupo criado com abordagem de alimentação e saúde mental desenvolveu uma atividade com a temática “Você tem fome de quê?”, tendo como objetivo principal discutir sobre os tipos de fome (emocional e física) e principais TA que possam cursar com os transtornos mentais.

O grupo se reuniu durante o período da tarde, em um espaço aberto e arejado,

com as cadeiras dispostas em formato de meia lua. Os materiais didáticos utilizados para essa atividade foram: imagens com pratos de comida com representações de pratos restritivo ao compulsivo, placas com diferenciação dos dois tipos de fomes e balões com diferentes tamanhos representando a capacidade gástrica. Participaram da atividade cerca de 8 pessoas. Dando início a atividade, foi dada boas vinda aos presentes e explicado o tema da atividade. As placas, que diferenciavam os dois tipos de fome: emocional e física, foram utilizadas para exemplificação e facilitar o entendimento dos clientes. Em seguida, o grupo de acadêmicas de nutrição realizou uma breve explicação teórica sobre TA. Para uma melhor solidificação do conhecimento, foi solicitado ao grupo de participantes que observassem 4 imagens que continham diferentes tipos de pratos e correlacionassem com as placas que definiam o tipo de situação que a imagem retratava. Essas imagens exemplificavam as seguintes situações: consumo alimentar restritivo, normal, exagerado e compulsivo.

Após os participantes completarem a dinâmica, foram discutidas cada tipo de hábito alimentar, bem como proposto estratégias para auxiliar nos momentos mais críticos ou nos momentos de maior ou menor consumo alimentar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todos os presentes participaram ativamente da dinâmica, expondo as suas dúvidas e dificuldades enfrentadas com a alimentação e com o seu respectivo transtorno mental.

No decorrer da atividade, observou nos relatos que em algum momento muitos clientes já haviam apresentado algum episódio de exagero ou de compulsão alimentar.

A compulsão alimentar se caracteriza como à ingestão, em um curto período de tempo (em torno de duas horas), de uma quantidade de alimentos superior ao que a maioria das pessoas consumiria no mesmo período, sob circunstâncias similares, associado a um sentimento de falta de controle sobre o consumo alimentar (KLOBUKOSKI, 2017). Difere-se do exagero alimentar, pelo consumo exagerado “pontual” como eventos sociais dos quais a comida exerce protagonismo, como em festas de formatura, aniversários, comemorações, rodízios, churrascarias entre outros (VIANNA, 2019).

Observou-se que na atividade muitas dúvidas eram a respeito da diferença entre exagero durante o consumo de alimentos e uma compulsão alimentar.

A restrição alimentar também pode ocorrer em pacientes que sofrem de transtornos mentais, principalmente, associado a depressão e ansiedade em episódios de compulsão alimentar seguido de privação calórica recorrente da prática de dietas.

Não foram relatados episódios de restrição alimentar ou de comportamento compensatório inadequado entre os presentes. A restrição alimentar é quando ocorre uma restrição da quantidade de alimento ingerido que tem o intuito, de reduzir ou manter a forma ou peso corporal, conseqüentemente a uma redução calórica nas refeições. Então se torna

necessário ignorar os sinais internos de fome e a atração que a comida provoca, para que seja possível comer menos do que o usual. Assim, fazer dieta pode levar a uma série de efeitos psicológicos negativos que incluem perturbações no afeto, auto estima, cognição e comportamento alimentar (SOIHET, 2019).

Todos os participantes já haviam compartilhado as dificuldades em diferenciar a fome emocional da fome física, uma vez que a parte emocional esteja abalada, o consumo alimentar também mantém alterado. Alguns destacaram o maior desejo pelo consumo de doces quando em momentos de extrema ansiedade, outros expuseram sobre o consumo de alimentos atípicos durante esses episódios.

A fome emocional provém de uma emoção específica como raiva ou tristeza, ou simplesmente um estado emocional inespecífico como o estresse emocional (LEEHR et al, 2015). Emoções e experiências negativas que o indivíduo sofre influenciam a ingestão alimentar, e quando a ingestão de alimentos é gerada como forma de lidar com as mesmas, denomina-se alimentação emocional (DOĞAN, 2011). A alimentação emocional possui associação com várias questões sociais, psicológicas e biológicas no qual a pessoa está inserida (BETTIN, 2017).

A maior escolha de alimentos ricos em açúcares e gordurosos (especialmente as gorduras saturadas) de pessoas com diagnóstico de depressão e ansiedade, está ligado a serotonina, hormônio que atua regulando o humor, sono, apetite, entre outros. Esses alimentos induzem o estímulo da via serotoninérgica, dando sensação de alívio e prazer. Muitas vezes esses alimentos são de baixo custo, práticos para preparo, de sabor agradável e tendem a proporcionar melhora no humor (ARAUJO, 2017). Em outras palavras são densamente calóricos e conseqüentemente ajudam também no ganho de peso e seu alto consumo está ligado as doenças crônicas não transmissíveis.

Com práticas de atividades de educação alimentar dinâmicas e participativas junto à comunidade do CAPS é possível implementar a alimentação intuitiva. Esta, promove comportamentos saudáveis baseado na escolha dos alimentos para atender necessidades fisiológicas e não apenas emocionais, com isso seu foco mostra-se independente da mudança de peso e parece ser uma característica importante do bem-estar e melhora da saúde (ALBUQUERQUE, 2019).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento dos TA requer cuidados multidisciplinares, com destaque importante para terapia comportamental, prática de atividade física, e acompanhamento com profissional nutricionista. Uma dieta equilibrada pode proporcionar a melhora do quadro de ansiedade e depressão. Por isso, as atividades de educação alimentar, com informações sobre os tipos de fome (física ou emocional), escolhas alimentares saudáveis, alimentos anti-inflamatórios, micronutrientes dos alimentos que contribuem para melhoras dos

sintomas depressivos e da ansiedade, bem como o auxílio a escolha consciente dos alimentos ingeridos entre outros, podem contribuir para a reeducação alimentar. Assim, a inserção do profissional nutricionista no atendimento dos indivíduos que frequentam os CAPS pode auxiliar na melhora do quadro de saúde do paciente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. F. S; FREITAS, B. A.. **Avaliação do comer intuitivo e suas inter relações em um grupo de mulheres que não tiveram adesão nos programas dietéticos restritivos para emagrecimento**. Orientador: Lígia Pereira da Silva Barros. 2019. 44 f. TCC (Graduação) – Curso de Nutrição, Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2019.

ARAÚJO, A. H. I. . **Influências de quadros de ansiedade e depressão no consumo alimentar em adultos jovens saudáveis**. Orientador: Dra. Kelb Bousquet Santos. 2017. 105 f. Tese (mestrado em Ciências e Tecnologias em Saúde), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BALDAM, E. A. P et al. Tratamento da compulsão alimentar relacionada à obesidade. **RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 2, n. 10, 2012.

BETTIN, B. P. C. **Fatores associados e instrumentos de avaliação da alimentação emocional: uma revisão narrativa da literatura**. Orientadora: Maurem Ramos. 2017. 43 f. TCC (Graduação) – Curso de Nutrição, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2005**. Brasília. 2005.

COPETTI, A. V. S.; QUIROGA, C. V. A influência da mídia nos transtornos alimentares e na autoimagem em adolescentes. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 10, n. 2, p. 161-177, 2018.

DE CARVALHO SAMPAIO, H. A et al. Ambiente familiar e risco de transtorno alimentar entre universitários da área da saúde. **DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 14, p. 33308, 2019.

DOĞAN,T; TEKIN, E. G.; KATRANCIOĞLU, A. Feeding your feelings: A self-report measure of emotional eating. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, Sakarya, v.15, p. 2074–2077, 2011.

DSM-IV (1995). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

KLOBUKOSKI, C; HÖFELMANN, D. A. Compulsão alimentar em indivíduos com excesso de peso na Atenção Primária à Saúde: prevalência e fatores associados. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, n. 4, p. 443-452, 2017.

LEEHR, E. J. et al. Emotion regulation model in binge eating disorder and obesity - a systematic review. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, New York, v. 49, p. 125–134, 2015.

MOREIRA, G. S. X; Boff, R. M; PESSA, R. P; OLIVEIRA, M. S; & NEUFELD, C. B. (2017). **Alimentação e Imagem Corporal**. In C. B. Neufeld (Org), **Terapia Cognitivo-Comportamental para adolescentes: uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental** (pp. 150-187). Porto Alegre: Artmed.

PEDROSA, R. L.; TEIXEIRA, L. C. A perspectiva biomédica dos transtornos alimentares e seus desdobramentos em atendimentos psicológicos. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 26, n. 2, p. 221-230, ago. 2015 .

SOIHET, J; SILVA, A. D. Efeitos psicológicos e metabólicos da restrição alimentar no transtorno de compulsão alimentar. **Nutrição Brasil**, v. 18, n. 1, p. 55-62, 2019.

VIANNA, M; NOVAES, J. V. COMPULSÃO ALIMENTAR: UMA LEITURA PSICANALÍTICA. **POLÊMICA**, v. 19, n. 2, p. 084-103, 2019.

CAPÍTULO 12

A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL: NO CAPS-AD III DE ARAGUAINA-TO

Data de aceite: 29/03/2021

Sueli Marques Ferraz

Faculdade Católica Dom Oriene

Júlia Carolina da Costa Santos

Faculdade Católica Dom Oriene

RESUMO: Este artigo tem como proposta apresentar os resultados do conhecimento adquirido nos estudos realizados na disciplina de psicologia comunitária II do curso de psicologia da Faculdade Católica Dom Oriene (FACDO). Sobretudo analisamos as contribuições desta abordagem nas práticas desenvolvidas com o público que frequenta o CAPSAD III de Araguaina. TO. A metodologia utilizada nesta pesquisa se deu por meio de uma visita técnica no CAPS-AD III, para conhecer o serviço. Realizamos ainda análise bibliográficos de literaturas relacionadas a teoria da Psicologia Social Comunitária como também o manual técnico da instituição e artigos de Leis que tratam em referência a criação e funcionamento da instituição pesquisada. A partir deste estudo nos possibilitou compreender na prática as teorias e metodologias ensinada durante o curso de psicologia, em especial na disciplina de psicologia comunitária. Foi possível entender a importância da presença da psicologia no tratamento de pessoas usuárias de substâncias psicoativas, e conhecer o atendimento dispensado as pessoas que vivem no entorno destes usuários, como também a organização e o trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Comunitária. CAPS –AD. Tratamento.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de los conocimientos adquiridos en los estudios realizados en la disciplina de psicología comunitaria II del curso de psicología en la Facultad Católica Dom Oriene (FACDO). Sobre todo, analizamos las contribuciones de este enfoque a las prácticas desarrolladas con el público que asiste a CAPSAD III en Araguaina. TO. La metodología utilizada en esta investigación se realizó mediante una visita técnica en CAPS-AD III, para conocer el servicio. También realizamos análisis bibliográficos de literatura relacionada con la teoría de la Psicología Social de la Comunidad, así como el manual técnico de la institución y los artículos de Leyes que tratan sobre la creación y el funcionamiento de la institución investigada. De este estudio nos permitió comprender en la práctica las teorías y metodologías enseñadas durante el curso de la psicología, especialmente en la disciplina de la psicología comunitaria. Fue posible comprender la importancia de la presencia de la psicología en el tratamiento de personas que usan sustancias psicoactivas y conocer el servicio prestado a las personas que viven cerca de estos usuarios, así como la organización y el trabajo desarrollado por el equipo multidisciplinario.

PALABRAS CLAVE: Psicología comunitaria. MAYÚSCULAS Tratamiento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta apresentar

os resultados do conhecimento adquirido nos estudos realizados na disciplina de psicologia comunitária II do curso de psicologia da Faculdade Católica Dom Orione (FACDO). Deste modo apontaremos as contribuições da psicologia comunitária junto aos grupos em vulnerabilidade atendidos no CAPS-AD III em Araguaína, considerando que essa instituição pública é ao nosso ver a que está diretamente ligada aos grupos vulneráveis da cidade, relacionados ao uso de álcool e outras drogas. Campos (1996), destaca que na Psicologia social comunitária, o conhecimento é produzido no processo de interação profissional e sujeitos de investigação, na qual objetiva-se a formação dos sujeitos capazes de perceber o ponto de vista da comunidade e participar, viabilizar processos de transformação social. Para isso, utiliza-se o método de pesquisa participante, onde há um trabalho conjunto na busca por significado para os problemas colocados pela psicologia comunitária, e no planejamento e execução de ações que visam as modificações da realidade vivida.

O trabalho da Psicologia comunitária tem foco sobretudo na ética, na solidariedade e nos direitos humanos, em busca da melhor qualidade de vida das comunidades assumindo um compromisso Ético e Político. Assim compreende-se que a Psicologia Social Comunitária se propõe a desenvolver métodos e processos de conscientização, para atuar com grupos ou comunidades com a finalidade de que os indivíduos assumam progressivamente seu papel como sujeitos de sua história, conscientes dos fatores determinantes de sua situação tornando-os ativos na busca de resolução dos problemas enfrentados pelo grupo.

De acordo Góis (2008), A psicologia Social Comunitária, tem o objetivo de aprofundar a consciência e o fortalecimento da identidade de indivíduo da comunidade sendo este o responsável e ativo no processo de mudanças afirmativas da realidade. A libertação é o horizonte da Psicologia Social Comunitária a partir de práxis transformadoras das condições de vida das comunidades que vivenciam relações de opressão, dominação, exploração e de pobreza, sendo notório que não se pode imaginar a promoção em saúde sem levar em consideração essas questões referentes às condições dessas comunidades (Góis, 2008).

Assim consideramos importante destacar alguns movimentos que ocorreram no processo de formação das políticas públicas de saúde no país. A partir da década de 1970, no Brasil, os profissionais no campo da saúde mental deram início a um movimento social que objetivava a descontinuidade dos manicômios, com denúncias em relação às condições precárias dos hospitais psiquiátricos. As propostas de um serviço substitutivos se fortaleceram no final dos anos 1980, com o surgimento dos Centros de Atenção Psicossocial- CAPS, que propunha um tratamento humanizado aos usuários. Mas apenas em abril de 2001, que foi aprovado e sancionado a Lei da Saúde Mental ou Lei Paulo Delgado, que acontece a desinstitucionalização e consolidação dos CAPS (Galvanese & Nascimento, 2009; Ministério da Saúde, 2004; Silva, 2004).

Em 2003 foi publicado pelo ministério da saúde um documento intitulado “A Política do Ministério da Saúde para atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas”, propondo oferta de serviços com objetivos de reabilitação e tratamento dos usuários de

álcool e outras substâncias psicoativas. Em 2004 este documento foi revisado e sugeriu a criação da rede de atenção integral a partir da intersectorialidade, com intuito de promover ações de prevenção, promoção e proteção à saúde. Assim, são implantados os Centros de Atenção Psicossocial, Álcool e outras Drogas (CAPS-AD III) (BRASIL, 2004b).

É importante salientar que os CAPS são instituições criadas com o intuito de que seja realizado o acolhimento de pessoas que esteja em condições de vulnerabilidade. O Acolhimento refere-se a uma diretriz da Política Nacional de Humanização (PNH), que acontece em qualquer lugar e, a qualquer hora, e não possui um profissional específico para realizá-lo, o ato de acolhimento faz parte de todos os serviços de saúde. O acolhimento faz parte da conduta ética dos integrantes da equipe de saúde, e se dá pela escuta das queixas do usuário, reconhecimento referente ao seu papel no processo de saúde e adoecimento e responsabilização na solução de suas problemáticas. Deste modo o ato de acolhimento tem a função e comprometimento de oferecer as respostas necessárias as demandas das pessoas que buscam os serviços de saúde. No ano de 2004, criou-se os CAPS-AD III Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas, são instituições voltada para o atendimento de usuário que sofrem de transtornos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas, ofertando o atendimento diário, intensivo, Semi-intensivo ou não intensivo. Segundo o Ministério da Saúde, o CAPS-AD III deve conter planos terapêuticos individualizados de evolução contínua, promovendo intervenções precoces, como também o auxílio nas ações de atenção comunitárias e leitos psiquiátricos em hospitais gerais. É de primordial importância a multidisciplinaridade nos serviços desenvolvido nessas instituições para que os atendimentos sejam humanizados, objetivando a liberdade e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de tratamento nesses ambientes (Alverga & Dimenstein, 2006; Ministério da Saúde, 2003, 2004, 2005).

Destacamos aqui que as drogas psicotrópicas se entendem por quaisquer substâncias que alteram de alguma maneira o sistema nervoso, o que resulta em mudanças de comportamentos, afetos, sentimentos e as mesmas são divididas em estimulantes, depressoras e perturbadoras (CEBRID, 2007). Segundo Brasil (2004), nos espaços urbanos brasileiro cerca de 10% da população fazem o uso abusivo de substâncias psicotrópicas. De acordo com a Política Nacional de Saúde Mental do Ministério de Saúde, adotada no Brasil, às estratégias e diretrizes tem o objetivo de organizar o tratamento e assistência aos pacientes e seus familiares no campo da saúde mental. Englobando a atenção aos sujeitos com necessidades referente aos transtornos mentais como o caso de depressão, esquizofrenia, ansiedade, transtorno afetivo, bipolar, transtorno obsessivo-compulsivo, entre outros, induzindo ao uso nocivo e dependência de substâncias psicoativas.

Dentre as políticas públicas de saúde mental, o governo federal liberou recursos para habilitação dos serviços da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que é constituída das unidades básicas de saúde, dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em várias categorias, Equipes consultório na Rua, os centros de convivências, SAMU 192,

Sala de estabilização, Unidade Pronto Atendimento (UPA 24) e Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs). Em relação ao CAPS-AD III, surgem como estratégias de abordagem dos indivíduos usuários de drogas e dependências de substância psicoativas nas áreas de maior vulnerabilidade social. Foi instituído uma nova modalidade de CAPS (IV AD), promovendo assistência mais próxima da população com atendimento 24 horas nas regiões de Cracolândia, com equipes multiprofissionais, os profissionais destas equipes estão qualificados para atender situações de emergência psiquiátrica e encaminhá-los para os serviços terapêuticos em outras redes ou mesmo ser absorvendo no CAPS-AD III.

A Lei preconiza que o CAPS-AD III objetiva o atendimento a todas faixas etárias, relacionadas aos usuários de substâncias psicoativas, atendendo cidades e ou territórios com mínimo 70 mil habitantes. O CAPS-AD III preconiza o atendimento a até 5 vagas de acolhimento noturno e observação; todas faixas etárias; transtornos mentais graves e persistentes inclusive pelo uso de substâncias psicoativas, atende cidades e ou regiões com 150 mil habitantes.

Segundo Martins & Correa, (2004), desde o princípio da história da humanidade o homem tem procurado o prazer supremo e a minimização do sofrimento através do uso de drogas. A utilização e os tipos das substâncias psicoativas, muda de acordo o contexto sociocultural do tempo ao qual vivem. Observa-se uma mudança nos costumes e hábitos de cada sociedade, algumas comunidades utilizavam drogas nos rituais como também nas cerimônias coletivas e geralmente essa prática era feita por pequenos grupos. No contexto da sociedade contemporânea o uso das substâncias é feito por sujeitos de variados grupos, de forma individual ou coletiva.

Silva (2000), destaca que a partir do final do século XX aconteceu uma transformação quanto a produção e utilização das substâncias psicoativa. A produção passou a ser mais acelerada e com a finalidade de causar a dependência, isso porque o homem encontra-se em desequilíbrio emocional. O consumo passa ser um elemento de desestruturação social, e destruição da subjetividade humana. Assim o processo de drogadição deixa de ser apenas a busca do prazer e passa a ser também o alívio das tensões sociais e sofrimento. Estas transformações na quantidade de consumo das substâncias psicoativas, fez com que o Estados Unidos da América no ano de 1961, apresentasse na Organização das Nações Unidas (ONU) uma resolução criminalizando o uso de drogas, que antes era apenas ilícita. No entanto em alguns países como Portugal, a partir de 2001, produziram ações no sentido contrário, como a descriminalização e as mudanças de paradigmas no tratamento e atenção as pessoas viciadas, tem produzidos melhores efeitos, que a criminalização das drogas (MARTINS,2013).

De acordo Lemos (2013) o último estágio no processo de abuso das substâncias psicoativas é a dependência química. Passa ser uma patologia psiquiátrica de ordem biológica, psicológica e social, causado pelo uso constante de drogas independente se o resultado seja benéfico ou maléfico, mesmo que tenha desejo de parar de usar a droga.

Compreendemos que é a partir deste cenário real que entra o trabalho do CAPS-AD III, na busca por ofertar um serviço de atenção especializada promovendo a redução de danos a esses indivíduos que se encontram excluídos da sociedade, com os vínculos familiares rompidos, sem emprego, sem acesso às políticas públicas e com dificuldades psíquicas de administrar suas vidas. Para uma melhor compreensão apresentaremos a seguir uma descrição da estruturação/organização dos serviços prestado pelo CAPS-AD III em Araguaína.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CAPS-AD III EM ARAGUAÍNA-TO

Araguaína está localizada no norte do estado do Tocantins distante da capital Palmas cerca de 384 quilômetros, é referência em atendimento de saúde para o sudeste do Pará e Sul do Maranhão como também dos municípios do norte do Tocantins. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2018), em 2018, estima-se uma população aproximada de 177 517 habitantes, sendo assim é o segundo município mais populoso do estado. O CAPS-AD III, está localizado na rua 12 de outubro número 459 no centro de Araguaína Estado do Tocantins, e segue as diretrizes do Ministério da Saúde, ofertando atendimento diário aos pacientes que fazem um uso prejudicial de álcool e outras drogas, possibilitando a elaboração do plano terapêutico individualizado com evolução contínua. O desenvolvimento deste trabalho objetiva o atendimento favorecendo intervenções precoces, na inibição dos estigmas relacionados ao tratamento.

Assim o CAPS-AD III vem desenvolvendo várias ações com o intuito de promover a interação do indivíduo dependente químico na comunidade como também o fortalecimento das relações familiar e social. Para desenvolver estas ações o CAPS-AD III Araguaína, conta com uma equipe multidisciplinar composta por assistente social, enfermeiro, médico clínico geral, psicólogo, psiquiatra, terapeuta ocupacional, pedagogo, enfermeiros, técnicos de enfermagem. Cotidianamente a equipe desenvolvem atendimentos individualizados e em grupo. São realizadas visitas domiciliares, atividades comunitárias de prevenção e cuidado à família. Disponibiliza condições para o repouso ambulatorial de pacientes que necessitem de cuidados e que não demandem por atenção clínica hospitalar.

Ressaltamos a importância da equipe técnica para a organização, desenvolvimento e manutenção do ambiente terapêutico. Vale salientar que a permanência dos usuários em tratamento no CAPS-AD III depende de diversas variáveis, que pode interferir, desde o comprometimento psíquico do usuário até o projeto terapêutico traçado, como também a rede de apoio familiar e social que é estabelecida. Contudo o CAPS-AD III, não é um lugar que desenvolve a dependência do usuário ao seu tratamento por toda a vida. Busca o fortalecimento dos laços sociais, familiares e comunitários, e promove a autonomia em um processo gradativo. Desta forma a equipe multidisciplinar está preparada para acolher os

usuários, desenvolver os planos terapêuticos, trabalhando nas atividades de reabilitação psicossocial, compartilhando um espaço de convivência do serviço buscando solucionar os eventuais problemas e situações que exijam providências de urgências, durante todo o funcionamento da unidade.

O serviço prestado pelo CAPS-AD III, é denominado de atendimento de porta aberta, e tem o objetivo de desburocratizar e facilitar a procura de apoios pelos usuários, neste modelo de sistema as pessoas que necessita de atendimentos, como a redução de danos sentem encorajadas a buscar ajuda. No entanto a instituição atende também encaminhamentos de outras unidades de saúde como os das (UBS), Unidades básica da saúde; Estratégia da Saúde da Família (ESF); Hospital Regional de Araguaína, Ministério Público, outras demandas judiciais, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); Centro de Atenção Psicossocial (CAPS II) e municípios pactuados na Região de Saúde. Ressaltando que o serviço oferecido pelo CAPS-AD III em Araguaína-TO, atende a todas as pessoas que faz uso de qualquer tipo de substâncias psicoativas e familiares que procuram ajuda no estabelecimento, independentemente da situação em que se encontra ou de qual federação brasileira pertença, o objetivo principal da equipe é promover qualidade de vida e garantir o direito de acesso às políticas públicas desses sujeitos que estão em condição vulnerável.

O atendimento no CAPS-AD III, inicia pelo acolhimento, este se dá no primeiro contato do paciente com a instituição, uma ação realizada pela equipe de enfermagem. Durante o acolhimento a equipe de enfermagem oferta ao usuário um espaço para escuta terapêutica, com objetivo de promover maior conhecimento da história de vida e da patologia do indivíduo. Durante esta ação a equipe de enfermagem está apta a auxiliar na criação de vínculo entre o usuário e o serviço, o que reflete diretamente na adesão do indivíduo ao tratamento. No momento do acolhimento, são passadas orientações sobre a dinâmica do serviço e suas modalidades de tratamento. É decidido junto com o paciente qual melhor tratamento que se adequa às demandas do mesmo no período considerado. O serviço disponibilizado neste estabelecimento é apresentado em três modalidades: Tratamento Intensivo: O usuário comparece diariamente ao CAPS-AD III. Tratamento Semi-intensivo: O usuário comparece três vezes por semana no CAPS-AD III e livre nos finais de semanas. Tratamento Não-intensivo: O usuário comparece uma vez por semana no CAPS-AD III e livre nos finais de semanas.

Outro serviço oferecido pela equipe multidisciplinar do CAPS-AD III Araguaína, são as visitas domiciliares que também é denominada de busca ativa, nesta modalidade quando alguns pacientes interrompem o tratamento, membros da equipe entra em contato por telefone no objetivo de incentivar o mesmo a retomar o tratamento. Quando através do telefonema não obtém resultado, a próxima ação é a busca ativa domiciliar presencial. Durante a visita domiciliar o profissional procura orientar o paciente e familiares mostrando a importância da retomada ao tratamento, e tem por finalidade de interagir com seus

familiares e prestar informações a respeito da dependência química e co-dependência. Apesar de não ser de responsabilidade da instituição a procura por usuário entre a população de rua em Araguaína, compreendemos através da pesquisa que é a única acolhida para estes indivíduos que vivem em vulnerabilidade, é o local em que encontram alimentação, atendimento a saúde física, mental e aporte financeiro mínimo para atender às suas necessidades mais urgentes, mesmo que estes indivíduos continuem vivendo nas ruas.

As ações acima mencionadas realizadas pelo CAPS-AD III em Araguaína-TO, possuem elementos constituintes das estratégias da psicologia social comunitária, visto que as decisões são tomadas em equipe de saúde e comunidade, buscando ajudar os sujeitos que estão marginalizados a sentirem-se mais próximos das suas famílias e comunidade, construindo um relacionamento entre os indivíduos e seus grupos comunitários, as ações desenvolvidas no CAPS-AD III, vem ao encontro das ações desenvolvidas pela psicologia comunitária, por estar centrada na resolução das problemáticas sociais e se dedicar em compreender as questões sociais que envolvem e contribuem para a permanência dos problemas sociais. De acordo Freitas (1996) a psicologia social comunitária se baseia na realidade, exigir do psicólogo a capacidade de ser criativo, e transformador criando novas formas de intervenções, e não somente mudar o local onde ocorre as relações da psicologia com as áreas populares. Assim a psicologia social comunitária está preocupada em atuar de forma ativa junto aos grupos que habitam as áreas periféricas urbanas ou rural, territórios que são construídos pela desigualdade social com péssimas condições de moradia e alto índices de desemprego, buscando junto a esses grupos o fortalecimento do vínculo comunitário e a elaboração de estratégias para a transformação da realidade. O serviço desenvolvido pela equipe de saúde do CAPS-ADIII, utiliza dessa perspectiva da psicologia social comunitária, buscam promover o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais como também adesão ao tratamento e a participação da comunidade local frente ao combate ao uso de substâncias psicoativas.

Salientamos que o CAPS-AD III concede aos pacientes três tipos de Alta que são: A melhorada, quando os mecanismos desenvolvidos pela instituição não produzem mais efeitos em relação ao tratamento do indivíduo, encaminha este para outros serviços públicos que possa atender as demandas dele. A Alta administrativa, baseada no artigo 21 da RDC nº 29 de 30 de junho de 2011 e leva em consideração ao declínio terapêutica, que o sujeito não adere ao tratamento e o planejamento terapêutico peculiar e que não aceitem as práticas desenvolvidas pelo CAPS, outra característica é quando o paciente ofereça riscos físicos aos servidores ou outros pacientes, ou mesmo que sirva de desestímulo aos sujeitos em tratamento, o sujeito recebe a alta administrativa e recebe encaminhamento a outros serviços da rede e/ou ambulatório municipal. A Alta a pedido, que acontece quando o paciente solicita a dispensa mesmo que a equipe técnica não recomenda sua alta, e o indivíduo se sente pronto para restabelecer suas relações e obrigações sociais.

A Psicologia Social Comunitária, é uma área em que a atuação do psicólogo se dar de forma interdisciplinar, pelo fato de lidar com as questões que são integrantes a realidade dos indivíduos nos seus aspectos biopsicossocial. Segundo Ribeiro (2003), a importância das práticas interdisciplinares em saúde coletiva, não deve ser pensada nem tão pouco realizada ações e conhecimento, de maneira isolada. De forma que os planejamentos e planos desenvolvidos sejam necessariamente ações comuns, sem a hierarquização de profissões. Compreende-se que a Psicologia Social Comunitária atua na promoção, manutenção, profilaxia e tratamento, atuando em dois campos diferentes a saúde e a patologia. A atuação do psicólogo junto as comunidades e grupos, leva em consideração os aspectos, ambientais, religiosos, culturais e as relações estabelecidas entre os sujeitos, como variáveis que influenciam e determinam as condições da saúde dos indivíduos e da coletividade.

Dentro das políticas desenvolvidas pelo CAPS-AD III, tem a capacitação e treinamento dos colaboradores, da equipe multidisciplinar através de programas de formação continuada, já que a dependência química e do álcool são temas de estudos constantes, e as metodologias são modificadas com o intuito de desenvolver estratégias para ser trabalhado a redução de danos bem como nos planos terapêuticos, como também as mudanças nas políticas públicas voltadas para esta área. Assim é necessário treinamento e capacitação constante da equipe que trabalha com a demanda deste público. O grupo de estudo da equipe técnica possui encontro semanal com abordagem de temas relacionados com a saúde pública, saúde mental, atenção psicossocial em álcool e outras drogas e correlacionados. Podendo ser convidados especialistas para ministrar palestras dos temas equivalentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo compreendemos que a psicologia comunitária assume um papel de fundamental importância junto ao trabalho desenvolvido pelo CAPS-AD III, visto que o objetivo deste fazer psicológico é desenvolver métodos e processos de conscientização, para atuar com grupos, levando os indivíduos a assumirem progressivamente seu papel como sujeitos de sua história, conscientes dos fatores determinantes de sua situação, tornando-os ativos na busca de resolução dos problemas enfrentados. Assim notamos que o CAPS-AD III, desenvolve seu trabalho com a mesma finalidade, apoiando os sujeitos com dependências química e ao mesmo tempo desenvolvendo ações que promovem o desenvolvimento e a consciência desse público a fim de torná-los autônomos e responsáveis pelas resoluções das demandas individuais e do grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 86 p.: il. color. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde) ISBN 85-334-0775-0

CAMPOS, Regina Helena de. *Psicologia Social Comunitária: da Solidariedade à Autonomia*, 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de (1996). *Psicologia na comunidade, Psicologia da Comunidade e Psicologia (Social). Comunitária – Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil*. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 8ª Ed, 2002.

Martins, E. R., & Corrêa, A. K. (2004). Lidar com substâncias psicoativas: o significado para o trabalhador de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12, 398-405.

Silva, I. R., *Alcoolismo e Abuso de Substâncias Psicoativas: Tratamento, prevenção e educação*. São Paulo: Vetor, 2000.

LemosT. <http://www.direcionaleducador.com.br/drogas/modulo-iii-%E2%80%93-aspectos-psicossociais-da-dependencia-quimica> (Acesso em 14/10/2013 às 15:29).

MARTINS. Vera Lúcia, **A política de descriminalização de drogas em Portugal**, *Serv. Soc. Soc.* no.114 São Paulo Apr./June 2013, ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282013000200007>. Acessado em 20 de janeiro de 2020.

MIRANDA. Alex Barbosa Sobreira de. **Uma Reflexão Sobre a Psicologia Social Comunitária**, *Psicologado, psicologia comunitária*. 2012.

RIBEIRO, J.L.P. *Psicologia e Saúde*. ISPA: Lisboa, 2000.

RIBEIRO, M.S. Identidade e formação profissional dos médicos. *Rev. Brasileira de Educação Médica*, vol. 27, no. 03, Rio de Janeiro, 2003, pp 229-236

<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170424-094953-001.pdf> Acessado em 20/11/2019

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7508.htm Acessado em 22/11/2019

CAPÍTULO 13

SUBJETIVIDADES E INFRAÇÃO: SOB ELOS E NUANCES DAS REDES

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Cristiane Dameda

Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/1473327731812160>

Lucas Guerra da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT
Cuiabá - MT
<http://lattes.cnpq.br/4415803754977446>

RESUMO: Contemporaneamente, pensar em juventude, infração, tráfico de drogas e dispositivos tecnológicos implica analisar as diversidades e multiplicidades de elementos que compõem uma interconexão ilimitada, assim como examinar processos, movimentos e (des)continuidades, que leva a possibilidades de acompanhamento de complexas produções em redes que produzem subjetividades. Nesse contexto, o objetivo desta reflexão é evidenciar a existência de atores que transitam operando afetações junto dos adolescentes em conflito com a lei, por meio das redes de comunicação, possibilitando a operação de estratégias de marketing e de distribuição de drogas, bem como operando expectativas financeiras, de autonomia, em rotas entendidas como “fora da lei”, a exemplo do tráfico. Analisamos que drogas apresentam-se como atores da rede de vínculos dos adolescentes em cumprimento de medida de meio aberto; e também como atores que

apresentam-se como redes em expansão por meio de dispositivos tecnológicos da venda, da compra, do consumo que vinculam adolescentes ao tráfico. As NTICs estabelecem uma rede de circulação de informações que acaba por fortalecer uma comunicação entre sujeitos de diversas localidades e são objetos de vigilância da força policial, tanto quanto podem vigiar a força policial, produzindo modos de subjetivação outros.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividades; Infração; NTICs; Tráfico de drogas.

SUBJECTIVITIES AND INFRINGEMENT: UNDER NETWORK LINKS AND NUANCES

ABSTRACT: At the same time, thinking about youth, infraction, drug trafficking and technological devices implies analyzing the diversity and multiplicity of elements that make up an unlimited interconnection, as well as examining processes, movements and (dis) continuities, which leads to possibilities for monitoring complex productions in networks that produce subjectivities. In this context, the objective of this reflection is to highlight the existence of actors who transit operating with adolescents in conflict with the law, through communication networks, enabling the operation of marketing and drug distribution strategies, as well as operating expectations financial, autonomy, on routes understood as “outside the law”, such as trafficking. We analyzed that drugs present themselves as actors in the bonding network of adolescents in compliance with an open means measure; and also as actors that present themselves as

expanding networks through technological devices of sale, purchase, consumption that link teenagers to trafficking. The NTICs establish a network of information circulation that ends up strengthening communication between subjects from different locations and are objects of surveillance by the police force, as much as they can monitor the police force, producing other modes of subjectification.

KEYWORDS: Subjectivities; Infringement; NTICs; Drug trafficking.

1 | INTRODUÇÃO

Câmeras de segurança, drones, plataformas de mídias sociais, aplicativos, geolocalização, reconhecimento facial, biometria, bafômetro, testes de drogas, algoritmos, robôs, etc. Nunca mais a cultura poderia ser a mesma depois do advento de tantas possibilidades de controle, vigilância e também de facilitação de rotas de encontros entre quem quer algo e quem pode ofertar, e de que forma. Falar em cibercultura parece ultrapassado visto que toda a cultura é absolutamente ciber.

Redes estão estabelecidas, e novas redes somam-se a estas, complexificando-as, e tornando o trabalho científico um eterno movimento de compreensão de tantos pormenores. São tantas subjetividades em potenciais produções a cada encontro das linhas da rede, que cada nuance precisa ser levada em consideração para produzir frações analíticas, que tem força ao se somarem no campo científico. As redes, que são criadas por pessoas, ainda que depois possam ser embaladas por algoritmos, afetam outras pessoas, que produzem outras afetações para outras pessoas, em escalas imensuráveis e sucessivas.

A expansão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) – ainda que a qualidade de “novas” estejam datadas, e representem apenas provavelmente as mudanças nesta década – proporcionou uma aproximação entre pessoas e mercadorias, intensificando relações em âmbito mundial e também influenciando nos modos de vida regionalizados.

Tramadas em rede, tais relações ditas contemporâneas demandam uma maneira de pensar também em rede para que se possa compreender múltiplos fatores que nela estão imbrincados (PARENTE, 2013). Este estudo se propõe a discorrer sobre subjetividades, infração, tráfico de drogas e NTIC's como um emaranhado que produz lugares e sujeitos – utilizando-se como ferramenta de análise a noção de rede proposta pela Teoria-Ator-Rede (TAR) de Bruno Latour (2006).

O estudo, vale destacar, é resultado de um processo reflexivo baseado em uma pesquisa desenvolvida com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de meio aberto cuja dissertação é da autora¹ deste trabalho. Na época, devido à possibilidade

¹ A dissertação intitulada “Adolescência e ato infracional: cartografia de processos de subjetivação de adolescentes em Medida de Liberdade Assistida” e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da Universidade Comunitária da Região de Chapecó foi decorrente de uma pesquisa realizada em um Serviço de média complexidade do Sistema Único de Assistência Social (vide Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009), o qual era espaço de trabalho de um dos autores em uma cidade do sul do Brasil, cujo nome foi suprimido por questões éticas.

de acompanhamento dos sujeitos de pesquisa e por já conhecer minimamente alguns contextos, a cartografia se apresentou como um método de pesquisa coerente e potencializador. Refere-se a um método de pesquisa-intervenção que tem como objetivo o estudo das subjetividades, vivenciando e acompanhando os processos de produção dessas, o que permite olhar para as singularidades e outros movimentos que não de padronização de modos de vida, a fim de potencializar saberes localizados em uma relação mais próxima, e evitar uma relação binária pesquisador-pesquisado, bem como a ideia de uma neutralidade na produção de informações – premissas de uma ciência dita moderna.

A produção da investigação se deu com os sujeitos. Perguntar, ouvir, possibilitar que as informações fossem ali construídas coletivamente, no intento de viabilizar o protagonismo dos atores e provocar reflexões coletivas, foi gradualmente compondo o processo entendido como pesquisa-intervenção, conforme sugerem Kastrup e Passos (2013).

Ainda, a TAR também forneceu elementos importantes para uma compreensão e descrição ampliada dos atores, do movimento, do fluxo daquela rede que estava sendo tecida. Latour (2006) afirma que essa descrição permite uma tradução do que ocorre produzindo possíveis transformações na rede.

Na pesquisa foram realizadas entrevistas com algumas trabalhadoras da Política de Assistência Social, adolescentes e familiares atendidos pelo Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); bem como observações participantes na comunidade, em visitas domiciliares e em encontros grupais no Serviço que, por meio do registro em diário de campo, também possibilitou cartografar a realidade experienciada, perceber a polifonia imbricada, fazer análise de implicação, produzindo novas conexões.

À luz da Esquizoanálise foi realizada a análise das informações, uma vez que tal abordagem considera a criação, a potência das relações, dos devires, os modos inventivos e infinitos de compor a existência e afirmando uma vida mais pulsante e vibrátil, conforme descrevem Peres, Borsonello e Peres (2000).

Compreendendo que o conhecimento é parcial, processual e provisório, a própria construção desse presente estudo perpassou novos olhares. Após o término da referida pesquisa, novas leituras e, dinamicamente, outros questionamentos, pessoas e objetos se entrelaçaram. Parte significativa de um aprofundamento de tais pensamentos foi publicada no capítulo “Políticas e olhares de exclusão ou de revanche? Notas sobre adolescentes em situação de ato infracional como sujeitos de direitos no Brasil” (DAMEDA et al, 2018), em que percebíamos a diferença de olhares estabelecidos para com adolescentes em situação de ato infracional como constituintes de determinados elementos que reforçavam estereótipos, ou, por outro lado, que propunham uma revanche contra visões limitantes, tensionando modificações culturais na observação dos fenômenos.

O que liga todo nosso pensamento acerca de adolescência, juventude, infrações, e

redes, é propriamente o fato de serem questões que compõe nossas dinâmicas culturais no contemporâneo. A autora no doutorado em Psicologia participa do grupo de pesquisa “Cultura contemporânea: subjetividade, conhecimento e tecnologia”; ao passo que o autor no doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea tem sua tese posicionada na linha de pesquisa “Comunicação e mediações culturais”. Este é um estudo ensaístico, potencializado pela pesquisa de mestrado de Dameda (2017), e por aprofundamentos conceituais que vem se desdobrando em pensamentos que visam compreender cada vez mais nossas dinâmicas culturais.

Aqui nos propomos pensar de que forma as tecnologias comunicacionais como atores não humanos têm servido como modo de produção de encontros para tráfico de drogas, e como isso impacta na realização da leitura social deste fenômeno, especialmente com relação a adolescentes quando envolvidos nestas redes.

2 | DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS, JUVENTUDES E INFRAÇÕES

As chamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) surgidas principalmente a partir dos anos 1990 são atores que tecem vinculações no processo de fabricação de mundos e de subjetividades. Podem ser considerados dispositivos e métodos que prenunciam maior cobertura, agilidade, praticidade e economia tais como a internet, os smartphones e aplicativos, a TV por assinatura, as câmeras de vídeo-monitoramento, as redes sociais e entre outros artefatos utilizados cada vez mais como uma “necessidade” de uso constante e diário. (SOUZA; ZANETTI, 2013).

Latour (2012) descreve que esses materiais não humanos precisam ser considerados atores pois produzem transformações; “é uma forma de sugerir que a sociedade, as organizações, os agentes, e as máquinas, são todos efeitos gerados em redes de certos padrões de diversos materiais, não apenas humanos.” (LAW, 1992, p. 2).

Utilizando-se dos pressupostos da TAR, entende-se que uma rede é composta por um conjunto de fenômenos heterogêneos que estão em interação e formam conexões: atores humanos e não humanos vinculados, engendrando um jogo de forças que produz, estabiliza e desestabiliza configurações e situações, provocando movimentos e efeitos no mundo (LATOURE, 2006, 2012).

A noção de rede adotada, tem base no rizoma² proposto por Deleuze e Guattari (1995) entendida como linhas que se expandem à medida que se (re)conectam com contextos, discursos, pessoas, materiais e outros elementos heterogêneos, movendo-se na construção de novas articulações. Os atores que se conectam nessa rede, são agentes transformadores que produzem algum efeito nela, isto é, engendram e são engendrados

2 O termo rizoma advém na botânica como representação de extensões subterrâneas de alguns caules ou brotos que podem ramificar-se em qualquer ponto, não possuindo uma raiz que sirva de pivô para novas construções, mas de linhas que se se rompem, interconectam e se multiplicam com outras. Em analogia, Deleuze e Guattari (1995) utilizam para referir-se a um sistema aberto no qual não há a ideia de uma essência, mas múltiplos pontos de entrada e saída que crescem horizontalmente, sem uma direção clara e definida.

concomitantemente e formam conexões sem limites externos, dando à rede um caráter temporário.

As máquinas e outros materiais são, portanto, atores e não meras projeções simbólicas ou instrumentos a serviço da sociedade, pois produzem transformações na rede, ultrapassando o âmbito técnico-instrumental e configurando processos sócio-técnicos (PEDRO, 2010). Não comportando uma natureza boa ou má ou mesmo submetida à vontade humana, os efeitos das NTIC's são determinados pelas conexões que estabelecem, pelas práticas nas quais se encontram vinculados – são agentes/actantes capazes de produzir transformações.

A partir do entendimento de redes socioetécnicas que compreende uma composição híbrida “não apenas por pessoas, mas também por máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas – enfim quaisquer materiais.” (LAW, 1992, p. 3), tem-se noção de produção de mundos e subjetividades múltiplas, produzidas pelas redes em que se conectam e são conectadas. Nesse sentido, Coimbra e Nascimento (2015) apontam a necessidade de subverter uma noção de juventude ou adolescência como uma fase fixa do desenvolvimento e essencialmente violenta e ou transgressora e é preciso pensar na existência de “adolescências” ou “juventudes” também num sentido pluralizado, considerando as agregações, as singularidades dos jovens, dos grupos que se performam, as culturas diversificadas.

Oliveira e Almeida (2014) apontam para o papel privilegiado das tecnologias digitais na vida dos jovens, destacando que as redes sociais têm se apresentado como espaço de reivindicação, desabafo, informação, autonomia e de afirmação da juventude no cotidiano. Vale atentar que esta aparentemente continua se mantendo a tendência neste final de década.

No entanto, quando se fala em uma juventude empobrecida é preciso pensar nos diferentes elementos que envolvem seu processo de composição: as vulnerabilidades circundantes, desdobradas em dificuldades de acesso aos bens de consumo e à políticas públicas, o que inclui a pouca possibilidade de integração no mundo do trabalho, dificuldade de acesso e/ou permanência no contexto escolar, consumo e tráfico de drogas e a atos infracionais; e que podem os vincular a situações violentas, por exemplo (PAIVA; OLIVEIRA, 2015). Trata-se de uma rede que “faz-fazer”, descreve Latour (2015).

As drogas, nesse ponto de vista, também podem ser consideradas um ator não humano na rede dos adolescentes em questão, pois mudam o curso da rede e produzem outras conexões. O uso, o comércio proibido e outras ilegalidades decorrentes e associadas, precisam ser compreendidos não como uma relação de causa e efeito, mas como as redes que se estabelecem com conexões emaranhadas que possibilitam a emergência daquilo que pode ser considerado um crime - “a venda, a compra e o consumo de drogas implicam condições objetivas e subjetivas de vida dos sujeitos envolvidos, o território onde circulam, os vínculos afetivos e sociais estabelecidos, a situação econômica vivida, os sentidos

atribuídos por eles a essas práticas, entre outros fatores.” (DAMEDA, BONAMIGO, 2018, p. 6).

A partir da TAR pode-se perceber que os atores produzem efeitos da rede, assim como a rede produz nos atores e, por isso que em um território de vulnerabilidade econômica, com presença da droga, de armas e de humanos que se submetem a certas normas desse comércio ilegal, ou mesmo a carência de políticas públicas efetivas pode denotar uma facilidade de construir uma rede de tráfico – esse se funda num plano coletivo – de uma rede de redes.

Ainda, devido a proibição da comercialização e do consumo cria-se uma produção de ilícitudes e por consequência de infrações. O art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal cometida por um adolescente e que, em geral, culminará em uma medida socioeducativa a ser cumprida.

As NTICs estabelecem uma rede de circulação de informações que acaba por fortalecer uma comunicação entre sujeitos de diversas localidades, produzem informações e/ou controle, inclusive de vigilância da força policial e pode, juntamente a outros atores, estruturar e manter uma rede em expansão. Por outro lado, também pode financiar ao sujeito o acesso aos dispositivos tecnológicos, por exemplo.

Plataformas de mídias sociais como o WhatsApp têm sido utilizadas como instrumento de comunicação entre traficantes, clientes e adolescentes. A destacada plataforma de mídia social acaba concentrando a centralidade de uma rede de tráfico de pequeno porte comercial (ao menos identificado pela pesquisadora e pesquisador). Em função da criptografia de ponta-a-ponta oferecida pelo WhatsApp, é possível à rede de tráfico distribuir menus de drogas com promoções personalizadas aos clientes, ou ainda disparos em grupos ou listas de contatos.

Mesmo outras plataformas de mídias sociais em que seja possível a comercialização de drogas podem levar o momento da negociação do tráfico ao WhatsApp. Uma reportagem do portal UOL (2017) intitulada “Traficantes usam aplicativos de paquera para vender drogas” diz que tem se tornado comum nestes últimos anos perfis exclusivos para venda de drogas em plataformas como Grindr, Hornet, Tinder, Happn, e OkCupid. No entanto, usuários entrevistados pela reportagem destacam que apesar de o primeiro contato se dar nesses ambientes, em geral o momento de negociação acontecerá no WhatsApp, para garantir proteção de dados.

O “delivery”, serviço de entrega, não necessariamente será feito por traficantes adultos que comandam a distribuição de menus em plataformas de mídias sociais. Muitas vezes é nesse momento do tráfico que adolescentes serão cooptados. No momento de risco, em que não há preservação de dados e de identidade, é que corpos adolescentes podem aparecer, vulnerabilizados para as outras formas de vigilância – que fazem-nos ser pegos pela força policial e enquadrados em ato infracional pela Justiça, tal qual demonstra

o campo de pesquisa de Damedda (2017). A rede de tráfico, nesse sentido, engloba uma engenharia de fidelização de clientes, produção e distribuição de marketing das drogas, elaboração de roteiros e uso de corpos para entrega em domicílio, especialmente corpos adolescentes.

Schabbach (2011) ao falar sobre o crime organizado, descreve grupos que se especializam em alguns tipos atividades, se utilizam das armas, das violências, das tecnologias e da precocidade dos membros para a sua expansão, alterando a realidade das localidades onde se estabelecem – em uma análise do início da década passada. As tecnologias podem garantir, porém, um afastamento deste conceito de crime organizado protagonizado por armas e violência, utilizando estratégias efetivas de aproximação entre vendedores e consumidores em territórios legítimos de habitação deste século, como as plataformas de mídias sociais; o que de certa forma descentraliza pontos de tráfico radicalmente conhecidos pela vigilância policial, e revela uma realidade há muito negligenciada, ou, antes, invisibilizada pelos discursos de segurança pública: as drogas estão em todos os lugares, não em espaços específicos e determinados por uma geografia e por um estereótipo, mas em todos os lugares, agora conectados pelas nuances das redes, produzindo formas outras de subjetivação, e de relacionamento com o mundo.

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Contemporaneamente, pensar em juventudes, infração, tráfico de drogas e dispositivos tecnológicos implica analisar as diversidades e multiplicidades de elementos que os compõem na interconexão, assim como examinar processos, movimentos e (des) continuidades, o que leva a acompanhar às complexas produções em redes. Denota-se assim a necessidade de tangenciar a tradicional e redutora relação causa-efeito e considerar tais elos como produzidos e produtores de sujeitos, objetos e modos de existência.

Para tanto, a prática de ato infracional análogo ao tráfico de drogas precisa ser concebida a partir da vinculação de redes de entidades e eventos para a sua ocorrência – nesse emaranhado de agenciamentos emerge o dito adolescente em situação de ato infracional e a sua relação com as tecnologias. Em vista disso, as NTICs não podem ser entendidas dicotomicamente como boas ou más, elas se potencializam a partir das forças dos agenciamentos e, “nós, sujeitos deste mundo contemporâneo, não saímos incólumes deste processo, ao contrário, somos subjetivados nele e com ele.” (PEDRO *et al.*, 2014, p. 70-71).

Alves e Mancebo (2006) sustentam que intenso desenvolvimento das tecnologias da informação nesse cenário gera um mundo sem limites “fronteiriços”, dissemina uma cultura digitalizada que incide em configurações inéditas das relações do sujeito com o seu entorno, isto é, “produzindo processos de subjetivação subsidiados pela lógica digital” (p. 45).

Leis e suas transgressões, drogas, juventudes, políticas públicas, celulares, aplicativos de mensagem instantânea, câmeras de vigilância, etc., apresentam-se como atores da rede de vínculos dos adolescentes e estes como atores de outras redes em que se conectam. Pressupõe-se uma construção coletiva ou associações entre uma infinidade de possibilidades e afetações junto dos adolescentes em situação de ato infracional que, por meio das redes de comunicação, vão operando expectativas financeiras, de autonomia e em rotas entendidas como “fora da lei”, a exemplo do tráfico. (DAMEDA, BONAMIGO, 2018).

À guisa de conclusão, não cabe em nosso estudo uma culpabilização de nenhuma ordem aos adolescentes em situação de ato infracional que acabam participando, ainda que “voluntariamente” do processo de tráfico, em qualquer de seus estágios: marketing e divulgação por plataformas de mídias sociais, ou mesmo no “delivery”. Sequer o estudo aponta de algum modo o desejo pela super-vigilância e criminalização do comércio de drogas a partir do que convencionou-se chamar “tráfico”. Entendemos que não é cabível ao fenômeno abordado uma reflexão moralizante.

Tudo o que temos a pretensão de apresentar, afinal, é que fenômenos sociais que tem existido ao longo dos últimos séculos tem encontrado modos de adaptação aos sistemas criptografados que compõe a realidade: e perpassa uma hibridez com tecnologias comunicacionais. O uso de adolescentes em etapas de tráfico não é algo inédito e possível em função das tecnologias. Seus corpos já eram utilizados antes, sem a mediação tecnológica comunicacional no modo em que o contemporâneo tem se configurado.

Nossa reflexão, no entanto, aponta para o fato de que o tráfico se adaptará às diversas realidades possíveis, e se vulnerabilidades outras não forem prioridade à agenda pública, determinados corpos continuarão sendo estigmatizados como pertencentes à seara dos atos infracionais, mesmo que isso apenas revele que temos tratado efeitos como causas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Priscila Pires; MANCIBO, Deise. Tecnologias e subjetividade na contemporaneidade. **Estud. psicol.** (Natal) [online]., vol.11, n.1, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100006> Acesso em abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF, 2009.

COIMBRA, Cecília.; NASCIMENTO, Maria L. Transvalorando os conceitos de juventude e Direitos Humanos. In: GUARESCHI, Neuza; SCISLESKI, Andrea (Orgs.). **Juventude, Marginalizade social e Direitos Humanos**: da Psicologia às Políticas Públicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

DAMEDA, Cristiane. **Adolescência e ato infracional**: cartografia de processos de subjetivação de adolescentes em Medida de Liberdade Assistida. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

DAMEDA, Cristiane; BONAMIGO, Irme Salete. Adolescentes, infração e drogas: cartografando tessituras de redes sociotécnicas. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 5-20, 2018. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em mai. 2019.

DAMEDA, Cristiane; SILVA, Lucas Guerra da; BONAMIGO, Irme Salete; SANTIN, Myriam Aldana Vargas; DAL MAGRO, Márcia Luiza Pit. Políticas e olhares de exclusão ou de revanche? Notas sobre adolescentes em situação de ato infracional como sujeitos de direitos no Brasil. CAOVIALLA, Maria Aparecida Lucca; RENK, Arlene. **Pluralismo Jurídico**, Constitucionalismo Latino-americano, Buen Vivir e os Direitos da Natureza. Vol 1. São Leopoldo: Karywa, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. v. 1, Editora 34, 1995.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago, 2013. Disponível em <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109/870>. Acesso abr. 2019.

LAW, John. **Notas sobre a Teoria do Ator-Rede**: Ordenamento, Estratégia e Heterogeneidade. Trad. Fernando Manso. NECSO – Núcleo de Estudos de Ciência & Tecnologia e Sociedade, UFRJ, 1992. Disponível em: <http://www.necso.ufrj.br/Trads/Notas%20sobre%20a%20teoria%20AtorRede.htm> Acesso abr. 2019.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA-Edusc, 2012.

_____. **Faturas/Fraturas**: da noção de rede à noção de vínculo. (17, T. Rifiotis, Trad.). (pp. 123-146). Florianópolis: Ilha, 2015.

_____. Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). São Paulo: Cadernos de Campo, 2006.

OLIVEIRA, Jaiane Araujo de; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. Juventude e novas tecnologias da informação e comunicação: tecendo redes de significados. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 6, n. 2, p. 70-89, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em mai. 2019.

PARENTE, André. **Enredando o pensamento**: Redes de transformação e Subjetividade. In: PARENTE, André (Org.). *Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

PAIVA, Ilana Lemos de; OLIVEIRA, Isabel Fernandes de. **Juventude, violência e Políticas sociais**: Da criminalização à efetivação de Direitos Humanos. In: GUARESCHI, Neuza; SCISLESKI, Andrea (Orgs.). *Juventude, Marginalidade social e Direitos Humanos: da Psicologia às Políticas Públicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

PEDRO, R. et al. (2014). Tecnologias de vigilância e visibilidade em cena: algumas controvérsias. In: **Polis & Psique**, vol. 4, n. 3, Porto Alegre, jan. 2014.

_____. Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais, In: FERREIRA, Arthur Arruda Leal (Orgs.). **Teoria ator-rede e psicologia**. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PERES, R. S.; BORSONELLO, E. C.; PERES, W. S.. A Esquizoanálise e a produção da subjetividade: Considerações práticas e teóricas. **Psicologia em Estudo**, DPI/CCH/UEM, v. 5 n. 1, Maringá, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a03.pdf> Acesso em abr. de 2019.

SCHABBACH, Letícia. Pesquisando o crime organizado no Rio Grande do Sul. In: SANTOS, J., TEIXEIRA, N., and RUSSO, M., orgs. **Violência e cidadania**: práticas sociológicas e compromissos sociais[online]. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ycrp/pdf/santos-9788538603863-08.pdf> Acesso em abr. 2019.

SOUZA, Patrícia Lânes Araujo de; ZANETTI, Julia Paiva. Jovens pobres o uso das NTICs na criação de novas esferas públicas democráticas”. In: relatório de pesquisa: **Comunicação e Juventudes em movimento Novas Tecnologias, Territórios e Desigualdades**, n. 4. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas(Ibase), Rio de Janeiro, 2013.

UOL. Traficantes usam aplicativos de paquera para vender drogas. **UOL**. 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/02/15/traficantes-usam-aplicativos-de-paquera-para-vender-drogas.htm>> Acesso em: 02-04-2019.

JOVENS EM EXPERIÊNCIAS EXTREMAS DE ABANDONO: TRAUMA E VULNERABILIDADE

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Glaucia Regina Vianna

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO
Rio de Janeiro- Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/4494064730870886>

Francisco Ramos de Farias

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO
Rio de Janeiro- Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/7128597444325843>

RESUMO: Para refletir sobre a infância e adolescência em situação de vulnerabilidade social, partimos da premissa de que esses processos do desenvolvimento psíquico, requerem atenção especial e cuidados específicos, sendo essencial a proteção dos agentes de socialização. Bem como o acesso à saúde, escola e bens culturais que permitam formar um cidadão pleno de possibilidades. Contudo, a partir dos estudos realizados, compreendemos que tais direitos são negados as classes mais baixas da população, expondo crianças e adolescentes, continuamente a situações de extrema violência e experiências de cunho traumático. Propõe-se realizar um estudo de cunho interdisciplinar, a fim de compreender os efeitos do abandono do Estado frente a essa questão.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; infância;

adolescência; experiência traumática; exclusão social; abandono.

YOUNG PEOPLE IN EXTREME ABANDONMENT EXPERIENCES: TRAUMA AND VULNERABILITY

ABSTRACT: To reflect on childhood and adolescence in a situation of social vulnerability, we start from the premise that these processes of psychic development, require special attention and specific care, and the protection of socialization agents is essential. As well as access to health, school and cultural assets that allow the formation of a citizen full of possibilities. However, from the studies carried out, we understand that such rights are denied to the lower classes of the population, exposing children and adolescents, continuously to situations of extreme violence and experiences of a traumatic nature. It is proposed to carry out an interdisciplinary study in order to understand the effects of the abandonment of the State in relation to this issue.

KEYWORDS: Violence; childhood; adolescence; traumatic experience; social exclusion; abandonment.

1 | INTRODUÇÃO

A infância e adolescência vividas são passagens do processo de desenvolvimento psíquico que requerem atenção especial e, sobretudo, cuidados dos agentes de socialização. Embora sejam duas fases com características próprias, há com relação as mesmas algo em comum: tanto uma quanto

outra correspondem a travessias em relação as quais, a criança e a(o) adolescente devem ser protegidos em razão das dificuldades de enfrentamento do mundo.

Sendo assim, pais, em primeiro lugar, educadores e, de um modo geral, outros agentes de socialização não devem poupar esforços quanto à segurança e estabilidade desses seres humanos em formação, como também os agentes estatais, se pretendermos, minimamente, construir um horizonte de vida com condições de realização e também satisfações das aspirações que neles incidem.

Contudo, existem muitos desdobramentos sociais que concorrem para a exposição de crianças e adolescentes a situações de vulnerabilidade social, especialmente pela exposição contínua a situações extremas de violência.

Essas circunstâncias são muitas vezes decorrentes da ausência de serviços de assistência mínima para pais e mães que sobrevivem em muita dificuldade, devido ao exíguos ou inexistentes orçamentos para oferecer uma subsistência mínima para seus filhos, por viverem em uma franja de pobreza que, a cada dia mais avoluma; por não disporem de condições habitacionais propícias (é bastante comum não disporem de habitação alguma, recaindo, esses pais, na situação de pessoas adultas em situação de abandono social), pelo fato de serem famílias que, em grandes centros urbanos, são forçadas, pelo estado de pauperização devido às suas condições econômicas, a conviverem em regiões com pouquíssimos ou nenhuma modalidade de serviços essenciais, quase sempre, controladas por organizações criminosas, correndo vários riscos de vida e, enfim, pela omissão do Estado diante de um problema social dessa natureza.

É prudente lembrar que atualmente manter-se vivo, em uma favela ou uma microrregião marginalizada da periferia, é uma grande aventura diante das diferentes fontes de ameaça, além da distribuição desigual da precariedade, pela ausência políticas públicas implementadas, nesses espaços, em termos de assistência.

Em primeiro lugar, se naquele lugar, há uma facção criminosa, ligada ao narcotráfico, as pessoas que nele circulam não podem, por qualquer motivo, se rebelar contra as normas arbitrariamente estabelecidas que imposições a serem cumpridas, caso contrário a desobediência pode custar a vida.

A situação de violência extrema que expõe as pessoas desses espaços a vulnerabilidade que se consolida, praticamente, pela adoção de atitudes de submissão que recaem sobre essas pessoas que devem seguir normas difundidas em termos de negação das ocorrências que fazem parte do cotidiano, desses espaços nas cidades, como a omissão de relatos sobre qualquer situação presenciada ou conhecida. As pessoas que habitam essas regiões são constantemente advertidas de que qualquer desatenção a uma determinação arbitrária não ficam sem punição que, às vezes, se estendem a familiares.

Em segundo lugar, se a região for território de domínio de grupos milicianos a situação muda um pouco, porem a violência continua sendo a mesma, visto que as pessoas também devem seguir determinações prescritas, sobretudo de obediência e adesão aos

serviços oferecidos por esses grupos, porém a custo mais elevado.

Essa circunstância concorre para a pauperização dos mais empobrecidos que são, praticamente, empurrados para a miséria, cujo controle decorre da opressão do Estado com seu braço forte: o Estado Penal que é convocado a agir em razão de uma ardilosa estratégia de opressão social que é a criminalização da pobreza, conforme salienta Wacquant (2014, p. 141) “a política penal e a política social não são mais do que as duas vertentes de uma mesma política da pobreza na cidade – no duplo sentido de luta pelo poder e ação pública”.

Queremos salientar que, a intervenção opressora do Estado, com a política Penal que, severamente pune, pessoas de determinadas classes sociais, por critérios arbitrários pautados em condições socioeconômicas e raciais, temos a expressão de uma coação, a qual é justificada como imposição de ordens e segurança, em razão da difusão contínua da mídia de que as regiões em que vivem essas pessoas são focos de desordem e violência.

Em terceiro lugar, queremos chamar a atenção para uma ocorrência frequente nos grandes centros urbanos que consiste na intervenção de aparatos policiais em favelas e regiões periféricas marginalizadas. Nessa ação do Estado, geralmente, acontecem confrontos com resultados de morte por “balas perdidas” o que se popularizou no cotidiano da imprensa e das pessoas que vivem nesses locais em extrema vulnerabilidade.

Contudo sabemos que os objetivos dessas ações, nem sempre são guiados pela tentativa de prestar segurança a pessoas de regiões marginalizadas, uma vez que representam mais uma modalidade de violência, que, com frequência, é aceita pela sociedade a partir da recorrência a argumentos nefastos como, por exemplo, a justificativa de uma pessoa morta em confronto com a polícia é ligada ao tráfico de substâncias entorpecentes ou é amiga de um traficante.

Contudo não fica explicitada que o verdadeiro motivo da operação consiste em, conforme assinala Wacquant (2007, p. 203):

[...] fazer uma assepsia do crime da classe baixa nas ruas em vez de enquadrar as infrações da classe alta nas grandes corporações. Isso porque expandir o Estado Penal lhes permite, em primeiro lugar, abafar e conter as desordens urbanas geradas nas camadas inferiores da estrutura social pela simultânea desregulamentação do mercado de trabalho e decomposição da rede de segurança social.

Essa mira do Estado para essas regiões atende diretamente aos propósitos de políticas neoliberais que garantem os interesses econômicos de um pequeno setor da social, especialmente, pela opressão generalizada de classes de trabalhadores que esbocem qualquer insinuação de reivindicação em relação às precárias condições em que vivem.

O cenário descrito acima é bastante sugestivo para que possamos tecer considerações sobre as situações de violência extrema em que determinadas pessoas vivem em razão de suas condições econômicas, cor de pele e regiões das cidades marcadas pela rubrica

de violentas.

No entanto, nessas regiões vive ou melhor, tenta sobreviver, um grande contingente da população em condições vulneráveis por diversos fatores, mas principalmente enumeramos três: a falta de segurança com exposição contínua à violência; a ausência de serviços sanitários e, as péssimas condições habitacionais que pode ser depreendida em aglomerados urbanos com alto índice de contração de pessoas. Nessas pessoas se encontram jovens e adolescentes que, praticamente, são entregues à própria sorte, seja pelo fato de os pais trabalharem e os filhos mais velhos se encarregarem dos cuidados, proteção e educação dos mais jovens, seja pelos atrativos convites veiculados pelo universo do crime em termos de ascensão social e, principalmente, para os jovens do sexo masculino, a aquisição de um status de masculinidade e poder.

2 | INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA MUTILADAS

Qualquer tratado que seja consultado sobre o desenvolvimento humano destaca que a infância e a adolescência são as fases de extrema importância na formação do ser humano, necessitando de cuidados específicos da família e de toda a sociedade, no tocante ao acesso à saúde, à escola e aos bens culturais que permitam formar uma(um) cidadã(o) pleno de possibilidades, capaz de enfrentar as dificuldades da vida em termos de realização profissional, em um país como o Brasil, no qual as taxas de desemprego assumem uma curva crescente, como também a ilusória ilusão de realização sob a ótica do empreendedorismo que, na verdade oculta e disfarce a queda vertiginosa em um abismo social, sem quaisquer possibilidades de retorno.

Contudo, observamos que grande parte, dos direitos mínimos essenciais, é negada às classes menos favorecidas economicamente, bem como as classes discriminadas, por critérios raciais, da população; e mesmo tendo leis que amparem a causa da criança e do adolescente em vulnerabilidade social, esses dispositivos legais não são suficientes para retirá-los das ruas, provavelmente em razão da ausência de interesses da sociedade e de setores do Estado, visto que, a existência de segmentos de pessoas em franja de miséria é um horizonte bastante promissor para empregadores, pois investirão poucos recursos e obterão grandes lucros, conforme nos alerta Brown (2019). Na verdade, o processo de pauperização da pobreza é bastante lucrativo em razão da produção de um setor de trabalhadores que sequer discutem salários. Um vez diante da ameaça do desemprego aceitam as piores condições de trabalho, com baixíssimas remunerações. São esses empregados (pais e mães) que terão muitas dificuldades em oferecer condições mínimas na educação de seus filhos e que também o Estado não comparece e, quando comparece, é na forma opressiva e truculenta dos aparatos de militarização, para controle e coerção de pessoas que vivem em condições precárias, sem o mínimo para satisfação de suas necessidades básicas. Então não teríamos, nessas regiões, por total ambição do Estado,

uma incubadora de pessoas cujo destino é traçado para o pior? Quer dizer, a vulnerabilidade decorrente da exposição a violência extrema para crianças e jovens alicerça qual tipo de horizonte futuro? E, enfim, quais políticas assistências são implementadas diante de um cenário dessa natureza, além da intervenção de aparatos policiais?

Com bases nessas indagações, estamos diante da necessidade de desenvolver um estudo de cunho interdisciplinar que nos permita compreender, em uma visão pluridimensional, os efeitos do abandono do Estado frente a essa questão, bem como as circunstâncias de acumplicimento de setores da sociedade que, lançam mão de próteses tapa olhos para, decididamente, não enxergarem uma realidade que se descortina em seus horizontes bem próximos.

Como então acontecem essas práticas? Por um lado, pela postura de que as pessoas, de um segmento social, não servem de referências de reconhecimento, razão pela qual podem ou devem ser descartadas, visto que se trata de vidas sequer merecedora de viver e ainda não passíveis de luto, conforme propôs Butler (2015, p. 40), para quem “a vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida vivível”. Por outro, a situação em extrema vulnerabilidade na qual vivem essas pessoas, geralmente é naturalizada ou banalizada diante do suposto entendimento de se trata de uma escolha dessas pessoas viverem da forma que vivem ou um desígnio divino. De uma forma ou de outra, são soluções paliativas, mas servem para não retirar a tranquilidade de segmentos sociais com alto poder de consumo.

A infância e adolescência em situação de vulnerabilidade se inserem na rubrica de um sintoma social da grave crise ética e política em nosso país, visto que parte de um processo de abandono, exclusão e segregação que atravessa várias gerações. Mais de um terço das famílias brasileiras encontram-se abaixo da linha da pobreza, vivenciando ciclos de pauperização, em que os processos migratórios, pressões sociais, fragmentação dos vínculos afetivos, perda da função do chefe provedor, trabalho precoce dos membros mais jovens, desencadeiam situações de violência, abandono e desassistência, dando origem a uma legião de meninos e meninas abandonados à própria sorte, ameaçando a “ordem instituída”. Agrupados em bandos pelas cidades, entregam-se à prostituição e às drogas, e acabam por se envolver no submundo do narcotráfico, tendo uma média de vida muito curta.

Contudo indagamos: existem outras alternativas em um país marcado pelo acentuada desigualdade social e com uma estatística crescente do desemprego? Não estamos propondo que o recurso à delinquência seja a única saída, porém não podemos deixar de levantar esse questionamento, se consideramos que no *ranking* da desigualdade social somente dois países do continente africano apresentam resultados piores em comparação com o nosso.

No âmbito familiar, na maioria dos casos, o abandono ocorre com filhos de pais que também foram criados sob a égide da violência, submetidos a constantes experiências

traumáticas como espancamentos e violações - situações físicas e psicológicas que produzem estados de impotência - e não conhecem outra forma de educar seus filhos. A situação agrava-se ainda mais, na medida em que, nessas famílias o Estado se omite, com muita frequência, da intervenção no intuito de proteger crianças e adolescentes em programas de conscientização acerca dos princípios de educação para esses pais, mães e outros agentes de socialização.

Devido a constantes exposições à violência, ocorre uma dificuldade significativa na formação de vínculos de natureza afetiva. Desse modo, já existe uma grande desvantagem social, em termos de fragilização dos vínculos afetivos, relacionais e sentimento de pertencimento microssocial, formando seres humanos com baixa autoestima, reforçada pela miséria material e afetiva, dando origem a histórias de vida esfaceladas, marcadas por exploração e desigualdades sociais, pertencendo a um ambiente de negação de direitos, tendo suas realidades a quilômetros de distância de saber o que é a paz e a possibilidade de um mundo melhor.

Nas favelas e regiões degradadas e marginalizadas da periferia da cidade do Rio de Janeiro, nas quais essas pessoas ensaiam viver, são escassas as expressões culturais como teatros, cinemas, salas de dança, oficinas musicais e literárias, praças de esporte e até mesmo escolas, enfim, tudo aquilo que possibilitaria oportunidades para um futuro mais promissor e um presente mais leve, com espaços para alívio das dores permanentes, mesmo sabendo que, atualmente existem movimentos expressivos nas favelas que, na qualidade de formas de resistência, tentam quebrar os elos de uma corrente que colocam as pessoas, desses espaços, sob potentes grades controladas por fronteiras imaginárias, mas muito eficazes no processo de segregação social.

Se tivermos a curiosidade de ilustrar com um exemplo, lembremos da dicotomia usual bastante frequentes nas cidades, de cunho pejorativo: a pessoa é do asfalto ou do morro? A resposta a essa pergunta tem ressonâncias bastante significativas no imaginário social, principalmente em termos do processo segregativo e de produção de estigmas.

3 | O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA) E A POSIÇÃO EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA

A violência contra a criança e o adolescente sempre esteve presente na sociedade e em diferentes classes sociais, porém nas classes de baixo poder de consumo se avoluma em razão das dificuldades de enfrentar o problema da fome, de moradia, de combates às doenças. No Brasil, um avanço importante para reconhecer crianças e adolescentes como cidadãs(os) com direitos e deveres foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) - criado pela Lei 8.069 e que, em julho de 2015, completou 30 anos. Não obstante, por mais que o ECA estabeleça que todas as crianças têm direito à educação em seu sentido pleno, há uma total incoerência entre o estatuto e a realidade, indicando

desacerto e descompasso entre os níveis administrativos da Secretaria de Educação e a garantia de direitos estabelecidos pelo ECA.

É mister esclarecer que o ECA tem suas origens e se fundamenta no Artigo 277 da Constituição Federal, o qual preconiza:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 1).

Todavia, apesar do avanço obtido a partir da proposição do ECA e mesmo tendo sido alvo de um processo de ampla discussão e participação da sociedade civil, principalmente dos movimentos sociais, o Estatuto vem sofrendo oposições de várias ordens, especialmente no âmbito de controle social que conclama pela diminuição da faixa etária para a maioria penal. A resistência e o pronunciamento de críticas contra a garantia de direitos das crianças e adolescentes apresentam traços históricos e culturais, assentados na assimilação de ideias dos colonizadores que foram impostas ao povo brasileiro, como verdade a serem seguidas.

Historicamente, nos reportando ao período medieval, tomando como base os estudos de Philippe Ariès, vemos que, em sua obra *História social da criança e da família*, por intermédio da iconografia da época, o autor faz uma minuciosa pesquisa e aponta que havia uma falta de sentimento para com a infância, em que a criança mal adquiria um desembaraço físico era logo inserida no mundo dos adultos, partilhando dos seus trabalhos e jogos:

A infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança. A importância atribuída aos corpos das crianças mortas também demonstrava bastante esse descaso: o hábito de enterrar em casa, no jardim, a criança morta sem batismo [...] as crianças mortas muito cedo era enterradas em qualquer lugar, como hoje se enterra um animal doméstico. (ARIÈS, 1978, p. 52).

Somente no século XVII ocorre uma mudança significativa na sociedade, em termos de valorização do sentimento de infância, bem como o surgimento da ideia de que a infância constitui uma etapa diferenciada da vida adulta, denotando que o sentimento de infância e adolescência, tal qual concebemos, foi oriundo de um processo de evolução no decorrer dos séculos, uma construção social principalmente no que tange à maneira como a criança passa a ser vista socialmente e tratada pela família. Eis o que depreendemos da minuciosa pesquisa realizada por Jean Delumeau e Daniel Roche, em 1990. Na obra intitulada: *Histoires des pères et de la paternité*, na qual nos apresentam um contundente relato dos processos que culminaram nos direitos da criança, cujas teses acerca da infância foram exaustivamente exploradas por Philippe Julien em sua obra intitulada: *O manto de Noé*,

ensaios sobre a paternidade.

Todavia, embora tenham ocorrido tantas mudanças em relação à educação, roupas, jogos, enfim, tudo que pudesse diferenciar a infância do mundo adulto, e o reconhecimento social da especificidade dessa fase, ao nos reportarmos às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e observar o abandono, violência e banalidade, parece ter ocorrido um processo de involução do sentimento de infância, ver crianças e adolescentes completamente drogados parecendo espectros, tornou-se tão banal que não permite a sociedade vê-los como crianças, não desperta o sentimento de infância. Outrossim, o sentimento de medo e ódio resulta, na melhor das hipóteses, em uma dinâmica de agressão e contra agressão que, com frequência aparecem nos meios midiáticos na rubrica de ocorrências sangrentas e carnificinas com extermínios contumazes.

No Brasil, os direitos das crianças e adolescentes vêm sendo retirados tendo como base o Código do Menor, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), que trata as crianças em vulnerabilidade social como criminosas, extinguindo ainda mais seus direitos. Essa história, recente no nosso país tem suas expressões até os dias atuais, não deixando de existir porque o ECA entrou em vigor. Essa luta para que os direitos das crianças e adolescentes sejam assegurados é diária.

O Estado, por sua vez, destina instituições voltadas a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, como a Vara da Infância e Juventude, onde essa população permaneceria sob tutela e proteção do Estado, cuja finalidade maior seria possibilitar condições dignas, que lhes permitisse fazer outras escolhas na vida que não a eleição pelo mundo do crime. Todavia, não há garantia de que os direitos da criança e do adolescente serão efetivados, pois existem sérias questões estruturais como a falta de conhecimento sobre crianças e adolescentes em situação de risco social e também questões sociais como a discriminação de raça e gênero.

Não obstante, ainda temos que lidar com a violência da corrupção política em nosso país, que se manifesta sustentada por uma cultura dominante perversa, a qual é capaz de desviar bilhões de reais, necessários à realização de políticas públicas, deixando as classes mais necessitadas completamente à deriva. E o Estado, por sua vez, não garante os direitos fundamentais do cidadão, pois seus aparatos de repressão funcionam em defesa própria, em detrimentos de pequenos grupos econômicos que são mantidos sobre um forte escudo protetor e segurança e não da população em geral.

Com isso, diariamente trava-se uma guerra urbana, na qual são exterminados milhares de jovens, crianças, mulheres e negros, oriundos principalmente das camadas mais pobres da população. Conforme esclarece Wacquant, “a criminalização da pobreza e da miséria está relacionada à insegurança social gerada em toda parte pela dissociação do trabalho assalariado, o recuo das proteções coletivas e a mercantilização das relações humanas” (WACQUANT, 2001, p. 13), fazendo com que jovens sem perspectivas acabem como vítimas de vários tipos de violência, causadas não só pelo tráfico, mas também pelo

Estado.

Não obstante, convém esclarecer que essas ocorrências não são o desfecho de um planejamento bem orquestrado, no cenário políticas em um país que, conforme sinalizou Mbembe (2017) prima práticas calcadas na necropolítica, a qual se alastra sem controle de forma a produzir extermínio de muitas pessoas, em especial moradores de favelas e de regiões marginalizadas das periferias dos grandes centros urbanos e, em uma extensão menor, no meio rural. É pertinente também acrescentar que as práticas de extermínio executadas para a manutenção de um estado de segurança alimentam-se, segundo Mbembe (2017, p. 89) “de um Estado de insegurança que o próprio Estado de Segurança fomenta e para o qual pretende ser a resposta. Se o Estado securitário é uma estrutura, o Estado de insegurança é uma paixão ou, um afeto, uma condição e, até, uma força de desejo”. Em certo sentido, o Estado de insegurança deve ter uma funcionalidade evidente e garantida para justificar a existência do Estado securitário, mesmo que se seja às custas de práticas de opressão, segregação e extermínio.

Desse modo, podemos constatar que, nas periferias urbanas, as estratégias e iniciativas governamentais são ancoradas no uso da força e repressão; e as intervenções adotadas pelo Estado e seus aparelhos institucionais promovem a intimidação e a revolta popular. Nesse contexto, muitos adolescentes são estigmatizados como perigosos e antissociais, e o tratamento dispensado reflete uma política histórica de intervenção pela violência e não por medidas socioeducativas. Segundo Goffman (1980), estigma é um atributo que torna o ser humano, ou grupo, diferente dos outros elementos que pertencem à categoria da qual foi excluído. Este atributo passa a definir o ser humano como sendo menos desejável ou até totalmente mau e perigoso, reduzindo-o de modo depreciativo, sem dar chance de serem reconhecidas outras características, positivas e produtivas. As intervenções truculentas reafirmam o estigma que, por sua, vez, atraem essas mesmas ações, num ciclo vicioso que se retroalimenta socialmente por anos a fio.

Para compreender um pouco mais acerca de como se dá esse processo de estigmatização, remontamos a Althusser (1992), que aponta alguns mecanismos utilizados pelo Estado, os Aparelhos de Estado, classificandoss em Aparelhos Ideológicos e Aparelhos Repressivos. Aos primeiros, cabe manter a hegemonia da classe dominante com a propagação desse conjunto próprio de valores e atitudes, dando-lhes legitimidade dogmática, universal e perpétua. Isto significa dizer que a visão de mundo, ou ideologia particular da sociedade capitalista, é transmitida ao indivíduo desde o nascimento por esses aparelhos, tais como a família, a escola, a igreja, a mídia, e servem de base para a estruturação da subjetividade. Nesse contexto, os seres humanos são modelados pelos agentes coletivos da sociedade a que pertencem e, por meio deles, vão adquirindo a capacidade de apreender o mundo, ordenar as experiências vividas e interpretar o existir próprio e alheio - sempre com o juízo de valor pautado na percepção dada pela classe dominante.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é necessário compreender que esses períodos da vida são caracterizados por intensas mudanças orgânicas, psíquicas e sociais, decorrentes da ação de hormônios e da aquisição de valores e referenciais de vida. Por isso, as crianças e os adolescentes vêm-se tornando presas fáceis das seduções da sociedade contemporânea.

A sociedade capitalista produz uma diversidade de condutas violentas, incitados midiaticamente em filmes, novelas, seriados, que incidem sobre a população infanto-juvenil como modelos a serem seguidos. Uma vez introjetados, esses modelos de comportamento são expressos nas situações cotidianas, visando à satisfação das necessidades materiais e aspirações ideativas que tanto acometem essa população.

O impedimento à satisfação das seduções do consumo, advindo da pobreza, proporciona um crescimento assustador do número de casos de violência produzida por crianças e adolescentes. A necessidade e a vontade de ter o que está na moda, “o que todo mundo tem”, não encontram freios facilmente nessa fase da vida. Ao contrário, a moda marca profundamente as aspirações dessas fases.

Considerando-se a importância da família, como sendo responsável pela inserção do sujeito na cultura, é imprescindível que ela proporcione à criança sentimentos de autonomia e segurança, primordiais para atravessar as várias fases da vida. Porém, é necessário ter a clareza de que essa criança já nasce em um ambiente de extrema pobreza, cujos direitos são extintos a cada dia - tanto dela como de toda sua família. E ainda, que ela e seus familiares, muitas vezes, possuem trabalho informal, ou até mesmo estão inseridas no mundo do crime, não tendo acesso à saúde, à habitação, ao transporte, à alimentação. Portanto, o que se pode esperar em termos de orientação familiar dada essa configuração? O ciclo de escassez e violência vai se repetindo transgeracionalmente.

Em nossas vidas, temos a influência do ímpeto capitalista pelo consumo, advindo da ideologia que forma as subjetividades dos nossos tempos. A todo instante somos impelidos pela mídia, por meio de propagandas que incitam o sujeito a adquirir bens de consumo sob a égide de serem realmente necessários à felicidade e bem-estar, sendo a posse deles a própria felicidade (LIPOVETSKY, 2004). Os apelos dessa sociedade, com seu discurso capitalista insuflado pelas classes dominantes e acatado pelas classes dominadas, reiteram a todo tempo que muito mais importante do que “ser” é “ter” – como há décadas já alertava Fromm (1980) para essa armadilha da modernidade. Tudo isso não passa incólume, já que o desejo de possuir bens que acenam para uma falsa felicidade torna-se a mola mestra propulsora de nossa cultura e, por essa razão, o valor dos seres humanos é medido à proporção do valor dos objetos de consumo de que dispõem. Diante desse quadro, é inevitável não reforçar os sentimentos de baixa autoestima, de fracasso e de impotência, de exclusão desconfortável e inquietante. Esse sentimento de estar fora das

questões mais fundamentais da sociedade da qual se faz parte e, principalmente, de estar destituído das oportunidades de usufruir dos bens é, em síntese, um severo choque no que tange ao reconhecimento social, necessário a todo ser humano para se sentir pertencendo à sociedade, e não excluído da mesma.

A presente reflexão longe de nos oferecer uma conclusão, lançou luzes para a compreensão desse fenômeno “infância e adolescência”, em situação de vulnerabilidade social. Pensar o que leva essas crianças e adolescentes a preferirem a vida nas ruas, estando expostos a vários perigos e vicissitudes, em detrimento dos seus lares (quando os mesmos existem) e das instituições do Estado e do Município destinadas a essa causa, nos leva a evocar uma visão pluridimensional, a qual aponta tratar-se de um problema de grandes proporções, oriundo de uma grave crise ética e política em nosso país, cujo sistema econômico neoliberal acharca e oprime principalmente as camadas mais baixas da população - justamente às quais essas crianças e adolescentes pertencem, tendo suas vidas marcadas pela exclusão e abandono desde tenra idade. Experiências em situações de violência extrema, cujos resultados vemos respingados no meio social em forma de ódio e segregação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – Artigo 277**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueprotege_art227.pdf. Acesso em 16 de junho de 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em 16 de junho de 2016.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**. São Paulo: Politeia, 2019.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DELUMEAU, J.; ROCHE, D. **Histoire des pères et de la paternité**. Paris: Larousse, 1990.

FROMM, E. **Ter ou ser?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

JULIEN, P. **O manto de Noé: ensaios sobre a paternidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

WACQUANT, L. Rumo à militarização da marginalidade urbana. **Discursos Sediosos**. Crime, Direito e Sociedade. Ano 11, n. 15/16, 2007.

WACQUANT, L. **Onda punitiva**: o governo neoliberal da insegurança social. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

WACQUANT, L. Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal. Uma cartografia analítica. **Tempo Social**, Revista de Psicologia da USP, v. 26, n. 2, 2014.

CAPÍTULO 15

IMPACTOS PSICOSSOCIAIS A RESIDENTES DE AGLOMERADOS SUBNORMAIS: EXPERIENCIA DE UMA COMUNIDADE

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Janecléia Ross Araújo

Faculdades Integradas do Norte de Minas
FUNORTE
Montes Claros – MG
<http://lattes.cnpq.br/3465030982614968>

Marcela Araújo Gonçalves Rodrigues

Faculdades Integradas do Norte de Minas
FUNORTE
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/9192113019101019>

Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros
Unimontes
Montes Claros, MG
<http://lattes.cnpq.br/6799586549817808>

Pesquisa inicialmente apresentada e publicada no formato de resumo expandido nos Anais XIII Fórum de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Montes Claros – FEPEG: A Universidade na Contemporaneidade – Diálogos e Construções. Montes Claros: UNIMONTES, 2019. Os dados foram complementados e atualizados de modo a compor o presente texto.

RESUMO: Aglomerados subnormais são popularmente chamados de favelas e abrigam, no Brasil, cerca de 11,4 milhões de pessoas que vivem à margem da sociedade. Na maioria das vezes, são estigmatizados quanto a identidade

social deteriorada atribuída ao seu local de residência e, por vezes, seus moradores são convertidos em pessoas más e perigosas por membros da sociedade que vivem uma realidade diferente da sua. As favelas são classificadas como ameaçadoras para a sociedade, como localidades causadoras de desordem e conflitos, mas é necessário entender que seu contexto é mais complexo que essa identidade social negativa. Seu reconhecimento abrange fatores como: precariedade dos serviços públicos; a fragilidade de vínculos de pertencimento e sociabilidade; pobreza econômica; desigualdade de informações, de possibilidades e oportunidades. Nesse sentido, este trabalho analisou os impactos psicossociais que afetam residentes de aglomerados subnormais. Para tal apresentou caráter de pesquisa exploratória, de corte transversal, análise quantitativa e delineamento de pesquisa de campo. Para a coleta de dados utilizou-se questionário estruturado aplicado a 200 moradores do bairro “Conferência Cidade Cristo Rei”, no município de Montes Claros-MG. Os resultados indicaram equivalência por sexo, com idades entre 18 e 78 anos ($M=31,7$ anos; $DP=13,5$ anos). Os respondentes são, em sua maioria, solteiros (54,5%), católicos (58,5%), e, pardos (40,5%) ou pretos (40,5%). A maioria (56,0%) tem um ou mais filhos (chegando a ter até nove filhos), e apenas 26,0% tem profissão (sem formação específica). Os dados apontam ainda que 33,0% revelaram sentir-se socialmente marginalizados; 16,0% evidenciaram desagrado na interação com seus vizinhos; e 4,0% reconhecem a localidade como área de risco. Tais dados evidenciaram que os

moradores desse aglomerado são saturados de estigmas de marginalização e preconceito, provocando assim impactos psicossociais que lesam seu bem-estar biopsicossocial.

PALAVRAS-CHAVE: Aglomerados subnormais. Estigma social. Favela. Impactos psicossociais. Preconceito.

PSYCHOSOCIAL IMPACTS ON RESIDENTS OF SUBNORMAL AGGLOMERATES: EXPERIENCE OF A COMMUNITY

ABSTRACT: Subnormal agglomerates are popularly referred to as slums and are home, in Brazil, approximately 11.4 million people living on the margins of society. Most of the time, they are stigmatized as to the deteriorated social identity attributed to their place of residence and, sometimes, their residents are converted into bad and dangerous people by members of society who live a different reality from their own. Slums are classified as threatening to society, as places that cause disorder and conflict, but it is necessary to understand that their context is more complex than this negative social identity. Its recognition includes factors such as: precarious public services; the fragility of bonds of belonging and sociability; economic poverty; inequality of information, possibilities and opportunities. So, this work analyzed the psychosocial impacts that affect residents of subnormal agglomerates. To reach this aim, it assumed the research design exploratory, cross-sectional, quantitative analysis and field research design. For data collection, a structured questionnaire was applied to 200 residents of the “Cidade Cristo Rei Conference” neighborhood, in the city of Montes Claros-MG. The results indicated equivalence by sex, with ages varying between 18 and 78 years (M = 31.7 years; SD = 13.5 years). Most respondents are single (54.5%), Catholic (58.5%), and brown (40.5%) or black (40.5%). The majority (56.0%) have one or more children (up to nine children), and only 26.0% have a profession (without specific training). The data also shows that 33.0% revealed that they feel socially marginalized; 16.0% showed dislike in the interaction with their neighbors; and 4.0% recognize the community as a risk area. Such data showed that the inhabitants of this agglomerate are saturated with stigmas of marginalization and prejudice, thus causing psychosocial impacts that damage their biopsychosocial well-being.

KEYWORDS: Prejudice. Psychosocial impacts. Slum. Social stigma. Subnormal agglomerates.

INTRODUÇÃO

No contexto social brasileiro uma das principais questões de vulnerabilidade socioambiental está relacionada a residir em aglomerados subnormais, popularmente chamadas de favelas. A nomeação de aglomerados subnormais é utilizada como substituta do conceito de favela, mas esse tipo de região também é compreendido como invasões, baixadas, comunidades, vilas, guetos, entre outros nomes pejorativos. Encontrar uma definição do que é a favela é bastante complexo, por se tratar de critérios estatísticos que perpassam a complexidade do sistema de organização do cenário brasileiro (FINELLI; SANTOS; PEREIRA, 2016).

O processo histórico da constituição das favelas, no Brasil, iniciou no século XIX, quando as primeiras organizações ocorreram na cidade do Rio de Janeiro. Os cortiços foram

as primeiras instalações de desorganização social que continham moradias com pouca ventilação, precariedade na higiene, loteamentos irregulares ou clandestinos, dentre outras características limitantes. Esses locais eram conhecidos como pontos de promiscuidade e/ou vadiagem, assim como, apresentavam altos níveis de epidemias. Nesse sentido, seus integrantes eram reconhecidos como uma classe perigosa (BRULON; PECCI, 2018).

O incremento no número e dimensões das favelas brasileiras é fruto do processo de industrialização do século XX, em resposta ao êxodo rural (saída do campo para a cidade). As construções de moradias em terrenos de invasões, irregulares e/ou precárias foi uma alternativa encontrada pelos trabalhadores camponeses após serem cambiados pelo progresso promovido pelas máquinas. Esse tipo de migração modificou o cenário das metrópoles, o que acarretou desorganização respectiva ao crescimento caótico das cidades. Isso, por sua vez, adquiriu grandes proporções que se refletiram nas estatísticas de aumento da miséria, do desemprego, da violência, e, dos contrastes sociais (DAVIS, 2015; RODRIGUES, 2014).

Considerando o critério formal estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os aglomerados subnormais configuram-se de agrupamentos de no mínimo 51 unidades habitacionais, dispostas de forma desorganizadas e compactas. Os mesmos têm como características principais a falta de rede de esgoto, coleta de lixo, e/ou, rede de água; e secundárias, como carência de iluminação pública, ausência de título de propriedade, construções em assentamentos irregulares, carência de serviços públicos, e/ou ausência de código postal (IBGE, 2018). Em outra definição, as favelas caracterizam-se pelo excesso de população, habitações pobres ou informais construídas de papelões, madeiras e resto de lixo, com formas e tamanhos irregulares, classificando-as como áreas de riscos e restritas de acessos (DAVIS, 2015).

Tais localidades, muitas vezes, apresentam assentamentos insalubres, normalmente ocupadas em áreas de riscos, o que compromete o bem-estar biopsicossocial do indivíduo. Os residentes dessa categoria de aglomeração apontam graus elevados de carências socioeconômicas relacionadas à desigualdade de informações, de possibilidades e oportunidades, tais como, na infraestrutura urbana, no que tange ao serviço de renda pessoal e moradias (PEREIRA; GUARESCHI, 2017).

Esse tipo de aglomeração urbana abriga, no Brasil, cerca de 11,4 milhões de pessoas, segundo os dados do Censo 2010 do IBGE (2018). Tal documento apresenta informações detalhadas sobre os aglomerados subnormais, mas é atualizado apenas a cada dez anos. Já a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD apresenta informações anuais sobre saneamento básico e adequação de moradias. Conforme o censo realizado em 2015 pela PNAD, 72,5% dos domicílios urbanos não usufruíam de um dos três principais saneamentos básicos: conexão à rede de esgoto, coleta de lixo, e/ou água encanada (IBGE, 2016).

Habitantes de favelas são, tipicamente, tomados como pessoas más, corruptas,

criminosas, sujas, pobres, vagabundas, que são desvalorizados pela sociedade. Tal percepção, carregada de preconceitos e estigmas, nem sempre encontra suporte ao se verificar que, muitas vezes, tais indivíduos são pessoas honestas e trabalhadoras que, porém, apresentam lastro e histórico econômico e social limitado, o que os faz residir em tais regiões de menores custos de aquisição (já que muitas vezes são frutos de invasões e se dão com construções precárias) e manutenção (FERNANDES, 2019; MOTTA, 2019; SANTOS, 2019).

Se no passado, as favelas eram estigmatizadas e tidas como uma ameaça à sociedade por serem consideradas regiões endêmicas, acresce-se hoje, a identidade social deteriorada devido ao alto índice de narcotráfico, utilização de armamentos pesados pelos traficantes, falta de políticas de segurança e/ou políticas públicas de inclusão, e, precariedade de geração de renda. Assim, condições de vulnerabilidade¹ se manifestam em forma de violência progressiva (MOTTA, 2019).

A sociedade é constituída de padrões que moralmente são consideradas comuns e naturais. Os participantes que não se encaixam nos padrões estabelecidos (relacionados às culturas, conhecimentos, valores, estilos e maneiras de agir, fato social intrinsecamente ligado ao indivíduo), não são bem aceitos pelos grupos sociais (LIMA, 2017). Tais, costumeiramente, são convertidos em pessoas más ou perigosas, representantes da violência e tudo que ela retrata. São sujeitos considerados incapazes de estabelecer uma relação saudável com a sociedade. Nessa perspectiva, sua totalidade é deixada de lado, e esses acabam desprovidos de suas potencialidades em função dessa identidade, reconhecida como estigmatizada, que enfraquece atributos e qualidades subjetivas do indivíduo. A sociedade impõe padrões de rejeição a esses cidadãos, o que os torna inseguros, e, potencializa características negativas e/ou de inferioridade atribuídas a eles (FINELLI; SILVA; ALMEIDA, 2016).

Ao se assumir como morador de favela, o indivíduo, automaticamente, acolhe julgamentos hostis do imaginário social. Este reconhece-se como marginal ao padrão social estabelecido e passa a ser confrontado a atender o mesmo. Essa identidade social estigmatizada afeta diretamente as perspectivas do sujeito, o que impacta em sua vida pessoal e profissional (principalmente de jovens). Tais impactos psicossociais, por sua vez, afetam a autoestima desses indivíduos (FINELLI; SILVA; ALMEIDA, 2016; LONGO, 2012).

Quanto às questões de estigmatização e impactos psicossociais, reconhece-se, a partir do Censo 2010, que, dos moradores de favela, apenas 1,6% concluíram o ensino superior, enquanto os habitantes de outras áreas municipais, esse percentual é de 14,7%. De modo similar, na área de emprego, 27,8% dos trabalhadores residentes em favelas exercem sua função de forma irregular, comparados com 20,5% com o mesmo

¹ Vulnerabilidade: refere-se à incapacidade de suportar os efeitos de um ambiente hostil. Uma janela de vulnerabilidade é um período no qual medidas defensivas são diminuídas, comprometidas ou ausentes. O conceito de vulnerabilidade social está relacionado com os lugares e indivíduos que estão expostos à exclusão social, ou seja, que vivem à margem da sociedade (CARMO; GUIZARDI, 2018).

tipo de caracterização laboral de residentes das demais áreas (urbanas e/ou rurais). E ainda, quanto à desproporção de renda, das famílias que recebem até meio salário mínimo *per capita*, nos residentes de aglomerados representa 31,6% das famílias, em relação a 13,8% de famílias que habitam outras regiões (IBGE, 2018).

Todas essas marcas da estigmatização fazem com que as famílias residentes de aglomerados enfrentem grandes tensões. Isso fomenta sua angústia e insegurança, assim como desestabiliza as emoções e corrói a autoestima dessas pessoas. Diante das frustrações de rejeição social, os residentes ficam vulneráveis, suas emoções ficam abaladas, o que afeta seu bem-estar biopsicossocial (FINELLI; SILVA; ALMEIDA, 2016; SANTOS, 2019).

Além disso, a estigmatização influencia na proporção de consumo (e abuso) de álcool e drogas, assim como ao aumento da violência doméstica, da depressão, da baixa autoestima, de dificuldades de aprendizagem na escola para crianças e adolescentes e, posteriormente, o abandono dos estudos. Tais fatores condicionados impactam no processo de capacitação do indivíduo para o mercado de trabalho, o que retroalimenta sua condição de exclusão (FINELLI; SILVA; ALMEIDA, 2016; SANTOS, 2019).

Conviver nesse ambiente de vulnerabilidade também atinge as relações familiares. A falta de atenção e diálogo na família provoca rejeição entre pais e filhos, o que enfraquece os vínculos de pertencimento e comprometem o desenvolvimento psicológico e emocional, por estilhaçar a imagem de referência positiva na construção da identidade (FERNANDES, 2019).

Nessa perspectiva, reconhece-se que o contexto em que o indivíduo está inserido provoca impactos em sua vida. Se o ambiente for estigmatizado, com marcas de valorização repulsiva, pode promover aspectos de impactos psicossociais que estão ligados a fatores sociais como a exclusão social, a falta de oportunidades, a contrariedade de ascensão social, e a ausência de serviços essenciais para sobrevivência. Os fatores de tais impactos também estão relacionados com o estresse, devido às grandes tensões diárias e à baixa autoestima do indivíduo, principalmente de jovens, frente às dificuldades de inserção no mercado de trabalho e as baixas perspectivas diante de um futuro incerto (FINELLI; SILVA; ALMEIDA, 2016; LONGO, 2012).

Baseados nos números de residentes de aglomerados subnormais e os riscos decorrentes das condições insalubres comumente enfrentadas por eles, a presente pesquisa foi proposta com o objetivo de analisar os impactos psicossociais reconhecidos por seus residentes. Este trabalho assumiu uma fração da proposta a partir do recorte de um aglomerado subnormal de Montes Claros-MG, a saber a Conferência Cidade Cristo Rei.

Como objetivo principal, a pesquisa analisou os impactos psicossociais dos residentes ao compreender os motivos mantenedores da estigmatização; identificar os principais impactos dos residentes diante a sociedade; investigar as perspectivas de vida na visão dos moradores e seus perfis socioeconômicos, a fim de compreender as

consequências desses impactos no âmbito social, cognitivo e afetivo de seus moradores.

O trabalho se justificou em função da compreensão da necessidade de conhecer os residentes de aglomerados subnormais, além das classificações já descritas acima, que perpassam o estigma, o preconceito, e, a discriminação. Esses indivíduos acabam por ser tornar invisíveis perante a sociedade, dispondo de vários aspectos problemáticos que causam disfunções em suas vidas (SANTOS, 2019). O presente estudo se fez necessário para proporcionar maior visibilidade aos moradores e desconstruir preconceitos, além de demonstrar que os residentes das favelas são mais do que usuários de drogas; geradores de violência e de desordem social; e/ou; consumidores dos recursos públicos de assistência social.

MÉTODO

O trabalho acolheu o delineamento de pesquisa de campo, de caráter exploratório, com corte transversal e análise quantitativa. A região da investigação foi selecionada, por conveniência, o bairro Conferência Cidade Cristo Rei localizada na cidade de Montes Claros-MG. O recrutamento se deu por meio de convites de forma aleatória simples, por amostra residencial, a partir da apresentação dos pesquisadores e esclarecimentos dos objetivos da pesquisa a uma amostra proposta de 360 participantes. Como critério de inclusão, consideraram-se participantes maiores de 18 anos de idade, residentes do aglomerado há pelo menos 2 anos.

O questionário utilizado foi o “Questionário Impacto Social em Residentes de Aglomerados Subnormais – QISRAS” (FINELLI; SANTOS; PEREIRA, 2016) para a coleta de dados. Esse instrumento contemplou 34 questões organizadas com 47 itens para análise, divididos em três componentes: perfil socioeconômico, local de moradia e análise do impacto em residir em aglomerados. O questionário em questão é autoaplicável com tempo médio de 20 minutos. Sujeitos com baixa escolaridade, analfabetos e/ou deficientes visuais que participaram da pesquisa receberam auxílio dos pesquisadores com a leitura dos itens e anotação das respostas.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior e já utiliza a referida metodologia para o levantamento de todos os 21 aglomerados subnormais de Montes Claros-MG. A pesquisa já possui aprovação por parte do Comitê de Ética em Pesquisa da Associação Educativa do Brasil (SOEBRAS) sob o parecer de número 1.442.235/2016. Apresenta-se aqui o recorte dos dados do bairro Conferência Cidade Cristo Rei.

Após concluir a coleta de dados, foi realizada a análise com o objetivo de verificar quais dos aspectos já selecionados anteriormente nos objetivos da pesquisa acometem os moradores do aglomerado subnormal. Os dados foram analisados de forma quantitativa paramétrica e apresentados através de descrições de mínimos, máximos, médias e desvio padrão, assim como, comparados a dados de outras fontes sob análise mais robusta. Os

dados também receberam tratamento de análise inferencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação das favelas em cidades médias segue a mesma dialética das grandes metrópoles, considerada a proporcionalidade de seu tamanho. A cidade de Montes Claros-MG possui atualmente uma população de, aproximadamente, 413 mil habitantes (IBGE, 2020) e seu processo histórico de urbanização foi marcado pela industrialização (tardia, se comparada a outros centros urbanos nacionais), subsidiada pelo Estado em meados da década de 1970 (LEITE; BRITO; LEITE, 2009). Isso provocou intensa migração para a cidade, assim como grandes mudanças nesse cenário urbano. A partir desse período histórico houve o crescimento de moradias nos moldes de aglomerados subnormais (favelas) e, em consequência, houve a formação do bairro Conferência Cidade Cristo Rei que começa a ser estruturado na cidade desde 1983 (ALENCAR, 2017; MARTINS; LEITE, 2015).

O bairro Conferência Cidade Cristo Rei, popularmente chamado de “Feijão Semeado”, está localizado na região centro oeste da cidade de Montes Claros-MG (FONSECA; MONTE-MÓR, 2019). Previamente, o mesmo configurava-se como parte do bairro Alto São João, contudo, com a expansão urbana, novos bairros entornaram a região, centralizando-o. O mesmo é circundado pelos bairros Alto São João, São José e o Vera Cruz, e é considerado aglomerado subnormal segundo a nomenclatura do IBGE (2018) que, anteriormente, era nomeada como favela (RODRIGUES, 2014). Apesar da modificação titular, o bairro Conferência Cidade Cristo Rei continua caracterizado como área de favelização devido à precariedade das condições sociais, de organização do espaço urbano e o histórico estigmatizado da localidade, que associa sua massa populacional com o rótulo de criminalidade e violência (RODRIGUES, 2018).

Apesar de a proposta amostral estimar 360 respondentes, devido a resistência apresentada por parte dos moradores em participarem, obteve-se efetivamente um total de 200 respondentes na investigação. A pesquisa contou com 101 (50,5%) respondentes do sexo feminino e 99 (49,5%) do sexo masculino, com idades entre 18 e 78 anos ($M=31,7$ anos; $DP=13,5$ anos). Desses, 109 (54,5%) declararam-se como solteiros(as), 76 (38,0%) estão casados ou vivendo com o companheiro(a), 9 (4,5%) viúvos(as) e 6 (3,0%) separados. Além disso, 117 (58,5%) são católicos, 58 (29,0%) evangélicos, e os 25 (12,5%) restantes responderam que não possuem religião. Ainda sobre as características do perfil dos respondentes, no que tange à etnia, 93 (40,5%) se consideram pardos, 93 (40,5%) pretos, 13 (6,5%) brancos, e 1 (0,5%) respondente considerou-se amarelo.

Tais dados são similares aos de respondentes de outro aglomerado subnormal da mesma cidade, que contou com a amostra de 103 respondentes, com idade média de 39,64 anos, sendo 51,4% do sexo masculino, 48,5% casados e 38,8 solteiros, de maioria

evangélica (38,8%), mas com 35,9% de católicos, e quanto a etnia predominante de pardos (71,8%) e pretos (18,4%) (FINELLI; SANTOS; PEREIRA, 2016)

A maioria dos respondentes (112 ou 56,0%) tem um ou mais filhos, enquanto 88 (44,0%) não os tem. Identificou-se que destes, 79 (70,5%) possuem de 1 a 3 filhos, e 33 (29,5%) alegam ter de 4 a 9 filhos. É digno de nota que, dentre os mais jovens, com idades entre 18 a 24 anos, que são 83 (41,5%) do grupo amostral, 34 (17,0% do total, ou 41,0% desse grupo), alegaram ter um ou mais filho(s). Quando indagados, muitos dos respondentes disseram ter o seu primogênito antes mesmo de completar 18 anos de idade.

Tais dados corroboram pesquisa sobre distribuição desigual de fecundidade. Esse indica que apesar da redução geral da taxa de fecundidade, no país, ao longo dos anos, tais percentuais ainda permanecem altos em grupos específicos. Por exemplo, a taxa de fecundidade das mulheres mais jovens (15 a 19 anos) passou de 17% da taxa total, em 1996, para 23% em 2006. O estudo reconhece ainda maiores taxas de fecundidade em mulheres com menor rendimento médio mensal domiciliar *per capita*, assim como menor número de anos completos de estudo (FRANÇA, 2019). Acresce-se que essas (baixa renda e poucos anos de escolaridade) são características típicas de residentes de aglomerados subnormais.

Nesse aspecto, reconhece-se que, mesmo com facilidade de acesso a Unidade Básica de Saúde – UBS e/ou Estratégia de Saúde da Família – ESF e/ou assistência dos agentes de saúde, regularmente, há escassez do uso de métodos contraceptivos e/ou prevenção da gravidez. Os próprios respondentes reconheceram que tais informações e métodos estão à disposição na comunidade. Tal dado leva a refletir também sobre a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST, não obstante, essas não foram investigadas na presente pesquisa.

Ao analisar os dados relacionados ao perfil socioeconômico dos participantes, verificou-se que, dentre os moradores, 148 (74,0%) responderam que não possuem profissão, e apenas 52 (26,0%) possui profissão. As mais comuns elencadas são: pedreiro, cabeleireiro(a), babá e vendedor(a). É relevante ressaltar que, apesar de exercerem as profissões supracitadas, nem todos possuem certificado que comprove a profissionalização. Além disso, 17 (32,7% desses 52 respondentes) não estão em exercício da mesma ou em qualquer atividade laboral formal em outras áreas, isto é, encontram-se disponíveis para o mercado.

Essas informações indicam aspectos da autoexclusão caracterizada pelo afastamento do indivíduo das instâncias sociais, pelo distanciamento do mercado laboral formal e/ou informal. Tal pode ter sido ocasionado pelo constrangimento causado ao respondente em reconhecer sua atividade laboral, de modo que a mesma não seja consentida socialmente (PERO; CARDOSO; ELIAS, 2005).

Dos 200 inquiridos, apenas 48 (24,0%, sendo 41 que responderam ter profissão e 7 outros que alegaram ter trabalhos informais) estão trabalhando pra obtenção de

renda e os demais disseram não estar exercendo atividades laborais formais. Tal dado é indicativo da exclusão, diante do estigma presente em residir em aglomerado (como apresentado pelos participantes na dificuldade de conseguir trabalho), que se relacionam com a desigualdade de informação e possibilidade, em decorrência do menor acesso aos sistemas de ensino, desprovendo-os de boas colocações no mercado de trabalho. Reconhece-se, assim, elevado grau de carência socioeconômica e precariedade no serviço de renda pessoal. Faz-se relevante considerar que 128 (64,0%) respondentes alegam não possuir nenhuma renda, eventualmente, esses realizam atividades de maneira informal, e não as reconhecem como trabalho, o que acarreta no descontrole de suas finanças e os levam a alegar não possuir renda. Dos 48 respondentes empregados, 37 (77,1%) recebem menos de um salário mínimo, os 11 (22,9%) recebem entre 1 a 3 salários mínimos. Além dos empregados, há ainda 24 (12,0%) dos respondentes que usufruem de algum tipo de benefício do governo (aposentadoria e/ou pensão), que variam de menos de um a três salários mínimos.

Os residentes reconhecem que existem postos de trabalho nas proximidades; dentre eles, os mais comuns são: padarias, comércios e bares. Porém, 95 (47,5%) ainda relatam sobre a dificuldade de conseguir trabalho diante de todas as perspectivas supracitadas.

Dos moradores, 174 (87,0%) responderam serem donos do próprio imóvel. Apesar dos números, apenas 36 (18,0%) disseram possuir documentos que comprovem a legitimidade do imóvel². Ainda, 18 (9,0%) indivíduos moram de aluguel e 8 (4,0%) responderam morar em imóvel cedido ou doado. Quando questionados sobre tempo de moradia no local, 85 (42,5%) disseram residir a mais de 20 anos na região. Esses, em alguns casos, foram os primeiros moradores do bairro desde que começou a estruturar-se. Já 64 (32,0%) residem na localidade de 10 à 20 anos, e os demais há pelo menos 2 anos. Reconhece-se com tais informações a caracterização do bairro como o aglomerado mais antigo em relação aos mais periféricos na cidade de Montes Claros-MG.

Mesmo se tratando de um aglomerado subnormal, e como tal, uma área de risco, avaliada como um todo (saúde mental, física, psicológica, social, fatores que comprometem o bem-estar do indivíduo), apenas 8 (4,0%) pessoas reconhecem essa característica da região. Já os outros 192 (96,0%) disseram que a região não lhes propicia riscos. Poucos manifestaram algum temor diante toda vulnerabilidade que vivenciam, e, expressaram desejo de migrar para outra região, na tentativa de amenizar as situações problemáticas que os deixam em condições de carências. Não obstante, devido às limitações financeiras, não conseguem se mudar. Tal percepção também é reconhecida por moradores de outros aglomerados, como se verifica na literatura (ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Contudo, apesar de toda vulnerabilidade presente na área, 168 (84,0%) revelaram gostar do local onde moram. Os demais 32 (16,0%) evidenciaram desagrado e falta de

2 É digno de nota que tais documentos não foram solicitados para conferência, o que pode levar a considerações sobre sua existência, legalidade e regularidade, que são aspectos que extrapolam o escopo da pesquisa.

interação com seus vizinhos, o que demonstra precariedade dos vínculos de pertencimento. Isso promove ao indivíduo o sentimento de não pertencer a algo, fragilizando-o, o que modifica seu comportamento devido ao sentimento de deslocamento que possuem, o que acomete prejuízos ao seu bem-estar biopsicossocial.

Consideradas as proporções, o estudo realizado com 19 participantes da favela do Jacarezinho-RJ evidenciou que 100,0% dos respondentes desejam se mudar e deixar a comunidade (PAULINO, 2017). Já outra pesquisa (SILVA, 2018) apresenta que muitos moradores (dos 500 contemplados com novas moradias) não desejavam deixar a Favela da Linha (Campos dos Goytacazes-RJ) através do Programa Municipal de Habitação “Morar Feliz” que relocou em conjuntos habitacionais famílias que viviam em “situação de risco”. A alegação desses considerou a facilidade de acesso a seus trabalhos e aos serviços urbanos, assim como a proximidade com seus familiares e amigos que residiam na favela, frente a nova moradia em região periférica da cidade.

Similar a Favela da Linha, a comunidade Conferência Cidade Cristo Rei, também é aglomerado subnormal de construção antiga e localização central na cidade de sua localização, o que promove elementos atípicos, como facilidade de locomoção urbana, assim como acesso a produtos e serviços da cidade. Reconhece-se que ambos aglomerados vivenciam processo de gentrificação³, que propõe que a população segregada, estigmatizada, e discriminada de aglomerados subnormais que se formaram em regiões geográficas englobadas pelo crescimento urbanístico seja deslocada para locais mais afastados e sem condições básicas de sobrevivência. Tal processo, além de “gentrificar” o espaço urbano também promove a segregação urbana (MENDES *et al.*, 2018).

Ao serem questionados quanto a marginalização sofrida por residirem no aglomerado Conferência Cidade Cristo Rei, 66 (33,0%) dos participantes revelaram sentir-se prejudicados no âmbito social, com maior evidência na área de trabalho. Além disso, denotaram sentimentos de angústia quanto ao preconceito e discriminação pelo simples fato de residir no bairro. Ainda assim, mesmo com essa proporção, apenas 26 (13,0%) respondentes expressaram sentimento de inferioridade, principalmente com relação aos julgamentos hostis (assertivas como de que no bairro “só possui ladrões e marginais”). Dos 134 (67,0%) que responderam não se sentirem marginalizados, uma pequena parte revelou que preferem ficar quietos no seu lugar, não socializando com os demais. Tal comportamento reafirma a marginalização e segregação urbana, pois os mesmos podem não se sentir inseridos na sociedade, por estarem saturados de estereótipos e

3 Gentrificação é um processo de transformação urbana. Nesse regiões urbanas consideradas menos nobres, como os aglomerados subnormais são transformados em áreas nobres, por meio da especulação imobiliária que “expulsa” seus habitantes para localidades mais periféricas. Amíude, tal processo impacta negativamente a população de baixa renda que passa a morar cada vez mais longe do centro e, conseqüentemente, de seus empregos, assim como do acesso aos serviços urbanos (saneamento, educação, saúde, serviços, etc.) levando a uma piora na sua qualidade devida, e, eventualmente, ao desemprego, devido à dificuldade de encontrar oportunidades de trabalho na nova localidade, o que aumenta os problemas sociais da cidade. Esse processo difere-se da revitalização pois essa é focada na melhoria da qualidade de vida da população que mora no local, por meio do desenvolvimento urbano (MENDES *et al.*, 2018; NOVAES, 2018).

interpretações preconcebidas (MENDES *et al.*, 2018).

Todavia, mesmo se tratando de uma área invadida, todos os respondentes admitiram facilidade de acesso nos serviços que suprem suas necessidades básicas (transporte público, saúde/ESF, farmácia, escola, padaria, mercado). Apenas 5 (2,5%) pessoas relataram não receber entregas (correios, gás, mercado, lanche) na residência. Acredita-se que esses, que não recebem entregas, possam ter tal situação em função de estarem localizados mais no centro do aglomerado. Tais facilidades devem-se, como exposto, a localização central no aglomerado no município, assim como seu tempo de existência. Ao ter sido circundado por outros bairros, o aglomerado acabou sendo acolhido quanto as políticas públicas de desenvolvimento social.

Segundo 196 (98,0%) dos residentes, as ruas são pavimentadas, no entanto, uma pequena parcela dos respondentes não usufruem desse benefício, residindo em endereços que apresentam pavimentação irregular (ruas de terra, estreita, esburacada). Novamente, reconhece-se que tais investimentos do poder público se deram em função dos bairros circunvizinhos do aglomerado que demandaram também o desenvolvimento desse modo a possibilitar os deslocamentos e crescimento urbano.

Quando questionado aos respondentes sobre locomoção e tempo estimado para chegar ao trabalho, foi possível compreender uma característica em particular desse aglomerado, por ser localizado em região central. Os indivíduos moram próximo ao local de trabalho, gastando em média 24,2 minutos para chegarem aos seus postos, além disso, citam facilidade de locomoção, com a disponibilidade de ônibus e mototáxi. Ademais, alguns se deslocam em veículos próprios e/ou a pé.

CONCLUSÕES

Os aglomerados, mesmo com todo o progresso, ainda apresentam precariedade nos serviços básicos e essenciais para a sobrevivência do indivíduo. Tais se revelam, justamente, na precariedade da infraestrutura que proporciona às pessoas bem-estar biopsicossocial. Direitos básicos, como saneamento básico, iluminação pública, pavimentação, e demais “regalias” que são demandas fundamentais a todos os indivíduos, mostram-se escassos.

Diante dos resultados apresentados, nota-se a precariedade no aglomerado Conferência Cidade Cristo Rei. Percebeu-se o quão vulneráveis e marginalizados encontram-se seus residentes, apesar de apenas uma parcela dos participantes da pesquisa assumir tal preceito. A desigualdade social é tamanha, o que enjeita os direitos dos residentes, deixando-os à mercê dos caprichos do poder público para promover a revitalização urbana da região.

A violação de seus direitos como cidadãos podem comprometer os vínculos de pertencimentos na comunidade e no município. Seus habitantes anseiam pela inserção na sociedade, para que possam ser reconhecidos além dos estigmas supracitados.

Após análise dos dados não se pode afirmar com convicção que os moradores do aglomerado Conferência Cidade Cristo Rei se sentem estigmatizados pela sociedade. Contudo, é relevante que as bases acima reconhecem os efeitos que podem causar ao indivíduo, principalmente na escassez de serviços básicos, que são fatores de extrema importância para o desenvolvimento humano. Os participantes da pesquisa não manifestaram conscientemente sua percepção de sofrimento frente a segregação urbana e estigma social, não obstante, foi possível reconhecer impactos psicossociais (como o estigma social, dificuldades de inserção no mercado de trabalho, residir em habitações precárias) nas declarações apresentadas.

Este estudo analisou e reconheceu parte dos principais aspectos que impactam no comportamento dos indivíduos pelo simples fato de residir em favela. Através dos resultados da pesquisa espera-se conscientizar o cidadão da sua relevância na sociedade, incentivando-o a ter autonomia diante de suas perspectivas, desmistificando, pelo menos em parte, o estigma de incapacidade dos moradores na busca de sua realização pessoal.

Os dados auferidos também constituem elementos para futuras intervenções nas políticas públicas, e, nas ciências sociais e da saúde, já que as dificuldades sociais se refletem em sofrimento psíquico. Nesse sentido, apresentam-se também como ferramenta de estudo que poderá ser utilizado para auxiliar profissionais da saúde na compreensão e cuidados aos indivíduos atingidos. Portanto, fica aqui a crítica dos pesquisadores que presenciaram a insuficiência vivenciada pelos residentes, o que leva à hesitação do papel da sociedade ao consentir a esses indivíduos a marginalização.

Por fim, mas não menos importante, reconhece-se as limitações do estudo, tanto em relação ao tamanho amostral, quanto da abrangência de apenas um aglomerado subnormal (que apresenta características peculiares de maturidade histórica e centralização geográfica). Tal deve ser mitigada com a continuidade da pesquisa que complementar a coleta com novos aglomerados do mesmo município e, quiçá, de outras cidades/estados. Reconhece-se ainda a limitação quanto as análises qualitativas que, por perpassam o escopo da presente pesquisa, foram apresentados de modo modesto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. PINHEIRO, L. C. LIMA, F. S. MARTINELLI, C.C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na américa latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALENCAR, G. Moc quita dívida de precatório do “Feijão semeado”. **Gazeta Norte Mineira**. 31 mar., 2017.

BRULON, V.; PECL, A. Quando processos de organizar se chocam: Hibridismo no espaço social de favelas. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 25, n. 84, p. 68-86, jan./mar., 2018.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Caderno de saúde pública**, v. 34, n. 3, p. 2-14, 2018.

DAVIS, M. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2015.

FERNANDES, K. "Favelados, não. Cidadãos da favela": o discurso audiovisual dos media alternativos sobre as favelas. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 28, jan./jun. 2019.

FINELLI, L. A. C.; SANTOS, J. M. P.; PEREIRA, I. H. S. Impacto social em residentes de aglomerados subnormais. **Revista Humanidades**, Montes Claros, v. 5, n. 2, p. 74-86, jul. 2016.

FINELLI, L. A. C.; SILVA, D. F.; ALMEIDA, T. L. O estigma social entre jovens moradores da Vila Castelo Branco. V Congresso em Desenvolvimento Social: Estado, Meio Ambiente e Desenvolvimento, Montes Claros, 29-30 de jun. a 1 de jul., **Anais...** 2016.

FONSECA, G. H. O.; MONTE-MÔR, R. L. M. Planejamento em área de vulnerabilidade social: um estudo sobre o bairro Cidade Cristo Rei (Montes Claros-MG, Brasil). **Revista Brasileira Multidisciplinar – ReBraM**, v. 22, n. 1, p. 76-95, 2019.

FRANÇA, M. T. R. A Desigual Distribuição da Fecundidade. **Boletim Informações Fipe**, n. 462, mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Aglomerados Subnormais Informações Territoriais**. Apresentação dos resultados do Censo 2010: Aglomerados Subnormais – Informações Territoriais, *online*, 2018. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidenciais/noticias/imprensa/ppts/00000015164811_202013480105748802.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **População estimada**: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/panorama>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LEITE, M. E.; BRITO, J. L. S.; LEITE, M. R. SIG aplicado ao Estudo Comparativo de Favelas: o caso de uma Cidade Média. **Revista Eletrônica de Geografia**, v. 1, n. 2, p. 20-34, jul. 2009.

LIMA, A. B. O indivíduo sociedade na análise de Durkheim. **Just.com.br**. Online 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/54883/o-individuo-em-sociedade-na-analise-de-durkheim>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

LONGO, I. S. O estigma dos três ps: pobre, preto, da periferia. A visão de adolescentes da Comunidade Heliópolis. Colóquio Internacional Culturas Jovens Afro-Brasil América: Encontros e Desencontros. São Paulo, 10 a 13 de abr. **Anais...** 2012.

MARTINS, A. S.; LEITE, E. M. Análise do crescimento das favelas da cidade de Montes Claros-MG por imagens de alta resolução espacial. Anais XVII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, João Pessoa, 25 a 29 de abr. **Anais...** 2015.

MENDES, L.; SALINAS, L.; VALENCA, M. M.; MARTINEZ-RIGOL, S. Apresentação do Dossiê: As novas fronteiras da gentrificação no mundo ibero-americano. **Sociabilidades Urbanas – Revista de Antropologia e Sociologia**, v. 2, n. 6, p. 15-29, nov. 2018.

MOTTA, E. Resistência aos números: a favela como realidade (in)quantificável. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 72-94, abr. 2019.

NOVAES, P. R. Favelas e gentrificação: possibilidades analíticas para explicar as transformações urbanas na cidade do Rio de Janeiro. **Sociabilidades Urbanas – Revista de Antropologia e Sociologia**, v. 2, n. 6, p. 49-65, nov. 2018.

PAULINO, L. N. **O processo de urbanização do Jacarezinho, cidade do Rio de Janeiro: Periferia, Verticalização e Território de risco**. 2017. 104 f. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017.

PEREIRA, V. T.; GUARESCHI, P. A. A psicologia no CRAS: um estudo de representações sociais. **Psicologia e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 29, p. 1-11, mar., 2017.

PERO, V., CARDOSO, A., ELIAS, P. **Discriminação no mercado de trabalho: o caso dos moradores de favelas cariocas**. Rio de Janeiro: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, 2005. Coleção Estudos Cariocas.

RODRIGUES, A. O. **Relações sociais de espaço e suas facetas de desigualdade e estigmatização: um estudo das representações sociais de moradores do “Feijão Semeado”**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, Montes Claros, 2014.

RODRIGUES, A. O. Estigma territorial em foco-cidade simbolicamente dívida e atraso no desenvolvimento social. VI Congresso em Desenvolvimento Social, Montes Claros, p.1934-1946, 14 a 16 ago. **Anais...** 2018.

SANTOS, S. B. O surgimento da favela: segregação espacial e estigma moral. **Revista Khora**, v. 6, n. 7, 2019.

SILVA, I. C. F. M. Na margem da linha: conflitos urbanos em uma favela de Campos dos Goytacazes, **Ponto Urbe** [Online], n. 23, dez. 2018.

CAPÍTULO 16

EXPRESSÕES SUICIDAS NO FACEBOOK: UMA DISCUSSÃO DA SUICIDOLOGIA SOBRE A INTENÇÃO DE MORRER

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 02/01/2021

Ricardo Carvalho Quesada

Universidade São Francisco
Campinas – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0805887706182868>

RESUMO: O crescimento das redes sociais é evidente e vem conectando pessoas que antes encontravam-se distantes, além de proporcionar a possibilidade de criação de grupos de indivíduos com os mesmos interesses e aspirações. Apesar de se apresentar de forma positiva em um primeiro momento, pode se mostrar danoso, devido a influências negativas que podem ocorrer dentro de tais grupos. O suicídio vem ganhando destaque nos últimos tempos, devido aos seus níveis preocupantes. É neste sentido que se faz necessária a investigação do comportamento das pessoas dentro de grupos nas redes sociais, principalmente naqueles voltados para discussão acerca do tema do suicídio. O presente projeto trata-se de uma pesquisa de delineamento qualitativo que visa conhecer as expressões de pessoas com comportamento suicida no *Facebook*. Os dados coletados foram comunicações de conteúdo suicida postadas em caráter público em perfis abertos e/ou páginas públicas dedicadas à interação entre pessoas com intenções suicidas e/ou apoio emocional. Os resultados obtidos mostraram quatro temas relevantes que foram analisados e discutidos a

luz da suicidologia, buscando apoio teórico nos achados mais recentes acerca do assunto. Os temas elencados foram: *fuga de uma realidade insuportável, incompreensão, ambivalência e perda do fôlego, e por fim, a despedida*. Esses achados indicam que o indivíduo suicida em crise procura ajuda, mas não consegue o apoio almejado, ou não percebe tal apoio por parte de seu entorno. Pode-se inferir, assim, que o comportamento depressivo nas redes sociais, pode ser considerado um último pedido de ajuda endereçado a todos aqueles que aparentemente deveriam se preocupar com a pessoa em sofrimento.

PALAVRAS-CHAVE: Suicídio, suicídio em redes sociais, comportamento suicida, pesquisa qualitativa.

SUICIDAL EXPRESSIONS IN FACEBOOK: A SUICIDODOLOGY DISCUSSION ABOUT THE DYING INTENTION

ABSTRACT: The growth of social networks is evident and has been connecting people who were previously distant, in addition to providing the possibility of creating groups from individuals with the same interests and aspirations. Despite being positive at first, it can be harmful, due to negative influences that can occur within such groups. Suicide has been gaining prominence recently, due to its worrying levels. In this sense that it is necessary to investigate the behavior of people within groups on social networks, especially those aimed at discussing the topic of suicide. This project is a qualitative research that aims to understand the expressions of people

with suicidal behavior on Facebook. The data collected were suicidal content communications posted in public and open profiles, or public pages dedicated to interaction between people with suicidal intentions and emotional support. The results obtained showed four relevant themes that were analyzed and discussed in the light of suicidology, seeking theoretical support in the most recent findings on the subject. The themes listed were: “escape from an unbearable reality”, “incomprehension”, “ambivalence and loss of breath”, and finally, “farewell”. These findings indicate that the suicidal person in crisis seeks help, but does not get the support sought, or does not realize such support on people of his surroundings. It can be inferred, therefore, that depressive behavior on social networks can be considered a last request for help addressed to all those who apparently should be concerned with the person in distress.

KEYWORDS: Suicide, suicide in social networks, suicide behavior, qualitative research.

1 | INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, mais de 800 mil pessoas cometem suicídio todos os anos, sendo 65 mil apenas nas Américas. A proposta da OMS é reduzir esta taxa em 10% até 2020. Aparentemente um grande desafio, tendo em vista a baixa qualidade dos dados que são coletados, apenas 80 dos 183 Estados Membros da OMS, em uma análise do órgão feita em 2016, possuíam dados vitais de registro de boa qualidade (OPAS/OMS, 2019). No Brasil, de acordo com Botega (2014), a taxa de suicídio totaliza cerca de 1% de todas as mortes ocorridas em território nacional, sendo que no público mais jovem, a proporção chega a 4% entre as idades de 15 e 29 anos. O autor ainda evidencia que a qualidade dos registros é baixa, além de diversos suicídios serem acobertados por outras causas como acidentes veiculares, quedas acidentais, intoxicações e afogamentos (BOTEGA, 2014).

Um estudo realizado nas capitais brasileiras mostrou que, no ano de 2000, dos 1613 óbitos autoprovocados, 1233 foram homens e 380 mulheres. Por faixa etária, a proporção fica: 15,4% entre 15 e 19 anos, 49,4% para 20 a 39 anos, 25,3% para 40 a 59 anos e 9,8% para pessoas acima de 60 anos. Neste mesmo estudo, o estado civil foi identificado como sendo um importante fator no contexto do suicídio, tendo 53% realizados por solteiros, 30% por casados, 4% por viúvos e 5% por separados judicialmente (Schnitman et al., 2010).

Bertolote, Mello-Santos e Botega (2010) mostram que, cerca de 90 a 98% dos suicídios podem estar relacionados a transtornos mentais, como pode ser visto na tabela 1. Mas ainda, se observarmos os 2% sem diagnóstico da tabela 1, uma parcela do comportamento suicida ocorre devido a atos impulsivos em momento de crises da vida cotidiana, como doenças terminais, término de relacionamentos e falência financeira (OPAS/OMS, 2018).

Diagnósticos	Frequência (%)
Transtornos de humor	30,2%
Transtornos por uso de substâncias	17,6%
Esquizofrenia	14,1%
Transtornos de personalidade	13%
Transtornos mentais orgânicos	6,3%
Transtornos de ansiedade/somatoformes	4,8%
Outros transtornos psicóticos	4,1%
Transtornos de ajustamento	2,3%
Todos os demais diagnósticos	5,5%
Sem diagnóstico	2%

Tabela 1 - Diagnósticos encontrados em pacientes suicidas pela ordem de frequência

Fonte: Adaptado de Bertolote, J. M.; Mello-Santos, C.; Botega, N. J. (2010, p.S89).

Nock et al. (2008), definem o suicídio como o ato de dar fim à própria vida. Os autores dividem a ideação e o comportamento suicida em três categorias diferentes, sendo elas: (1) Ideação suicida, quando uma pessoa tem pensamentos de tirar a própria vida; (2) plano suicida, quando a pessoa elabora formas detalhadas de como dar fim à vida, e finalmente; (3) tentativa de suicídio, sendo definido como o ato de automutilação com intenção de dar cabo à própria vida. O que corrobora com Cassorla (1987), que propõe um *continuum* do suicídio que segue desde o início dos pensamentos de morte, passando por ideações e planos de suicídio, às tentativas de autoagressão, culminando assim no ato em si. A crise, como postulada, se não intervencionada, trará consequências potencialmente fatais, por se tornar cada vez mais dolorosa chegando ao ponto de ser insuportável, assim o indivíduo poderá ver a morte como única saída para esta dor psicológica (SLAIKEU, 2000, apud SEMINOTTI; PARANHOS; THIERS, 2006).

De acordo com Shneidman (1993), o autor Karl Menninger em seu livro *Man Against Himself*, traz o conceito de dor emocional como um ponto crítico ao suicídio, pois é desta dor que não tem origem orgânica, mas que provém de uma percepção torpe da realidade, onde o indivíduo traz a incapacidade de continuar a sofrer em meio as suas vivências. Dando, assim, cabo de sua existência para deixar de sentir tal dor psicológica. Assim, Shneiderman cunha o termo *Psychache* (*psych - ache*) para nomear uma severa dor psicológica (SPERBER, 2011). Na etiologia do termo, *psychache* tem seu radical *psych* com origem na redução do adjetivo *psychological* traduzido como psicológica, mais o flexor *ache*, que é definido pelo dicionário inglês *Cambridge* como uma dor continua (*SEGEN'S MEDICAL DICTIONARY*, 2011).

Bertolote, Mello-Santos e Botega (2010) apontam não ser possível prever quem cometerá o ato suicida, mas é possível avaliar clinicamente os fatores de risco e fatores

protetivos de um indivíduo. Os autores demonstram que é de suma importância que os profissionais sejam capacitados e bem treinados para lidar com estes indivíduos em suas clínicas, isto pode garantir o salvamento de inúmeras vidas. Botega (2014), postula que o principal fator de risco para um indivíduo, é a tentativa prévia de cometer suicídio, portanto a atenção com um paciente com esta característica deve ser redobrada. Para o autor, o constante acompanhamento do caso e constante comunicação com o paciente em questão pode garantir uma melhor adesão a um possível tratamento e assim, reduzir consideravelmente os riscos de uma reincidência na tentativa de se matar (Botega, 2014).

Sobre a proteção da vida de um indivíduo com ideação suicida, Bteshe (2018) aponta que entre alguns dos fatores de proteção deve-se destacar o apoio da família, amigos e membros de outros relacionamentos importantes, ainda, a religião e a cultura, envolvimento com a comunidade, são fundamentais, além da capacidade de comunicação, integração social e o acesso a serviços de saúde mental.

Biddle et al. (2018), em seu estudo sobre o uso da internet para propósitos relacionados ao suicídio, observam que pessoas com comportamento suicida, principalmente adolescentes, têm uma busca caótica sobre assuntos relacionados ao tema. Perceberam que as buscas passam por diversas categorias, desde a pesquisa sobre ajuda, até métodos que garantem maior eficácia de morte. Ainda assim, o maior interesse se mostrou por histórias de pessoas que superaram ou concluíram o ato e, de acordo com os autores, a identificação entre as pessoas é importante, como uma tentativa de compreensão pelo que estão passando (BIDDLE et al., 2018).

Nos dias atuais a internet vem sendo palco de discussões devido à grande quantidade de informações, de qualidade ou não, que circulam nas redes sociais. De acordo com um estudo realizado por Pereira e Boti (2017) nas bases de dados da SECOM de 2014, os jovens com até 25 anos são o maior público usuário de internet no Brasil, totalizando 65% dos acessos, já o público com mais de 65 anos corresponde a apenas 4%. As autoras também identificaram que as redes sociais mais acessadas são *Facebook* (83%), *Whatsapp* (58%), *Youtube* (17%), *Instagram* (12%) e *Google+* (8%). Em outro estudo, que corrobora com o apresentado, a autora confirma, por meio de análise qualitativa, que os adolescentes passam a maior parte do seu dia, acima de 4 horas, acessando a internet, sendo que, deste tempo 27% é dedicada ao uso de redes sociais (OLIVEIRA, 2017).

As formas de comunicação vêm sofrendo grandes mudanças, e de um ponto de vista histórico, as comunicações via internet são um ponto importante para a estruturação social moderna. A internet traz consigo uma forma peculiar, por ser uma fonte de múltiplos núcleos, a informação é descentralizada, garantindo uma comunicação sem verticalização, cooperando para uma maior participação dos indivíduos, pois não existem fronteiras definidas. As interrelações formadas pela internet via comunicação virtual, geram um senso de companheirismo que faz com que as pessoas superem seus medos e receios. Assim, os indivíduos, apesar de movidos por interesses individuais, acabam por encontrar

pontos em comum com outros usuários e iniciam um processo de direcionamento contínuo que se torna fonte de um poder coletivo (CASTELLS, 2012, apud ABREU; SOUZA, 2017).

Deste modo, é inegável a crescente exposição da população em geral a conteúdos dispostos na internet, ainda mais em sites e plataformas de redes sociais digitais como é o caso do *Facebook*. Blatt (2019) mostra que a empresa *Facebook* vem investindo arduamente em algoritmos cada vez mais complexos, numa tentativa de prevenir expressões de comportamentos suicidas. O autor ainda, aponta que estes algoritmos possuem limitações, principalmente pelo enorme fluxo de dados que a plataforma apresenta. Contudo é visível a redução constante e sistemática dos conteúdos no *website*.

No entanto, cada vez mais as pessoas se tornam usuárias e usufruem dos benefícios da internet, porém seu uso não é isento de conteúdos maliciosos e negativos. Neste contexto de excesso de fluxo de informações, cada vez mais indivíduos se tornam vulneráveis a conteúdos que podem causar impactos negativos. E a influência das ideias, as quais são bombardeados dia após dia, pode ser intensificada em períodos de instabilidade emocional, como é o caso da depressão e da ideação suicida. Assim, é comum a presença de pessoas expressando seu sofrimento emocional e até pedindo ajuda através das redes sociais. Desta forma, e devido à falta de pesquisas nesta área, se faz necessário explorar tais comportamentos no contexto das redes sociais digitais, a fim de observar seus conteúdos de forma a trazer à luz do conhecimento as especificidades do que é comunicado nestas plataformas.

2 | OBJETIVOS

Este trabalho objetivou conhecer as expressões de comportamento suicida publicadas por seus atores no *Facebook*, buscando: analisar o conteúdo emocional exposto nestas plataformas e; discutir os conteúdos e diversos assuntos consumidos e compartilhados por parte dos usuários dessa plataforma.

3 | MÉTODO

Para a realização deste trabalho foi escolhido o método de pesquisa qualitativa que se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES, 2007).

O presente trabalho, tendo sido submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade São Francisco, SP, Brasil, obteve parecer favorável no dia 18 de junho de 2020, com registro CAAE 33261020.2.0000.5514. O que garantiu a continuidade deste projeto.

Este estudo partiu do pressuposto do impacto que a internet vem causando na vida

cotidiana dos indivíduos e da ampla exposição de conteúdos de relevância para o indivíduo em questão. O suicídio que vem sendo cada vez mais discutido, toma espaço virtual, assim como tantas outras facetas da sociedade. Sendo que as redes sociais digitais, vem apresentando cada vez maior relevância comunicativa e é atualmente onde as pessoas mais se expressam. Assim, é de grande valia que os conhecimentos de Psicologia se voltem para este fenômeno da atualidade.

A coleta de dados deste trabalho foi realizada fazendo-se uso da rede social *Facebook* por ser a mais acessada atualmente, que assim como visto anteriormente, concentra cerca de 83% dos acessos das mídias sociais (PEREIRA; BOTTI, 2017).

Assim, foram pesquisados conteúdos suicidas na plataforma selecionada, seguindo os seguintes critérios:

- 1- Fazer uso apenas da ferramenta de busca da própria plataforma.
- 2- Buscar pelas palavras-chave: Carta Suicida, Cartas Suicida, Cartas Suicidas, Suicídio, Intensão de Morte, Desejo de Morte.
- 3- Buscar apenas pessoas e páginas públicas.
- 4- Configurar o buscador para retornar apenas conteúdos públicos.

Este método retornou oito comunicados de pessoas em páginas públicas, que foram submetidas a análise criteriosa de leitura e releitura exaustiva, sendo realizadas anotações das percepções do entrevistador em relação às expressões dos indivíduos usuários da rede. Vale evidenciar aqui que os conteúdos encontrados não apresentam a idade dos autores, uma vez que a rede social em questão, apesar de ser obrigatória a inserção da data de nascimento, não garante sua autenticidade e por vezes esta não é mostrada como informação pública. Portanto não se tem como base para estes dados a faixa etária dos participantes.

A análise das cartas resultou na identificação de temas ligados ao suicídio e que ao final foram agrupados e, levando-se em consideração a relevância dos significados presentes nos conteúdos encontrados, foram eleitos para discussão, quatro temas sendo eles: (1) Fuga de uma realidade insuportável; (2) Incompreensão; (3) Ambivalência; & (4) Perda do fôlego e despedida.

Por fim, para resguardar as identidades e evitar desconfortos emocionais que possam ser causados aos indivíduos e seus familiares, os nomes dos autores das cartas analisadas foram modificados e seus endereços de acesso foram omitidos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como postulado anteriormente, esta pesquisa foi realizada por meio de busca na rede social *Facebook*, sobre conteúdos suicidas que pudessem ser acessados de forma pública. Foram encontrados oito relatos que foram analisados tomando como base diversos estudos na área da suicidologia. Algumas informações sobre as cartas podem ser vistas

na Tabela 2. É importante ressaltar que por vezes é impossível determinar se o suicídio, explicitamente desejado, trazido nos conteúdos expostos, fora realmente cometido ou não, devido à falta de contato real e a dinâmica virtual, uma vez que é possível apagar a conta da rede social digital, dando a impressão de o ato ter sido consumado.

Identificação (Nome Fictício)	Ano da postagem	Sexo	Data de visualização
Luiz	2019	Masculino	05/12/2019
Maria	2019	Feminino	05/12/2019
Joana	2018	Feminino	05/12/2019
Luiza	2019	Feminino	05/12/2019
José	2018	Indeterminado	05/12/2019
João	2019	Masculino	05/12/2019
Cláudio	2017	Masculino	05/12/2019
Silvana	2019	Feminino	05/12/2019

Tabela 2 - Informações sobre as cartas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De um modo geral, durante a análise dos dados, o que fica mais evidente é a necessidade de fuga de uma realidade insuportável, somada à falta de perspectiva de melhora e a falta de apoio das pessoas mais próximas. Assim, o ato suicida se torna, de acordo com os dizeres analisados, a única saída deste sofrimento.

Numa visão ampla dos relatos percebeu-se o destaque do sofrimento expresso em todas as falas. Este sofrimento muda de forma a dependendo de cada indivíduo, assim como postulado por Brant e Minayo-Gomez (2004) que o sofrimento para um indivíduo não é, necessariamente sofrimento para os demais. Mas ainda assim, pode-se perceber a proximidade em suas diversas descrições através de um denominador comum, novamente, uma percepção de realidade insuportável. Em análise mais detalhada apareceram temas específicos que são nada mais que a forma como essa dor é descrita. As cartas revelam que estão vivenciando um momento terrível e que não sabem como sair dele, mas parecem não poder contar com o suporte de quem os cerca. Desse modo a motivação para o ato suicida aparece num contexto de exaustão e desesperança. Assim, a análise evidenciou quatro pontos chaves que serão detalhados mais à frente, fazendo uso de recortes das falas transcritas.

1 – Fuga de uma realidade insuportável

As experiências trazidas pela vida são percebidas de formas distintas dependendo de cada indivíduo. Assim, a forma como é percebida e a intensidade como é vivida, só pode ser expressa por quem a viveu.

...a única forma que eu tive de encontrar saída para os meus problemas; apesar de mórbida que for nossas decisões sabemos que a única forma de resolver (infelizmente) é assim.

Isso evidencia um contexto de vida tido como insuportável, para este indivíduo. Pode-se observar que, assim como é esperado, as experiências são diferentes, mas a percepção desta sensação intolerável é presente. Assim como é percebido em falas como:

...faça parar a vergonha constante que sinto de mim mesmo...

...já não suporto mais essa dor, tanta ingratidão. Não há mais motivo para estar aqui. Mas não posso mais continuar a viver como tenho vivido...

Em cada fala é possível perceber sentimentos evocados como dor, vergonha, tristeza, desamparo, entre outros. Isto se mostra presente e sempre trazido de forma insuportável, como ponto central de seus problemas. Assim, os dizeres:

No meio dum tristeza tão tremenda. No meio dum vazio que sou incapaz de voz descrever...

Não quero saber o que muda quando eu me matar. Quero saber o que muda se eu não me matar. Você quer que eu fique, não é isso? Como vai me ajudar de agora em diante?

Evidenciam a falta de apoio dos outros ao redor, sentimento de vazio, de estar sozinho no mundo e desamparado. Esta somatória de fatores culmina em uma fala externalizada ou implícita que expressa a conclusão definitiva, o ponto sem volta a que chegam em sua maioria, às crises cuja intervenção tenha sido insuficiente ou nula.

Desculpem-me mais eu já não aguento mais.

Santos (2019) postula que o suicídio deve ser considerado clinicamente como “consequência final de um processo de crises”. A *psychache* torna-se evidente na leitura das cartas, pois, traz a existência de forma insuportável. Assim como Cassorla (1987) propõe o *continuum* do comportamento suicida, é possível perceber, com a leitura das cartas, que o sofrimento se inicia e conforme as vivências pessoais seguem sem alteração ou apoio, o sofrimento vai se intensificando e tornando-se cada vez mais intolerável.

Já no plano da linguagem é trazida uma diferença entre uma dor física, e uma “dor na alma”, esta última é chamada por Brant e Minayo-Gomez (2004) como sofrimento. A *psychache* é trazida, por vezes, como “uma dor que dói mais que a dor física”. Já a sua percepção e a forma como será manifestada dependerá do indivíduo que a sente, sendo que o sofrimento para uns, pode ser prazer para outros. O sofrimento quando não intervencionado, ou até quando observado como um fenômeno puramente orgânico e tratado como tal, pode levar a incapacidade plena do indivíduo, um adoecimento. Esta intolerância é gerada através de uma rede complexa de conjuntos estressores, que culminam na dor psicológica. (BRANT; MINAYO-GOMEZ, 2004; SANTOS, 2019)

2- Incompreensão

A falta de compreensão é um tema recorrente nas cartas suicidas analisadas, a incompreensão por parte das pessoas que rodeiam o indivíduo suicida ou depressivo. Na análise dos dados coletados foram encontradas falas como:

...isso pra você pode parecer besteira, Eu já fui tratado como doente mental, fraco, chorão, insensível, desgraçado, vagabundo...

...desabafar. com alguém e a pessoa não me entender nem minha mãe me entende...

Ingratidão, indiferença, falta de compreensão.

Esta falta de compreensão é abordada de outras formas como uma sensação de vazio e solidão mesmo estando em contato com outras pessoas. A fala:

...eu não aguento mais; me sentir uma inútil; chorar todas as madrugadas; me sinto tão sozinha mesmo eu estando rodeada de pessoas; a ninguém a minha tristeza a minha solidão o vazio que existe...

Assim, estes excertos remetem a uma distorção da realidade, onde mesmo estando rodeado de pessoas o indivíduo, por não ser compreendido ou “levado a sério”, se sente sozinho em uma vida sem sentido.

Por fim, encontram-se falas simples, porém expressivas que evidenciam a *psychache* discutida neste trabalho, sendo que a falta de apoio pode ser percebida em pedidos de ajuda, um “socorro” não acolhido.

Vocês não irão entender a minha dor...

De acordo com Martins (2017), as crises são multifacetadas e distintas em compreensão, tanto por parte dos indivíduos em crise quanto por parte das pessoas ao redor e até mesmo dos profissionais da área de saúde mental. Bertolote, Mello-Santos e Botega (2010), postula que mesmo não sendo possível prever quem será um suicida, é possível observar sinais de pensamentos e ideias. Neste contexto, o apoio familiar, social e até mesmo espiritual são fatores protetivos para o comportamento suicida, trazendo um sentido na vida e garantindo maiores recursos de enfrentamento de situações diversas e estressoras. (GANGWISCH, 2010 aput SANTOS, 2019).

Os relatos mostram a percepção de apoio destas pessoas, que acabam por buscar nas redes sociais o que não encontram em seus núcleos familiares e de amizade. Santos (2019), evidencia que o suicídio é multifatorial e que ainda, por vezes, os indivíduos suicidas são julgados moralmente de forma simplista e que isto impede a necessária reflexão sobre a real complexidade deste fenômeno. Assim, a principal rede de apoio (família e amigos) se torna um “inimigo” do indivíduo e do enfrentamento de seus pensamentos suicidas. Desta rede de apoio desfalcada, surge a internet como “uma ponte para outro mundo”, onde os

indivíduos encontram informações em abundância que podem levá-los para todos os lados (ABREU; SOUZA, 2017)

3- Ambivalência

Esta ambivalência é expressa nos dados analisados, em dizeres como:

...eu não queria me matar, eu queria viver, mas tudo foi contrário a minha progressão.

Aqui, ainda é possível perceber a atribuição de seu sofrimento a tudo a seu redor, a todos os acontecimentos que culminaram no ato de se matar. Isto também é perceptivo, a culpa externa, as experiências culpadas de seu sofrimento e a incapacidade de se posicionar diante deste “tudo”.

Outro ponto chave na observação do comportamento suicida é a crença que, de alguma forma, a morte é a solução única para a dor, aí novamente uma “dor invisível” (*psychache*) é evidenciada.

...meu corpo dando indícios de que a minha alma já não aguentava convivência humana; quando a morte passou a ser quase um sonho. Algo que eu estimava...

A dualidade de desejos é evidente e bastante comum, trazida ainda pela OMS como um dos sentimentos mais recorrentes no ato suicida: “Há uma urgência em sair da dor de viver e um desejo de viver.” (OMS, 2000).

Rosa e Santos (2015) demonstram em seu estudo que as redes sociais digitais podem possuir diversos objetivos dependendo do indivíduo que as usa, podendo ser usadas para reafirmar e fortalecer os vínculos reais, ampliando o tempo de contato de forma virtual. Mas também pode ser uma busca individualista e egocêntrica por novos vínculos irreais e compartilhamentos de ideais fantasiosos positivistas. Aliando um pensamento de que as redes digitais podem ser usadas para diversos fins e levando em conta o que diz Castells (1999) que pressupõe a migração das comunicadas para a internet. Com base nisso e, considerando o julgamento moral feito por seus pares, postulado por Santos (2019). Seria possível inferir que, protegido por uma identidade virtual e uma tela de computador, o indivíduo suicida vê nas redes sociais como o *Facebook*, uma possibilidade de se encontrar novos pares que possam compreendê-lo e o apoiá-lo, configurando assim um ‘último grito de socorro’. Evidenciando ainda mais o desejo pela vida e ainda assim a necessidade da morte, ou seja, esta ambiguidade demonstrada nas cartas analisadas.

4- Perda do fôlego e despedida

Portanto, aqui encontra-se o clímax do ato em si, o “ponto final” da história de sofrimento e dor, *the end of psychache*. O grande salvador se mostra em um momento de dor tão intensa que só pode ser vista uma solução, a morte, o fim. A perda do fôlego é alcançada e é retratada no discurso, onde é evidenciada a incapacidade de raciocínio

gerada pela *psychache*.

...sabe que eu assumi minhas transgressões e mudei; não sei se pq eu não aguardei mais ou era pra isso que vou fazer acontecer, mas de uma coisa eu sei, eu tentei, fui pra cima dos meus problemas com todas as minhas forças.

A derrota para seus próprios atos, considerados profanos em algum nível, também é fonte da dor psicológica, sendo trazido em falas do tipo:

Estou cansado de mim mesmo, de fazer bobagens, de beber demais...

Além da “falta de forças para lutar” como alguns dizem, que é mostrada nas formas mais distintas. A despedida com um breve adeus ou mais elaboradas, dependem da subjetividade e da intenção do indivíduo suicida. Assim, alguns dizeres mostram a heterogeneidade das despedidas, dependendo das vivências dos indivíduos.

eu amo vcs com todo meu coração...mais vou ter que dar um adeus... obrigado por tudo!

...eu amo vocês, e tenham certeza que qualquer lugar que eu for é melhor que esse inferno que eu vivo .. Adeus

Desculpem-me mais eu já não aguento mais

Não fui fraca, fiz o que era certo, apaguei a luz, desliguei o botão, agora sim está tudo certo, tristeza será eterna em mim, solidão já era presente, fechei meus olhos e dormi.

Observando que o suicídio é um ato dentro de um *continuum*, onde a *psychache* ganha cada vez mais forma e toma cada vez mais espaço na existência do indivíduo. Este sofrimento então, sem apoio e continuamente negligenciado, trará consequências fatais. Quando finalmente se torna intolerável, o suicida vê a morte como única saída para a dor psicológica. (SLAIKEU, 2000, apud SEMINOTTI; PARANHOS; THIERS, 2006)

Na visão de Shneidman (1993), o suicídio pode ser melhor compreendido como sendo o movimento contra a *psychache*, uma forma plenamente consciente de se pôr fim à dor insuportável de viver. Quando a vida se torna o problema e o simples fato de existir é doloroso. Assim, o suicida acredita que a melhor forma de resolver este problema é dando cabo de sua vida, cessando completamente sua existência. Sendo que a melhor forma de se compreender a *psychache* é a partir dos relatos clínicos dos suicidas e sobreviventes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber pelos dados analisados a heterogeneidade dos discursos e, sendo as crises multifacetadas, a compreensão é distinta por parte das pessoas em crise e dos indivíduos ao seu redor. Assim, ficou evidente, tomando como base as falas aqui analisadas, que o indivíduo suicida em crise procura ajuda, de alguma forma, mas não

consegue o apoio almejado, ou não percebe tal apoio por parte de seu entorno. Pode-se inferir que o comportamento depressivo nas redes sociais pode ser considerado um último pedido de ajuda endereçado a todos aqueles que aparentemente deveriam se preocupar com o necessitado.

Este trabalho buscou trazer à luz uma realidade atual, onde as redes sociais vêm se tornando, cada vez mais, uma forma de levar ao mundo suas ideias, fantasias e emoções. Assim, se torna evidente que estas redes virtuais podem ser aliadas ou inimigas da sanidade, trazendo apoio emocional quando não encontrado nas pessoas mais próximas, ou sofrimento por ideais inalcançáveis mostradas através de postagens de um tipo de felicidade fantasiosa.

Por fim, é possível postular a necessidade de mais estudos acerca deste tema, pois a correspondência virtual se torna cada vez mais uma realidade recorrente e a identificação entre pessoas com o mesmo tipo de pensamento, sejam positivos ou negativos, se mostra muito mais facilitada nas redes sociais virtuais e, a cada dia surgem novas ferramentas para compartilhamento de suas ações e pensamentos.

REFERÊNCIAS

ABREU, T.; SOUZA, M. (2017). **A influência da internet nos adolescentes com ações suicidas**. Rev SocHumanas, v. 30, n. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2317175825868>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BERTOLETE, J. M.; MELLO-SANTOS, C.; BOTEGA, N. J. **Deteção do risco de suicídio nos serviços de emergência psiquiátrica**. Rev. Bras. Psiquiatr. São Paulo, v. 32, supl. 2, p. S87-S95, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462010000600005>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BIDDLE L. et al. **Using the internet for suicide related purposes: Contrasting findings from young people in the community and self-harm patients admitted to hospital**. PLoS ONE, v. 13, n. 5, mai. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197712>. Acesso em: 22 dez. 2020

BLATT, M. R. **A Relevancia das Redes Sociais na Prevenção do Suicídio**. Rev. SAJES. Mato Grosso, v. 5, n. 10, p. 36 – 46, jul./dez. 2019. ISSN: 2358-7202

BOTEGA, N. J. **Comportamento suicida: epidemiologia**. Psicol. USP, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 231-236, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20140004>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ, C. **A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 213-223, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232004000100021>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BTESHE, M. (2018). **O suicídio na mídia: reflexões para o cuidado em saúde mental**. Rev. Elet. Com., Info. e Inovação em Saúde, v. 12, n. 3, p. 252-257, jun./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29397/reciis.v12i3.1597>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CASSORLA, R. **Comportamentos suicidas na infância e na adolescência**. J. bras. psiquiatr, v. 36, n. 3, p. 137-44, 1987.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura Vol. 1 – A sociedade em rede**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 571 p.

MARTINS, A. G. **A noção de crise no campo da saúde mental: saberes e práticas em um centro de atenção psicossocial**. Mental, Barbacena, v. 11, n. 20, p. 226-242, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272017000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

NOCK, M. K. et al. **Suicide and suicidal behavior**. Epidemiologic rev., v. 30 n. 1, p. 133–154, jul. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/epirev/mxn002>. Acesso em: 11 mai. 2019.

OLIVEIRA, E. S. G. **Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação**. Educ. rev., Curitiba, n. 64, p. 283-298, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47048>. Acesso em: 11 mai. 2019.

OMS. **Prevenção do Suicídio: um manual para os profissionais da mídia**. 2000. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67604/WHO_MNH_MBD_00.2_por.pdf?jsessionid=C31C2451A83D128290947A6890E07CFC?sequence=7. Acesso em: 22 set. 2019.

OPAS/OMS Brasil. **Folha Informativa - Suicídio**. 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839. Acesso em: 22 set. 2019.

OPAS/OMS Brasil. **Uma pessoa morre por suicídio a cada 40 segundos, afirma OMS**. 2019. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6017:suicidio-uma-pessoa-morre-a-cada-40-segundos-afirma-oms&Itemid=839. Acesso em: 21 jul. 2020.

PEREIRA, C. C. M.; BOTTI, N. C. L. **O suicídio na comunicação das redes sociais virtuais: Revisão integrativa da literatura**. Rev Port Enf Saúde Mental, Porto, n. 17, p. 17-24, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0179>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Psychache. *Segen's Medical Dictionary*. 2011. Disponível em: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Psychache>. Acesso em: 11 jun. 2020

ROSA, G. A. M.; SANTOS, B. R. **Repercussões das redes sociais na subjetividade de usuários: uma revisão crítica da literatura**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, p. 913-927, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.4-09>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SANTOS, C. V. M. **Sofrimento psíquico e risco de suicídio: diálogo sobre saúde mental na universidade**. Rev. NUFEN, Belém, v. 11, n. 2, p. 149-160, ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 dez. 2020.

SCHNITMAN, G. et al. **Taxa de mortalidade por suicídio e indicadores socioeconômicos nas capitais brasileiras.** Rev. Baiana de Saúde Pública, v. 34, n. 1, p. 44-59, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0100-0233/2010/v34n1/a1418.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SEMINOTTI E. P.; PARANHOS M. E.; THIERS V. O. **Intervenção em crise e suicídio: análise de artigos indexados.** O portal dos psicólogos. ago. 2006. p. 12. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0297.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SHNEIDMAN, E S. **Suicide as psychache.** *Journ. nerv. ment. dis.*, v. 181, ed. 3, p. 145-147, mar. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00005053-199303000-00001>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SPERBER, M. **Suicide: Psychache and Alienation.** *Psychiatric Times.* v. 28, n. 11, nov. 2011. Disponível em: <https://www.psychiatrictimes.com/view/implementation-challenges-universal-suicide-risk-screening-adult-patients-general>. 25 jun. 2020.

CAPÍTULO 17

ALÉM DO CORPO ESCALPELADO: O COMPROMISSO DA PSICOLOGIA DIANTE DA REGIÃO AMAZÔNICA

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 15/02/2021

Joyce Gadelho Moraes

UNINASSAU

Belém, Pará, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/0908816630489428>

Lorena dos Santos Pereira

UNINASSAU

Belém, Pará, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/4243989760869274>

Valber Luiz Farias Sampaio

UNINASSAU

Belém, Pará, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7287932595652905>

RESUMO: O acidente de escalpelamento é característico da região Amazônica, tendo como maiores números de vítimas mulheres e crianças. Este ocorre quando o cabelo dessas vítimas é puxado pelo eixo dos motores de embarcações usadas pela população, geralmente, ribeirinhas e que servem como mobilidade humana diante dos meios de transporte e de sobrevivência. Dessa forma, tem-se enquanto objetivos: investigar o que a Psicologia vem produzindo acerca da temática escalpelamento na Amazônia. Assim como refletir sobre a importância do trabalho da Psicologia no atendimento às vítimas de escalpelamento e averiguar os desafios diante da temática do escalpelamento na região norte. Tivemos como aporte metodológico o levantamento bibliográfico, realizado das seguintes fontes:

Google acadêmico - *SCHOLAR* e Portal da BVS. Enquanto resultados, identificamos uma carência nas produções acerca do tema; assim, como discutimos sobre a importância da tematização desde a formação acadêmica, como modo de regionalizar o debate temático e auxiliar na construção de estratégias diante das políticas públicas e na atuação da Psicologia, sobretudo diante do compromisso ético e social.

PALAVRAS - CHAVE: Escalpelamento; população ribeirinha; psicologia; compromisso social.

BEYOND SCALPED BODY: THE COMMITMENT OF PSYCHOLOGY TO THE AMAZON REGION

ABSTRACT: The scalping accident is characteristic of the Amazon region, with the largest number of victims women and children. This occurs when the hair of these victims is pulled by the axis of the engines of boats used by the population, usually riverside and serve as human mobility in the face of means of transport and survival. Thus, it has as objectives: to investigate what Psychology has been producing about the scalping theme in the Amazon. As well as reflecting on the importance of the work of Psychology in assisting victims of scalping and ascertaining the challenges facing the issue of scalping in the northern region. We had as methodological support the bibliographic survey, carried out from the following sources: Google academic - *SCHOLAR* and *VHL* Portal. As results, we identified a lack in the productions on the theme; thus, as we discussed the importance of thematization since academic training, as a

way to regionalize the thematic debate and assist in the construction of strategies in the face of public policies and in the performance of Psychology, especially in the face of ethical and social commitment.

KEYWORDS: Scalping; riverside population; psychology; social commitment.

A NASCENTE, UMA APRESENTAÇÃO

A temática do escalpelamento não é uma temática inédita diante do saber psicológico. Levando em consideração o breve levantamento realizado, o que se identifica é que há pouca produção como referência de um tipo de ocorrência que possui características relacionadas a gênero, assim como reflete a imagem de determinadas regiões do território brasileiro, sobretudo a região norte do país.

Dessa forma, tendo como centralidade a região Amazônica, identifica-se que esta é a região que contém a maior bacia hidrográfica do mundo e que possui os dois maiores estados do Brasil. A convergência desses dois aspectos coloca-nos diante de uma inquietação no âmbito do compromisso de dar vozes às demandas de uma região que tem como estigma o descaso ou pouco investimentos.

Considerando aspectos do fator amazônico¹ e adotando o estado do Pará como uma região de vasta extensão em água, onde o rio é uma via comum de circulação e mobilidade humana, e que, neste caso, um dos transportes mais utilizados/adequados são as embarcações, tem-se esta como meio de mobilidade pelas vias aquáticas/fluviais. Este território da região amazônica tem seu povoamento caracterizado pela existência de poucos centros urbanos e pela ocupação da maior parte da área de forma difusa, pelos chamados caboclos amazônicos (GUIMARÃES; BICHARRA, 2012).

Os habitantes locais dividem-se em, pelo menos, dois grupos: os que residem nas cidades, ou seja, a população urbana, e transitas, que por motivos particulares circulam em regiões que possuem vias aquáticas, e os que vivem em regiões mais afastadas, que podemos denominar como populações tradicionais (pescadores, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, etc).

Destarte, nosso estudo gira em torno da segunda categoria, os povos tradicionais ribeirinhos, que vivem na em localidades, muitas vezes, de difícil acesso e se formam por pessoas às margens dos rios e nas encostas, e que sobrevivem, principalmente da pesca artesanal, criação de caças, extrativismo vegetal e de pequenas plantações. Suas moradias são erguidas utilizando a madeira como principal alternativa de construção², localizada nas margens dos rios e edificadas há alguns metros acima do nível do rio para evitar que sejam invadidas pelas águas durante os períodos de enchente dos córregos de rios.

Para a população ribeirinha, as embarcações são seus principais meios de

1 Conceito que apresenta a diversidade da região amazônica diante de seu território.

2 Chamadas popularmente casas de palafitas que são construções feitas de taipa (barro em cima de alguns galhos), de palha, e, mais comumente de madeira, feita com estacas que elevam as moradias a fim de evitar a invasão das águas dos rios.

locomoção para exercer praticamente todas as suas atividades cotidianas. Não há um(a) morador(a) nas comunidades ribeirinhas que dispense a utilização de canoas ou barcos para sua mobilidade. Desta forma, suas ruas são consideradas os rios e as embarcações sua principal maneira de deslocamento.

Essas embarcações são, na maioria das vezes, produzidas de forma artesanal pelos/as próprios/as ribeirinhos/as e, que, pela falta de recursos financeiros acabam usando de alguns improvisos. Para dar possibilidade de maior comodidade, adota-se o motor³ como ferramenta de geração de força nos meios de mobilidade (VALE, 2007).

O perigo de ter os motores fixados no meio das embarcações ocorre pelo fato de que em grande parte os eixos que giram a hélice do motor ficam totalmente descobertos, sem nenhum tipo de proteção. Os barcos utilizados pelos/as ribeirinhos/as são de pequenos portes, conseguindo deslocar apenas uma pequena quantidade de pessoas e, na maioria das vezes segue lotado, obrigando os passageiros sentar-se a poucos centímetros do mecanismo giratório de altíssima rotação - eixo do motor. Essas ocasiões são propícias para que ocorra o acidente do escalpelamento⁴. Segundo Lemos, Sampaio e Lima (2018, p.118):

A palavra escalpelamento é derivada do inglês *Scalp*, tendo como correlação o termo *skin*, que significa pele. Assim, é uma lesão envolvendo um brusco arranque do couro cabeludo e da epiderme. O escalpelamento, em geral, ocorre de forma acidental, principalmente em regiões de locomoção fluvial.

Reiterando a pouca produção em torno da temática, sobretudo diante do saber Psicológico, os disparadores frente ao escalpelamento emergem perspectivas a serem pensadas, como a questão de gênero e desigualdade. Fatores que convergem em um silenciamento temático no âmbito social. Logo, estes aspectos surgem como inquietações que desaguam na importância de diálogos em torno da temática.

Ou seja, falar a respeito das pessoas vítimas do escalpelamento por meio do eixo dos motores de embarcações nos permite conhecer, acima de tudo, um tema que envolve a cultura, o território, costumes e tudo aquilo que atravessa a vida dos povos tradicionais ribeirinhos de uma região singular, que são as características da região amazônica. Ou seja, fomentar um diálogo regionalizado, apresentando uma identidade da Psicologia que pouco se traduz em estudos e pesquisas, mesmo na região que compõem essas demandas.

Assim, muito mais do que fechar a questão (que consideramos necessária e um desafio), esse este vem abrir (novos) caminhos para reflexões, na esperança de que estes processos dialógicos e produções que venham pensar em formas de contribuir para visibilidade, enfreteamento, protagonismo e desenvolvimento de políticas públicas efetivas voltadas para as vítimas do escalpelamento.

3 Ao invés de remos, como nas embarcações mais rústicas.

4 Vale ressaltar que, há registros desde a década de 70 acerca desses tipos de acidentes (LEMOS, SAMPAIO e LIMA, 2018).

DOS CAMINHOS DE RIOS À PRODUÇÃO CIENTÍFICA, A METODOLOGIA:

Investigar o que vem sendo produzido diante do saber Psicológico demonstra um recorte do compromisso da categoria com as demandas latentes, frente ao seu compromisso ético e social, sobretudo no que tange determinadas regiões e suas especificidades, como é a região norte. Dessa forma, partimos de uma proposta bibliográfica, que apresenta um levantamento de dados e informações relevantes ao tema.

Na abordagem qualitativa há uma sequência de atividades, que envolve a “intensificação” dos dados, a categorização, sua interpretação e a redação de um “relatório” (GIL, 2002). Ainda segundo Gil (2002, p.44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Foram incluídas para análises artigos selecionados e outros tipos de publicação sobre os povos ribeirinhos diante de tais acidentes de escarpelamento. Como documentos norteadores dessa análise foram selecionadas publicações temáticas, concentrando-se em produções do saber Psicológico. Utilizamos como fonte de coleta de dados artigos científicos publicados no Google acadêmico - *SCHOLAR* e Portal da BVS.

Como critérios de inclusão, limitou-se às publicações nacionais, entre os anos de 2016 até o mês de setembro do ano de 2020. Sobre a pesquisa de publicações, utilizaram-se enquanto palavras-chave os termos: *escarpelamento*; *ribeirinhos* e *mulheres escarpeladas*. Posteriormente, quando inserida a palavra-chave “*Psicologia*” esses números de produções apresentavam uma redução diante do resultado⁵.

DOS DESAGUES DA FOZ, OS RESULTADOS

De acordo com os levantamentos realizados no Google acadêmico - *Scholar* e Portal da BVS, sobre as produções científicas que tivessem como temática o escarpelamento pelo eixo dos motores das embarcações, obtivemos os seguintes resultados, diante dos cursos que mais produzem diante da temática:

5 Vale ressaltar que não fora estabelecido critérios de publicações por regiões no território nacional.

##	CURSOS	PERCENTUAL DE PUBLICAÇÕES
1°	Medicina	30%
2°	Terapia ocupacional	25%
3°	Fisioterapia	20%
4°	Enfermagem	15%
5°	Psicologia	10%

Tabela 01: Produções diante da temática do escalpelamento.

Dentre esses, selecionamos a produção de conhecimento em pesquisa do saber Psicológico por meio da seguinte tabela:

Autores/as	Ano	Região	Objetivo	Método	Participantes	Resultados
Jesiane Caldeirado Costa Vale	2007	Belém- PA	Estudar o escalpelamento sob a perspectiva a da Psicologia, enfocando o sofrimento psíquico e a sua expressão.	Método clínico qualitativo, foram usados dois instrumentos projetivos; o teste de fábulas e o desenho da figura humana.	Foram selecionados dois participantes, uma criança de 7 anos e uma adolescente de 17 anos.	Constatou não ser apenas o corpo portador de um sofrimento, mas também o psiquismo.

Tabela 02: Produções na área de Psicologia.

DIANTE DOS FLUXOS E CURSOS, AS DISCUSSÕES

Como podemos observar nas tabelas apresentadas, os levantamentos investigados levaram em consideração a inclusão de artigos científicos, dissertação de mestrado e trabalho de conclusão de curso. Sendo o primeiro o curso com maior número de publicações diante da temática está o curso de medicina com um percentual de 30%, no qual se refere a 6 publicações; em segundo lugar, o curso de terapia ocupacional com 25%, no qual se refere a 5 publicações; em terceiro lugar, o curso de fisioterapia com 20%, que se refere a 4 trabalhos publicados; em quarto lugar o curso de Enfermagem com 15%, que se refere a 3 trabalhos; e em quinto lugar o curso de psicologia com 10%, que se refere a 1 das publicações encontradas nas bases de dados e pesquisas.

Diante disso, foi percebido uma carência de trabalhos científicos no curso de Psicologia referente ao escalpelamento por eixo dos motores das embarcações, o que nos faz ponderar a importância de debatermos o tema que apesar de ser uma problemática regional, precisamos dar mais visibilidade, refletir que o acidente é uma questão de saúde

pública e pensarmos também na saúde mental de quem sofre as consequências do acidente. Dessa forma, apresentamos tais categorias de reflexões em torno da temática e resultados apresentados diante de nossos tópicos.

Os povos ribeirinhos e o acidente do escalpelamento

Para Guimarães (2012), ribeirinho é o nome dado às pessoas nativas da Amazônia, que residem ao longo das margens dos rios, em condições de moradias simples, às margens dos rios e seus afluentes. Essa população tem como seu principal modo de mobilidade humana os barcos. Segundo Vale (2007), nas embarcações pequenas é comum que os passageiros se sentem próximo ao eixo do motor, que se estende longitudinalmente do motor até a hélice sem nenhuma proteção. Esses motores, normalmente, são fixados em pequenas tábuas de madeiras, no centro do assoalho das embarcações.

Vale (2007, p. 14) ressalta que:

O Pará, como um Estado do Norte brasileiro, recebe a Bacia Amazônica que é formada pelo Rio Amazonas, seu rio principal, bem como os seus afluentes e subafluentes, além de uma quantidade acentuada de lagos, igarapés e furos que se acham distribuídos por toda a região.

Na região amazônica, é característico que algumas mulheres cultivem os cabelos longos diante de fatores culturais (CUNHA *et al*, 2012), por preservação de costumes atribuídos às suas descendências e/ou questões religiosas, contribuindo para que a maioria das vítimas sejam de mulheres de 7 a 16 anos (*ibid*, 2012). Assim, o acidente ocorre, muitas vezes, devido hábitos cotidianos: abaixa-se para retirar a água que se acumula na embarcação ou para pegar algum objeto no assoalho do barco. Para Vale (2007) é nesse momento que o cabelo da vítima se enrosca no eixo do motor, sem qualquer proteção, fazendo com que a força de tração promovida pelo eixo tracione os cabelos das vítimas e o couro cabeludo, sendo brutalmente arrancado, provocando o escalpelamento. Esse tipo de acidente não atinge somente o escalpo, podendo até mesmo levar ao óbito.

Segundo dados da Capitania dos Portos da Amazônia Oriental - CPAOR (2020), 93% dos casos de escalpelamento da região amazônicas têm mulheres como vítimas. Destas, 65% são crianças, 30% adultos e 5% idosos.

Para tentar dar conta desse tipo de acidente que é característica da região amazônica, algumas estratégias são criadas para evitar esse tipo de acidente. As políticas de enfrentamento às situações adversas das embarcações é tema recorrente de diálogos realizados através Marinha do Brasil e já está prevista em lei de nº 9.537 de 1997, denominada “Lei de Segurança do Tráfego Aquaviário”. Porém, a ausência de controle dessas normas intensifica a frequência de acidentes sobretudo na região norte do país⁶.

6 O deputado Camilo Capiberibe (PSB-AP) posiciona-se através do projeto de Lei de nº 1.494 de 2019 no Estado do Amapá, onde houve a proposta que torna obrigatória a instalação de equipamento suplementares de segurança passiva de proteção do motor para novas embarcações. Assim, através desta, torna-se obrigatório o equipamento que deve ser capaz de isolar o contato do corpo do ocupante com o motor, eixo e quaisquer outras partes das embarcações. A proposta seria uma continuação da Lei 11.970/09, que já obriga a instalação de uma cobertura nas partes móveis dos

Porém, como as embarcações utilizadas pelos ribeirinhos são, normalmente, feitas de forma artesanal, geralmente estas não seguem padrões básicos de segurança.

O acidente é tão violento que algumas das vítimas não escapam com vida e as que escapam carregam consigo feridas que não se fecham mesmo depois de anos de tratamento, feridas que vão além das sequelas físicas. É dessa forma que se torna significativa para o saber psicológico pensar frente ao sujeito que sofre o acidente do escalpelamento. Ter esse olhar que vai além do corpo físico é de extrema importância para fomentar cuidados específicos, singularizando os diálogos em torno do tema.

Assim, carece pensar para além do acidente físico. Pois, vários aspectos psicológicos podem estar latentes, como a questão narcísica (autoestima), a síndrome do pânico, ansiedade, quadros depressivos, dentre outros (GUERRA, 2019)⁷. Com os altos números de acidentes de escalpelamento diante das crianças, como pensar a autoimagem diante do seu crescimento? E nos ambientes como os escolares, como evitar o processo de revitimização? E as vidas que são atravessadas pelo processo, muitas vezes longo, de acompanhamento hospitalar? E a ausência de famílias nas visitas e acompanhamentos diante da desigualdade e distâncias territoriais da região amazônica? Essas são pequenas dúvidas que nos surgem com às quais devemos pensar diante do contexto regional nos atendimentos para além das marcas físicas.

Vale (2007) afirma que durante as entrevistas para sua dissertação, a própria pesquisa acaba dando vazão para a latência das dores psicológicas de entrevistados/as, enquanto expressão da dor. Há de se considerar os sofrimentos diversos que estão imbricados nos modos de existência dessas vítimas.

Tal acontecimento é da ordem do inesperado, e cunha-lhes no corpo e no psiquismo, uma tragédia, uma deformação, uma mutilação. É grandioso o impacto psíquico produzido pelo escalpelamento, e se configura como uma experiência única, inquestionavelmente subjetiva, e marcadamente singular (*Ibid*, 2007, p. 74).

Cabe ressaltar que a Secretaria de Saúde do Pará - SESPA (2019), foram registrados cerca de 12 (doze) casos de escalpelamento no estado do Pará. Já, até agosto de 2020, cerca de 5 (cinco) casos foram registrados no estado⁸. Isso representaria cerca da redução de 61% dos casos no ano anterior, mas não cessa as preocupações em torno de um tipo de acidente que é característico da região norte.

Segundo o Ministério Público do Trabalho - MPT (2020), no estado do Pará, Belém, Breves, Cametá, Muaná, Currálinho e São João da Boa Vista são os municípios que possuem o maior índice de acidentes de escalpelamento.

motores das embarcações.

7 Fonte: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/08/28/no-dia-de-combate-e-prevencao-ao-escalpelamento-para-ja-registra-cinco-acidentes-em-2020.ghtml>>.

8 Estes foram ocorridos nas cidades de Muaná, Afuá, Portel, Ananindeua e Oriximiná.

A atuação com pessoas vítimas de escalpelamento: um olhar da Psicologia

Mas qual nosso papel, enquanto profissionais do saber Psicológico? Ao passarmos pela experiência de alteração da integridade corporal estamos diante do processo de perda da imagem construída em torno de si mesma/o, das mudanças abruptas no cotidiano, do afastamento dos laços, dentre outros. Quantos processos psíquicos estão envolvidos nesse ato violento, que nos arranca de nós mesmas/os?

Tomando como centralidade o estado do Pará, sabemos que a concentração das políticas públicas para lidar com esse tipo de acidente ocorre na capital paraense, em Belém, mesmo reconhecendo que os maiores índices sejam em locais distantes. Atualmente tem-se o Programa de Atendimento Integral às Vítimas de Escalpelamento - PAIVES; programa mantido pela Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará - FSCMP em Belém, que dá assistência às pessoas vítimas de escalpelamento.

A FSCMP é a instituição de referência diante da temática em Belém. Mas os primeiros atendimentos podem se dar nos hospitais regionais ou Pronto Socorro diluída nos diversos territórios do estado do Pará; assim como diante do Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência - HMUE, também localizado na região metropolitana de Belém.

Essa abordagem inicial é realizada visando a estabilização do estado da/o paciente - que muitas vezes corre risco de ir a óbito, sobretudo pelas lesões e sangramento intenso - e logo em seguida encaminhado aos serviços do PAIVES, na FSCMP. Nesta, ocorre o acompanhamento multidisciplinar da/o paciente.

A atuação da equipe multiprofissional no tratamento de vítimas de escalpelamento é fundamental. Por exemplo, o sujeito não se recupera totalmente dos danos físicos e dos problemas psíquicos causados. Ainda segundo Guimarães (2012, p.71):

Assim, o escalpelamento apresenta-se como uma tragédia que mutila, desfigura e deforma crianças, adolescente e mulheres nos rios da Amazônia. Modificando as vidas de suas vítimas, mas não somente delas, diretamente atingidas, como também dos que as cercam. Por isso, este acidente ocasiona repercussões muito graves, tanto pela lesão físico-orgânica em si, quanto pelas consequências psicológicas e sociais que provoca.

O trabalho da equipe multidisciplinar, especialmente do saber psicológico, é buscar a recuperação da autoimagem da mulher, para ela se perceber a partir desta resignificação. “As alterações físicas que podem ocorrer, principalmente na região da face, constituem uma ameaça a essas mulheres, relacionado à sua autoestima, a quem ela passa a ser, e em como ela passará a se relacionar com as outras pessoas” (CUNHA; ROSA, 2016, p. 11). Cabe inserir que, auxiliar a/o vítima de escalpelamento, está para além de pensar a resignificação de sua autoimagem, mas todo o processo complexo que envolve suas fantasias, medos, insegurança, dores, dentre outros.

As lesões causadas pelo acidente acabam trazendo mudanças físicas. A perda dos cabelos, as cicatrizes, entre outros, tudo isso acaba mexendo com

o imaginário dessas mulheres com relação à beleza. A insegurança, o medo de preconceito, vergonha, são alguns dos sentimentos que fazem com que essas mulheres muitas vezes se isolem da sociedade (*Ibid*, 2016, p. 10-11).

Quando falamos acerca desse imaginário, compreendemos o processo de singularização desse atendimento, que podem perdurar por anos, visto que o tempo de internação é fundante de uma lacuna na vida dessas pessoas, atravessando o campo educacional, familiar, laboral, etc. Cada caso é uma intensa imersão na singularidade, em como cada uma cria estratégias de sobrevivência e equilíbrio para sustentar sua(s) dor(es).

Se espera que ela tenha outra visão de si mesma, da vida, pois estes acidentes desencadeiam diversas fobias e transtornos. Também visa criar condições para o resgate da autoestima das vítimas, pois a perda do cabelo ou outras partes do corpo atingidas brutalmente no acidente, deixam marcas que vão além do corpo escalpelado.

Alguns fatores sociais como a discriminação em relação a quem sofre o acidente.

Vale (2007) nos apresenta as expressões de crianças através da fermenta lúdica; e, por consequência, seus/suas familiares, através das entrevistas. A vulnerabilidade emocional, a culpa, a vergonha, o medo da rejeição e do abandono, da discriminação, muitas acabam se isolando e despertando o desejo pelo suicídio, são alguns dos fatores e sofrimentos psíquicos que as vítimas carregam consigo (*Ibid*, 2007). Como pensar protocolos de atenção às vítimas de escalpelamento sem singularizar a dor, tal como carecemos fazer com políticas públicas em determinadas regiões?

Outro fator significativo para pensarmos os atravessamentos do acidente de escalpelamento está em torno do distanciamento que é ocasionado através do processo de cuidados das instituições hospitalares. Levando em consideração o fator amazônico, sabemos que as distâncias entre territórios são intensas. Logo, a partir do momento que ocorre um acidente com uma vítima de escalpelamento, há uma limitação no quesito da internação nas instituições hospitalares.

Se o fator mudanças de cotidiano já pode gerar um efeito psicológico, soma-se o afastamento do convívio com os laços sobretudo, se considerarmos que o índice de desigualdade é intenso na região norte do país, o que, conseqüentemente, também teria o efeito no processo de mobilidade desses/as familiares até as instituições de internação.

Dessa forma, identifica-se necessidade de oferecer suporte aos/às acompanhantes das vítimas, pois o acidente mexe na dinâmica familiar do sujeito que sofreu o escalpelamento. Sendo assim, oferecer acolhimento e atendimento humanizado a vítima durante o enftretamento e tratamento, minimizando suas perdas físicas, sociais, psicológicas e cognitivas; favorecer a humanização; diminuir a ociosidade e problemas decorrentes desta e valorizar as suas potencialidades. Falar de um acidente ainda tão recorrente na região amazônica, nos faz pensar diante disso, a saúde mental do sujeito escalpelado a importância do cuidado e de programas assistências as mulheres vítimas de escalpelamento.

Logo, todos esses fatores contribuem para a necessidade de construções de políticas públicas de forma integradas, apresentando o processo de cuidado em meio à intersetorialidade. Pois o suporte intervencional a nível de saúde não é o suficiente. Ações preventiva, fiscalizadoras, conscientização e que auxiliem, inclusive, na destituição da desigualdade social são necessários para a efetivação de êxito diante da temática.

Como fator fundamente de nossa profissão, cabe a nós, diante do nosso compromisso social e ético, fazer emergir essas vozes de dilemas que são produzidos através de fatores diversos, tendo conformidade com os princípios fundamentais da Psicologia quando predispõe que a atuação deva promover a “[...] saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades [...] e a atuação “[...] com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural” (CFP, 2005, p. 7).

A ausência de produções acerca da temática é uma de nossas inquietações diante da pesquisa, sobretudo porque evidencia uma lacuna diante da saúde pública da região. E, acreditamos, que é só através da produção dessas temáticas que fazemos ressoar as vozes que, aparentemente, se encontram negligenciadas diante das construções de legislações e políticas públicas.

Nos questionamos, também, no que circunscreve a formação em Psicologia. Pois, sabemos que grande parte das formações no Brasil seguem um parâmetro vinculado às diretrizes curriculares de empresas nacional. Porém, necessitamos regionalizar os debates acerca das demandas latentes nos territórios.

No estado do Pará e Amapá, o sistema conselhos, através do Conselho Regional de Psicologia - CRP 10 (10ª Região), é atuante da Comissão Estadual de Combate aos Acidentes com Escalpelamento, que tem como objetivo realizar articulação e ações diante da temática.

Ainda assim, ainda identificamos, como a própria pesquisa demonstra, a ausência de diálogos, documentos legitimados por entidades representativas e produções que embasem essas práticas. E essas lacunas esvaziam ou negligenciam o compromisso social e ético do saber Psicológico com a sociedade.

OS LEITOS POR ONDE CORREM OS RIOS - CONSIDERAÇÕES FINAIS(?)

Diante das observações apresentadas, nota-se a importância de debatermos o acidente de escalpelamento, especialmente no que se refere a carência de produções científicas em Psicologia. Assim, refletir o fazer da Psicologia no cuidado às vítimas de escalpelamento, contribuindo para uma maior visibilidade, abrindo novas reflexões acerca da temática. Apesar do acidente ser recorrente na região Norte do Brasil, precisamos dialogar “novas” articulações/regionalizações de políticas públicas, visto que o acidente de escalpelamento é considerado uma questão de saúde pública.

Nesse sentido, refletir para além do corpo escalpelado, para além das questões

físico-orgânica causadas em decorrência do acidente, faz-se necessário. Os fatores psicossociais, sobretudo, pensando na saúde mental de quem sofre o acidente, os preconceitos enfrentados, a baixa autoestima e a rotina de um longo tratamento para as situações mais graves são demandas que urgem serem pensadas, articuladas e executadas. Todavia, pensar no papel da Psicologia diante da região Amazônica, auxilia para novos olhares, para uma Psicologia atuando no seu fazer social.

Sabemos que os leitos são caminhos por onde as águas correm nos rios. É dessa forma que consideramos a perspectiva de dialogar acerca da temática, desaguando no fato de que esta pesquisa é uma importante contribuição para o meio acadêmico e profissionais da Psicologia diante da nossa região Amazônica, assim como na identificação de que seja necessário a ampliação dialógica para novas estratégia de combate ao acidente (perspectiva da prevenção) e cuidados com as vítimas (na ampliação e na reflexão da complexidade com a qual esse tipo de acidente se apresenta).

O rio não cessa, o conhecimento não se finda. As demandas continuam vigentes e o escalpelamento não se trata apenas de uma perda brutal dos cabelos, como ainda é vista por muitos/as que desconhecem a realidade regionalizada de diversas populações. Destarte, necessita-se ampliar a margem de debates acerca da regionalização brasileira no que tangem as políticas públicas. Pois, como no escalpelamento, as consequências do acidente são múltiplas - físicas, sociais e psicológicas. Carecemos ir além, para pensarmos o imaginário, o simbólico e os sofrimentos decorrentes desta violência contra o corpo. Ou seja, contra o que há de mais íntimo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. M. R. D. **Geografia dos Transportes: Trajetos e Conflitos nos Percursos Fluviais da Amazônia Paraense: Um Estudo Sobre Acidentes em Embarcações**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia; 2006.

Código de Ética Profissional do Psicólogo. **Conselho Federal de Psicologia**, Brasília, agosto de 2005.

CUNHA, Caio B.; SACRAMENTO, Raquel de M. M.; MAIA, Bernardo P.; MARINHO, Renan P.; FERREIRA, Hilton L.; GOLDENBERG, Dov C.; MENEZES, Maria L. C. P. Perfil epidemiológico de pacientes vítimas de escalpelamento tratados na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará. **Revista Brasileira de Cirurgia Plástica**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 3-8, Mar. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-51752012000100003&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 12 de fev. de 2021.

CUNHA, J. O.; ROSA, M. R. S. **Experiência de mulheres escalpeladas acerca da alteração de imagem corporal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Enfermagem), Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal do Pará, 2016.

GUIMARÃES, A. G. M. **O processo de construção de políticas públicas em prol do ribeirinho vítima de escalpelamento na Amazônia**. [Dissertação]. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará; 2010.

GIL, Antônio **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 04.ed. São Paulo: atlas,2002.

GUIMARÃES, André **Mulheres da Amazônia: o drama do escalpelamento**. 01.ed. Ceará: eduece, 2012.

LEMOS, Flávia C. S.; SAMPAIO, Valber L. F.; LIMA, Maria L. C. Escalpelamento de Mulheres na Amazônia: a psicologização das vítimas. In. MATTIOLI. Olga. C.; ARAUJO. Maria. F. **Violência e relações de gênero: dez anos de publicações e pesquisas**. 01.ed. Curitiba: CRV, 2018. Cap.11, p.181.

MAGNO,Danielle L.D; GONÇALVES. Bruna. M.; ALMEIDA. Renan M. V.; GUIMARÃES. André. M.; BICHARA. Clea N. C. **Escalpelamento nos rios da Amazônia: um problema de saúde pública**, 2012.

MOTA, M. A. **A contribuição da Fisioterapia no tratamento de vítimas de escalpelamento [Trabalho de conclusão de Curso]**. Belém: Universidade do Estado do Pará; 2000.

NOGUEIRA, R. J. B. **A navegação interior**. In Amazonas um estado ribeirinho. Editora Universidade do Amazonas, Manaus-Am, 1999.

RIBEIRO, K. T; BARATA, R. B. **Saúde: vulnerabilidade social, vizinhança e atividade física**. Cad. Metrop. V.18, n.36, 2016.

SANTOS, P. D. B; FERREIRA, L. S. **Terapia ocupacional e a criança ribeirinha amazônica vítima de escalpelamento por eixo de motor de barco**. Cad Ter Ocup UFSCAR. V.23, n.1, p.117-130, 2015.

VALE, J. C. C. **A compreensão do sofrimento no escalpelamento: um estudo utilizando o grafismo e o teste das fábulas**. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará. 2007.

VOLTOLINI, R. **O que temos a ver com as meninas de turbante da Amazônia?** 2003. Disponível em: <http://200.242.252.70/oliberal/social/default7.asp>. Acesso em: 17 /01/2017.

CAPÍTULO 18

ABORDAGEM *MINDFUL EATING* EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL PELO GRUPO TERAPÊUTICO ALIMENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Suellem Maria Bezerra de Moura

Universidade Federal do Acre

Rio Branco – Acre

<http://lattes.cnpq.br/3868294987691062>

Ianna Andrade Oliveira

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

<http://lattes.cnpq.br/5523525687237118>

Janielly Vilela dos Santos Gonçalves

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

<http://lattes.cnpq.br/9793857366610444>

Thays da Silva Nogueira

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

<http://lattes.cnpq.br/5013564978572062>

Luiza Maciel Gerônimo

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

<http://lattes.cnpq.br/9414626597765171>

Dandara Barahuna Guimarães Bezerra

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

<http://lattes.cnpq.br/9052592528800119>

Bruna da Costa Viana

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

<http://lattes.cnpq.br/3529946384522299>

Fernanda Andrade Martins

Universidade Federal do Acre

Rio Branco - Acre

<http://lattes.cnpq.br/2201737214355619>

RESUMO: O *mindful eating*, comer com atenção plena, é uma técnica cognitiva-comportamental utilizada como uma abordagem no auxílio da terapia nutricional de diversas patologias, principalmente nos transtornos alimentares. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência dos acadêmicos de Nutrição, ao utilizar a técnica comer com atenção plena e os cinco sentidos da alimentação em um grupo terapêutico. Esse relato foi vivenciado no projeto de extensão “NutriCAPS” da Universidade Federal do Acre, no grupo terapêutico “Alimente” do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) II-Samaúma. Para as atividades do grupo terapêutico utilizou-se a metodologia de roda de conversa que contribui para uma comunicação dinâmica e produtiva. Visando relacionar a técnica de comer com atenção plena e os cinco sentidos da alimentação, foram oferecidos alimentos de diferentes texturas, odores e sabores, dispostos em uma mesa para a identificação dos mesmos em um “teste cego”. Cada participante do grupo “Alimente” tocou, cheirou e degustou os alimentos com intuito de identificá-los. Ao final da atividade, os participante relataram suas experiências sensoriais. Após o teste cego percebeu-se que poucos alimentos foram identificados pelos participantes, o que evidencia que nem sempre todos os sentidos são utilizados no momento da alimentação. A utilização de todos os sentidos no

processo de alimentação é de extrema importância para que a experiência alimentar seja completa e individual, assim atividades de educação alimentar e nutricional podem contribuir para uma alimentação mais saudável e variada além de minimizar as falhas na identificação dos alimentos. Diante da intervenção com os clientes do CAPS II-Samaúma percebeu-se grande aceitabilidade e interesse pelo assunto, o que demonstra a necessidade e importância do nutricionista e as ações de educação alimentar e nutricional no Sistema Único de Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Atenção Plena; Alimentação; Funções Sensoriais; Educação Alimentar e Nutricional.

MINDFUL EATING APPROACH IN A PSYCHOSOCIAL SERVICE CENTER BY THE THERAPEUTIC GROUP THERE: A REPORT OF EXPERIENCE

ABSTRACT: Mindful eating, eating with mindfulness, is a cognitive-behavioral technique used as an approach to aid nutritional therapy for various pathologies, especially in eating disorders. The aim of this work is to report the experience of Nutrition students, when using the technique of eating mindfully and the five senses of food in a therapeutic group. This report was experienced in the extension project “ NutriCAPS ” at the Federal University of Acre, in the therapeutic group “Alimenta” of the Psychosocial Care Center (CAPS) II-Samaúma. For the activities of the therapeutic group, the conversation wheel methodology was used, which contributes to a dynamic and productive communication. In order to relate the technique of eating with mindfulness and the five senses of food, foods of different textures, smells and flavors were offered, arranged on a table for their identification in a “blind test”. Each participant of the group “Alimenta” touched, smelled and tasted the food in order to identify them. At the end of the activity, the participants reported their sensory experiences. After the blind test, it was noticed that few foods were identified by the participants, which shows that not all the senses are always used at the time of feeding. The use of all the senses in the feeding process is extremely important for the food experience to be complete and individual, so activities of food and nutrition education can contribute to a healthier and more varied diet in addition to minimizing the flaws in the identification of foods. In view of the intervention with the clients of CAPS II-Samaúma, great acceptance and interest in the subject was noticed, which demonstrates the need and importance of the nutritionist and the actions of food and nutrition education in the Unified Health System.

KEYWORDS: Mindfulness; Food; Sensory Functions; Food and Nutrition Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Nutrição Comportamental, é uma abordagem científica e inovadora da Nutrição, que inclui aspectos fisiológicos, sociais e emocionais da alimentação e promove mudanças no relacionamento do nutricionista com seu paciente/cliente. A nutrição comportamental tem como foco encorajar a relação saudável do paciente/cliente com a alimentação, considerando as emoções, a fisiologia e a vida sociocultural do paciente (LEITE; DINIZ; AOYAMA, 2020).

Na visão do comportamento alimentar, o foco não é o que e quanto a pessoa está ingerindo, mas a forma que ela come, dando ênfase no prazer e no equilíbrio, propondo

uma sintonia entre corpo, mente e comida (BEZERRA, 2019).

O apetite relaciona-se com as emoções, e é influenciado por elas, mas também pode proporcioná-las, como quando sentimos prazer/ nojo com o cheiro ou o gosto de determinado alimento (ALVARENGA et al, 2015).

Atualmente têm sido observado que as pessoas nem sempre realizam suas escolhas alimentares de forma atenta, geralmente estas são realizadas de forma distraída, ou automática (COLLAÇO E MENASHE, 2015). Há várias estratégias, ferramentas e modelos para o trabalho de mudança de comportamento, dentre elas, podemos destacar o *mindful eating* derivado do mindfulness, que passou a ser investigado depois que alguns estudos verificaram a eficácia do mindfulness na redução do estresse ao comer excessivo, do estresse psicológico e da compulsão alimentar e outros sintomas dos transtornos alimentares bem como a melhora dos transtornos mentais, do desenvolvimento do bem-estar e dos padrões de cortisol (HIRAYAMA, 2014). Portanto, o *mindful eating* atua no comportamento alimentar ao tornar consciente as cognições e afetos, sensações físicas e emocionais que regem as ações alimentares (ALVARENGA et al, 2015).

O objetivo desse trabalho é relatar a experiência dos acadêmicos de Nutrição, ao utilizar a técnica comer com atenção plena e os cinco sentidos da alimentação no grupo terapêutico “Alimente” no CAPS II-Samaúma.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de acadêmicos do curso nutrição por meio de ações do projeto de extensão “NutriCAPS”, que teve por objetivo a realização de atividades de educação alimentar e nutricional com os usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) II-Samaúma, no município de Rio Branco, Acre durante os meses de março a julho de 2019.

Dentre as atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de extensão, destaca-se aquela relacionado o ato de comer com atenção plena e a utilização dos sentidos no momento da alimentação.

Foram convidados a participar da atividade todos aqueles que se encontravam na sala de espera do CAPS II-Samaúma. A roda de conversa foi realizada em uma sala que continha almofadas para um melhor conforto e aconchego dos participantes momento da atividade. Participaram da atividade seis pessoas que tiveram os olhos vendados pelas acadêmicas participantes do projeto de extensão. Foram dispostos em uma mesa para a identificação alimentos com diferentes texturas, odores e sabores em um “teste cego”, onde cada participante do grupo tocou, cheirou e degustou com o intuito de identificar cada alimento. Ao final cada participante relatou suas experiências sensoriais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a execução da atividade, optou-se por utilizar como base os princípios da abordagem comportamental do *mindful eating*, também conhecido como “comer com atenção plena”, que envolve aspectos relacionados ao corpo, mente, sentidos. Essa abordagem tem tido resultados positivos na mudança comportamental, principalmente para aqueles indivíduos que possuem uma relação desarmoniosa com os alimentos.

Após a conclusão da dinâmica, percebeu-se que poucos alimentos foram identificados pelos participantes, o que evidencia que a utilização de todos os sentidos no processo de alimentação é de extrema importância para que a experiência de alimentar seja completa e individual.

A comida é fonte de prazer e socialização. A forma como cada ser humano se expressa que irá dirigir as ações e condutas alimentares. Assim, cabe ao nutricionista identificar possíveis comportamentos disfuncionais e auxiliar os indivíduos propondo estratégias de mudanças ou soluções a fim de modificar essas cognições (SILVA E MARTINS, 2017).

Dentre várias abordagens comportamentais, a *mindful eating* é uma experiência que engaja todas as partes do ser - corpo, mente oração - na escolha e preparo da comida, bem como no ato de comê-la. Envolve todos os sentidos. O comer com atenção plena imerge nas cores, texturas, aromas, sabores, nos sons do comer e beber e na conscientização do físico no que diz respeito a mastigação e velocidade de consumo dos alimentos na refeição (RODRIGUES, 2018). Assim, permite que o indivíduo torne mais curioso e consciente sobre os sinais da fome e saciedade uma vez que contribuiu para que o indivíduo de forma simples e sem julgamento, conheça as respostas desencadeadas pelo o corpo humano frente a um alimento, e diferencie a fome física e emocional, e sobretudo, sobre o momento certo para iniciar ou finalizar uma refeição (ALMEIDA & ASSUMPCÃO, 2018).

Diante de todos os relatos dos participantes da atividade, foi observado que muitos haviam perdido a conexão com o alimento devido a luta constante com a depressão e a ansiedade, além de realizarem a alimentação com distrações e consumir o alimento de forma rápida, sem degustá-lo.

A alimentação muitas vezes pode ser utilizada com um conforto emocional, com intuito de amenizar ou cessar uma emoção negativa, ou até mesmo, trazer a sensação de alívio e prazer que não perdura por muito tempo, aumentando assim a necessidade do indivíduo por consumir mais, mesmo que o corpo encontre-se satisfeito (MATOS, 2019).

As mídias sociais, revistas, redes sociais tem afetado negativamente nas escolhas alimentares, bem como o momento da refeição, por ser tornarem distrações e influenciarem escolhas alimentares pouco racionais e desconsiderando todo o contexto alimentar dos indivíduos (CATÃO E TAVARES, 2017).

Por fim, outro ponto bastante questionado pelos os presentes, foi relacionado com a forma que os sentidos podem contribuir positivamente para uma relação saudável com o

corpo e a mente.

O comportamento humano encontra-se diretamente relacionado com a percepção que se tem da comida e a sua identidade social. Somente o ato de comer não é capaz de gerar um comportamento, mas envolve uma série de fatores que começam desde o momento da pré deglutição, dentre eles está os sentidos, significado do alimento, cultura, sociedade, dentre outros (MATOS, 2019).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da intervenção com os clientes do CAPS II-Samaúma percebeu-se grande aceitabilidade e interesse pelo assunto, o que demonstra a necessidade e importância do nutricionista e as ações de educação alimentar e nutricional dentro do Sistema Único de Saúde, uma vez que esse tipo de abordagem comportamental leva em consideração aspectos fisiológicos, emocionais e sociais que tendem a auxiliar no tratamento de transtornos mentais. Entende-se que para um tratamento dietético eficaz é necessário que ele esteja associado a mudança comportamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. C., & ASSUMPÇÃO, A. A. (2018). A eficácia do mindful eating para transtornos alimentares e obesidade: revisão integrativa. **Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, 3(6), 25-36.

ALVARENGA, M et al. **Nutrição Comportamental**. 1. ed. Barueri, SP: Manole, 2015. p. 1-549.

BAYS, J. C. **Mindful eating- a guide to discovering a healthy and joyful relationship with food**. 1. ed. Boston & London: Shambhala, 2009. p. 1-208.

BEZERRA, M. B. G. S. **Estratégia de mudança do comportamento alimentar para indivíduos com excesso de peso baseado em Mindful Eating: uma revisão narrativa da literatura**. Orientadora: Dra. Luciana Gonçalves de Orange. 2019. TCC (Graduação) – Curso de Nutrição, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019.

CATÃO, L. G; TAVARES, R. L. Técnicas da Nutrição Comportamental no Tratamento dos Transtornos Alimentares. **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2020.

COLLAÇO, J.; MENASCHE, R. Comer contemporâneo: E não é que comida continua boa para pensar?. **Sociedade e Cultura**, v. 18, n. 1, p. 5–11, 2015.

FAUSTINO-SILVA, D. D; JUNG, N. M; LA PORTA, L. L. Abordagem comportamental como estratégia para o tratamento da obesidade na Atenção Primária à Saúde. **APS EM REVISTA**, v. 1, n. 3, p. 189-197, 2019.

FRANZONI, B; MARTINS, E. S. Mindful eating na Nutrição Comportamental. **ANAIS SIMPAC**, v. 9, n. 1, 2018.

HIRAYAMA, M. S. et al. A percepção de comportamentos relacionados à atenção plena e a versão brasileira do Freiburg Mindfulness Inventory. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 9, p. 3899-3914, set. 2014.

LEITE, R. P. P.; DINIZ, T. M.; AOYAMA, E. DE A. O papel da nutrição comportamental no tratamento dos transtornos alimentares e na distorção da imagem. **Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde**, v. 2, n. 4, p. 65–69, 2020.

MATOS, P. P. et al. **Atenção plena no cuidado nutricional na atenção primária à saúde: relato de experiência**. Orientadora: Dra. Janaina das Neves. 103 f. 2019. Trabalho de Conclusão de Residência Multiprofissional em Saúde da Família- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

RODRIGUES, F. R. et al. **Construção de material orientador sobre Atenção Plena na atenção primária à saúde**. Orientadora: Dra. Janaina das Neves. 102 f. 2018. Trabalho de Conclusão de Residência Multiprofissional em Saúde da Família- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

SANTOS, L. A. S. O corpo, o comer e a comida: um estudo sobre as práticas corporais alimentares cotidianas a partir da cidade de Salvador. **Revista Scielo**, 2008.

SOARES, S. Kant em defesa da alimentação saudável. **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 23, n. 41, p. 105-123, 2016.

CAPÍTULO 19

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA PARA A FAMÍLIA E A ESCOLA NA PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL INFANTO-JUVENIL

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Gabriela de Souza Paula

Psicóloga

Palma-MG

<http://lattes.cnpq.br/0595835886189708>

Mariana Fernandes Ramos dos Santos

Centro Universitário São José de Itaperuna

Itaperuna-RJ

<http://lattes.cnpq.br/1106721291436773>

RESUMO: A saúde mental no Brasil vem atravessando um período de grandes mudanças, oriundas da reforma psiquiátrica. A partir daí, a psicologia tem se feito cada vez mais presente na saúde mental e em dispositivos que são resultados da reforma psiquiátrica, como os CAPS. O presente artigo teve como objetivo geral abordar a contribuição da psicologia para a família e a escola, considerando a saúde mental infanto-juvenil. O método utilizado foi à revisão sistemática de literatura. Os achados apontam para a importância dos espaços onde a criança/adolescente está inserida, fato este que contempla a RAPS. O artigo destacou ainda as parcerias com a escola e a família, contextos aos quais o paciente esta incluído e que estão intimamente relacionados com a qualidade das relações do mesmo e sua qualidade de vida. Bem como a importância da psicologia, junto à família e a escola na saúde mental infanto-juvenil como mediador desses espaços de “ser”.

Visto que o atendimento em Psicologia segue a lógica psicossocial, onde todos os ambientes nos quais os sujeitos estão inseridos são parte do tratamento e se faz de suma importância o diálogo entre eles, tendo a família, o maior destaque entre os demais. Dentro destes espaços, podemos analisar a escola como um território a ser atuado de forma intensiva pelo psicólogo, que é o mediador de diálogos que pensam a atenção psicossocial, não mais concentrando um olhar psicopatológico ou biologizante direcionado ao membro sintomático: a criança, visão esta que vai de encontro à lógica da Reforma Psiquiátrica. Tendo esta pesquisa se dividido em três sessões.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento psicossocial. Saúde mental infanto-juvenil. Família. Escola.

THE IMPORTANCE OF PSYCHOLOGY FOR THE FAMILY AND SCHOOL PROMOTING HEALTH FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

ABSTRACT: The Mental health in Brazil has been going through a period of great changes from the psychiatric reform. Then the psychology has increasingly present in mental health and in devices that are results of psychiatric reform, such as CAPS. This article had as a general objective to address the contribution of psychology to the family and school, considering the mental health of children and adolescents. The method used was systematic literature review. The findings point to the importance of spaces where the child / adolescent is inserted, a fact that contemplates the RAPS. The article also highlighted the partnerships with the school and the family,

contexts to which the patient is included and which are intimately related to the quality of their relationships and their quality of life. As well as the importance of psychology, along with family and school in health mental health of children and adolescents as mediators of these spaces of “being”. Since the Psychology service follows the psychosocial logic, where all environments in which the subjects are inserted are part of the treatment and makes the dialogue between them extremely important, having the family as the main highlight among the rest. Within these spaces, we can analyze the school as a territory to be performed intensively by the psychologist, who is the mediator of dialogues that think about psychosocial care, no longer focusing a look psychopathological or biologizing directed at the symptomatic limb: the child, a view that goes against the logic of Psychiatric Reform. Having this research divided into three sessions.

KEYWORDS: Psychosocial care. Child and youth mental health. Family. School.

1 | INTRODUÇÃO

A saúde mental no Brasil vem atravessando um processo de mudanças, e a essas mudanças deram o nome de reforma psiquiátrica³. A partir daí, a psicologia tem se feito cada vez mais presente na saúde mental e em instituições que são resultados da reforma psiquiátrica, como os CAPS. A questão problema do presente trabalho girou em torno de: Como o psicólogo pode atuar junto à família e a escola na saúde mental infanto-juvenil na promoção de um atendimento psicossocial? Justificando-se sob esta ótica, faz-se importante a reflexão da significância da psicologia junto à família e a escola na saúde mental infantojuvenil.

Devido ao impacto psicológico causado nessas pessoas, e ainda, associado a estes fatores, está o estigma sobre a doença na vida do paciente. O que se faz relevante discutir, uma vez que a rotulação da criança como sendo o “problema” traz em si uma implicação significativa ao futuro da mesma. Fomentando discussões que levem em consideração os espaços aos quais as relações acontecem e não mais a criança em si. Podendo o psicólogo atuar em diversos programas voltados a atenção de saúde mental na busca por garantir mais qualidade no atendimento ao usuário e ainda com sua formação lançando mão de técnicas que estão ao seu alcance para que essa pessoa consiga maximizar sua qualidade de vida. A atuação do psicólogo com a família é importante, pois o profissional poderá observar e levar em conta os comportamentos familiares, que repetidamente as crianças e os jovens refletem em suas vidas, e o contexto disfuncional familiar. Ainda no atendimento familiar, esse profissional poderá acolher essa família que se encontra entre os estigmas do julgamento da sociedade, religião e sofrimento interno.

A psicologia também se faz significativa na escola, pois busca junto do paciente e da família mecanismos para mediar a dinâmica do contexto escolar, solucionar problemas do dia-a-dia integrando todos os envolvidos, de modo que essa convivência propicie boas experiências e bons relacionamentos para todos, focando na qualidade das relações. Este

trabalho teve como objetivos: abordar a contribuição da psicologia para a família e a escola, considerando a saúde mental infanto-juvenil; compreender as mudanças positivas que a Reforma Psiquiátrica traz; relacionar o estigma da saúde mental com o preconceito que as pessoas sofrem; refletir sobre a psicologia e a atuação do psicólogo no âmbito da saúde mental; refletir sobre a importância da parceria CAPSi/ Família/ Escola; compreender as reações psicológicas e emocionais do paciente no ambiente familiar e escolar.

O que pode ser realizado partir de uma revisão sistemática de literatura, com as seguintes palavras-chave: Atendimento psicossocial. Saúde mental infantojuvenil. Família. Escola. Importância da Psicologia. Parcerias CAPSi/Família/Escola. A discussão gira em torno da importância da psicologia, junto à família e a escola na saúde mental infanto-juvenil. Uma vez que o atendimento em Psicologia segue a lógica psicossocial, onde todos os ambientes nos quais os sujeitos estão inseridos são parte do tratamento, e, na família, o maior destaque entre os demais. Nestes espaços, podemos analisar a escola como um território a ser atuado de forma intensiva pelo psicólogo, atuando como mediador de diálogos que pensam a atenção psicossocial, junto à esta instituição e família e não mais concentrando um olhar psicopatológico ou biologizante direcionado ao membro sintomático: a criança.

2 | CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Ao decorrer da história da humanidade o conceito de loucura vem sofrendo modificações, trazendo consigo uma mudança de paradigmas e com isso os tratamentos também se alteram. Segundo Hirdes (2009), no Brasil, a Reforma Psiquiátrica teve como um ponto fundamental a declaração de Caracas, onde os governantes se propuseram a buscar a reforma da assistência psiquiátrica, esta declaração é considerada referência para a mudança do tratamento psiquiátrico, sendo nesta conferência indicado um novo rumo para o cuidado centrado na pessoa, e levando em conta a importância das relações em comunidade.

Apartir daí começou a se fomentar novas formas de tratamento para doentes mentais, onde os países da América Latina, se propuseram a buscar a reforma da assistência psiquiátrica. Cabe ainda colocar que as mudanças nos tratamentos psiquiátricos foram sendo concebidas de acordo com as alterações na visão do homem, tendo em vista que atualmente o isolamento não está mais presente nos tratamentos. Pode-se perceber tais conversões na linha do tempo de Santos (2017), que é mostrado resumidamente as alterações no cuidado na saúde mental e tais variações ao longo do tempo.

LINHA DO TEMPO DO CUIDADO ... ESTEREÓTIPO

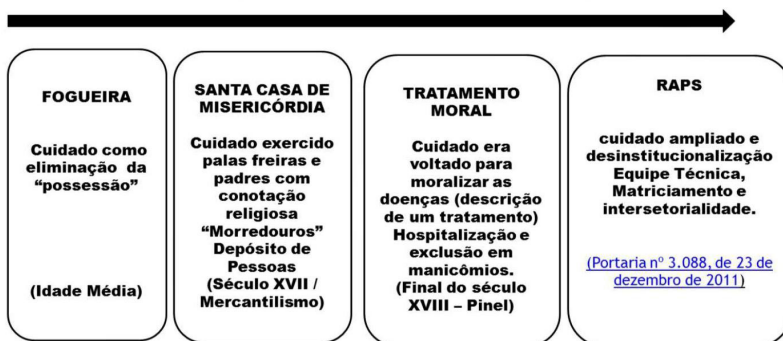


Figura 01- Linha do tempo do cuidado

Fonte: Santos (2017)

Vale levar em consideração que a reforma psiquiatria preconiza a mudança no tratamento de pessoas com comprometimento de saúde mental e a exclusão dos modelos hospitalares como os manicômios, buscando que as pessoas portadoras de problemas psíquicos possam ser atendidas e tratadas em seu território. Dentro dessa proposta enfatiza-se uma concepção do sujeito biopsicossocial e não a visão biologizante que predominava antes.

De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil (2005), na saúde pública, podemos ressaltar como resultados da Reforma Psiquiátrica a implantação dos Centros de Atenção Psicossocial, esses dispositivos apresentam a característica de atendimento de portas abertas, comunitário e contam com equipes multiprofissionais. Tendo a visão de loucura na cidade, ou seja "o louco podendo circular nos espaços de vida".

Os CAPS são organizados em modalidades como: CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPS AD, CAPS AD III E CAPSi¹, são regulamentados pela portaria nº336/GM/2002 e integram a rede do SUS (Sistema Único de Saúde), pertencente a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Os autores Sales e Dimenstein (2009) afirmam que :

A consolidação desses serviços tanto em âmbito nacional quanto estadual é uma realidade, conforme pode ser visto nos dados do Ministério da Saúde (2007). Em 2002, a quantidade total de CAPSs existentes no país totalizava 424 unidades – sendo seis no Estado do Rio Grande de Norte. Ao final de 2006, o número total já chegava a 1001 no país, em âmbito estadual somavam-se 21 CAPSs (SALES & DIMENSTEIN (2009),p.278).

Nesse sentido, Morais *et al* (2012), entende que: "Na saúde pública, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), inclusive aqueles destinados especificamente às crianças

¹ Centro de Atenção Psicossocial voltado para o público infante-juvenil, que realiza atendimentos em crianças de 0 a 18 anos de idade, o tratamento é voltado para esse público alvo, com Transtornos Mentais moderados a graves ou com vulnerabilidade significativa.

e aos jovens são estratégia primordial da reforma psiquiátrica”. Ou seja, os CAPS são os centros de cuidado onde a visão psicossocial é preponderante, o que articula com outros espaços da sociedade permitindo o sujeito a ter acesso à sua vida e o tratando para a vida.

A proposta de funcionamento do CAPSi não se mantém baseada apenas no suporte farmacológico, mais também, engloba estratégias e modalidades de tratamento pautados nas oficinas terapêuticas, atividades lúcidas para suporte humanizado, equipe interdisciplinar e ações envolvendo artesanato, pintura, desenho, dança e atividade física, de modo a proporcionar e construir um espaço acolhedor, de convivência e integração das crianças com o meio social no qual estão inseridas (ARAÚJO, et al, p. 30, 2015).

A psicologia se faz presente dentro desses dispositivos, acolhendo esses usuários e seus familiares bem como realizando o acompanhamento durante todo o tratamento. Uma vez que a lógica é o cuidado não só da criança, mas sim do contexto ao qual ela está inserida, sendo assim a família entra como proposta terapêutica de atuação na promoção de saúde mental. De modo que Sales e Dimenstein (2009), dizem que:

As principais atividades cotidianas iniciadas pelos psicólogos foram: acolhimento dos usuários, triagens e retriagens, coordenação de oficinas diversas, participação em oficinas coordenadas por outros técnicos, grupos operativos, grupos terapêuticos e atendimentos individuais (SALES & DIMENSTEIN (2009), p.816).

Desta maneira é possível constatar a atuação do psicólogo dentro de dispositivos como os CAPS se dá de forma dinâmica, e não dentro da proposta da clínica, esta atuação é dirigida pela demanda do paciente e dos projetos terapêuticos, sejam eles, singulares ou no território.² Tendo esse profissional mecanismos para buscar a melhoria no atendimento psicossocial, bem como o convívio das pessoas envolvidas nesse tratamento.

3 I RAPS: EDUCAÇÃO E CAPSI, UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Depois da família, a escola é a área onde a criança começa a ter contato com o mundo, nesse ambiente eles aprendem e fazem trocas de experiências, sendo ainda um lugar onde existem limites e regras a serem seguidas. Conforme o Fórum Nacional de Saúde Mental Infanto-juvenil indica que deve haver uma proximidade e conexão entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, para que os usuários dos CAPSi tenham acesso à educação inclusiva nas instituições de ensino. (Brasil, 2014)

Diante da necessidade de ensino acessível para todas as crianças, em 1994, foi realizado na Espanha a Declaração de Salamanca, que prevê educação para todos, independente de suas condições. De acordo com essa lei, a educação deve ser centrada na adversidade possibilitando que todas os alunos aprendam juntos, e de fato se alcance a

² Projeto terapêutico singular é o projeto terapêutico para cada paciente, de acordo com sua história e sua demanda; já o projeto terapêutico no território é a atuação dentro dos diferentes espaços os quais o paciente circula dentro do território que é de responsabilidade do CAPSi e sua articulação com a RAPS.

educação para todos. É considerado inclusão escolar³, quando os alunos estão dentro de um sistema que promova a mesma, ou seja, quando o aluno tem possibilidade de equidade, tendo acesso a educação baseando-se na suas habilidades e dificuldades.

No Brasil as leis educacionais tem buscado cada vez mais a inclusão. Um marco importante é a Constituição de 1988, que efetiva direitos iguais para todos os cidadãos, justificando a inserção dessa criança na rede de ensino, tendo acesso a educação.

Mais tarde, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vem reafirmar os direitos das crianças e adolescentes. Prevendo que as crianças e adolescentes estão protegidas integralmente, e tenham garantia de direitos, bem como a inclusão a educação regular. Já em 2011, o Decreto de nº 7.611, vem assegurar o dever do Estado com a Educação, garantindo um sistema educativo inclusivo em todos os níveis, tendo como base a igualdade de oportunidades, não excluindo alunos deficientes, garantindo ensino fundamental gratuito assegurando as necessidades de cada aluno, oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

A parceria entre CAPSi/família/escola tem por sua vez uma grande influência sobre o tratamento, proporcionando a eficácia no mesmo, e possibilitando que todos tenham acesso à educação. Pois segundo a lógica psicossocial estar incluído no sistema de educação faz parte do tratamento e é contemplado no seu projeto terapêutico. Couto, Duarte e Delgado (2008) apontam que:

“A saúde geral, particularmente a atenção básica, educação e a assistência social, são considerados programas estratégicos para acesso de crianças e adolescentes ao cuidado em saúde mental, dentre outros fatores, porque são mais acessíveis à população e tendem a gerar menos estigma tanto para os usuários quanto para suas famílias.” (COUTO, DUARTE e DELGADO, 2009)

Os programas da Rede de atenção psicossocial (RAPS)⁴ proporcionam às pessoas direitos como a garantia de sua autonomia, da liberdade e o exercício da cidadania. O trabalho em rede salienta o modo que se deve pensar junto as crianças, seus familiares, a escola e o tratamento. Uma vez que este trabalho apontam para diversos benefícios como o desenvolvimnto intelectual e social. Pois todo o ambiente em que a criança/adolescente está inserido influencia em suas vidas (Aráujo, *et al* 2015). Pode-se dizer que a escola é um lugar onde a criança/adolescente tem suas próprias experiências e isso faz com que sua emancipação e sua autonomia sejam trabalhados, de modo que os alunos estão na escola para aprender. De acordo com Sanches & Teodoro (2006):

Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para apreender. Participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003),

3 A educação deve ser centrada na adversidade, possibilitando que todos os alunos independente de suas particularidades, aprendam juntos, o que gira em torno da possibilidade de promoção de equidade.

4 Contempla o atendimento em rede sendo uma estratégia de saúde pública, com serviços de base territorial e comunitária.

não é uma parte do todo, faz parte do todo (RODRIGUES *et al* CORREIA IN SANCHES & TEODORO, 2006).

Dessa forma, é salientado a escola que faz parte da RAPS, onde busca-se que os alunos de fato façam parte dos processos educacionais. Pois esta lógica contempla a circulação dos pacientes à vida, ou seja, em diferentes espaços onde a vida acontece, entre eles: a escola.

4 | A FAMÍLIA EM TRATAMENTO

Quando uma pessoa recebe um diagnóstico de transtorno mental, consecutivamente, se vê com uma enfermidade associada à loucura e todos os rótulos que estão ligados à ela. No momento em que isso ocorre com uma criança ou um jovem, toda a família se mobiliza e passa a fazer parte do tratamento. Uma vez que, o lidar cotidianamente com o paciente também tem implicação sobre o prognóstico do mesmo. Camatta e Schneider (2009) descreve o a participação da família da seguinte forma:

“No Brasil, a participação da família no tratamento está prevista nas novas legislações no campo da saúde mental, dentre as quais destacamos a Portaria nº 224/1992, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre as diretrizes assistenciais em saúde mental e estabelece normas para o atendimento ambulatorial e hospitalar” (CAMATTA & SCHNEIDER, 2009).

A família faz parte do tratamento e se torna peça fundamental para a eficácia do mesmo. No entanto deve-se aqui ressaltar que existem alguns casos onde as famílias são relutantes em aceitar o diagnóstico e buscam ajuda em suas crenças, operando os cuidados em saúde mental de acordo com suas tradições religiosas.(Silva, Dimenstein e Leite,2013). Nestes casos quando chegam ao CAPSi, recebem o devido acolhimento, tratamento e esclarecimento.

Schrank e Olschowsky (2008) apontam que diante do início do tratamento a família se vê diante de muitos paradigmas, dúvidas e até mesmo do medo. Ao mesmo tempo é esta família que aparece como destaque, uma vez que é o elo do usuário com o mundo, que apresenta um papel de cuidadora e de enorme importância no tratamento.

Assim a atuação do psicólogo junto a família dentro de dispositivos como o CAPSi é importante pois o profissional poderá observar e levar em conta os comportamentos familiares, que repetidamente as crianças e os jovens refletem em suas vidas, pois muitas vezes o que é observado são famílias comprometidas, ou adoecidas de forma intensa. Ainda no atendimento familiar, esse profissional poderá acolher essa família que se encontra entre os estigmas do julgamento da sociedade, religião e sofrimento interno, de acordo com o Brasil (2015) esses dispositivos possuem ações voltadas para a família.

Atendimento para a família: ações voltadas para o acolhimento individual ou coletivo dos familiares e suas demandas, que garantam a corresponsabilização

no contexto do cuidado, propiciando o compartilhamento de experiências e de informações (BRASIL, 2015).

Por esta razão faz parte da rotina do CAPSi, os cuidados voltados para esse grupo, são exemplos disso: o grupo de pais, onde a equipe de saúde do Centro serve também de suporte para a família. Há um espaço em que esta família seja acolhida e ouvida, e este espaço é um dos objetivos traçados do tratamento e cuidado desta criança. O que amplia a visão do cuidado e não segue um lógica rotuladora bem como biologizante, e sim uma visão psicossocial. Retirando a criança desse lugar de bode expiatório e envolvendo a família no lidar cotidiano deste paciente. Toledo (2006) descreve o grupo de familiares como:

O grupo de familiares acontece uma vez por semana, no mesmo horário de um dos atendimentos da criança. Temos observado que esta abordagem tem se mostrado eficaz - as crianças têm apresentado alguma evolução e as relações familiares vêm adquirindo uma maior flexibilidade em sua dinâmica (TOLEDO, 2006).

Esse programa acolhe as famílias e permite espaços de reflexão para que essas pessoas não se sintam perdidas e sozinhas, buscando mais uma vez um atendimento que leve em consideração os espaços que os jovens estão inseridos, tendo a família a maior importância no tratamento. Sendo o psicólogo um profissional de sua importância na realização destes espaços, pois este profissional tem a função de atuar de forma a promover qualidade de vida intrafamiliar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma breve contextualização da importância da psicologia nos espaços onde a criança/adolescente está inserido para a saúde mental infanto-juvenil.

O que desmistifica o papel do psicólogo como algo clínico e o paciente sendo tratado isoladamente, para que seja feito um tratamento dentro da lógica da RAPS se faz importante à relação do profissional da psicologia como um técnico dentro da atuação psicossocial e esta atuação sendo executada com parcerias e articulação em rede.

No artigo pode-se ressaltar as parcerias com a escola e com a família, contextos os quais o paciente esta sendo inserido e que de certa forma estão intimamente relacionados com a qualidade das relações do paciente bem como a qualidade de vida desta pessoa.

Na proposta da RAPS, o psicólogo atua na postura psicossocial, onde não há centralidade no paciente e na doença que ele tem, como uma visão hospitalocêntrica e médica, o que se destina a uma atuação mais ampla, convidando ao profissional para estar na escola e na família, atuando não só com o sujeito mas sim nos contextos aos quais eles estão incluídos, ou seja, o psicólogo discute demandas e não se restringe somente em atende-las.

Não há a pretensão de se esgotar este tema aqui, uma vez que se faz importante uma análise crítica desta atuação psicossocial com os parceiros aqui discutidos, porém percebe-se que por ser um tema inovador dentro de uma lógica ampla necessita de fomentação de discussões posteriores, principalmente no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. *et al.* **Estratégias de cuidado desenvolvidas no CAPS infantil: concepções de familiares e profissionais.** Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online. 2015.

Brasil Centros de Atenção Psicossocial e Unidades de Acolhimento como Lugares da Atenção Psicossocial nos Territórios. Brasil. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção a Saúde. (2015)

Brasil. Fórum Nacional de Saúde Mental Infantojuvenil. Brasil. Ministério da Saúde. Secretária de Atenção a Saúde. (2014)

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm > Acesso em 12 de agosto de 2017

Brasil. **Reforma Psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil.** Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental : 15 anos depois de Caracas. Brasília, 2005.

CAMATTA, M.W.; SCHNEIDER, J.F. **A visão da família sobre o trabalho de profissionais de saúde mental de um centro de atenção psicossocial.** Esc Anna Nery Rev Enferm 2009.

COUTO, M. C.V. DUARTE, C.S. DELGADO, P.G.G. **A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios.** Rev. Bras. Psiquiatr. vol.30 no.4 São Paulo Dec. 2008

Delegados da Conferência Mundial de Educação Especial (1994) Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 10 de agosto de 2017

HIRDES, A. **A reforma psiquiátrica no Brasil: uma (re) visão.** Ciência & Saúde Coletiva. 297-305. 2009.

MORAIS, C.A. *et al.* **Concepções de saúde e doença mental na perspectiva de jovens brasileiros.** Estud. psicol. (Natal) vol.17 no.3 Natal Sept./Dec. 2012

SALES, A.L.L.F. DIMENSTEIN, M. (2009) **Psicologia e modos de trabalho no contexto da Reforma Psiquiátrica.** Psicologia Ciência e Profissão, 29 (4), 812-827

SCHANK, G. OLSCHOWSKY, A. (2008) **O Centro de Atenção Psicossocial e as estratégias para inserção da família.** Rev Esc Enferm USP.

SANTOS, M. F. **Saúde Mental e Estereótipos: Estudo sobre os profissionais do Centro de Atenção Psicossocial-II do estado do Rio de Janeiro.** (2017). Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis, 2017.

SANCHES, I. & TEODORO, A. (2006) **Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação.

SILVA, V.H.F. DIMENSTEIN, M. LEITE, F.J. **O cuidado em saúde mental em zonas rurais.** Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal 2013.

TOLEDO, R. P. **A experiência de atendimento a um grupo de familiares em um centro de atenção psocissocial infantil(Capsi).** Vínculo v.3 n.3 São Paulo dez. 2006

LIDERANÇA E A CRIAÇÃO DE VALOR: SOMOS TALENTOSOS OU PERSISTENTES?

Data de aceite: 29/03/2021

Rafaela Baldí Fernandes

RESUMO: Vivemos tempos extraordinários, no que diz respeito ao universo corporativo, onde o valor das organizações depende, mais do que nunca, do talento. As corporações esperam crescer, principalmente nos mercados emergentes e, a grande questão, tem sido o desenvolvimento de sucessores adequados, em quantidade e qualidade, para liderar essa expansão. Mas, o que são estes valores corporativos e, como são definidos talentos?

PALAVRAS-CHAVE: Liderança, criação de valor, talentos.

ABSTRACT: We live in extraordinary times, with regard to the corporate universe, where the value of organizations depends, more than ever, on talent. Corporations hope to grow, especially in emerging markets, and the big issue has been the development of adequate successors, in quantity and quality, to lead this expansion. But, what are these corporate values and, how are talents defined?

KEYWORDS: Leadership, value creation, talents.

Vivemos tempos extraordinários, no que diz respeito ao universo corporativo, onde o valor das organizações depende, mais do que nunca, do talento. As corporações esperam crescer, principalmente nos mercados emergentes e, a

grande questão, tem sido o desenvolvimento de sucessores adequados, em quantidade e qualidade, para liderar essa expansão. Mas, o que são estes valores corporativos e, como são definidos talentos?

Valores corporativos são o alicerce para a visão de uma empresa, que moldam a cultura, refletindo tudo aquilo que é valorizado e compõem a identidade, princípios e crenças. Dentre os mais significativos, podemos citar ética, integridade, rede global de conhecimento, respeito pelo indivíduo e pela diversidade no trabalho, capacidade para atrair e desenvolver talentos e, acima de tudo, a preocupação em deixar um legado sustentável para às futuras gerações. A gestão de valor, que deve ser orientada para curto, médio e longo prazos, auxilia no desenvolvimento dos negócios, visando dar competitividade às empresas à medida em que amplia o lucro econômico (receita total do negócio menos custos gerados pelo capital investido). Nesse sentido, é importante que seja um modelo sistêmico, envolvendo todos os níveis de uma empresa e que, necessariamente, se identifiquem com essa cultura corporativa.

A máxima de que “nada substitui o talento” é discutível. Para Einstein, o gênio é criado com 1% de talento e 99% de trabalho. Uma das interpretações mais aceitas menciona que talento é a capacidade de desempenhar uma atividade com inteligência ou, ainda, apresentar

aptidão para tal. Na prática, ser talentoso requer o desenvolvimento de uma ação com eficiência e de maneira inata mas, isso não quer dizer que você não possa desenvolver um talento por meio de treino e práticas constantes. É um reflexo da inteligência emocional e diz muito sobre quem somos e como lidamos com os nossos sentimentos. Já o dom é a capacidade inata de fazer algo com excelência, mesmo diante de circunstâncias difíceis para outras pessoas, ou seja, é a capacidade de fazer algo com certa facilidade. Enquanto o dom só existe na forma ingênita, o talento pode ser desenvolvido ou aprimorado. Os talentos precisam ser estimulados através do autoconhecimento e autodesenvolvimento.

Liderança é a capacidade de motivar um grupo de pessoas e atuar na busca de um objetivo comum, e não acontece quando as ideias não são comunicadas adequadamente ou a equipe não se envolve de forma envolvente. Líderes precisam ser fonte de inspiração, combinando personalidade e habilidades que fazem com que os outros desejem seguir em sua direção. Liderança é uma percepção que acontece ao longo do tempo, diretamente relacionada com as transições a que estamos sujeitos e a consistência das nossas ações. Não é sobre eventos isolados e intensidade, tão pouco um resultado que pode ser mensurado e, dessa forma, por não ser algo efetivo no curto prazo, na maioria das vezes, faz com que as pessoas desistam de alcançá-la. Mas, quando acreditamos que determinado caminho é o certo, insistimos, nos comprometemos com um ato ou atividade, ao exercício diário e, isso ocorre até mesmo quando erramos. A psicologia aponta que liderança é cerca de um terço de qualidade inata e dois terços de habilidades desenvolvidas ao longo da vida.

A questão é que liderança, na maioria das vezes, é tratada com intensidade. Liderar não é estar em um cargo ou ostentar um título. Muitas organizações investem em programas de treinamento, disponibilizam e exigem a participação em milhares de cursos e palestras, se apegam a livros e certificados e, pronto, acreditamos ser líderes. Entretanto, é na prática das atividades diárias, na maioria das vezes monótonas e repetitivas, que encontramos o caminho para alcançar uma boa gestão.



Cada perfil comportamental possui particularidades, habilidades e talentos e avaliar o enquadramento entre ser comunicador, planejador, analista ou executor é fundamental para o sucesso. Há, basicamente, treze tipos de talentos que podem ser identificados:

- **Administrador:** relacionado à capacidade de potencializar habilidades de terceiros, com boa comunicação e organização por metas.
- **Comandante:** espírito empreendedor e livre, que consegue fazer com que as pessoas ao seu redor cumpram ordens, de maneira saudável, à medida que potencializa novos projetos.
- **Controlador:** lida bem com rotinas e costuma ser exigente consigo e com as pessoas à sua volta, sempre buscando os melhores resultados.
- **Especialista:** perfeccionistas e dedicados aos detalhes.
- **Estrategista:** enxergam a oportunidade onde os outros veem ameaças e possui a capacidade de criar estratégias assertivas e colocar em prática ações sistematizadas.
- **Professoral:** dar suporte técnico a outras pessoas, conseguindo instruir quem está ao redor.
- **Técnico/analista:** realiza atividades diversas com excelência, avaliando gráficos e dados com facilidade e transformando informações em ações.
- **Diplomata:** conseguem ouvir e mediar com facilidade, fazendo com que as pessoas ao redor trabalhem em maior sintonia.
- **Aconselhador:** habilidade para ouvir as outras e apontar ações ou ensinamen-

tos que ajudem em interesses sociais. Normalmente, são excelentes para o desenvolvimento de projetos em equipe.

- **Atendente:** capacidade de ouvir e atender às necessidades das pessoas ao seu redor, com facilidade em buscar soluções que possam sanar demandas diversas.
- **Competidor:** encanto por desafios, se alimentando diariamente de novas batalhas.
- **Motivador:** permite que alguém incentive outras pessoas a sair da zona de conforto, com facilidade para se comunicar e ajudar outras a crescerem na vida e no trabalho.
- **Vendedor:** excelente oratória, sendo capaz de distribuir e vender ideias com extrema facilidade.

A liderança não é um evento único, algo que alguém possa dizer que tem e, imediatamente, um time inteiro irá confiar e seguir esta pessoa. Não funciona assim. É um acúmulo de muitas coisas que, sozinhas, são ineficazes e inúteis. É paixão e disciplina. Os vencedores não são aqueles que se limitam a implantar o melhor processo de gestão mas, aqueles que, tanto em valor corporativo como em êxito profissional, dominam a prática e tem disciplina.

Gostar de uma empresa significa que o desafio é interessante, o dinheiro que se recebe para este desafio é satisfatório e, ainda, há interesses iguais entre colegas e parceiros de trabalho. Mas, quando a gente ama o que faz e o local onde estamos, não queremos trabalhar em nenhum outro lugar, não nos interessamos por outro local, por maior que o rendimento financeiro possa ser superior, e nos importamos com as pessoas, com o que ela pensam e sentem. Em uma estrutura organizacional forte, onde a criação de valor corporativo e desenvolvimento pessoal é marcante, as pessoas pensam uns nos outros, e isso é o suficiente para enfrentar qualquer problema. Há discussões, há enfrentamentos mas, ninguém vai pensar em ferir o outro.

Grandes líderes se concentram e se debruçam à fundo nas decisões de contratação e designação das pessoas-chave antes de qualquer outro tipo de discussão acerca das estratégias de gestão. Os processos formais de busca de talentos são extremamente válidos mas, é necessário incluir questões referentes à criação de valor e desenvolvimento afetivo. Garantir que os responsáveis pelas áreas de recursos humanos tenham um nível suficiente de credibilidade e autoridade para desempenhar uma nomeação é fundamental, assim como treinar gerentes para participar destes processos com competência. Escolher pessoas não é uma arte, resultado de intuição ou indicação. Requer disciplina e, a boa escolha, desenvolve o valor das organizações e o sucesso da carreira profissional das pessoas. Incluir uma grande quantidade de pessoas nos processos aumenta, de maneira desproporcional, a possibilidade de descartar por erro candidatos de destaque, difíceis

de se igualar. A colaboração externa de empresas especializadas pode incrementar valor, haja visto os níveis de especialização, independência e capacidade de avaliação de seus profissionais.

Crenças comuns desenvolvem valores comuns e líderes devem atuar no fomento para o crescimento de seus liderados, ensinando a eles habilidades, disciplinando quando é necessário e incentivando a auto confiança. Dessa forma, cada um pode seguir o seu caminho e alcançar algo maior, refletindo no crescimento das organizações. Isso é liderança.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Goiânia, professor convidado na FacUnicamps, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono 81, 137, 138, 141, 144, 147, 153, 185

Acompanhamento terapêutico escolar 100, 101, 108, 110

Adolescência 81, 113, 128, 129, 131, 135, 137, 140, 141, 143, 147, 175

Aglomerados subnormais 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 161

Alimentação 112, 113, 114, 115, 116, 124, 143, 146, 189, 190, 191, 192, 194

Assédio moral 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Atenção plena 189, 190, 191, 192, 194

Autoestima 42, 57, 68, 71, 72, 74, 75, 86, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 142, 146, 152, 153, 183, 184, 185, 187

Autoimagem 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 116, 183, 184

Autorregulação da aprendizagem 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45

Avaliação escolar 91, 92, 93, 95, 96, 99

B

Bullying 2, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104

C

Comportamento alimentar 112, 113, 115, 190, 191, 193

Comportamentos de cidadania organizacional 46, 47

Comportamentos de risco 46, 47, 48

Compromisso social 177, 186

Compulsão alimentar 112, 114, 116, 117, 191

Covid-19 1, 2, 3, 7, 9

Crenças infantis 50

D

Desenvolvimento 3, 11, 12, 18, 43, 46, 47, 50, 52, 65, 80, 82, 83, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 122, 125, 131, 133, 134, 137, 140, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 179, 191, 202, 205, 206, 208, 210

E

Educação alimentar e nutricional 190, 191, 193

Educação pré-escolar 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 63, 65, 66, 67

Educação sexual escolas 46

Ensino superior 5, 10, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 91, 152, 210
Escola 33, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 137, 140, 145, 153, 159, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202
Estigma social 150, 160, 161
Estilo de liderança 10, 11, 12, 13, 15, 18
Estilos de crianza 68, 71, 73, 74, 76, 78
Estratégias autoprejudiciais 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44
Estratégias de mediação 21, 23, 24, 26, 29, 32
Exclusão social 137, 152, 153
Experiência traumática 137

F

Família 21, 22, 57, 66, 87, 88, 105, 113, 122, 123, 140, 143, 145, 146, 147, 153, 156, 166, 171, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203
Funções sensoriais 190

H

Habilidades diferentes 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
Hábitos alimentares 111, 112

I

Impactos psicossociais 149, 150, 152, 153, 160
Inclusão 14, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 152, 154, 180, 181, 200, 204
Infância 44
Infração 127, 128, 133, 135

N

Nutrição 37, 112, 113, 114, 116, 117, 189, 190, 191, 193, 194

P

Pesquisa qualitativa 163, 167
População ribeirinha 177, 178
Prazer e sofrimento 21, 27
Preconceito 102, 150, 154, 158, 185, 197
Psicologia comunitária 118, 119, 124, 125, 126
Psicologia organizacional 10, 12

Q

Qualidade de vida 32, 80, 81, 82, 88, 89, 106, 119, 123, 158, 186, 195, 196, 202

R

Relações de grupo 81

S

Saúde mental infanto-juvenil 195, 196, 197, 202

Subjetividades 21, 23, 127, 128, 129, 130, 131, 146

Suicídio em redes sociais 163

T

Trabalhador 1, 3, 7, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 126

Tráfico de drogas 127, 128, 130, 131, 133

Transição escolar 50

Transtornos da alimentação 112

Transtornos de ansiedade 91, 96, 98

V

Violência 3, 6, 7, 8, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 160, 187, 188

Vitimização 80, 81, 84, 85, 86, 88

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 