



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Andréia Piana Titon

**Psicologia Escolar em contexto de educação profissional, científica e tecnológica: desafios  
e possibilidades de um trabalho construído em parceria**

Florianópolis  
2019

Andréia Piana Titon

**Psicologia Escolar em contexto de educação profissional, científica e tecnológica: desafios e possibilidades de um trabalho construído em parceria**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de doutora em Psicologia.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Andrea Vieira Zanella, Dra.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Titon, Andréia Piana

Psicologia escolar em contexto de educação profissional,  
científica e tecnológica : desafios e possibilidades de um  
trabalho construído em parceria / Andréia Piana Titon ;  
orientadora, Andrea Vieira Zanella, 2019.  
189 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Psicologia escolar e educacional. 3.  
Oficinas estéticas. 4. Educação profissional e tecnológica.  
5. Interdisciplinaridade. I. Zanella, Andrea Vieira. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Psicologia. III. Título.

Andréia Piana Titon

**Psicologia Escolar em contexto de educação profissional, científica e tecnológica: desafios e possibilidades de um trabalho construído em parceria**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup>. Claisy Maria Marinho-Araujo, Dra.  
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.<sup>a</sup>. Jaqueline Tittoni, Dra.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.<sup>a</sup>. Kátia Maheirie, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.<sup>a</sup>. Lílian Caroline Urnau, Dra.  
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Psicologia.

---

Prof.<sup>a</sup>. Andrea Barbara da Silva Bousfield, Dra.  
Coordenadora do Programa

---

Prof.<sup>a</sup>. Andrea Vieira Zanella, Dra.  
Orientadora

Florianópolis, 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais Cecília Piana Titon (*in memoriam*) e Almerindo Titon; e aos/às meus/minhas irmãos/ãs - Carmem Lúcia Titon Rayzer, Jorge Titon, Salete Titon, Sandra Titon Balen, Claudemir Piana Titon.

## AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Andrea Zanella pela parceria e por incentivar seus/suas orientandos/as a investir em práticas de pesquisa e intervenção numa perspectiva ética, estética e política; pela sua sensibilidade e apoio nos momentos mais diversos.

Às colegas da Coordenadoria Pedagógica: Ana Paula, Cláudia, Débora, Dulce, Durlei, Michele, Priscila, Rose, Sueli, Sheylla. Agradeço pelos diálogos e práticas compartilhadas, marcadas por limites e tensões, mas também por conquistas e descobertas; e por apoiarem o meu afastamento do trabalho para conclusão da tese.

À todos/as que fizeram parte da equipe do projeto de extensão que foi campo da pesquisa: bolsistas Ícaro e Victor, pela dedicação e envolvimento nas atividades; professora Rita pelo suporte nas linguagens artísticas; Débora, Karoline, Leonardo, Maria e Osmarilda pelo compartilhamento dos planejamentos e coordenação dos grupos; Michele pela organização das atividades com as escolas, em parceria com as outras profissionais da Coordenadoria Pedagógica; Sueli pela articulação com as escolas parceiras; Dulce pela submissão do projeto ao edital de extensão; Priscilla pelo apoio na produção de materiais para as oficinas; Ana Paula pelo apoio na seleção dos bolsistas; Orlando pela conversa sobre o uso de máscaras em diferentes momentos históricos; Marcelo pela oficina de fotografia e pelos registros fotográficos da oficina de grafite; professor Cássio, chefe do departamento de ensino, pelo apoio às ações do projeto de extensão no câmpus.

Aos/às jovens pela participação e engajamento nas atividades da pesquisa, contribuindo para visibilizar as problemáticas vivenciadas pelos/as estudantes do Técnico Integrado.

À direção do Câmpus, Carlos, Cássio e Patrícia, pelo apoio na realização das atividades do projeto de extensão.

À/aos outras/os profissionais do câmpus com as/os quais pude dialogar e refletir sobre questões abordadas na tese, como as professoras Laura, Melina e Sabrina.

Aos parceiros externos do projeto de extensão: à Gugie (Monique Cavalcante), artista plástica que realizou a oficina de grafite; ao grupo Triáde Cia. de Dança de Rua, por compartilharem seu trabalho com a dança com os/as jovens do Técnico Integrado; e às escolas parceiras: Escola Paulo Bauer e Francisco de Paula Seára.

Às/Aos mestrandos e doutorandos do NUPRA, especialmente aos colegas de orientadora, com os/as quais pude dialogar e receber contribuições na construção da tese: Ana Paula, Amanda, Adriana, Daniel, Deysi, Denise, Gabriel, Grazielle, Jardel, Letícia, Mariana, Natália, Orlando, Renan.

À Neiva de Assis e Paula C. Medeiros Rezende, docentes na área da Psicologia Escolar, pela leitura e sugestões a alguns dos textos que compõem a tese.

À Mayara Marinho pela transcrição de áudios da pesquisa e pela revisão de alguns dos textos da tese.

Ao professor João Manuel de Oliveira e à professora Maria Juracy F. Toneli pela disciplina sobre gênero e psicologia.

Ao Alberto May por contribuir para ampliar as minhas possibilidades de escuta e de análise das relações no contexto institucional.

Aos/às colegas da Coordenadoria Pedagógica do IFSC onde iniciei o trabalho como psicóloga: Fabrício, Fernando, Júlia, Olaine, Priscila e Ícaro.

À banca de qualificação do projeto de tese: Adriano Henrique Nuernberg, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan e Kátia Maheirie pelas suas contribuições, as quais foram fundamentais na construção da pesquisa.

Às contribuições da banca de defesa da tese, professoras: Claisy Maria Marinho-Araujo, Jaqueline Tittoni, Kátia Maheirie e Lílian Caroline Urnau.

Às amigas e amigos que são fundamentais na minha vida, agradeço especialmente à Beti, Bruna, Fabi, Helen, Mariana, Mayara, Mônica, Neiva, Rachel e Veri. E ao Alenildo, pela serenidade e companheirismo.

RECEITA de olhar

nas primeiras horas da manhã

desamarre o olhar

deixe que se derrame

sobre todas as coisas belas

o mundo é sempre novo

e a terra dança e acorda

em acordes de sol

faça do seu olhar imensa caravela

(MURRAY, 1999, p.44)

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta e problematiza as condições, limites e potências de uma prática em psicologia construída em parceria com técnicas, docentes e estudantes de um curso Técnico Integrado em um campus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Foi desenvolvida a partir da atuação da autora na Coordenadoria Pedagógica da instituição, a qual é composta por uma equipe interdisciplinar implementada para atuar na assistência estudantil e no apoio pedagógico. A pesquisa-intervenção foi a estratégia metodológica adotada com o intuito de investir na construção de práticas institucionais que possibilitassem a circulação de discursos e o desenvolvimento dos/as participantes. Foi realizada no período de outubro de 2015 a dezembro de 2016, durante o qual a autora coordenou um projeto de extensão em parceria com as demais profissionais da Coordenadoria Pedagógica, docentes e estudantes. Esse projeto de extensão envolveu a realização de oficinas estéticas com dois grupos de jovens do Técnico Integrado e oficinas com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade. A produção e registro das informações compreendeu diário de campo, registros fotográficos, registros em vídeo de alguns acontecimentos, gravação em áudio de todas as atividades realizadas (oficinas, reuniões de planejamento e entrevistas) e documentos, tais como os relatórios (atas) das reuniões de planejamento. A pesquisa fundamentou-se nas concepções de sujeito da Psicologia Histórico-Cultural e as informações foram analisadas a partir da análise do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Os resultados deste estudo são apresentados na forma de artigos, e compreendem: uma revisão sistemática da literatura sobre a atuação dos/as psicólogos/as nos Institutos Federais; a análise e problematização de falas e diálogos com os/as participantes sobre temáticas trabalhadas nas oficinas, mediadas por linguagens artísticas, destacadas como significativas pelos/as jovens, tais como identidade, alteridade, preconceitos e discriminações no cotidiano escolar; a problematização de acontecimentos relacionados à questões de gênero e sexualidade que emergiram nas oficinas estéticas e em outros espaços do campus durante a pesquisa-intervenção; a apresentação e discussão do processo de construção do projeto de extensão, analisando as tensões e potencialidades que emergiram a partir da parceria com diferentes atores do campus. Conclui-se que é fundamental que a psicologia em contextos escolares invista em mediações, construídas em parceria com outros/as profissionais e estudantes, que possibilitem a circulação de discursos e o desenvolvimento da comunidade escolar. Diante dos desafios na implementação das políticas educacionais, é necessário a parceria com os/as diferentes partícipes do processo educativo, a partir de uma perspectiva crítica de sujeito e de educação, que possibilitem a inventividade dos/as profissionais em (re)criar práticas coletivas diante das condições contextuais. Nesse sentido, defendo a tese de que há um legado da psicologia historicamente construído numa perspectiva crítica que pode contribuir para a proposição de mediações, em parceria com outros atores institucionais, promotoras de desenvolvimento tanto dos/as estudantes quanto dos/as profissionais. Para isso é imprescindível a aposta nas aberturas das relações instituídas que possibilitem a circulação de discursos e a construção de novos possíveis. Também é necessário um olhar constante para os paradoxos e contradições do cotidiano institucional, para as relações instituídas, bem como a reflexão e um arriscar e apostar na criação e recriação de novas práticas com a comunidade escolar, investindo nas aberturas para possibilidades outras.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar e Educacional. Oficinas Estéticas. Educação Profissional e Tecnológica. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This research presents and discusses the conditions, limits and potentials of a psychology practice built in partnership with administrative technicians, teachers and students of an Integrated Technical program on a campus of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC). It was developed based on the author's role in the institution's Pedagogical Coordination Body, which is composed of an interdisciplinary team put together to work in student care and educational support. The intervention research was the methodological strategy adopted in order to invest in the introduction of institutional practices that would enable the circulation of discourses and the development of the participants. It was held from October 2015 to December 2016, during which the author coordinated an extension project in partnership with the other professionals of the Pedagogical Coordination Body, teachers and students. This extension project involved the organization of aesthetic workshops with two groups of students of the Integrated Technical program and workshops with two 9th grade elementary classes from two public schools in the city. The production and recording of information included field diary, photographic records, video recordings of some events, audio recording of all activities performed (workshops, planning meetings and interviews) and documents such as planning meeting reports (minutes). The research was based on the subject conceptions of Cultural-Historical Psychology and the information was analyzed based on discourse analysis in the perspective of the Bakhtin Circle. The results of this study are presented in the form of articles, and comprise the following items: a systematic literature review on the performance of psychologists in the Federal Institutes; the analysis and problematization of speeches and dialogues with the participants about the themes discussed in the workshops, mediated by artistic languages, pointed out as significant by the students, such as identity, alterity, prejudice and discrimination in school daily life; the problematization of events related to gender and sexuality issues that emerged in aesthetic workshops and other campus spaces during intervention research; the presentation and discussion of the extension project construction process, analyzing the tensions and potentialities that emerged from the partnership with different campus actors. We conclude that it is essential that psychology in school contexts invest in mediations, built in partnerships with other professionals and students, that enable the circulation of discourses and the development of the school community. Given the contradictions, paradoxes and challenges in the implementation of educational policies, it is essential to partner with different participants in the educational process, from a critical perspective of subject and education. In this sense, I argue that there is a legacy of psychology historically built in a critical perspective that can contribute to the proposition of mediations, in partnership with other institutional actors, promoting the development of both students and professionals. To do so, it is essential to invest on the fostering of the established relations that enable the circulation of discourses and the construction of new possibilities. It is also necessary to keep a constant eye on the paradoxes and contradictions of the institutional daily life, on the established relations, as well as the reflection and risk-taking and investing on the creation and recreation of new practices with the school community, raising other possibilities.

**Keywords:** School and Educational Psychology. Aesthetic Workshops. Professional and Technological Education. Interdisciplinarity.

## RESUMEN

Este estudio presenta e problematiza las condiciones, límites y potencias de una práctica en psicología construida junto con técnicas, docentes y estudiantes de un curso Técnico Integrado en un campus del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Se desarrolló a partir de la actuación de la autora en la Coordinación Pedagógica de la institución y que está compuesta por un equipo interdisciplinario para actuar en la asistencia estudiantil y en el apoyo pedagógico. La investigación-intervención fue la estrategia metodológica adoptada con el objetivo de invertir en la construcción de prácticas institucionales que posibiliten la circulación de discursos y el desarrollo de los participantes. Se llevó a cabo entre Octubre del 2015 y Diciembre del 2016 y durante ese tiempo la autora coordinó un proyecto de extensión junto a los demás profesionales de la Coordinación Pedagógica, docentes y estudiantes. Ese proyecto de extensión incluyó la realización de talleres estéticos con dos grupos de jóvenes del Técnico Integrado y talleres con dos grupos de alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental en dos escuelas públicas de la ciudad. La producción y registro de las informaciones incluyeron diario de campo, registros fotográficos, registros en video de algunos acontecimientos, grabación de audio de todas las actividades realizadas (talleres, reuniones de planeamiento y entrevistas), y también, documentos tales como los reportes (actas) de las reuniones de planeamiento. El estudio se basó en las concepciones del sujeto de la Psicología Histórica-Cultural y las informaciones fueron analizadas a partir del análisis del discurso en la perspectiva del Círculo de Bakhtin. Los resultados de este estudio son presentados en forma de artículos y comprenden una revisión sistemática de la literatura sobre la actuación de los psicólogos en los Institutos Federales, el análisis y problematización del habla y diálogos con los participantes sobre temáticas trabajadas en los talleres. Las mismas han sido mediadas por lenguajes artísticos y destacadas como significativas por los jóvenes, tales como identidad, alteridad, prejuicios y discriminaciones en el día a día escolar, la problematización de acontecimientos relacionados con los asuntos de género y sexualidad que emergieron en los talleres estéticos y en otros espacios del campus durante la investigación-intervención, la presentación y discusión del proceso de construcción del proyecto de extensión, analizando las tensiones y potencialidades que aparecieron a partir del trabajo en conjunto con los diferentes actores del campus. Se concluye que es fundamental que la psicología invierta en mediaciones en los contextos escolares y que se construya junto con otros profesionales y estudiantes que posibiliten la circulación de discursos y el desarrollo de la comunidad escolar. Ante las contradicciones, paradojas y desafíos en la implementación de las políticas educacionales es fundamental la asociación con los diferentes participantes del proceso educativo a partir de una perspectiva crítica del sujeto y de la educación. Así, la autora defiende la tesis de que existe un legado de la psicología históricamente construido desde una perspectiva crítica que puede contribuir para la proposición de mediaciones junto con otros actores institucionales y promotores del desarrollo de estudiantes y profesionales. Así, es fundamental invertir en las aperturas de las relaciones instituidas que posibiliten la circulación de discursos y la construcción de nuevos discursos. También, es necesaria una mirada constante para las paradojas y contradicciones de lo cotidiano institucional, las relaciones instituidas, la reflexión, en arriesgar y apostar en la creación y recreación de nuevas prácticas con la comunidad escolar e invertir en las aperturas para otras posibilidades.

**Palabras clave:** Psicología Escolar y Educativa. Talleres Estéticos. Educación Profesional y Tecnológica. Interdisciplinariedad.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com a distribuição dos câmpus do IFSC .....	33
Figura 2 – Confecção de máscaras de gesso moldadas nos rostos dos/as participantes.....	87
Figura 3 – Máscaras de gesso produzidas por estudantes e integrantes da equipe .....	88
Figura 4 – Imagens da oficina de grafite .....	102
Figura 5 – Imagens do grafite nas paredes do hall do câmpus .....	102
Figura 6 – Intervenção artística de estudantes: “PENSE FORA DA CAIXA”.....	114
Figura 7: Atropelo na intervenção “PENSE FORA DA CAIXA”.....	120
Figura 8: Intervenção de estudantes sobre a “cultura do estupro” .....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Equipe do projeto de extensão .....	48
Quadro 2 –Jovens do Integrado em Mecânica que participaram da entrevista .....	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APROEX	Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão do IFSC
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEFET-SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CERFEAD	Centro de Referência em Formação e Educação a Distância
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CONSUP	Conselho Superior
CP	Coordenadoria Pedagógica
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
DEPE	Departamento de Ensino e Pesquisa
ETF-SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUPRA	Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política
PAEVS	Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
3.1	O IFSC E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....	28
3.2	O IFSC E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	34
<b>3.2.1</b>	<b>As equipes interdisciplinares nas Coordenadorias Pedagógicas .....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>42</b>
4.1	LÓCUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	45
<b>4.1.1</b>	<b>A equipe do projeto de extensão.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Os/as jovens do Técnico Integrado.....</b>	<b>52</b>
4.2	AS OFICINAS ESTÉTICAS.....	54
4.3	PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DAS INFORMAÇÕES E DE ANÁLISE DOS DADOS .....	58
<b>5</b>	<b>ARTIGO 1 - Revisão de literatura sobre Psicologia Escolar na educação profissional, científica e tecnológica.....</b>	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>ARTIGO 2 - A potência de oficinas estéticas com jovens de um curso técnico integrado.....</b>	<b>81</b>
<b>7</b>	<b>ARTIGO 3 - “PENSE FORA DA CAIXA”: tensões e visibilidades nos debates sobre gênero e sexualidade com estudantes do ensino médio integrado .....</b>	<b>108</b>
<b>8</b>	<b>ARTIGO 4 - A construção de uma prática em Psicologia Escolar com a parceria de estudantes e educadores/as .....</b>	<b>135</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>164</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas .....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>182</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

As discussões que apresento nesta pesquisa estão relacionadas aos desafios e possibilidades vivenciados na construção de uma prática em Psicologia Escolar construída em parceria com diferentes atores de um contexto educacional, mais especificamente em um câmpus do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Santa Catarina (IFSC). A tese, entretanto, apresenta reverberações de inquietações, diálogos e reflexões construídas para além do período de realização do doutorado, cunhadas ao longo de minha trajetória de formação e atuação profissional.

A trajetória que me levou ao doutorado tem origem no curso de graduação em Psicologia na UFSC, a partir do qual pude acessar conhecimentos que contribuíram para a construção de um olhar profissional voltado para práticas de intervenção e de pesquisa na perspectiva de defesa dos direitos humanos e de compromisso social dos psicólogos (YAMAMOTO, 2007). A participação no Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Estética e Política (NUPRA) foi fundamental nesse percurso, pois possibilitou participar de projetos de pesquisa, extensão e estágio na interface com as áreas da Psicologia Social e da Psicologia Escolar e Educacional, sob orientação da professora Andrea Vieira Zanella, além de suas colegas de pesquisa na época, Kátia Maheirie e Sílvia Zanatta da Ros.

Durante o doutorado, destaco os diálogos com colegas mestrandos/as, doutorandos/as, pós-doutorandos/as e com a orientadora desta tese, professora Andrea Zanella, bem como com outras/os docentes como Adriano Nuernberg, Kátia Maheirie, João Manuel de Oliveira, Neiva de Assis, Maria Juracy F. Toneli e Marivete Gesser. Também foram fundamentais nas reflexões que fazem parte desta pesquisa as experiências e inquietações compartilhadas com outros/as profissionais e estudantes do IFSC, onde a pesquisa foi realizada.

Além da participação nas atividades do NUPRA, as experiências como docente em cursos de Psicologia e de Pedagogia, e a atuação como psicóloga em políticas sociais – no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e no IFSC -, foram fundamentais para perceber a necessidade de pesquisar as práticas em psicologia construídas em parceria com outros/as profissionais. Em 2010, ingressei como Analista Técnica/psicóloga na gestão estadual da política de assistência social em Santa Catarina, uma política pública que ainda estava em processo de implementação<sup>1</sup>, sendo esta a minha primeira experiência como trabalhadora em

---

<sup>1</sup> O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) foi criado em 2005, apesar de estar previsto desde a Constituição Federal de 1988.

uma política social. Considero importante destacar que no período em que fiz a graduação e o mestrado (2002 a 2008) o número de psicólogos/as em políticas sociais ainda era limitado e ficava de certo modo restrito às equipes interdisciplinares do Sistema Único de Saúde (SUS) e aos programas e serviços vinculados à política de assistência social, num período anterior ao SUAS.

Tinha expectativas diversas sobre as contribuições que a psicologia poderia ter na construção do SUAS. Entretanto, fui percebendo, a partir da inserção nesse contexto, que as políticas sociais se constituem como espaço de conflitos, de paradoxos e de disputas de interesses, o que impõe desafios diversos aos/as profissionais que ali trabalham, como discute Yamamoto (2007). Apesar das contradições e paradoxos que caracterizam qualquer política pública, também foi possível desenvolver um “olhar *de perto e de dentro*” (MAGNANI, 2002) em relação à política de assistência social. Nesse sentido, a atuação como psicóloga na gestão estadual do SUAS em SC possibilitou conhecer e colaborar com órgãos e espaços da gestão dessa política social, tais como: Conselho Estadual de Assistência Social, Conselhos Estaduais de Direitos, Conferências Estaduais, entre outros, em parcerias com as equipes interdisciplinares com as quais trabalhava. Foi possível ainda participar da organização de seminários estaduais sobre temáticas vinculadas ao SUAS, realizar conversas com profissionais que trabalhavam na política municipal de assistência social, estabelecer parcerias com profissionais de outros órgãos estaduais, como judiciário, ministério público e outras secretarias estaduais, entre outras experiências entrelaçadas por entusiasmo, parcerias, assim como por conflitos e embates diversos.

Essa experiência na gestão do SUAS ocorreu num período de expansão dessa política e de ampliação do número de profissionais contratados pelos municípios, especialmente para as equipes interdisciplinares em: Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e nas equipes interdisciplinares nas gestões municipais da política de assistência social. Pude acompanhar alguns desafios e entraves vivenciados pelos/as profissionais que trabalhavam na política de assistência social em SC naquele período, como por exemplo, os desafios na construção de intervenções construídas em conjunto pelas equipes.

Posteriormente, em janeiro de 2014, ingressei no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, como psicóloga na equipe interdisciplinar da Coordenadoria Pedagógica, inicialmente no campus de Criciúma e posteriormente, em 2015, no campus de Itajaí. Essa inserção também está vinculada à ampliação das políticas sociais no Brasil, neste caso, relacionada à expansão

das instituições de educação profissional, científica e tecnológica ocorrida principalmente a partir de 2008. A expansão destas instituições e a contratação de psicólogos/os para atuarem neste contexto está relacionado especialmente com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (BRASIL, 2007a) e com O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010).

A expansão das instituições da rede de educação profissional, científica e tecnológica gerou a ampliação de vagas para estudantes em cursos de formação profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, as políticas de acesso diferenciado, por meio da reserva de vagas, também contribuíram com a heterogeneidade do corpo discente nestas instituições. O PNAES (BRASIL, 2010), por sua vez, acompanha esse movimento como política pública voltada à “permanência e êxito” dos estudantes que ingressam nessas instituições. Diante desse cenário, surgiu a necessidade de contratação de profissionais considerados essenciais para atingir os objetivos e metas dessas instituições, como psicólogos/os, assistentes sociais, pedagogos/as e técnicas/os em assuntos educacionais, que no caso do IFSC em sua maioria estão lotados nas Coordenadorias Pedagógicas de cada câmpus.

É nesse contexto, portanto, que a partir de 2014, pude “olhar *de perto e de dentro*” (MAGNANI, 2002) uma outra política pública, desta vez no campo educacional. Pude vivenciar a condição de ser psicóloga a partir de outro lugar, ou seja, mais próximo de estudantes, familiares, docentes e outros/as profissionais, a partir do cotidiano escolar, diferente daquele na gestão do SUAS. Ao ingressar no IFSC, entretanto, apesar de ter familiaridade com as discussões da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica, outros conhecimentos começaram a ser necessários em virtude da complexidade e diversidade de questões presentes no cotidiano de uma instituição educacional.

Nos primeiros meses de trabalho foi possível identificar a complexidade que se apresenta ao psicólogo/a que ingressa em uma instituição educacional, com as demandas escolares endereçadas à psicóloga e às/aos demais profissionais da Coordenadoria Pedagógica, tais como: perdas (morte, doenças, desemprego...), sofrimento psíquico, preconceitos e discriminações, violências, uso de drogas, questões de gênero e sexualidade, estudantes com deficiências, entre tantas outras. O que fazer diante disso? O que priorizar? Que posicionamento ético-político adotar diante das condições de trabalho naquele contexto específico? Algumas situações, em especial as que envolviam transtornos mentais graves, representavam um desafio e geravam angústias diversas na instituição como um todo. Sabia que precisava articular com a rede, que não ia fazer o tratamento em saúde mental na instituição

de ensino, mas como lidar com cada situação específica? Como sair das situações de urgência e construir um trabalho coletivo e institucional?

Ao mesmo tempo em que diversas situações de sofrimento se apresentavam, também foi possível ter contato com questões que promovem alegria e potencializam a vida. Entre estas, destaco o acesso ao conhecimento científico, profissional e tecnológico proporcionado pelo IFSC e a abertura de novas possibilidades para muitos/as estudantes a partir da participação em atividades diversas na instituição, especialmente em projetos que integram ensino, pesquisa e extensão. Todas essas questões se entrelaçam com a função social da escola, de produzir e socializar o conhecimento historicamente produzido, contribuindo com a formação e o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Como fica o/a psicólogo/a diante disso tudo? Que saberes são necessários para uma intervenção voltada à garantia de direitos dos sujeitos na instituição? Quais os (im) possíveis nesse lugar?

A partir da diversidade e quantidade de situações que chegavam diariamente para as profissionais da Coordenadoria Pedagógica, fomos percebendo a necessidade de priorizar a escuta das demandas e das relações institucionais, a partir de referenciais teóricos da psicologia em diálogo com conhecimentos das áreas das demais profissionais da equipe, sem a pretensão de querer solucionar todas as questões que chegam. Nesse sentido, foi necessário reconhecer que nem o/a psicólogo/a e nem a equipe interdisciplinar como um todo conseguem solucionar diversas das questões que chegam nas Coordenadorias Pedagógicas. Esse reconhecimento dos limites do trabalho da equipe se tornou necessário diante da sobrecarga compartilhada nas reuniões e do sofrimento relacionado à impotência diante de situações e urgências presentes no cotidiano institucional.

Diante disso, passamos a enfatizar nas reuniões de equipe a importância de buscarmos estratégias de intervenção para as demandas envolvendo diferentes atores institucionais, tais como direção, coordenadores de curso, docentes, entre outros. A partir disso, procuramos priorizar também: a intervenção das profissionais da Coordenadoria Pedagógica em espaços institucionais coletivos, tais como semana pedagógica, reuniões de cursos, conselhos de classe, etc.; a criação de espaços de diálogo que possibilitem a circulação e ressignificação de discursos; a parceria com atores internos e externos à instituição, provocando aberturas para a alteridade, em intervenções por meio de ações e projetos de extensão, por exemplo; a articulação de ações com a rede de serviços dos municípios onde residem os estudantes, como na área de saúde mental.

Além disso, colocamos em questão a necessidade do/a psicólogo/a, bem como dos/as demais profissionais da Coordenadoria Pedagógica, não ocuparem o lugar do/a especialista que precisa individualmente dar respostas às demandas que chegam, tais como as de sofrimento psíquico, sinalizando sobre a necessidade de coletivizar as demandas do cotidiano escolar. Com isso, em algumas situações foi possível ampliar a capacidade de escuta e de intervenções construídas em parcerias diante de situações diversas do cotidiano, como por exemplo, no acompanhamento de estudantes em tratamento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Por fim, destaca-se também que a trajetória que me levou a querer estar nas políticas públicas enquanto psicóloga não está descolada da minha trajetória pessoal, que inevitavelmente se entrelaça com as escolhas profissionais. Num país marcado historicamente pela desigualdade social, em que a maioria da população não tem acesso a direitos fundamentais, também me confrontei com essa questão em minha trajetória de vida e de pessoas próximas. Por outro lado, pude ter acesso a direitos que foram fundamentais na transformação das minhas condições de vida, como o acesso à universidade federal que me possibilitou o direito à educação com qualidade no ensino superior. Assim como o direito à assistência estudantil, num período anterior ao PNAES (entre 1999 e 2005), com moradia estudantil e restaurante universitário, os quais foram imprescindíveis para conseguir me formar no curso de psicologia e na pós-graduação. Além dos projetos de extensão, pesquisa, monitoria, e até mesmo as “bolsas de treinamento”.

O acesso ao doutorado, com direito a um ano de afastamento remunerado para escrita da tese, também se configura como um direito importante e que pode ter relevância no âmbito da construção das políticas educacionais pelas contribuições que a psicologia pode ter nessa área, com destaque para os/as profissionais que estão inseridos/as nestes espaços. Infelizmente, para o acesso a esse direito muitas resistências são enfrentadas pela maioria dos/as profissionais que estão inseridos nas políticas públicas, em contextos que privilegiam formações aligeiradas em tempos marcados pelas políticas neoliberais, quando deveríamos considerar a necessidade de formações que permitam de fato aos profissionais construir conhecimentos com maior nível de profundidade, o que só é possível com dedicação de tempo e investimento público.

Portanto, é entrelaçada com as contradições das minhas condições de vida e do contexto de atuação que esta tese foi construída. Espero que possa provocar algumas inquietações e reverberações em outros/as profissionais, que também possam produzir conhecimentos e diálogos que contribuam para construir práticas voltadas à ampliação dos direitos humanos e para o fortalecimento das políticas públicas, especialmente no contexto das

políticas educacionais. Nesse contexto de práticas em psicologia nas políticas sociais, em especial nas políticas de assistência estudantil e de educação profissional, científica e tecnológica, é que esta tese se insere.

## 2 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa apresentamos uma prática em psicologia no campo da assistência estudantil em uma instituição de ensino, construída em parceria com técnicos/as administrativos em educação, docentes e estudantes do Ensino Médio Integrado. A pesquisa foi realizada a partir da inserção da pesquisadora no seu próprio local de trabalho, na Coordenadoria Pedagógica de um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Como campo de pesquisa, coordenei um projeto de extensão<sup>2</sup> que teve como foco a realização de oficinas estéticas com jovens do Técnico Integrado.

A contribuição da psicologia em instituições educacionais é objeto de diversas pesquisas disponíveis na literatura científica (ANGELUCCI, 2014; ANGELUCCI; WATANABE; BRANDSTATTER, 2018; CFP, 2009, 2010, 2013, 2015; FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2018; LIMA et al., 2015; MARINHO-ARAÚJO, 2010, 2014; SOUZA et al., 2014a, 2016; ZANELLA, 2003, 2003a; ZANELLA; MOLON, 2007). Na maioria dessas publicações, observa-se a interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais a partir da compreensão da constituição histórica, social e cultural do ser humano (MARINHO-ARAÚJO, 2010). Destaca-se também nessa literatura a defesa do compromisso ético-político da psicologia na defesa dos direitos humanos (CFP, 2015, 2013, 2009).

Nessa perspectiva, ressaltamos as contribuições do/a psicólogo/a em contextos educacionais tanto na efetivação dos processos de ensinar e aprender, como na escuta, análise, problematização e transformação das relações institucionais (MARINHO-ARAÚJO, 2010, 2014; ZANELLA, 2003, 2003a; ZANELLA; MOLON, 2007). Com isso, temos a possibilidade da psicologia colaborar com a construção de práticas institucionais promotoras do desenvolvimento dos diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar, considerando os vários aspectos que integram a vida humana: a intelectualidade, a afetividade, a sociabilidade, entre outros (VIANA, 2016).

No entanto, ao mesmo tempo em que existe uma extensa produção na área da psicologia na interface com a educação, identificamos a necessidade de pesquisas que tratem mais especificamente da inserção dos/as profissionais da psicologia nas políticas intersetoriais e educacionais implementadas nas últimas décadas no país (GUZZO; MEZZALIRA, 2011). As

---

<sup>2</sup> Projeto de extensão denominado *Oficinas temáticas, mediadas por linguagens artísticas, com adolescentes da rede de ensino de Itajaí e do curso Integrado em Mecânica do IFSC/Itajaí*, aprovado no Edital Aprox/IFSC 01/2016.

autoras afirmam essa necessidade a partir dos resultados da análise de um debate realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) no ano de 2008 com psicólogos/as que atuavam na educação nas diferentes regiões do Brasil.

Nesse cenário, é importante reconhecer que as mudanças nos contextos educacionais a partir da implementação de novas políticas refletem nas demandas direcionadas à Psicologia Escolar. No entanto, essas demandas nem sempre são contempladas na formação dos/as profissionais que trabalham em contextos escolares, incluindo os/as psicólogos/as (MARINHO-ARAUJO, 2010). Diante disso, podemos observar situações em que:

[...] os professores, nem sempre preparados nas competências convocadas pela ação docente, fragilizam-se em sua prática profissional, expressando desilusão, apatia, desânimo [...]; os projetos sociais e as ações afirmativas de combate à exclusão, à discriminação, à violência e aos preconceitos clamam por ações institucionais articuladas, que buscam se concretizar nos e pelos espaços educacionais; os processos de gestão exigem desprendimento de ações individualistas, descentralizadas, autoritárias, mas, por vezes, objetivam-se em propostas ainda conservadoras, verticalizadas e unidirecionais; e, mais preponderantes e contundentes que todas, as trajetórias de desenvolvimento humano, infante-juvenil ou adulto são re-significadas e transformadas pelas mediações simbólicas dos processos de ensino e aprendizagem e dos contextos educativos. (MARINHO-ARAUJO, 2010, p. 21)

Considerando essas questões, bem como a inserção da autora desta tese em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no cargo de psicóloga, investimos na construção desta pesquisa-intervenção<sup>3</sup> com o intuito de problematizar as possibilidades e limites na construção de práticas com estudantes do Ensino Médio Integrado e com profissionais que trabalham com esse público. Com a expansão dessa rede, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), assim como da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (BRASIL, 2010), houve uma ampliação no número de psicólogos/as nessas instituições para trabalhar com demandas inclusivas<sup>4</sup>.

No caso do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), onde realizamos esta pesquisa, a maioria dos/as psicólogos/as ingressaram após a criação dos Institutos Federais e do PNAES

<sup>3</sup> Sobre pesquisa-intervenção ver Dias, Zanella e Tittoni (2017), Brito e Zanella (2017), Miranda et al. (2016), Rocha (2006), Maraschin (2004), Rocha e Aguiar (2003).

<sup>4</sup> Usaremos o conceito de inclusão por ser recorrente nos documentos do IFSC, entretanto, reconhecemos a necessidade de compreendê-lo em sua relação dialética com os processos de exclusão social (SAWAIA, 2001a). Apesar do termo exclusão ser usado em diferentes áreas, trata-se de um conceito contraditório e ambíguo “para explicar a complexidade que constitui os processos de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social” (Ibid, 7). Portanto, a autora propõe falar em dialética exclusão/inclusão e introduz a ética e a subjetividade na análise das desigualdades sociais. Nesse sentido, “A dialética inclusão-exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual [...] (Ibid, p. 9).

e estão lotados nas Coordenadorias Pedagógicas dos câmpus, como é o caso da autora desta tese. Essas coordenadorias são compostas por equipes interdisciplinares, formadas com o intuito de articular ações inclusivas na instituição voltadas para o apoio pedagógico e para a assistência estudantil. Além disso, trabalham com públicos diversos: jovens no Técnico Integrado, jovens e adultos nos Cursos Concomitantes, adultos nos Técnicos Subsequentes, Jovens e adultos de Proeja<sup>5</sup>, estudantes de graduação e pós-graduação, entre outros. Nesta pesquisa, considerando a quantidade e complexidade de demandas referentes aos/às jovens que fazem Técnico Integrado que chegavam para a equipe da Coordenadoria Pedagógica, assim como o interesse da pesquisadora, escolhemos realizar a pesquisa com esse público e com profissionais da instituição que trabalham com esses estudantes.

Em artigo de revisão sistemática realizada no ano de 2017 (Artigo 1) sobre a atuação da psicologia nos Institutos Federais, identificamos diversos relatos de práticas desenvolvidas por psicólogos/as que atuavam nessas instituições, bem como questionamentos e desafios enfrentados pelos/as profissionais. Entre os desafios destacamos: a construção de intervenções que rompam com a lógica medicalizante (CFP, 2015); as lacunas na formação profissional, considerando que era recente o ingresso da psicologia nessas instituições; bem como as próprias mudanças institucionais decorrentes da criação dos Institutos Federais.

Além disso, identificamos em alguns trabalhos o questionamento sobre o papel que as instituições educacionais assumem na contemporaneidade e a necessidade de construção de práticas do/a psicólogo/a envolvendo todo o contexto institucional, o que implica as relações de ensino-aprendizagem, as relações com os diferentes atores institucionais e com a própria política educacional vigente. A diversidade de temáticas nos trabalhos encontrados, por sua vez, apresenta indicadores da complexidade das demandas escolares apresentadas aos psicólogos/as no cotidiano das instituições de educação profissional e tecnológica. Diante disso, destacamos a importância de uma escuta dessas demandas a partir da compreensão do conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que constituem o cotidiano escolar (ZANELLA, 2003, 2003a). É necessário compreender também o contexto em que se insere a política de educação profissional, científica e tecnológica na contemporaneidade.

Considerando a atual configuração da política de educação profissional, científica e tecnológica, com a criação dos Institutos Federais (IFs), assim como a regulamentação da Política Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010), levantamos as seguintes questões

---

<sup>5</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

de pesquisa: Quais as contribuições e limites da psicologia na criação de práticas voltadas ao desenvolvimento integral de jovens do Ensino Médio Integrado e dos demais atores da comunidade escolar em um câmpus do IFSC? Quais as potências e tensões na construção de oficinas estéticas em parceria com diferentes atores institucionais? Que diálogos a psicologia pode estabelecer com os/as demais profissionais da Coordenadoria Pedagógica, bem como com outros/as integrantes da comunidade escolar, na construção de práticas voltadas à promoção dos direitos humanos?

Considerando as contradições e paradoxos dessas políticas, apontadas por vários autores (KUENZER, 2000, 2005, 2006; MACHADO, 2011; MACHADO; PAN, 2014, 2016; SPRICIGO; SILVA, 2016a; VASCONCELOS, 2010), questionamos sobre os desafios, limites e possibilidades de práticas da Psicologia Escolar construídas em parceria, no âmbito das políticas de assistência estudantil e da política de educação profissional, científica e tecnológica. Além disso, buscamos investir em estratégias voltadas à formação e desenvolvimento de alunos/as do Técnico Integrado, bem como de docentes e técnicos administrativos em educação – incluindo a própria pesquisadora. A inserção no cotidiano institucional, enquanto psicóloga e pesquisadora, permitiu observar que ao mesmo tempo em que essas políticas promovem/potencializam direitos, elas também produzem exclusão na comunidade escolar, em especial dos/as estudantes. Nesse sentido, são paradoxais os resultados dessas políticas, porque não podemos esquecer as condições em que são implementadas, assim como os espaços de abertura para criação de novas práticas que potencializem o acesso aos direitos, na perspectiva da formação integral.

A tese, aqui apresentada, foi desenvolvida visando responder às questões levantadas, compreendendo que, apesar da atual configuração das instituições de educação profissional nos moldes dos Institutos Federais ser recente, assim como as coordenadorias pedagógicas com as equipes interdisciplinares trabalhando com as políticas inclusivas, especialmente a política de assistência estudantil, há um legado da psicologia historicamente construído numa perspectiva crítica, do qual destaco a Psicologia Escolar e a Psicologia Social, que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas que visam a consolidação e efetivação dessas políticas sociais. Apostamos, portanto, nas possibilidades de abertura para a construção de novos possíveis, de investir na criação de intervenções construídas em parceria com outros atores institucionais, que possibilitem a inventividade dos/as profissionais em (re)criar práticas coletivas diante das condições contextuais. Para isso, destacamos a importância de olhar para os paradoxos, de um olhar constante para o que se está fazendo, para a reflexão e de um arriscar

e apostar na criação e recriação de novas práticas em parceria com a comunidade escolar, investindo em abertura para possibilidades outras.

Considerando as questões levantadas, esta tese tem como **objetivo geral** problematizar as condições, limites e potências de uma prática em psicologia construída em parceria com técnicas, docentes e estudantes de um curso Técnico Integrado, no âmbito da política de assistência estudantil em um câmpus do IFSC. Além disso apresenta os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar o que tem sido produzido em Psicologia Escolar no contexto da educação profissional, científica e tecnológica;
- Apresentar e discutir a potência de oficinas estéticas na formação integral de jovens que cursam Técnico Integrado em um câmpus do IFSC;
- Problematizar algumas vozes que emergiram durante a pesquisa-intervenção com os/as jovens do Técnico Integrado a partir de situações que visibilizaram as normas que regulam o sistema sexo-gênero;
- Apresentar e discutir a construção de uma prática em Psicologia Escolar em parceria com jovens-docentes-técnicos/as de uma instituição de ensino, suas tensões e potências.

Procurando responder aos questionamentos e objetivos levantados, a tese foi estruturada em duas partes principais. Iniciamos com a apresentação do contexto da pesquisa, que inclui: a trajetória do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, vinculada à expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica no país; a criação da Política Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010); e as Coordenadorias Pedagógicas no IFSC. Nesta primeira parte, descrevemos ainda os percursos teórico-metodológicos e os percursos trilhados na pesquisa, a qual se caracteriza como pesquisa-intervenção.

A segunda parte está estruturada a partir de eixos temáticos construídos via análise das informações produzidas no decorrer da pesquisa-intervenção. Conforme previsto no regulamento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFSC, optamos por apresentar as análises da tese no formato de artigos: 1) no primeiro, apresentamos uma revisão sistemática sobre a atuação da Psicologia Escolar na rede de educação profissional, científica e tecnológica; 2) o segundo tem como foco discussões sobre gênero e sexualidade a partir de acontecimentos registrados durante a pesquisa; 3) no terceiro, analisamos as contribuições das oficinas estéticas

na formação integral dos/as jovens do Técnico Integrado; 4) no último, apresentamos e problematizamos a construção das oficinas estéticas em parceria com técnicos-docentes-jovens.

Por fim, apresentamos as considerações finais, referências e apêndices.

### 3 CONTEXTO DA PESQUISA

Um dos primeiros desafios na construção da pesquisa foi a caracterização das diretrizes político-pedagógicas que fundamentavam as práticas de formação no contexto da pesquisa, bem como a construção do foco de investigação a partir da ocupação do cargo de psicóloga na Coordenadoria Pedagógica nos câmpus do IFSC.

Reconhecíamos que era imprescindível conhecer sobre a política nacional de educação profissional, científica e tecnológica, na qual o IFSC está inserido. No entanto, encontramos uma extensa literatura que problematiza as disputas e contradições na trajetória da educação profissional no país, incluindo as concepções e diretrizes para o Ensino Médio Integrado (MOLL et al., 2010; CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2013; RAMOS, 2011). No caso da proposta político-pedagógica do IFSC, por sua vez, também percebíamos contradições e divergências entre a opção pela concepção histórico-crítica no Projeto Pedagógico Institucional – PPI (IFSC, 2014) e as práticas cotidianas.

Como o trabalho da Coordenadoria Pedagógica no IFSC está diretamente relacionado com as políticas institucionais de inclusão, pesquisamos ainda sobre essa questão. Veiga-Neto e Lopes (2011) afirmam que a palavra inclusão surgiu com intensidade no contexto político e educacional brasileiro na década de 1990, apresentada como alternativa capaz de resolver os problemas educacionais, principalmente em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Posteriormente, a concepção de inclusão foi ampliada e passou a referir-se às práticas voltadas para grupos sociais historicamente discriminados. Também encontramos, portanto, uma ampla literatura sobre inclusão educacional, sendo que diversos/as autores/as problematizam as políticas inclusivas e afirmam a necessidade de compreendê-las a partir da dialética inclusão-exclusão social<sup>6</sup>.

Também identificamos pesquisas sobre inclusão/exclusão no contexto específico da política de educação profissional, científica e tecnológica (KUENZER, 2005, 2006), bem como pesquisas realizadas no próprio IFSC. Destas, encontramos uma sobre a política de inclusão no IFSC (BONASSA, 2010), duas pesquisas sobre ingresso de estudantes pelo sistema de reserva de vagas (ÁVILA, 2012; STROISCH, 2012), dois estudos sobre a política de assistência estudantil na instituição (MARTENDAL, 2012; SPRICIGO; SILVA, 2016a) e um sobre educação especial no IFSC (RECH, 2012). Diante da amplitude das discussões relacionadas à

---

<sup>6</sup> Sobre a dialética inclusão-exclusão na educação, ver Facci, Meira e Tuleski (2012), Rocha (2008), Machado (2004), Veiga-Neto e Lopes (2007, 2011), Kuenzer (2005, 2006).

inclusão educacional, percebemos no Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (BRASIL, 2010) uma possibilidade de delimitação e de diálogo com esta pesquisa.

Este capítulo, portanto, reflete o movimento de tentar delimitar qual o contexto em que esta tese foi desenvolvida. A pesquisa teve como foco de investigação a construção de práticas em psicologia que pudessem potencializar o trabalho coletivo da Coordenadoria Pedagógica com jovens do Ensino Médio Integrado. Entretanto, consideramos fundamental a construção de práticas em diálogo com as políticas institucionais.

Nesse sentido, apresentamos brevemente o Instituto Federal de Santa Catarina, a política nacional de educação profissional, científica e tecnológica e o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que estão diretamente relacionados com a composição das equipes das coordenadorias pedagógicas nos câmpus do IFSC. No entanto, sem a pretensão de esgotar a discussão, pois não é o objetivo deste trabalho. Buscamos apresentar o contexto da pesquisa como uma arena dialógica<sup>7</sup> em que diferentes vozes coexistem, em (in)tensa dialogia, e repercutem na atuação das equipes interdisciplinares das Coordenadorias Pedagógicas.

### 3.1 O IFSC E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

O câmpus Itajaí onde foi realizada a pesquisa-intervenção foi implantado em 2010, a partir do Plano de Expansão II das unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica (MEC/SETEC, 2007). Apesar deste câmpus ser recente, o IFSC enquanto instituição de educação profissional teve início em 1909, como *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina*, que oferecia ensino primário com formação em desenho, tipografia, encadernação e pautação, carpintaria, escultura e mecânica aos filhos de classes econômicas menos favorecidas. (IFSC, 2017a).

Em 1937, a *Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina* foi transformada em *Liceu Industrial de Florianópolis*. Em seguida, em 1942, transformou-se em *Escola Industrial de Florianópolis* e passou a oferecer cursos industriais com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre. Posteriormente, em 1965, foi transformada em *Escola Industrial Federal de Santa Catarina* (IFSC, 2017).

---

<sup>7</sup> A partir da perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2013) compreendemos as relações dialógicas como diálogo entre vozes sociais, ou seja, diferentes visões de mundo expressas na linguagem, em enunciados que comunicam pontos de vista diversos.

Essas mudanças acompanharam os processos de reorganização do ensino no país. Em 1930 as *Escolas de Aprendizes* foram vinculadas ao *Ministério da Educação e Saúde Pública*; em 1937, foram transformadas em Liceus Industriais. Neste mesmo ano, o ensino técnico, profissional e industrial apareceu pela primeira vez na Constituição Brasileira. Em 1942, com o Decreto-Lei 4.127, os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas e a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário da época. E, no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, como autarquias com autonomia didática e de gestão. Contribuíam nesse período para a formação de técnicos, como mão de obra diante do processo de industrialização do país (BRASIL, 2009).

Na trajetória do ensino profissional no país é possível observar uma relação de dualidade: de um lado, a formação propedêutica para as elites dirigentes; e, de outro, a preparação para o trabalho para os filhos dos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Essa dualidade se manteve com as reformas promulgadas no período:

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes. A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Entretanto, a formação profissional passou a ter um papel importante no país principalmente no período chamado *milagre econômico*, no período de 1968 a 1973 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Os autores destacam que os acordos assinados pelo governo brasileiro com organismos internacionais demonstravam o interesse na formação de mão de obra nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Cresceu também nesse período a demanda pelo ensino superior, o que levou à Reforma Universitária de 1968.

É nesse contexto que, em 1968, a *Escola Industrial Federal de Santa Catarina* foi transformada em *Escola Técnica Federal de Santa Catarina* (ETF-SC). A partir daí começa o processo de extinção do Curso Ginásial, pois a intenção era se especializar em cursos técnicos de segundo grau. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 5.692/ 1971), e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzida por ela, a então ETF-SC passou

a funcionar somente com ensino de segundo grau. (IFSC, 2017). Além disso, em 1988 a ETF-SC iniciou a oferta de cursos fora da capital de Santa Catarina, com a criação do câmpus São José. Em 1994 criou outra unidade em Jaraguá do Sul e em 1995 iniciou o curso de enfermagem em Joinville, uma extensão da unidade de Florianópolis. (IFSC, 2017)

Esse período da ETF-SC, portanto, é marcado pelo contexto da LDB de 1971 que trouxe mudanças com um duplo propósito:

[...] o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da ‘escassez de técnicos’ no mercado e pela necessidade de evitar a ‘frustração de jovens’ que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela ‘terminalidade’ do ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Além disso, a LDB de 1971 tornou obrigatória a formação profissionalizante no ensino secundário, independente da classe social do estudante. Isso provocou resistência de estudantes e pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, além de pressões de instituições de formação profissional e de empresários do ensino, o que levou a ajustamentos nos currículos. Posteriormente, o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76 de 1975 possibilitou que os cursos não levassem a uma formação técnica. Por fim, a Lei n.7.044/82 extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse período se caracterizou por um dualismo que difere do período anterior à LDB de 1961, em que não havia equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos – destinado aos filhos dos trabalhadores que cursavam o ensino técnico voltado para o mercado de trabalho, e não para o ingresso no ensino superior. No entanto, o dualismo permanece quando a LDB de 1971 determina que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2200 horas) houvesse predominância da formação profissional em relação à formação geral. Além disso, a Lei n. 7.044/82, que extinguiu a profissionalização compulsória, considerou que em cursos não profissionalizantes as 2200 horas poderiam ser totalmente destinadas à formação geral. Isso manteve a dualidade entre uma formação técnica em que os estudantes ficavam privados de uma formação básica plena, que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos.

Em relação às *Escolas Técnicas Federais*, como é o caso da ETF-SC, com a Lei n. 7.044/82 elas foram reconhecidas pela formação por elas desenvolvida, pois eram consideradas as instituições mais adequadas para o 2º grau profissionalizante, com formação em diferentes habilitações. E ainda, “[...] que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas

técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 34)

Em 1994, com a Lei Federal de nº 8.948, todas as Escolas Técnicas foram transformadas em *Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)*, condicionando o ato à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro. No caso da ETF-SC, a transformação para CEFET-SC foi oficializada em 2002. A partir desse momento a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu (especialização). Em 2006, fazendo parte de uma política nacional de criação de novas escolas técnicas, o CEFET/SC implantou três novas unidades nas seguintes cidades: Florianópolis (Continente), Chapecó e Joinville. Nesse mesmo ano, passou a oferecer o curso Técnico em Pesca na cidade de Itajaí, vinculado à Unidade Florianópolis-Continente. Em 2008, foi criada a sétima unidade de ensino do CEFET/SC em Araranguá (IFSC, 2017a).

Esse período dos CEFET também é marcado por disputas de projetos de educação profissional e tecnológica no país. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), no final da década de 1980, a sociedade civil organizada se mobilizou na defesa do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição. Nesta perspectiva, o ensino profissionalizante “[...] não teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.” (Ibid, p.36). Neste sentido, os projetos originais da LDB defendiam que a formação profissional não poderia substituir a formação básica, que deveria ter no mínimo 2.400 horas, ao qual poderia ser acrescida a formação profissional, preparando para profissões técnicas. Além disso, os setores da sociedade civil organizada, mais progressistas, defendiam uma concepção de educação politécnica ou tecnológica. Saviani (2003) afirma que a concepção de politécnia está relacionada com o trabalho como princípio educativo geral. O autor parte da compreensão de trabalho na perspectiva marxista, em que o mesmo é uma categoria central para compreensão da sociedade e da própria constituição do sujeito.

Em 1988, foi apresentado um projeto de nova LDB pelo deputado Octávio Elísio, com as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao Ensino Médio. No entanto, diante do debate entre o Projeto Original e o Substitutivo Jorge Hage, o Senador Darcy Ribeiro apresentou um novo projeto em 1996, que foi aprovado como Lei

9.394/96, estabelecendo a nova LDB. No ano seguinte, foi aprovado o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais, na contramão dos interesses defendidos pela sociedade civil organizada em relação à educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O Decreto 2.208/97 que passou a regulamentar a educação profissional é criticado por diversos pesquisadores (FRIGOTTO, 2007a; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; KUENZER, 2006). Kuenzer (2006) afirma que esse decreto atendeu ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, criando as condições para a implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em atenção às suas exigências. Além disso, impôs a separação entre ensino médio e a Educação Profissional, que passaram a ter trajetórias independentes, regulamentando formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, atendendo interesses do mercado. Em 2004, num contexto de disputa entre grupos com interesses diversos, foi aprovado o Decreto 5.154/2004 que revogou o Decreto 2.208/97, e entre outras mudanças, foi retomado o Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante, permitindo ao jovem uma formação que deveria articular ciência, cultura e trabalho (FRIGOTTO, 2007a).

Por fim, são criados os Institutos Federais de Educação com a Lei 11.892/2008. Ela instituiu a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*: “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008). A partir desse momento o CEFET/SC foi transformado em *Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)* e inicia-se um processo de ampliação das unidades de ensino. Em 2018 o IFSC, com sede na cidade de Florianópolis, possui uma rede composta por: 22 câmpus, um Centro de Referência em Formação e Ensino a Distância (CERFEAD) e a Reitoria. No mapa apresentado na Figura 1 podemos observar a distribuição dos câmpus do IFSC em 2018 nas seis regiões do Estado de Santa Catarina.

Figura 1 – Mapa com a distribuição dos câmpus do IFSC



Fonte: <http://www.ifsc.edu.br/cliقة-veja-mapa-sc>. Acesso em 01/02/2018.

Na Figura 1 podemos observar que os câmpus do IFSC estão distribuídos em todo o território de Santa Catarina, abrangendo as seis regiões do Estado. Entretanto, a maioria deles são recentes, implantados após a transformação do CEFET-SC em IFSC, no ano de 2008. Até então, eram somente 7 unidades do CEFET-SC, localizadas em Araranguá, Florianópolis (2 câmpus), Jaraguá do Sul, Joinville, São José e Chapecó. Destacando-se que o câmpus Araranguá foi criado em 2008 e os câmpus Florianópolis (Continente), Chapecó e Joinville em 2006.

O câmpus onde realizamos esta pesquisa, foi criado em 2010. As atividades de ensino foram iniciadas nesse mesmo ano, em um prédio alugado no centro da cidade de Itajaí. Em 2015 foi inaugurada a sua sede própria que contava no momento dessa pesquisa com 10 salas de aula, 14 laboratórios, biblioteca, salas administrativas, cantina e auditório. Eram atendidos estudantes do município, o qual possui uma população estimada de 215.895 habitantes, conforme censo do IBGE/2018, e de municípios próximos como Balneário Camboriú,

Balneário Piçarras, Camboriú, Navegantes, entre outros. Localizada a cerca de 90km de Florianópolis, capital do Estado, a cidade de Itajaí se destaca na região com um dos maiores portos pesqueiros do Brasil.

O IFSC Itajaí oferta cursos relacionados com os arranjos produtivos locais, regionais e nacionais, conforme prevê a Lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). No ano de 2016, em que realizamos esta pesquisa, a maioria dos cursos estava em fase de implementação e eram vinculados às seguintes áreas: Aquicultura, Eletroeletrônica, Mecânica e Pesca. Eram ofertados em diferentes modalidades e níveis de ensino: Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Concomitante, Técnico Subsequente, Graduação, Especialização e Mestrado. Também eram ofertados cursos de qualificação profissional de curta duração na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC) em diversas áreas. Durante este ano, o câmpus ofereceu 31 cursos, com um total de 1465 estudantes.<sup>8</sup>

Em acordo com a Lei 11892/2008 que cria os Institutos Federais, os cursos nestas instituições englobam diferentes níveis e modalidades de formação em educação profissional, científica e tecnológica. Isso implica em um público heterogêneo nos Institutos Federais. No caso do câmpus Itajaí, trabalhávamos com jovens da região no Ensino Médio Integrado, estudantes de diversas regiões do país no curso de graduação em Engenharia Elétrica, professores/as da rede pública local na pós-graduação, trabalhadores jovens e adultos da região nos cursos subsequentes e em cursos de formação inicial e continuada, entre outros. Nesse sentido, concordamos com Spricigo e Silva (2016a) quando afirmam que com a criação dos Institutos Federais se estabeleceu um grande desafio para essas instituições,

[...] uma vez que devem atender, a um só tempo, tanto a educação básica, superior e profissional, em suas modalidades presencial e a distância, integrando também a articulação com a educação de jovens e adultos. Como se vê, é imenso e complexo o que se espera dos Institutos Federais. Chama à atenção a oferta educativa em todos os níveis e modalidades, com diferentes itinerários formativos. (Ibid, p.381)

### 3.2 O IFSC E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A ampliação das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica contribuiu com o aumento de vagas, com a democratização no acesso e com a diversificação de instituições de ensino superior no país. Por outro lado, a ampliação das vagas e a política de cotas trouxeram novas demandas relacionadas à permanência e ao desempenho acadêmico dos/as estudantes. É neste contexto, portanto, que foi criada o Programa Nacional

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em 19/12/2019.

de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2007b, 2010) com o intuito de institucionalizar ações voltadas para esse público.

A expansão dessas instituições também é marcada por tensões e disputas de interesses em termos de projetos de educação num contexto de reforma no ensino superior que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas. Ao mesmo tempo em que atende a reivindicações históricas de ampliação do acesso e das condições de permanência no ensino superior, também é orientada pela política neoliberal que tem impactado na forma como as políticas educacionais vigentes são implementadas (LEITE, 2013; MACHADO; PAN, 2014, 2016; SPRICIGO, 2016; SPRICIGO; SILVA, 2016a, 2016b; VASCONCELOS, 2010).

Na década de 1980 as discussões relacionadas com a necessidade de garantia dos direitos humanos, como afirmado na Declaração da ONU de 1948, pautaram as reivindicações dos movimentos sociais, num contexto em que as discussões sobre as desigualdades e a exclusão social ganhavam destaque no processo de redemocratização do país. São esses movimentos que vão contribuir para que a Constituição de 1988 assegure alguns compromissos legais, como acesso à educação (MACHADO; PAN, 2014; VASCONCELOS, 2010).

É também a partir desses movimentos que as discussões a respeito do ensino superior, incluindo as condições de acesso e permanência dos estudantes, passam a fazer parte da agenda das políticas públicas no Brasil, principalmente no final da década de 1990 (MACHADO; PAN, 2014). Esses movimentos também estavam relacionados a um contexto internacional de reivindicação do direito à educação, que contribuiu para a Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação (UNESCO, 1998). Essa declaração se apresenta como um marco para as políticas de inclusão na educação superior ao defender que o ingresso nessas instituições não deve permitir discriminações com base em raça, sexo, idioma, religião, condições econômicas, culturais e sociais ou incapacidades físicas. Isso fomentou “ações com vistas ao acesso de membros de grupos historicamente excluídos à educação superior” (MACHADO; PAN, 2014, p. 190).

As políticas de acesso diferenciado por meio de reservas de vagas se constituíram nas primeiras tentativas de busca por igualdade na educação pública superior brasileira (MACHADO; PAN, 2014). No IFSC, a reserva de vagas teve destaque a partir do “2º Seminário sobre Ingresso” em 2006, na época CEFET-SC, no qual foram apresentados dados sobre o perfil socioeconômico e étnico-racial dos candidatos aos cursos da instituição. Em 2007 foi constituído o Grupo de Trabalho *Ações Afirmativas* para encaminhar ações a serem implementadas nos processos de ingresso, considerando as diferenças étnico-raciais e

socioeconômicas (IFSC, 2009). As discussões sobre reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação do IFSC culminaram com a definição de critérios e diretrizes para a política de acesso naquele momento: “[...] reserva de 10% das vagas dos cursos superiores para negros que preferencialmente tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino; reserva de 50% de vagas para oriundos de escola pública que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas de ensino” (BONASSA, 2010, p. 93).

Atualmente o IFSC reserva um percentual das vagas de cursos técnicos e de graduação para candidatos provenientes de escolas públicas, de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência em acordo com as legislações vigentes (BRASIL, 2012b, 2016, 2017). Na seleção dos candidatos 50% das vagas são destinadas para ampla concorrência e 50% para candidatos de escolas públicas. Das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, 50% são destinadas a candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e 50% para candidatos com renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo. Dentro dessas duas categorias de candidatos de escola pública, separados por condição de renda, existem vagas específicas para pessoas pretas, pardas e indígenas (cota racial) e para pessoas com deficiência.<sup>9</sup>

Ao observarmos as políticas de acesso diferenciado, é possível constatar que elas contribuem para a constituição de mudanças no perfil discente nas instituições de ensino superior, questão que, aliada à evasão, trouxe demandas por políticas que mantivessem os estudantes nos cursos (MACHADO; PAN, 2014). É nesse contexto de expansão do ensino superior no Brasil e de ampliação do acesso de grupos minoritários às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que é criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2007b, 2010), como estratégia de combate à evasão. A primeira proposta de um Plano Nacional de Assistência Estudantil foi apresentado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) (BRASIL, 2007b), o qual foi regulamentado posteriormente enquanto o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010). Conforme Vasconcelos (2010), a publicação do Plano de Assistência Estudantil apresentado pela Andifes representa um marco histórico das lutas pelo direito à igualdade de oportunidades no ensino superior.

No mesmo ano em que a Andifes apresentou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2007b), foi aprovado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (BRASIL, 2007a). O Reuni tinha como meta

---

<sup>9</sup> <http://www.ifsc.edu.br/cotas>. Acesso em 23/09/2018.

e elevar as taxas de conclusão dos cursos de graduação presenciais e aumentar a relação de alunos de graduação por professor. Dentre as suas diretrizes estava a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas, o aumento de vagas de ingresso e a ampliação de “políticas de inclusão” e de assistência estudantil.

O PNAES (BRASIL, 2010), por sua vez, foi criado com o intuito de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, priorizando o atendimento de “[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”. Esse caráter focal e seletivo da política de assistência estudantil, em detrimento da sua universalização, é problematizado por autores como Leite (2013), Vasconcelos (2010), Spricigo (2016) e Spricigo e Silva (2016a), por sua vinculação com as diretrizes das políticas neoliberais.

Entre os objetivos do PNAES estão: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”; “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”; “reduzir as taxas de retenção e evasão”; e “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010). Para atingir esses objetivos, estão previstas ações nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A partir do PNAES as instituições de ensino superior “[...] passam a receber verba destinada à assistência estudantil, sendo de competência das instituições decidir as formas de implementação (obedecendo à legislação) para cumprir com os objetivos do programa” (MACHADO; PAN, 2014, p. 191). No IFSC, a criação de uma política de assistência estudantil inicialmente teve como documento norteador o Plano de Inclusão - 2009-2013 (IFSC, 2009). Foi a partir deste plano que a instituição iniciou a criação de um programa de assistência ao estudante (SPRICIGO; SILVA, 2016a).

Esse Plano de Inclusão (2009-2013) surgiu em um momento em que o tema da “inclusão social” passou a ter destaque na política nacional de educação profissional e tecnológica, especialmente após o “Seminário Expansão e Democratização”, ocorrido em 2007. A partir da diretriz nacional, o IFSC mobilizou um Grupo de Trabalho (GT) para discutir e elaborar uma proposta junto à comunidade acadêmica. Esse GT foi composto por outros GTs existentes na instituição naquele momento e que tinham relação direta com as chamadas políticas de inclusão: GT de Ações Afirmativas; de Permanência e Êxito; de Núcleos de

Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) e por servidores que tinham interesse na temática (IFSC, 2009). As ações previstas no Plano de Inclusão (2009-2013) incluíam um “conjunto de ações que promovam a preparação para o acesso, o ingresso, a permanência e êxito no percurso formativo na instituição e o acompanhamento da inserção socioprofissional dos estudantes egressos (IFSC, 2009).

Com a implementação da política de assistência estudantil foi criado o Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social (PAEVS), que passou a ocupar lugar central na assistência aos discentes (MARTENDAL, 2012; SPRICIGO; SILVA, 2016a, 2016b). Esse Programa teve início em 2011 e foi regulamentado posteriormente pela Resolução CONSUP 47/2014 que prevê a sua integração à política institucional do IFSC para permanência e êxito acadêmico, em que um auxílio financeiro é concedido ao estudante considerado em ‘vulnerabilidade social’. O valor recebido varia conforme o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do estudante, a partir de análise de documentação familiar realizada pela assistente social de cada câmpus (IFSC, 2014).

Na análise realizada por Spricigo e Silva (2016a) sobre o PAEVS, os autores procuram demonstrar que:

[...] a conexão existente entre os termos “permanência” e “êxito” costurados pelo programa PAEVS com o atual contexto socioeconômico, em que há forte pressão estatal, via MEC e SETEC, por cobrança de resultados e enxugamento dos gastos públicos, uma vez que consideram a “evasão” e “repetência” como prejuízo do Estado em investimentos. A grande apreensão com as taxas de “permanência” e “êxito” não revela a essência do fenômeno, o qual, em nossa análise, relaciona-se fortemente com o processo de financiamento da educação e sua transformação em mercadoria com características próprias do capitalismo contemporâneo. A instituição se vê coagida ao cumprimento de metas de permanência para ter acesso integral aos recursos financeiros. Portanto, caso o índice de evasão seja alto, ocorre perda orçamentária, podendo prejudicar o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse horizonte, a “eficiência” do PAEVS é motivo de preocupação para a instituição. Dadas as exigências colocadas externamente, o sucesso da gerência da assistência estudantil avulta no centro das discussões. (SPRICIGO; SILVA, 2016a, p. 398–399)

Os autores trazem questões que também observamos durante o período em que realizamos esta pesquisa, principalmente a ênfase da política de assistência estudantil na gestão do PAEVS, algumas vezes colocada como prioridade em detrimento do desenvolvimento de outras ações de assistência estudantil pelas equipes interdisciplinares das Coordenadorias Pedagógicas dos câmpus do IFSC. Isso traz impacto no cotidiano de trabalho das/os profissionais que precisam atender os processos burocráticos de gestão deste programa em detrimento de outras ações, programas e projetos que poderiam ser desenvolvidos de acordo com o que prevê o PNAES.

Por outro lado, também é possível identificar outras ações de assistência estudantil na instituição nos últimos anos, incluindo “[...] ações, por meio das quais os estudantes têm acesso a atividades desportivas, apoio a participação em eventos, auxílio financeiro para pagar despesas – como, por exemplo, alimentação, moradia, material escolar e transporte entre casa e escola -, dentre outras”<sup>10</sup>. Neste sentido, destacamos também os editais de extensão, lançados no IFSC a partir de 2018, destinados a ações voltadas à permanência e êxito que possibilitam uma diversidade de ações, como a que foi realizada nesta pesquisa por meio de oficinas estéticas.

Em 2018 foi aprovado O Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC, que tem o objetivo de “[...] promover a permanência e êxito dos estudantes em sua oferta educativa, por meio de um conjunto de medidas que visam o enfrentamento da evasão e retenção, enquanto fatores que comprometem o atendimento da missão institucional” (IFSC, 2018, p. 11). A demanda deste Plano veio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) no segundo semestre de 2015, em acordo com determinação do Tribunal de Contas da União (TCU) para que todos os Institutos Federais elaborassem planos de enfrentamento da evasão e retenção de alunos. No caso do IFSC, a taxa de evasão escolar foi de 44% entre os anos de 2009 e 2017 (Ibid).

### **3.2.1 As equipes interdisciplinares nas Coordenadorias Pedagógicas**

Em janeiro de 2014, ao ingressar no IFSC no cargo de psicóloga, passei a fazer parte da equipe interdisciplinar da Coordenadoria Pedagógica do câmpus onde fui lotada, inicialmente em Criciúma e posteriormente em Itajaí, em fevereiro de 2015. Os dois câmpus haviam sido criados após o ano de 2008, com o processo de expansão das instituições da rede de educação profissional, científica e tecnológica no país. Naquele momento, as equipes interdisciplinares das Coordenadorias Pedagógicas estavam sendo criadas com o intuito de articular ações voltadas à “permanência e êxito” dos discentes (IFSC, 2014, 2017a)

Assim como houve uma expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica, também houve a ampliação do ingresso de profissionais considerados essenciais para atingir os objetivos e metas dessas instituições. Somente no ano de 2012, com a Lei 12.6779 (BRASIL, 2012), foram criados 647 cargos de psicólogo, 589 de assistente social, 924

---

<sup>10</sup> <http://www.ifsc.edu.br/assistencia-estudantil>. Acesso em 23/09/2018.

de pedagogo, 446 de Técnico em Assuntos Educacionais, entre outros cargos, para atender à demanda de expansão dos Institutos Federais.

No IFSC, as primeiras psicólogas ingressaram na década de 1990, no entanto, eram apenas duas profissionais, uma no câmpus de São José e a outra em Joinville, ambas na área escolar (RIBEIRO; AGUSTINI; JOHANN, 2018). Em 2000, uma psicóloga foi redistribuída para a Reitoria na área organizacional. Em 2007 ingressou outra profissional, por meio de concurso público, que também passou a atuar na área organizacional. A ampliação significativa do quadro de psicólogos/as no IFSC ocorreu recentemente:

Em 2008, novo concurso foi realizado, sendo efetivadas, então, nesse mesmo ano, mais quatro profissionais de psicologia, todas para a área educacional, que passaram a atuar nos Câmpus Florianópolis-Continente, Florianópolis, Chapecó e Araranguá. Em 2009, houve outro processo de redistribuição e mais uma psicóloga foi lotada na Pró-Reitoria de Ensino. Contudo, foi a partir de 2013 que ocorreu uma ampliação significativa no quadro de profissionais de psicologia no IFSC, resultado do processo de expansão da Rede Federal, que culminou na criação de vários câmpus, distribuídos nas cinco regiões do Estado de Santa Catarina. Ainda em 2013 foram efetivadas três profissionais de psicologia; no ano de 2014, mais sete; em 2015, nove e, em 2016, um, totalizando, atualmente, vinte e nove profissionais dessa área, sendo que um veio cedido de outra instituição. (RIBEIRO; AGUSTINI; JOHANN, 2018, p. 60–61)

O ingresso da maioria dos/as profissionais da psicologia é recente na instituição e o seu campo de atuação ainda está em processo de consolidação, como destacam as autoras. Entretanto, não é apenas o trabalho das/os profissionais da psicologia que está em construção, mas também das equipes das coordenadorias pedagógicas como um todo. A atuação dessas equipes, no momento dessa pesquisa, era marcada por dificuldades na construção de um trabalho coletivo e sobre as prioridades nas ações dessas coordenadorias na instituição, que também apresenta mudanças significativas a partir da criação dos Institutos Federais.

Identificamos nos documentos institucionais (IFSC, 2014, 2017a) que a formação e valorização dessas equipes está relacionada com o processo de implementação de ações de assistência estudantil na instituição, como ocorreu nas demais instituições de ensino superior a partir da aprovação do PNAES (MACHADO; PAN, 2014). De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2014-2018 (IFSC, 2014), foi constatado pelos índices de evasão nos cursos que o processo de democratização do acesso não tem garantido o sucesso da formação dos estudantes e que é necessário desenvolver ações voltadas à “permanência e êxito”.

Com o objetivo de identificar mecanismos que possam levar à permanência e ao êxito dos discentes, a instituição vem fortalecendo a implantação de equipes interdisciplinares nos câmpus, para ampliar as ações das Coordenadorias Pedagógicas. As ações dessas equipes têm por objetivo articular o trabalho de servidores em prol de melhores taxas de permanência e êxito dos discentes. Compreende-se que, por meio dessas ações conjuntas, será possível aprimorar o processo de criação dos cursos, metodologias de ensino e acompanhamento acadêmico discente, a fim de causar um

impacto positivo nas taxas de permanência e êxito dos discentes no IFSC, contemplando o atendimento às diferentes formas de aprender. (IFSC, 2014, p.44)

Entre as ações previstas para as equipes das coordenadorias pedagógicas estão: acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, apoio psicossocial em casos de dificuldades emocionais e de aprendizagem, prevenção e promoção de saúde, estudos e ações sobre evasão e permanência, promoção de atividades artísticas, culturais e desportivas, entre outras (IFSC, 2014).

#### 4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta tese tem como referência as perspectivas teóricas de Vigotski (1990, 1992, 1995, 1999a, 1999, 2000, 2001, 2009) do Círculo de Bakhtin (2003, 2013) e de seus comentadores, especialmente nas suas concepções de sujeito e de pesquisa. Para esses autores, a linguagem e a relação do sujeito com um *outro*, ou seja, a mediação semiótica e a alteridade, são fundamentais para compreender a constituição dos sujeitos. Zanella (2005, p. 102), com base nesses autores, afirma que “[...] a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro com os muitos outros que caracterizam a cultura.”

A partir da perspectiva bakhtiniana, compreendemos que a pesquisa em ciências humanas tem como condição a dialogia (AMORIM, 2002, 2003, 2004; AXT, 2008; BAKHTIN, 2003). Isso significa que a produção de conhecimento não ocorre sobre um sujeito mudo, sobre o qual contemplamos e nos pronunciamos. É a partir dos discursos dos sujeitos em relação que a possibilidade de produção de conhecimento se dá, os quais são conceituados enquanto acontecimento dialógico, situados em um contexto singular e irrepetível (AMORIM, 2003).

Quanto à dialogia, “[...] diz respeito à condição relacional, responsiva e por conseguinte alteritária – de toda pessoa, de todo ato, seja este objetivado em uma palavra, um gesto, uma imagem, uma expressão” (BRITO; ZANELLA, 2017, p. 46). Nesse sentido, o sujeito da pesquisa é compreendido como sujeito de linguagem,

“[...] enquanto coletivo hibridizado por fatos/conceitos/coisas ... tem e diz a sua palavra, intervindo, interferindo na pesquisa e nos seus resultados: ele deixa de ser objeto de pesquisa, para ser parceiro na experimentação, enquanto a experimentação, em si, passa a ser afetada também pela palavra dos parceiros, emergindo como um contexto dialógico de produção de sentidos, como uma pragmática (AXT, 2008, p. 98).

Também assumimos como referência pressupostos da pesquisa-intervenção, a qual pressupõe o questionamento dos sentidos cristalizados nas instituições, “[...] entendidas como um conjunto de práticas que atravessam todas as relações sociais” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 57). Busca ainda “[...] afetar os espaços de poder constituídos, de modo a permitir a promoção de novos territórios” (Ibid). A opção pela pesquisa-intervenção foi decorrente da posição da pesquisadora, na condição de psicóloga na Coordenadoria Pedagógica e doutoranda na UFSC, ou seja, marcada pela sua implicação com aquele contexto e com o lugar histórico que ocupa. A noção de implicação é proposta na perspectiva da análise institucional em oposição à ideia de neutralidade na pesquisa. Nessa perspectiva, quando se fala do pesquisador implicado

analisa-se o lugar que ocupa no âmbito da intervenção que está sendo realizada, assim como nas relações sociais em geral, incluindo outros locais da vida profissional, ou seja, na história (PAULON, 2005).

Nesse sentido, destacamos que o lugar social<sup>11</sup> ocupado pela pesquisadora está diretamente relacionado com as condições da pesquisa, que incluem as relações estabelecidas com os/as demais participantes da investigação, assim como com as mediações produzidas a partir dessas relações. Como a pesquisa foi realizada no próprio local de trabalho, desde o início nos confrontamos com a complexidade de pesquisar no lugar em que atuava como psicóloga. Foi necessário um exercício constante de “trabalhar-pesquisar-pensar-intervir” (SANTOS; BARONE, 2007, p. 69), pois estava num duplo movimento o tempo todo, como pesquisadora e como psicóloga, o que trouxe algumas facilidades e alguns paradoxos, os quais abordaremos no decorrer das análises.

A estratégia principal da pesquisa-intervenção consistiu na realização de oficinas estéticas com estudantes do Ensino Médio Integrado, realizadas por meio de um projeto de extensão e da realização de entrevistas com participantes. O projeto de extensão foi coordenado pela pesquisadora e o desenvolvimento das oficinas contou com a parceria das demais profissionais que integravam a Coordenadoria Pedagógica, de docentes e de estudantes bolsistas do câmpus. Além disso, ao mesmo tempo em que coordenava e participava das ações do projeto de extensão, também colaborava em outras intervenções na instituição, algumas das quais serão citadas no decorrer das análises de forma a complementar os acontecimentos registrados a partir do projeto de extensão.

A pesquisa-intervenção surgiu, portanto, a partir da inserção nesse contexto e da identificação de uma diversidade de demandas endereçadas tanto à psicóloga, quanto às demais profissionais que compõem a equipe da Coordenadoria Pedagógica. Parte significativa das solicitações eram vinculadas aos/às estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que possuem como público alvo jovens, em sua maioria na faixa etária entre 15 e 18 anos. Essas demandas eram trazidas tanto pelos/as professores/as, coordenadores/as de curso, demais servidores/as da instituição, pais, quanto pelos/as próprios/as estudantes que procuravam as profissionais pelas questões mais diversas.

Em geral, as queixas envolviam questões relacionadas a conflitos e dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem - principalmente nos primeiros semestres dos

---

<sup>11</sup> Entendemos lugar social como lugar simbólico produzido a partir das relações sociais das quais cada sujeito participa (ZANELLA, 2013).

cursos, questões relacionadas à indisciplina, gênero e sexualidade, raça/etnia, uso de drogas, saúde física e mental, entre outras. Muitas dessas demandas também eram apresentadas nas reuniões dos cursos e nos conselhos de classe, principalmente aquelas relacionadas a estudantes que são apresentados/as como vinculados/as a algum problema, seja de comportamento, aprendizagem ou mesmo de “adaptação” na instituição, o que é uma questão recorrente para psicólogos/as que trabalham em instituições de ensino (CFP, 2013; PREDIGER; SILVA, 2014).

Diante desse contexto, observamos a necessidade de criar espaços coletivos de intervenção que possibilitassem a escuta e o diálogo com esses/as jovens. Apresentamos então a proposta de trabalhar com oficinas estéticas junto aos jovens que frequentavam o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do câmpus.

A proposta das oficinas estéticas parte do pressuposto de que espaços que propiciam processos de criação mediados por linguagens artísticas envolvem o sujeito como um todo, com seus conhecimentos, interesses, afetos, permitindo a este, ao mesmo tempo em que cria algo, transformar e ressignificar a si próprio (VIGOTSKI, 1990). Por conta disso, buscamos desenvolver atividades que pudessem engajar os/as participantes em processos reflexivos e de criação artística.

As oficinas realizadas envolveram, portanto, a discussão de temáticas do interesse dos/as estudantes, mediadas por linguagens artísticas. Essas oficinas foram pensadas enquanto mediação na pesquisa-intervenção naquele contexto, visando à formação ética, estética e política dos jovens e da equipe envolvida, inspirado em pesquisas realizadas nessa perspectiva (BRITO; ZANELLA, 2017; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014; ZANELLA et al., 2014; ZANELLA; BRITO, 2012).

Por outro lado, também procuramos investir na constituição de um trabalho construído em parceria com diferentes atores da instituição, visando provocar outros olhares dos/as profissionais na relação com esses/as jovens. Nesse sentido investimos na perspectiva de pesquisa **com** os/as jovens e **com** a escola (CASTRO, 2008a; MIRANDA et al., 2016; SOUZA; CARVALHO, 2016).

Um dos desafios para os/psicólogos/as educacionais é o desenvolvimento de práticas que contribuam para que os/as estudantes não sejam capturados/as pela lógica medicalizante<sup>12</sup>,

---

<sup>12</sup> “Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressam no adoecimento do indivíduo.” (CFP, 2015, p. 10)

a qual está diretamente relacionada com a psicologização e patologização das questões escolares (DECOTELLI; BOHRE; BICALHO, 2013; MOYSÉS; COLLARES, 2013). Nessa perspectiva, buscamos investir na construção de uma intervenção realizada em parceria, a partir dos saberes de diferentes profissionais, buscando trabalhar com as diferenças e com a produção de novos olhares e caminhos de intervenção.

#### 4.1 LÓCUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa de campo foi realizada com a participação de: oito docentes de diferentes áreas (artes, engenharia, espanhol, história, inglês, matemática e português); dois estudantes bolsistas de extensão; uma artista voluntária; quatorze estudantes do Técnico Integrado em Mecânica que participaram regularmente das oficinas estéticas; e de todas as profissionais da Coordenadoria Pedagógica - uma Assistente de Alunos, uma Assistente em Administração, uma Assistente Social, duas Pedagogas, uma Psicóloga/Pesquisadora e duas Técnicas em Assuntos Educacionais.

As atividades foram realizadas em um câmpus do IFSC<sup>13</sup>, vinculadas a um projeto de extensão da Coordenadoria Pedagógica, no período de dezembro de 2015 a dezembro de 2016. Em dezembro de 2015 fizemos a submissão de um projeto para realização de oficinas estéticas com os/as jovens do Ensino Médio Integrado, o qual foi realizado no período de abril a setembro de 2016. Posteriormente realizamos entrevistas (Apêndice A) com os/as participantes do projeto de extensão, nos meses de novembro e dezembro de 2016.

Nas entrevistas, foram priorizados/as os/as profissionais que coordenaram as oficinas com os/as jovens do Ensino Médio Integrado; portanto, foram convidadas sete integrantes da equipe (5 docentes e 2 colegas da Coordenadoria Pedagógica). Das pessoas convidadas, apenas uma não conseguiu participar. Dos/as jovens, foram convidados todos/as que participaram dos encontros, dos/as quais onze compareceram para a entrevista. No momento do convite foram informados que seria uma conversa sobre suas impressões a partir da participação no projeto de extensão, como havia sido discutido no início da pesquisa-intervenção.

---

<sup>13</sup> Para a realização da pesquisa solicitamos autorização do Diretor Geral e do Chefe de Ensino, Pesquisa e Extensão do câmpus, encaminhando em seguida o projeto de pesquisa com a carta de autorização para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). A aprovação do projeto pode ser verificada na Plataforma Brasil pelo número 48678015.9.0000.0121.

A Coordenadoria Pedagógica faz parte do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão e contava com a equipe interdisciplinar que participou do projeto de extensão. Essa coordenadoria possui papel de articulação e mediação em questões de apoio pedagógico e de assistência estudantil, com lugar estratégico na intervenção com estudantes, docentes, coordenadores de curso e direção, além de desenvolver ações com outros/as profissionais Técnicos Administrativos em Educação da instituição.

O IFSC/Itajaí contava no momento da pesquisa com um quadro de 41 Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e 46 docentes<sup>14</sup>. Em relação aos cursos de formação, no ano de 2016 foram ofertadas vagas em 31 cursos, tais como: Técnico em Eletroeletrônica - Concomitante/Subsequente; Técnico em Mecânica – Integrado; Técnico em Mecânica – Concomitante; Engenharia Elétrica – Graduação; Aquicultura - Concomitante/Subsequente; Recursos Pesqueiros – Concomitante; Ciências Marinhas Aplicadas ao Ensino – especialização. Além destes, foram ofertadas vagas em cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC: Assistente de Operador de Águas e Efluentes; Desenho Técnico Mecânico em SolidWorks; Fundamentos de Metrologia; Introdução à Linguagem C; Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica – EAD; NR-10; Conversação em Inglês; Direitos Humanos; Espanhol Básico; Leitura - Teoria e Prática; Língua Portuguesa para Estrangeiros - Língua e Cultura; Introdução ao Monitoramento de Algas Nocivas e Ficotoxinas; Pescador Profissional Nível 1; Pescador Profissional Nível 2.<sup>15</sup>

Naquele momento, o câmpus estava iniciando a maioria desses cursos e, ao observarmos as queixas escolares relacionadas aos/as jovens do Técnico Integrado<sup>16</sup>, optamos por trabalhar com esse público. O Técnico Integrado em Mecânica teve início no primeiro semestre de 2015, com uma turma de 40 alunos, no período matutino, com ingresso semestral<sup>17</sup>. Quando realizamos o projeto de extensão, no primeiro semestre de 2016, havia na instituição três turmas de estudantes neste curso técnico, totalizando cerca de 100 jovens em sua maioria na faixa etária entre 15 e 18 anos.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em 19/12/2019.

<sup>15</sup> Informações disponibilizadas pelo coordenador do setor de registro acadêmico do câmpus Itajaí.

<sup>16</sup> Os Cursos Técnicos Integrados são destinados a candidatos que concluíram o Ensino Fundamental. Ao ingressar nesta modalidade de ensino, os estudantes têm ao mesmo tempo a formação básica do ensino médio e a formação técnica, neste caso na área de mecânica.

<sup>17</sup> No primeiro semestre de 2017 teve início a primeira turma do segundo curso Técnico Integrado, na área de Recursos Pesqueiros, mas neste momento a pesquisa-intervenção realizada já havia sido concluída.

#### 4.1.1 A equipe do projeto de extensão

Partimos da proposta inicial de trabalhar com oficinas estéticas, por meio de uma pesquisa-intervenção, buscando construir possibilidades de trabalho coletivo com os/as jovens do Ensino Médio Integrado, considerando as queixas recorrentes relacionadas a esses/as estudantes direcionadas à Coordenadoria Pedagógica do câmpus. Um dos primeiros passos na construção da pesquisa, portanto, foi um movimento de aproximação da pesquisadora com profissionais da instituição para construir parcerias, por meio de conversas informais e reuniões com profissionais da Coordenadoria Pedagógica, com docentes e com outros profissionais. Esse primeiro momento ocorreu no final de 2015, nos meses de outubro a dezembro, e início de 2016, durante os meses de janeiro e fevereiro.

O grupo de trabalho foi se constituindo, portanto, a partir da observação da dinâmica institucional e de aproximações com profissionais que demonstravam algum interesse na proposta. Nesse processo, alguns/mas colegas sugeriram inscrever um projeto em um edital de extensão do IFSC, pois além da possibilidade de obter subsídios financeiros para realização das ações e para contratação de estudantes bolsistas, os/as professores/as poderiam incluir em seu planejamento semestral carga horária específica para participar do projeto.

Com a parceria das colegas da Coordenadoria Pedagógica, fizemos alterações na proposta de realização de oficinas estéticas apresentada no projeto de tese e submetemos a um edital de extensão do IFSC lançado em dezembro de 2015, que selecionou projetos para serem executados no primeiro semestre de 2016. Nessa etapa, a colaboração das outras profissionais da Coordenadoria Pedagógica foi imprescindível para conseguir inserir o projeto nas regras do edital, em tempo hábil, em especial de uma das Técnicas em Assuntos Educacionais que tinha experiência com a plataforma onde precisávamos inserir a proposta. Outra profissional, também Técnica em Assuntos Educacionais, contribuiu com sugestões no projeto e na escrita do novo texto, incluindo a reelaboração dos objetivos e inclusão de sugestões de outras profissionais da equipe, como as pedagogas e a assistente social.

Com a aprovação do projeto de extensão<sup>18</sup>, a proposta de trabalho ganhou maior visibilidade dentro da instituição e contribuiu para a adesão de novos/as professores/as na equipe, os/as quais tinham ingressado na instituição no início de 2016. Além disso, possibilitou recursos financeiros para os gastos de custeio do projeto e duas bolsas de extensão para

---

<sup>18</sup> Edital Aproex/IFSC 01/2016.

estudantes do câmpus. Ao mesmo tempo, trouxe a ampliação do público alvo das ações, pois na submissão do projeto de extensão uma das exigências do edital foi a inclusão de integrantes da comunidade externa ao IFSC, o que levou à inclusão de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas parceiras.

A escolha dessas turmas considerou a provável proximidade de idade e perfil entre os/as estudantes dessas turmas e os/as do Ensino Médio Integrado do IFSC/Itajaí, pois a proposta era potencializar diálogos entre esses jovens, além de considerar a possibilidade de divulgar o IFSC/Itajaí para as escolas parceiras. A escolha das escolas parceiras, por sua vez, ocorreu por sugestão de uma das pedagogas da Coordenadoria Pedagógica que trabalhou nessas escolas em sua trajetória profissional. A partir dessa indicação das escolas, foi realizada uma reunião com a direção de cada instituição onde apresentamos o projeto e estabelecemos a parceria.

Naquele momento o objetivo era criar uma estratégia de intervenção coletiva, construída em parceria com diferentes atores institucionais que demonstraram interesse em participar, por meio das oficinas estéticas. Ficamos com uma equipe de dezesseis profissionais, com interesses, concepções e posições diversas dentro da instituição e com dois bolsistas de extensão. No quadro 1 podemos observar algumas informações sobre a equipe do projeto de extensão.

Quadro 1 - Equipe do projeto de extensão

<b>Cargo</b>	<b>Local atuação</b>	<b>Formação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Ingresso no IFSC/IFSC-Itajaí</b>
Assistente de Alunos	DEPE/CP <sup>19</sup>	Graduação em Administração	Feminino	2015/2015
Assistente em Administração	DEPE/CP	Graduação em Administração	Feminino	2016/2016
Assistente Social	DEPE/CP	Especialização e Graduação na área do Serviço Social	Feminino	2014/2014
Pedagoga	DEPE/CP	Mestrado e Graduação na área da Pedagogia	Feminino	2014/2016
Pedagoga	DEPE/CP	Mestrado (cursando), Especializações e Graduação na área da Pedagogia	Feminino	2011/2011
Psicóloga (Pesquisadora)	DEPE/CP	Doutorado (cursando), Mestrado e Graduação na área da Psicologia	Feminino	2014/2015
Técnica em Assuntos Educacionais	DEPE/CP	Mestrado em área da Engenharia, Especialização na área da Educação, Graduação (bacharelado e licenciatura) em Nutrição	Feminino	2010/2015

<sup>19</sup> Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) / Coordenadoria Pedagógica (CP).

Técnica em Assuntos Educacionais	DEPE/CP	Especialização na área da educação e Graduação em Letras/Português	Feminino	2012/2012
Docente (Chefe DEPE)	DEPE	Pós-Doutorado, Doutorado, Mestrado e Graduação em áreas de engenharia	Masculino	2012/2012
Docente/ Letras-Português	DEPE	Doutorado (cursando), Mestrado e Graduação na área de Letras/Português	Feminino	2014/2015
Docente/ Letras-Inglês	DEPE	Doutorado (cursando), Mestrado e Graduação na área de Letras/Inglês	Masculino	2016/2016
Docente/ Letras-Português	DEPE	Mestrado em Educação e Graduação em Letras	Feminino	2010/2010
Docente/ Letras-Espanhol	DEPE	Doutorado (cursando), Mestrado e Graduação em áreas de Letras/Espanhol	Feminino	2016/2016
Docente/ Artes	DEPE	Doutorado, Mestrado e Especialização na área da Educação, Graduação em Educação Artística e Pedagogia	Feminino	2015/2015
Docente/ História	DEPE	Doutorado (cursando), Mestrado e Graduação na área da História	Masculino	2016/2016
Docente/ Matemática	DEPE	Mestrado na área da Educação, Graduação em Matemática	Masculino	2010/2010
Bolsista	Projeto de Extensão	Ensino Médio Integrado em Mecânica (cursando)	Masculino	2015.1
Bolsista	Projeto de Extensão	Ensino Médio Integrado em Mecânica (cursando)	Masculino	2015.2
Voluntária	Oficina de Grafite	Estudante de Artes Visuais, artista, grafiteira e professora	Feminino	-

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Podemos observar no quadro 1 que todos/as os/as integrantes da equipe, exceto os bolsistas e a artista voluntária, estão vinculados ao Departamento de Pesquisa e Extensão (DEPE) do câmpus. Estes servidores vinculados ao DEPE são docentes, incluindo a chefia do DEPE, ou são profissionais da Coordenadoria Pedagógica. Em relação à formação destes profissionais temos: 9 com mestrado, dos quais 5 estavam cursando doutorado; 3 com especialização, das quais 1 estava cursando mestrado; 2 com graduação; 1 com doutorado; e 1 com pós-doutorado.

Quanto ao ano em que os/as profissionais ingressaram em algum câmpus do IFSC, podemos observar que: 3 ingressaram em 2010, 1 em 2011, 2 em 2012, 4 em 2014, 2 em 2015, e 4 em 2016, indicando que todos os profissionais tinham ingressado recentemente na instituição. Entretanto, ressalta-se que alguns destes profissionais ingressaram em outro câmpus do IFSC e depois solicitaram remoção para Itajaí. Em relação ao ingresso dos servidores no câmpus Itajaí, observamos que: 2 ingressaram em 2010, 1 em 2011, 2 em 2012, 1 em 2014, 5 em 2015 e 5 em 2016. Observa-se que 10 dos 16 profissionais que participaram da equipe do projeto de extensão estavam há menos de 2 anos na instituição. Podemos relacionar esse

ingresso recente dos profissionais com a ampliação dos cursos no câmpus e de sua estrutura física, principalmente após a inauguração da sua sede própria no ano de 2015. Podemos observar ainda, no Quadro 1, que predominaram profissionais do gênero feminino na equipe do projeto. Também podemos observar dados sobre a formação dos/as profissionais. No caso das profissionais da equipe da Coordenadoria Pedagógica, a maioria possui formação específica exigida para o cargo que ocupa.

Em relação à inclusão das profissionais da Coordenadoria Pedagógica na equipe, ocorreu a partir de conversas informais sobre a proposta que pretendíamos realizar com oficinas estéticas com os/as jovens do Ensino Médio Integrado e nas reuniões da equipe, ao que todas concordaram em participar. A participação de cada integrante ocorreu de forma particular, considerando as demais atividades desenvolvidas por esta coordenadoria, identificação com a proposta, urgências e questões diversas do cotidiano de trabalho. Nesse sentido, alguns tiveram participação maior na elaboração do projeto e submissão ao edital de extensão, outras na realização das oficinas estéticas, assim como na articulação com as escolas parceiras e na seleção dos bolsistas, por exemplo.

Em relação aos docentes, inicialmente buscamos conversar sobre a proposta das oficinas estéticas com os/as professores/as das áreas de artes e de linguagens, assim como outros/as docentes e/ou profissionais que demonstravam alguma afinidade com a proposta de trabalho, seja por trabalharem com alguma linguagem artística específica, seja por afinidade com as temáticas do interesse dos/as jovens. A partir disso fomos dialogando, ouvindo sugestões e convidando para fazerem parte do projeto de extensão e, por consequência, da pesquisa. Alguns tiveram envolvimento em todo o projeto e outros desenvolveram ações mais pontuais, também em decorrência de fatores diversos do cotidiano escolar.

Os dois bolsistas de extensão, integrantes da equipe, eram estudantes do Ensino Médio Integrado em Mecânica no IFSC/Itajaí, os quais participaram ativamente de todas as ações do projeto. Cada bolsista tinha uma carga horária semanal de 20h, que era distribuída entre a participação nas reuniões de planejamento, nas oficinas realizadas e em atividades de pesquisa e organização das ações do projeto, em conjunto com a pesquisadora que era coordenadora do projeto de extensão. A escolha dos bolsistas ocorreu a partir da divulgação das duas vagas entre os estudantes do Técnico Integrado.

Foi realizado processo de seleção entre sete candidatos que compareceram em uma reunião divulgada e agendada para essa finalidade. No encontro com os candidatos às bolsas, explicamos o projeto de extensão e seu vínculo com a pesquisa, assim como algumas atividades

que gostaríamos que o bolsista desenvolvesse. Em seguida, foi solicitado que respondessem um questionário com questões abertas sobre a disponibilidade de horário semanal, os motivos que os levaram a se interessar pelo projeto de extensão, assim como habilidades relacionadas com o perfil de bolsista que havíamos divulgado por meio de cartazes e nas salas de aula, como por exemplo, habilidade com registros e edição de vídeos. A partir desse questionário foi realizada a seleção, considerando a disponibilidade de horário, o perfil dos candidatos e as possíveis contribuições que poderiam trazer ao projeto.

Por fim, a colaboração de uma artista voluntária ocorreu em uma ação específica, uma oficina de grafite, após planejamento prévio com a mesma. A escolha dessa artista ocorreu por indicação da professora de artes, que fazia parte da equipe.

No processo de constituição da equipe e de construção da pesquisa-intervenção tínhamos como central a questão da alteridade, discutida por Amorim (2004). Nesse sentido, a análise e o manejo das relações com o outro foram consideradas centrais. Entretanto, reconhecemos, assim como Amorim, que as relações com outros não são espontâneas, nem fáceis ou idealizadas. O investimento em relações de alteridade e em sua inteligibilidade ocorrem a partir do lugar que ocupamos enquanto pesquisadora. Além disso, como afirma Amorim (2004, p. 30–31), “O próprio fato de que todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado, já implica um grau de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e o pesquisador”.

Considerando as questões apresentadas, um dos desafios iniciais da pesquisadora, como coordenadora do projeto de extensão, foi como incluir os/as participantes na construção e execução da proposta. Como estratégia de articulação da equipe adotamos a proposta de reuniões periódicas, que eram marcadas considerando o horário em que a maioria poderia estar presente, o que era uma dificuldade considerando a quantidade de profissionais envolvidos/as e seus horários de trabalho. Foram diversas tentativas até chegarmos a propostas de reuniões por subgrupos, conforme as ações do projeto. Todas as reuniões tinham uma pauta que era encaminhada com antecedência para todos os integrantes da equipe, via e-mail institucional e no grupo de WhatsApp do projeto, criado pelos bolsistas de extensão. Após as reuniões, era enviado pela pesquisadora um e-mail com os encaminhamentos. Essas estratégias visavam criar uma regularidade e fomentar relações de alteridade entre os participantes.

Nas primeiras reuniões de planejamento definimos uma proposta de cronograma de atividades e uma primeira divisão dos/das responsáveis pelas mesmas. Para que todos/as pudessem se engajar e colaborar com as ações, procuramos delimitar subgrupos com

responsáveis por determinadas tarefas, conforme as duas etapas principais previstas no projeto: realização de oficinas mediadas por linguagens artísticas com estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecânica; e realização de oficinas com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município.

A primeira etapa, que seria realizada no próprio Instituto Federal, foi coordenada pelos/as professores/as, uma profissional da Coordenadoria Pedagógica e a pesquisadora. Como essa etapa do projeto envolveria maior disponibilidade de horário, pois eram realizadas oficinas semanais, na divisão dos subgrupos foi considerada a disponibilidade de horário dos profissionais, no caso dos docentes, poderiam disponibilizar carga horária semanal específica para essas ações. No caso das profissionais da Coordenadoria Pedagógica, como não existia uma delimitação específica da quantidade de horas para cada ação/projeto que cada profissional estaria envolvida, a participação nessa primeira etapa poderia ficar comprometida em momentos que outras demandas do cotidiano se tornassem mais urgentes. Entre outros determinantes, esses fatores contribuíram para que a pesquisadora sugerisse que a segunda etapa do projeto, que envolveria as escolas municipais, ficasse sob responsabilidade da equipe da Coordenadoria Pedagógica, especialmente na organização das atividades.

#### **4.1.2 Os/as jovens do Técnico Integrado**

Após as discussões em reuniões com a equipe sobre as diretrizes do projeto, decidimos que seriam abertas inscrições para dois grupos de até 20 estudantes do Curso Integrado em Mecânica. Essa decisão considerou a possibilidade de compor duas equipes para coordenar as oficinas com cada grupo, que trabalhariam com linguagens artísticas vinculadas aos interesses dos/as jovens e experiências dos/as profissionais envolvidos/as, além de ampliar o número de estudantes do Ensino Médio Integrado que poderiam participar.

Para definir os eixos temáticos de cada grupo, analisamos as informações produzidas em um levantamento sobre temáticas e linguagens artísticas de interesse dos estudantes do Técnico Integrado em Mecânica realizado no segundo semestre de 2015. Esse levantamento tinha o objetivo de conhecer os interesses dos/as jovens que frequentam o Técnico Integrado. Para isso, foi aplicado um questionário a 75 estudantes com questões sobre temáticas e linguagens artísticas para eles assinalarem níveis de interesse para cada resposta. As questões eram fechadas, mas havia a opção de incluírem outras temáticas e linguagens artísticas que não tinham sido citadas. Após analisarmos os resultados do levantamento, foram definidos os

seguintes eixos temáticos para o trabalho nas oficinas: Grupo 1) A construção do eu e o meu espaço no mundo; Grupo 2) A relação eu-outro e nosso espaço no mundo.

A partir da definição dessas diretrizes, iniciamos a divulgação e inscrição dos/as estudantes interessados. Na divulgação, realizada por meio de cartazes e em sala de aula, os/as estudantes foram informados sobre questões gerais das oficinas, incluindo as temáticas e os horários dos grupos: quartas-feiras, Grupo 1 das 13h30 às 15h30 e Grupo 2 das 15h30 às 17h30, no contraturno do Integrado em Mecânica. O grupo 1 teve 20 inscritos e o grupo 2 teve 13. Alguns estudantes se inscreveram nos dois, mas foram orientados a optar por um dos grupos. Ao final, como sobraram vagas no grupo 2, foram autorizadas inscrições nos dois grupos.

Todos os/as participantes, exceto os/as estudantes das escolas parceiras, foram esclarecidos/as sobre os objetivos e condições da pesquisa e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Os/as responsáveis pelos/as estudantes também assinaram um TCLE, conforme orientação realizada pela pesquisadora no primeiro encontro das oficinas. Os/as foram orientados/as a conversar com os pais e/ou responsáveis sobre a pesquisa e sobre a necessidade de autorização deles por meio do TCLE. Foram esclarecidos/as ainda que em caso de dúvidas poderiam contatar a pesquisadora. No caso dos/as estudantes das escolas parceiras, não serão utilizadas informações específicas deles/as.

No quadro 2 podemos observar algumas características dos jovens do Técnico Integrado que participaram das entrevistas após o término do projeto de extensão.

Quadro 2 – Jovens do Integrado em Mecânica que participaram da entrevista

Nome	Módulo 2016.1/ 2016.2	Gênero	Ingresso IFSC	Ano Nascimento	Cidade	Observação
<b>Juliana</b>	3º/4º	Feminino	2015.1	2000	Itajaí	Grupo 1 e 2
<b>Carla</b>	3º/4º	Feminino	2015.1	2000	Itajaí	Grupo 1
<b>Alex</b>	2º/3º	Masculino	2015.2	2000	Itajaí	Grupo 1
<b>Saulo</b>	1º/1º	Masculino	2015.1	Não declarado	Itajaí	Grupo 2
<b>Eduardo</b>	2º/3º	Masculino	2015.1	Não declarado	Itajaí	Grupo 1
<b>Cássia</b>	1º/2º	Feminino	2016.1	2000	Itajaí	Grupo 2
<b>Joaquim</b>	2º/3º	Masculino	2015.1	2000	Balneário Camboriú	Grupo 1
<b>Fabírcia</b>	1º/2º	Feminino	2016.1	2000	Itajaí	Grupo 2
<b>Paulo</b>	2º/3º	Masculino	2015.1	2000	Balneário Camboriú	Grupo 1
<b>Erika</b>	3º/4º	Feminino	2015.1	2000	Balneário Camboriú	Grupo 1
<b>Francisco</b>	2º/3º	Masculino	2015.2	2000	Itajaí	Bolsista

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Alguns/mas jovens que participaram do projeto de extensão aceitaram participar da entrevista, realizada após o término das oficinas estéticas - entre os meses de novembro e

dezembro de 2016. Participaram 11 jovens: 8 do Grupo 1 e 5 do Grupo 2; dois estudantes participaram de ambos os grupos, um deles era bolsista do projeto.

A faixa etária dos/as que declararam a idade ficou entre 15 e 16 anos - todos/as nasceram no ano 2000. Em relação ao gênero, foram 6 estudantes do gênero masculino e 5 do gênero feminino. Quanto à cidade onde residiam, 8 eram moradores de Itajaí e 3 de Balneário Camboriú. Podemos observar um número maior de estudantes da cidade de Itajaí, o que pode estar relacionado com uma maior proximidade de suas residências com o câmpus do IFSC, o que pode facilitar a permanência na instituição em horários de contraturno escolar. Durante a realização das oficinas ouvimos de outros/as jovens que não participaram que não o fizeram por morarem em localidades mais distantes do IFSC e com poucos horários de ônibus para se deslocarem de suas residências até a instituição, como aqueles de Camboriú e Balneário Piçarras.

Em relação ao ano de ingresso no Integrado em Mecânica, sete ingressaram na primeira turma do curso, em 2015.1, dois em 2015.2 e dois em 2016.1. Em relação ao módulo que estavam frequentando, três estavam no terceiro, cinco no segundo, e três no primeiro semestre do Integrado em Mecânica - em abril de 2016, quando iniciamos as oficinas estéticas. Se compararmos essas informações podemos observar que alguns haviam reprovado em algum semestre do curso.

Na coluna 2, podemos ver que apenas um dos onze participantes reprovou no semestre 2016.1, permanecendo no primeiro módulo do curso. A partir da participação nas reuniões de conselho de classe, observamos que é mais frequente as reprovações no primeiro semestre, quando os/as estudantes passam por um processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e no caso do Integrado, passam a fazer o Ensino Médio integrado a um curso Técnico, o que coloca novas exigências na vida acadêmica destes/as jovens e da própria instituição ao receber estudantes com trajetórias escolares diversas em termos de aprendizagens adquiridas ao longo de suas formações.<sup>20</sup>

## 4.2 AS OFICINAS ESTÉTICAS

---

<sup>20</sup> Compreendemos que outras informações sobre os/as participantes, tais como se eram oriundos do ensino público ou privado, ingressantes pelo sistema de cotas, ou se eram atendidos/as pelos programas de assistência estudantil, poderiam ser considerados nas análises. Entretanto, optamos por não focar nessas informações por poderem reafirmar o caráter focalizado das políticas de assistência estudantil, as quais compreendemos como direito de todos/as os/as estudantes.

A opção por oficinas estéticas com a mediação de linguagens artísticas fundamenta-se na compreensão de que estas podem possibilitar espaços que potencializam a criação de relações outras dos sujeitos consigo próprios e com os outros, por meio de processos de criação (BRITO, 2016; BRITO; ZANELLA, 2017; FURTADO et al., 2011; ZANELLA; BRITO, 2012). Portanto, o planejamento das oficinas contemplou atividades que possibilitassem aos jovens processos de criação por meio de alguma linguagem artística e reflexões a partir de alguma temática específica. Concordamos com Diógenes (2006) de que atividades relacionadas a linguagens artísticas diversas, como grafite, artes plásticas, teatro, dança, música, podem se constituir como “modos de enunciação de si, do grupo e de reconhecimento e, sendo assim, como terrenos férteis de cidadania” (Ibid, 193).

As oficinas do grupo 1 foram coordenadas pela pesquisadora, por um professor de inglês, por uma professora de espanhol, os dois bolsistas e contou com a colaboração da professora de artes em momentos específicos, como na construção de máscaras de gesso. O grupo 2 foi coordenado pela pesquisadora, por duas professoras de português, por uma profissional da Coordenadoria Pedagógica, pelos bolsistas e também teve a participação da professora de artes e do professor de história.

No primeiro encontro com cada grupo, iniciamos com a apresentação dos/as profissionais e dos/as estudantes, suas expectativas com as oficinas, levantamento de temáticas de interesse dos/as jovens dentro das temáticas gerais de cada grupo, assim como apresentação das diretrizes gerais do projeto. Nesse momento de apresentação do projeto a pesquisadora explicou sobre a pesquisa vinculada a seu doutorado e apresentou o TCLE.

No grupo 1, após o estabelecimento das diretrizes iniciais, começamos um trabalho sobre identidade<sup>21</sup> a partir da construção de máscaras de gesso. Em duplas, os estudantes construíram máscaras, um no rosto do outro. Os três primeiros encontros envolveram a produção dessas máscaras, juntamente com a problematização de questões relacionadas ao “quem sou eu” por meio de músicas, vídeos, debates e reflexões.

---

<sup>21</sup> Consideramos nesse trabalho as críticas à noção de identidade, apontadas por autores como Maheirie (2002) que conceitua a identidade como síntese inacabada, aberta e mutável, em constante movimento a partir da dialética entre objetividade e subjetividade num contexto histórico cultural específico. Optamos, no entanto, por utilizar em virtude de sua familiaridade para os/as jovens, o que viabilizaria a comunicação e de certo modo algum entendimento sobre a temática em foco nas oficinas. Entretanto, no decorrer das análises também utilizaremos o termo “constituição do sujeito” (MAHEIRIE, 2002; ZANELLA, 2004, 2005). Sobre constituição do sujeito, identidade e subjetividade, ver Pan et al. (2011), Zanella (2004, 2005), Geraldi (2003), Vigotski (2000), Sawaia (2001b).

No quarto encontro, os jovens refletiram sobre a questão da identidade relacionando-a com a dança, a partir de uma oficina com membros de um grupo de dança de rua da cidade. Um dos docentes da equipe do projeto de extensão, após assistir uma apresentação deste grupo, sugeriu que os convidássemos para realizarem uma oficina com os/as estudantes do Técnico Integrado. Durante a oficina o grupo falou sobre a relação deles com a dança na construção das suas identidades pessoais e também fizeram apresentações e propuseram atividades de dança envolvendo os/as jovens do IFSC.

No quinto encontro, retomamos questões problematizadas com as máscaras e iniciamos um trabalho sobre a vida e a obra da artista mexicana Frida Kahlo. As discussões envolveram gênero e identidade por intermédio das expressões desta artista, especialmente os autorretratos. No sexto encontro, foram retomadas questões ligadas a gênero e identidade, problematizando as consequências das imposições de gênero na vida das pessoas. Nesse mesmo encontro, iniciamos um trabalho com fotonovelas, que continuou até o nono encontro.

No grupo 2, após a mesma apresentação inicial e contrato realizado com o grupo 1, iniciamos a discussão sobre alteridade a partir da leitura e encenação do conto “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo (2004)<sup>22</sup>. Nos dois encontros seguintes, continuamos a discussão da alteridade articulada com a construção de máscaras de gesso, por solicitação de estudantes deste grupo que se interessaram pelas máscaras produzidas no grupo 1.

Nos encontros 4 e 5, trabalhamos com a construção de personagens, articulando com as discussões anteriores e problematizando as imposições de padrões sociais e preconceitos por meio de vídeos que questionavam os padrões de beleza e a discriminação racial, por exemplo.

No sexto encontro, juntamos esse grupo com os estudantes do grupo 1, e passamos a trabalhar com os dois grupos conjuntamente, com a construção de fotonovelas.

No encontro de fechamento das oficinas, décimo encontro, foram apresentadas as fotonovelas e realizada uma avaliação das atividades propostas no decorrer do projeto: cada estudante falou sobre o modo como o processo interviu na construção da própria identidade – quem sou eu? – e nas relações com outros.

Além desses encontros, realizamos oficinas em um sábado letivo no mês de junho de 2016, no período matutino, envolvendo todos/as os/as estudantes do Curso Técnico Integrado em Mecânica. A programação envolveu um workshop sobre grafite e a cultura hip hop com

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Pt5fqP9xYJfYBGs7HxuWydj4w2yjxNPCF5snYT7b9WXxZ8b52DgS2tFxC9Z/o-caso-do-espelho.pdf>. Consulta em 19/09/2017.

uma artista plástica, exibição do documentário “As quatro estações de Iracema e Dirceu”<sup>23</sup> e conversa com a diretora, jornalista que recebeu o 37º Prêmio Jornalístico Vladimir Herzog de Anistia e Direitos Humanos com este documentário. Durante essas duas atividades, também foram realizadas intervenções artísticas de estudantes sob orientação da professora de artes. A partir do *workshop* sobre grafite, a artista coordenou uma oficina em que ensinou técnicas de grafite para um grupo de estudantes, participantes das oficinas e outros do Ensino Médio Integrado, que culminou com a realização de um grafite coletivo em duas paredes do câmpus.

Concomitante a essas atividades, também foi ministrada uma oficina de fotografia, que não pode ser incluída na programação regular das oficinas por incompatibilidade de horários do docente que a ministrou. O docente se prontificou a ministrar essa oficina desde o início do projeto de extensão, no entanto, não conseguia participar das reuniões semanais de planejamento e nem estar no dia em que ocorriam as oficinas com os jovens, por coincidir com horários em que estava em sala de aula.

Após o término das oficinas com os dois grupos, convidamos os/as estudantes que desejassem participar da segunda etapa do projeto, que seria realizada com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental das escolas parceiras para reunião de planejamento das ações. Nessa reunião foram planejadas atividades que abordavam temas que foram considerados mais significativos na primeira etapa, conforme relatos dos/as jovens durante a reunião.

Foram planejadas as seguintes atividades para serem realizadas com as turmas de 9º ano: a encenação do poema Retrato, de Cecília Meirelles (1939), com máscaras produzidas nas oficinas; apresentação do curta Identity<sup>24</sup>; e realização de uma dinâmica em que os estudantes das turmas respondiam questões relacionadas aos temas trabalhados. Foi realizada uma oficina em cada turma de 9º ano nas escolas parceiras do projeto, coordenada pelos próprios estudantes do IFSC.

Após a realização das oficinas nas escolas, as duas turmas de 9º ano foram recebidas no IFSC e participaram de diferentes oficinas no câmpus envolvendo apresentações sobre os cursos e sobre os trabalhos realizados no projeto de extensão.

Além dessas atividades, o edital de extensão também previa a apresentação dos resultados do projeto no Seminário de Extensão do IFSC, em setembro de 2016. A apresentação

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/DC\\_quatro\\_estacoes\\_iracema\\_dirceu/menu.html](http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/DC_quatro_estacoes_iracema_dirceu/menu.html). Consulta em 19/09/2017.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikGVWEvUzNM>. Consulta em 19/09/2017.

foi realizada pelos bolsistas e organizada em conjunto com a pesquisadora a partir do relatório apresentado ao final do projeto.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DAS INFORMAÇÕES E DE ANÁLISE DOS DADOS

Foram realizados registros em diário de campo durante o período de outubro de 2015 a setembro de 2016, quando concluímos as atividades do projeto de extensão. Após esse período também foram realizados registros sempre que escutávamos algum relato sobre os resultados do projeto de extensão no câmpus. Os registros eram feitos após o horário de trabalho por meio de gravação em áudio, com auxílio do *smartphone* da pesquisadora.

Durante a coordenação do projeto de extensão houve uma sobrecarga de trabalho que inviabilizava o tempo para os registros na forma de anotações por escrito. Como estratégia diante disso, adotamos a gravação em áudio das impressões da pesquisadora sobre as atividades que ocorreram no dia ou na semana, incluindo tanto as atividades vinculadas ao projeto de extensão, quanto outras que estavam relacionadas com suas demais funções na Coordenadoria Pedagógica. Após o término do projeto de extensão, todos estes áudios foram transcritos.

Realizamos ainda registros específicos das reuniões de planejamento e das oficinas. Todas as reuniões do projeto e oficinas com os estudantes foram gravadas em áudio, também por meio do *smartphone* pessoal da pesquisadora. Além dos áudios, também foram objeto de análise outros documentos com registros sobre o projeto de extensão, tais como: e-mails, atas das reuniões, roteiros dos encontros, reportagens no link de notícias do IFSC, entre outros.

Alguns momentos das oficinas foram registrados em vídeo e em fotografias pelos bolsistas, pela pesquisadora e pelos/as demais participantes da equipe. Inicialmente pensamos em gravar todas os encontros em vídeo, com auxílio dos bolsistas de extensão. Nas primeiras oficinas os bolsistas foram orientados a fazer as gravações por meio de uma câmera que era montada por eles em um tripé. No entanto, no decorrer dos encontros tivemos problemas com a câmera que estava sendo usada e as imagens e sons das gravações não estavam adequados. Além disso, o envolvimento e interesse dos bolsistas com as atividades das oficinas dificultava o foco nas gravações das atividades, ao que a pesquisadora considerou mais relevante a participação deles nas oficinas do que a gravação, pois estava registrando em áudio os encontros. A partir desse momento priorizamos a gravação em vídeos apenas de alguns

momentos das atividades, por meio dos smartphones dos bolsistas, da pesquisadora e de outros/as integrantes da equipe.

Após o término das atividades do projeto de extensão, nos meses de novembro e dezembro de 2016, foram realizadas entrevistas com seis integrantes da equipe e onze jovens do Ensino Médio Integrado. As entrevistas foram baseadas na proposta de ‘entrevistas em profundidade’ ou entrevistas não estruturadas (OLABUENAGA, 1999). Para o autor, quando se utiliza uma entrevista se concebe o ser humano como um sujeito que constrói sentidos e significados sobre o contexto em que está inserido, através dos quais se relaciona com a realidade. Para compreender por que os sujeitos atuam como atuam, tem que se entender não somente o sentido que eles compartilham com os demais integrantes do contexto social – os significados, segundo Vigotski (1992) -, mas também o sentido singular que eles dão a seus atos<sup>25</sup>. O autor argumenta que,

A entrevista, em consequência, nasce de uma ignorância consciente por parte do entrevistador que, longe de supor que conhece, através do seu comportamento exterior, os sentidos que os indivíduos dão a seus atos, se compromete a perguntá-lo aos interessados, de tal modo que estes possam expressá-los em seus próprios termos e com a suficiente profundidade para captar toda a riqueza de seu significado (OLABUENAGA, 1999, p. 171)

Uma questão central na utilização desta técnica é a qualidade da interação estabelecida entre entrevistado/a e entrevistadora, uma vez que as informações produzidas vão depender fundamentalmente dessa relação. Desse modo, é importante que sejam declaradas as condições de pesquisa, a garantia de fidelidade e de anonimato (OLABUENAGA, 1999). É necessário ainda que o pesquisador desenvolva uma capacidade de ouvir e de perguntar, sem forçar o discurso para determinada direção.

No caso desta pesquisa, o fato da pesquisadora já estar inserida no contexto da pesquisa-intervenção, da relação que já havia estabelecido com os/as demais participantes da pesquisa, facilitou o acesso aos/às participantes, mas por outro lado foi necessário cuidar para que não se sentissem obrigados/as a participar da entrevista.

As entrevistas foram realizadas durante os horários de trabalho regular da pesquisadora/psicóloga, agendadas previamente conforme disponibilidade da pesquisadora e do/a participante. Foram gravadas com auxílio do smartphone da pesquisadora e ocorreram na

---

<sup>25</sup> Consoante com Olabuénaga (1999), Vigotski diferencia sentido e significado das palavras. Para Vigotski (1992), o sentido está relacionado com as repercussões psicológicas evocadas em nossa consciência pela palavra/signo, enquanto que o significado se refere ao sentido mais estável da palavra/signo, compartilhado por determinado grupo cultural, de forma que no plano do sujeito ocorre o predomínio do sentido sobre o significado, que é a forma como o sujeito se apropria de um determinado signo.

sala de atendimento da Coordenadoria Pedagógica, um espaço reservado para conversas em que é possível preservar a privacidade das pessoas e o sigilo de informações. Foi realizada uma entrevista com cada participante e o tempo de duração variou entre 20min a 1h30. Todos concordaram com o registro em áudio.

Todas as entrevistas foram transcritas. A partir da transcrição, selecionamos falas sobre acontecimentos considerados significativos para os/as participantes durante a pesquisa-intervenção, os quais foram analisados.

Além dos diários de campo, das entrevistas e dos registros das reuniões de planejamento das oficinas, foram objeto de análise nesta pesquisa documentos institucionais que tratam da proposta político pedagógica do IFSC, do papel da Coordenadoria Pedagógica, da assistência estudantil e das políticas de inclusão na instituição, tais como: PPI, Plano de Inclusão 2013-2019, PDI, entre outros.

As informações produzidas e selecionadas foram analisadas com base na abordagem dialógica do Círculo de Bakhtin (2003, 2013) e de seus comentadores (AMORIM, 2002, 2003, 2004; FARACO, 2009). Nessa perspectiva, a organização da produção do conhecimento ocorre em torno da questão da alteridade (AMORIM, 2004). Para a autora,

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. [...] do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda. (AMORIM, 2004, p. 16)

O objeto de estudo nessa perspectiva de ciências humanas é o texto, enquanto realidade imediata do pensamento e das vivências (BAKHTIN, 2003). Portanto, tomamos como referência nas análises os diferentes textos produzidos na pesquisa-intervenção, por meio de diários de campo, entrevistas, oficinas, reuniões, imagens e documentos diversos. A pesquisa foi realizada na interação com outros sujeitos falantes, produtores de enunciados carregados de sentidos, em permanente tensão com outros discursos. Buscamos assim interrogar os textos produzidos reconhecendo a complexidade e impossibilidade de esgotar os sentidos presentes, bem como considerando o caráter dialógico dos mesmos.

Todo enunciado/texto possui um destinatário (BAKHTIN, 2003). Então é importante interrogar a quem cada texto se dirige, buscando os destinatários do mesmo. No caso da pesquisa, também existe um diálogo permanente de cada autor/a por oposições, acordos, silêncios, que atravessam a pesquisa (AMORIM, 2004). Assim, inevitavelmente também existem escolhas da autora na produção desta pesquisa, a partir daqueles a quem escolheu

responder e aqueles a quem escolheu não responder, como assinala Amorim, considerando os limites e condições da pesquisa realizada.

Nesta tese, portanto, a partir dos textos que apresentamos nas análises, procuramos interrogar quais foram as principais temáticas que circularam nas falas dos/as jovens e dos demais participantes a partir do projeto de extensão. Selecionamos algumas dessas temáticas, considerando as mediações que elas produziram para os/as participantes e para a pesquisadora, assim como as relações dessas temáticas com as políticas de assistência estudantil e de educação profissional, científica e tecnológica da instituição.

Todo texto é considerado um enunciado<sup>26</sup>, marcado por uma multiplicidade de vozes que compõem as relações de sentido no seu interior, relacionadas com seu caráter polifônico e dialógico (BAKHTIN, 2003, 2013). Nessa perspectiva, é necessário analisar a multiplicidade de vozes que podem ser ouvidas em cada texto/enunciado (AMORIM, 2002). Busca-se, portanto, identificar quais são as vozes que se deixam ouvir, em que lugares é possível ouvi-las, assim como as vozes ausentes. A alteridade, portanto, é considerada um elemento central nas análises.

Todo discurso é dialógico, nessa perspectiva, no qual sempre é possível identificar a “presença de um outro discurso no interior do enunciado” (AMORIM, 2004, p. 107). Bakhtin apresenta três dimensões diferentes da dialogicidade: 1) todo enunciado não pode deixar de se orientar pelo “já dito”; 2) todo enunciado é orientado para a resposta de outrem; 3) todo enunciado é internamente dialogizado, é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (FARACO, 2009). Para ocorrer relações dialógicas é necessário

[...] que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a condição de um sujeito social*. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa a palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2009, p. 66)

Na perspectiva desta pesquisa, portanto, os discursos foram centrais nas análises. Consideramos que todas as nossas relações com um outro são mediadas semioticamente, num mundo de linguagens, signos e significações/enunciações. A nossa relação com o mundo só adquire sentido com os processos de significação/enunciação, que sempre envolvem uma

---

<sup>26</sup> Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, destaca-se que todas as interações humanas ocorrem no interior de uma organização social, mediadas semioticamente. Essas interações produzem enunciados, discursos ou textos, que usaremos como sinônimos.

dimensão axiológica, pois todo signo possui uma dimensão avaliativa, que expressa um posicionamento social valorativo do lugar ocupado pelo autor do enunciado.

Nessa relação eu/outro, “O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos” (FARACO, 2009, p. 21). E essas diferenças, essas contraposições de valores, são constitutivas de nossos atos e de nossos enunciados. É, portanto, no plano dessa contraposição axiológica e, portanto, no plano da alteridade, que nossos atos são orientados. Neste sentido, “viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo” (FARACO, 2009, p. 22).

Nesta pesquisa, portanto, tomamos os discursos analisados (fotografias, entrevistas, diários de campo, entre outros) como ato, como acontecimento, enquanto produção discursiva e dialógica (AMORIM, 2003; AXT, 2008). É no encontro com o *outro* que a produção discursiva acontece, onde se dá o acontecimento, marcado pela diversidade de vozes sociais do contexto histórico cultural em que estão inseridas (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1990).

## 5 ARTIGO 1 - Revisão de literatura sobre Psicologia Escolar na educação profissional, científica e tecnológica<sup>27</sup>

### RESUMO

Considerando as dificuldades que o psicólogo escolar vem historicamente enfrentando para legitimar seu espaço de trabalho como membro das equipes técnicas de escolas públicas e o aumento significativo de psicólogos/as na rede de educação profissional e tecnológica nos últimos anos, esta pesquisa objetiva problematizar o que tem sido produzido sobre a Psicologia Escolar nesse contexto. Foi realizado levantamento em bases de dados no primeiro semestre de 2017 e selecionadas 34 publicações. Identificamos que todas as publicações são recentes, publicadas a partir de 2009 e possuem concentração geográfica maior nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Sul. Predominam discussões sobre questões específicas da vida escolar dos discentes e sobre a identidade do psicólogo escolar. Constatamos a influência das críticas aos modelos tradicionais de intervenção da Psicologia Escolar nos trabalhos. Por outro lado, existe a necessidade de maior ênfase na problematização dos contextos institucionais, assim como das condições que produzem e perpetuam as demandas escolares.

**Palavras-chave:** revisão de literatura; Psicologia Escolar; educação profissional e tecnológica.

### INTRODUÇÃO

Com o intuito de contribuir para a qualificação técnica e política dos/as psicólogos/as que trabalham na área da educação, o Sistema de Conselhos de Psicologia decidiu, em assembleia realizada em 2007, dedicar o ano de 2008 à Educação. Com isso foi criado um debate nacional que destacou a contribuição da Psicologia na luta pela consolidação de uma educação para todos, respaldada em princípios de compromisso social, dos direitos humanos e do respeito às diferenças enquanto fundamento para uma efetiva inclusão social.

Guzzo e Mezzalira (2011, p. 13), com base na sistematização do que foi debatido neste ano de 2008, afirmam que “[...] o psicólogo escolar ainda encontra dificuldades para legitimar seu espaço de trabalho como membro das equipes técnicas presentes nas escolas públicas em todo território brasileiro”. Considerando estes dados e o aumento significativo de psicólogos/as na rede de educação profissional e tecnológica nos últimos anos, esta pesquisa objetiva problematizar o que tem sido produzido sobre a inserção destes profissionais neste contexto, visando contribuir com o debate sobre a atuação do psicólogo escolar. Trata-se, pois, de uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre o tema.

---

<sup>27</sup> Artigo publicado na Revista Psicologia Escolar e Educacional, v.22, n.2, 2018.

Conforme Feitosa e Marinho-Araujo (2016), os primeiros registros de inserção do/a psicólogo/a nas antigas Escolas Técnicas e Centros Federais de educação profissional foi no final da década de 1980. Posteriormente, houve um incremento na inclusão deste/a profissional no âmbito da carreira na Rede Federal de ensino, especialmente a partir de 2005 com legislações que passaram a incluir o/a psicólogo/a no quadro de pessoal das novas Instituições Federais de Educação. De acordo com levantamento realizado pelas autoras, até o primeiro semestre de 2016 foram identificados/as 461 psicólogos/as escolares trabalhando em diferentes unidades dos Institutos Federais.

O aumento do número de psicólogos/as nesse campo de atuação está diretamente relacionado com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2008, com a Lei 11.892, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram substituídos pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). Desde 2003 estas instituições estavam em processo de expansão no país, no entanto, com esta nova legislação ocorreram mudanças tanto na quantidade de instituições que foram criadas, quanto nas diretrizes para a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* instituída a partir desse momento.

Conforme dados do Ministério da Educação (MEC), de 1909 a 2002 foram criadas 140 escolas técnicas. Entre 2003 e 2016, com o plano de expansão dessa rede, foram construídas 500 novas unidades, totalizando 644 câmpus em funcionamento, vinculados à 38 Institutos Federais presentes em todos os estados. Em Santa Catarina, por exemplo, são dois Institutos Federais: o Instituto Federal Catarinense (IFC), com 15 câmpus distribuídos em diferentes cidades; e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com 22 câmpus. Atualmente são 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduações. A rede de educação profissional, científica e tecnológica também é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais. São dois Cefets, 25 escolas técnicas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica (MEC, 2017).

Conhecer as práticas da Psicologia Escolar nessas instituições, consiste, pois, em um meio de visibilizar esse campo de atuação da psicologia e contribuir com o debate sobre as possibilidades e desafios nas intervenções do psicólogo escolar.

## **MÉTODO**

Esta pesquisa tem o objetivo de fazer uma revisão sistemática das produções acadêmicas relacionadas à inserção do psicólogo escolar na educação profissional, científica e tecnológica no contexto brasileiro. Justifica-se o recorte geográfico em razão das especificidades da educação profissional no Brasil, sendo a inserção recente de profissionais de psicologia nesses contextos foco de interesse.

No primeiro semestre de 2017 realizamos pesquisas em bases de dados (Portal de Periódicos da CAPES/MEC, Biblioteca Eletrônica do Scielo e Banco de Teses & Dissertações da CAPES) procurando trabalhos que apresentassem discussões com interface entre a Psicologia Escolar e a educação profissional, científica e tecnológica. Foram utilizados os seguintes descritores: "Psicologia Escolar" *AND*: "ensino profissionalizante"; "educação profissional"; "Instituto Federal"; CEFET; "Escola Técnica". Durante a análise do material encontrado, foi realizada a leitura dos resumos e excluídas todas as publicações que não incluíam discussões sobre as possibilidades teórico-práticas de atuação do psicólogo escolar no contexto da educação profissional e tecnológica, como por exemplo, discussões sobre perspectivas de intervenção do/a psicólogo/a como docente.

Devido ao número restrito de publicações encontradas, não delimitamos um período para a busca. No Portal de Periódicos da CAPES/MEC encontramos o total de 52 trabalhos com os descritores citados. No entanto, após leitura dos resumos e trabalhos completos identificamos que apenas 3 artigos tratavam do tema deste trabalho (MACÊDO; SOUZA, 2009; PREDIGER; SILVA, 2014; ROCHA; ATEM, 2010). Na Biblioteca Eletrônica do Scielo encontramos 12 artigos, mas apenas um tratava do tema desta revisão de literatura, o mesmo encontrado nos Periódicos da CAPES. No Banco de Teses & Dissertações da CAPES foram encontradas 9 teses/dissertações, das quais foram selecionadas 3 dissertações (COSTA, 2013; MOURA, 2015; PREDIGER, 2010) e 1 tese (PANDITA-PEREIRA, 2016).

Com o intuito de ampliar os resultados encontrados, fizemos um levantamento de publicações no Google Acadêmico. Com os descritores "Psicologia Escolar" *AND* "educação profissional e tecnológica" encontramos 152 resultados. A partir da leitura dos títulos, resumos e alguns trabalhos completos, selecionamos 16 novas publicações: 6 capítulos de livros (FEITOSA, 2016; FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016, 2016a, 2016b; PETRACCO, 2010; SILVA et al., 2013), 5 artigos (ANDREIS et al., 2014; BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; CRISTINO et al., 2016; GOMES et al., 2014; SCACCHETTI et al., 2015), 3 dissertações de mestrado (BONFANTE, 2014; GOMES, 2014; URT, 2015) e 3 teses de doutorado (FEITOSA, 2017; OLIVEIRA, 2011; PETRACCO, 2017).

Por fim, em outra busca, com os descritores "Psicologia Escolar" AND "Instituto Federal", encontramos 371 resultados. Após leitura dos títulos, resumos e de alguns textos completos, selecionamos 8 novas publicações: 5 artigos (BLEICHER; OLIVEIRA, 2016; CARLOTTO et al., 2015; FERRO; ANTUNES, 2015; MORAIS; BENELLI; MONTEIRO, 2013; MORAIS, 2010), 3 dissertações de mestrado (BERTOLLO-NARDI, 2014; COSTA, 2016; MORAIS, 2011) e 2 teses de doutorado (SCHWEDE, 2016; SILVA, 2015).

Considerando as produções selecionadas nas bases de dados, foram definidas como material para esta pesquisa 34 publicações: 13 artigos, 9 dissertações de mestrado, 6 capítulos de livros e 6 teses de doutorado. A partir da leitura integral destas publicações foi possível analisar informações como: ano de publicação, tipo de trabalho (artigo, tese/dissertação, capítulos de livros), filiação institucional, temáticas abordadas, público alvo das pesquisas, questionamentos e desafios da atuação no campo da educação profissional e tecnológica, demandas e espaços ocupados pelo psicólogo escolar e concepções e proposições para atuação do/a psicólogo/a na educação profissional e tecnológica.

## RESULTADOS

Das 34 produções analisadas, observamos que 1 foi publicada em 2009, 4 em 2010, 2 em 2011, 3 em 2013, 6 em 2014, 7 em 2015, 9 em 2016 e 2 em 2017. Podemos observar que todas as publicações encontradas sobre a Psicologia Escolar na educação profissional e tecnológica são recentes, publicadas a partir de 2009. Importante destacar o crescimento nestas publicações, o que está relacionado com a inserção dos profissionais da psicologia neste contexto, principalmente a partir da criação dos Institutos Federais em 2008.

Quanto às regiões geográficas onde esses trabalhos foram produzidos, observamos que existe uma maior concentração na Região Centro-Oeste do país (Brasília, Goiás e Mato Grosso do Sul), com 11 publicações; Nordeste (Bahia, Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte), com 10 trabalhos; e Sul (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná) com 8 publicações. No Centro-Oeste, destaca-se ainda o número de trabalhos vinculados a pesquisadores/as da Universidade de Brasília. Os demais estão distribuídos da seguinte forma: Sudeste (Espírito Santo e São Paulo), com 3 trabalhos; e Norte (Rondônia) com 2 publicações.

Em relação às universidades onde foram realizadas as pesquisas de mestrado e de doutorado (9 dissertações e 6 teses), identificamos que as dissertações estão vinculadas a diferentes universidades: UNIR (2 dissertações), UFRGS (1), UFES (1), UCB (1), UFG (1),

UFBA (1), UFRJ (1) e UFMS (1). Quanto as teses de doutorado, 2 são da UNB, 2 da USP, 1 da UFSCar e 1 da PUCRS. Destacamos que exceto 1 dissertação e 1 tese as demais estão vinculadas à Programas de Pós-Graduação na área da Psicologia.

Identificamos ainda que 8 dissertações e 5 teses foram realizadas por psicólogas/os que trabalham Institutos Federais. Quanto aos artigos e capítulos de livros, identificamos 9 trabalhos que possuem autoria de psicólogos/as que também trabalham em instituições da rede de educação profissional e tecnológica. Alguns destes artigos estão relacionados com publicações vinculadas às pesquisas apresentadas nas dissertações e teses encontradas.

Em relação às temáticas das publicações, observamos que 15 das 34 publicações analisadas possuem como temática principal a atuação do psicólogo escolar. Destas, cinco enfatizam a atuação no ensino superior, no contexto da educação profissional e tecnológica. As demais possuem temáticas diversas: concepções sobre educação profissional, científica e tecnológica, inclusão escolar de aluno com surdez, processo de implantação da política de cotas raciais, relatos de intervenção de equipes de assistência estudantil e pesquisas com foco em questões específicas da vida escolar do discente (criatividade e bem estar, adaptação acadêmica, significados sobre o processo de escolarização, suporte parental e desempenho acadêmico, identidade psicossocial, adaptação social dos adolescentes em regime de internato, escolha profissional, estratégias de aprendizagem, relações entre a cultura institucional e os trotes). Observa-se que predominam publicações relacionadas a questões específicas da vida escolar dos discentes e a identidade do psicólogo escolar neste contexto.

Sobre o público alvo das pesquisas, identificamos um número significativo de publicações ao trabalho do psicólogo escolar (14 trabalhos) e pesquisas com foco nos jovens do Ensino Médio Integrado (13 trabalhos). As demais pesquisas apresentam públicos diversos: alunos do PROEJA, estudantes cotistas, estudantes em regime de internato, estudantes universitários, estudante com surdez, entre outros.

### **Questionamentos e desafios da atuação no campo da educação profissional e tecnológica**

Um dos questionamentos presente nos trabalhos analisados refere-se ao papel da Psicologia Escolar no contexto da educação profissional e tecnológica, questão recorrente nas produções bibliográficas que tem como foco a atuação do psicólogo escolar. Nas publicações de profissionais que trabalham neste contexto, a discussão sobre os limites e possibilidades da atuação também se faz presente (BERTOLLO-NARDI, 2014; COSTA, 2016; FEITOSA, 2017;

PETRACCO, 2010; PREDIGER, 2010; PREDIGER; SILVA, 2014; ROCHA; ATEM, 2010). Destacam-se, nessas produções, questões sobre quais práticas cabem nesse contexto, assim como sobre os desafios na construção de novas práticas profissionais que rompam com expectativas de intervenções pautadas em modelos psicologizantes e medicalizantes.

É possível identificar nos trabalhos analisados questionamentos e discussões relacionadas ao papel do psicólogo escolar que são recorrentes na literatura, como por exemplo, sobre as expectativas institucionais em relação à atuação do/a psicólogo/a voltada às queixas escolares. Por outro lado, observam-se questões que são específicas do contexto da educação profissional e tecnológica. Para ilustrar esse aspecto, podemos citar o trabalho de Prediger (2010) e Prediger e Silva (2014).

Prediger (2010), em sua pesquisa de mestrado, buscou conhecer os diálogos que estavam ocorrendo entre os objetivos da educação profissional, científica e tecnológica com as práticas do psicólogo escolar. Para isso, utilizou como dispositivos de análise um questionário enviado por e-mail aos profissionais dos IFETs e a criação de um Fórum Virtual de discussão sobre as práticas da Psicologia Escolar. Prediger e Silva (2014) trazem reflexões sobre os desafios colocados para os/as psicólogos/as que ingressaram nos Institutos Federais. Estes estão relacionados com a necessidade, relatada pelos/as psicólogos/as participantes da pesquisa, de desenvolver novos modos de intervir na escola superando expectativas e demandas de intervenções voltadas para a adaptação e ajustamento dos estudantes quanto ao que é considerado como “normal” ou “adequado”. Ao mesmo tempo, os Institutos Federais também estão enfrentando o desafio de construir suas práticas, pois apesar da educação profissional e tecnológica ser centenária no país, os Institutos possuem novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica, assim como outra estrutura organizacional, voltada para diferentes modalidades, níveis de ensino e públicos atendidos.

Observamos ainda que entre os desafios da atuação nesse contexto está a formação do psicólogo escolar, o ingresso recente desse profissional nessas instituições e as próprias mudanças institucionais decorrentes da criação dos Institutos Federais. Na pesquisa realizada por Prediger e Silva (2014, p. 938), as autoras relatam que um dos principais efeitos da pesquisa-intervenção realizada foi “o rompimento com o lugar de solidão dos/as psicólogos/as e a criação de possibilidades de interlocução”, pois a maioria dos participantes eram profissionais que recém havia ingressado nos Institutos Federais.

Por outro lado, a formação destes profissionais também pode estar contribuindo para estas dificuldades, o que é relatado por Feitosa (2016). Conforme a autora, em pesquisa

realizada com profissionais de um Instituto Federal da região centro-oeste, os relatos dos participantes apresentaram indicadores de que os enfoques organizacional e clínico foram mais evidenciados do que a Psicologia Escolar em suas formações. As lacunas na formação e as demandas no contexto educativo contribuíram para que estes profissionais procurassem cursos ou atualizações na interface entre Psicologia e Educação. Por outro lado, a autora (2016, p. 39) observa que estes percursos de aperfeiçoamento ainda estão pautados “[...] em concepções teóricas que direcionam a intervenção para possíveis queixas escolares e aspectos psicossociais dos estudantes no cotidiano escolar.”

Outra questão presente na maioria dos trabalhos é referente às mudanças na política de educação profissional e tecnológica. Feitosa e Marinho-Araujo (2016), por exemplo, discutem as mudanças ocorridas na educação profissional e tecnológica no Brasil nas últimas décadas e afirmam que é do interesse da Psicologia Escolar o “[...] caráter educativo inovador trazido pelo nível superior de ensino nos IFET’s, por permitir diferentes escolhas dos estudantes nos percursos da formação, a inclusão de oportunidades na formação discente, a consolidação das mudanças no âmbito do ensino profissionalizante e o fortalecimento da comunidade acadêmica” (2016, p. 15).

### **Demandas e espaços ocupados pelo psicólogo escolar**

Nas publicações analisadas identificamos, assim como relatam Feitosa e Marinho-Araújo (2016) e Feitosa (2017), que a inserção dos/as psicólogos/as nos Institutos Federais envolve um amplo conjunto de ações, relacionadas aos processos de ensino, aprendizagem e de assistência ao discente. No entanto, destacam que predominam intervenções com foco nos estudantes, o que também constatamos nos trabalhos analisados.

Observamos nos trabalhos encontrados, assim como é destacado por Feitosa (2016, 2017) e por Feitosa e Marinho-Araujo (2016, 2016a, 2016b), que um dos principais eixos de atuação do psicólogo escolar nos Institutos Federais é na interface com a política de assistência estudantil.

Estas ações estão regulamentadas pelo Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil–PNAES no âmbito das instituições federais de ensino superior, incluindo os IFET’s. Este programa visa ampliar as condições de permanência dos estudantes nestas instituições educacionais. Além disso, prevê que as ações de assistência estudantil sejam desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte,

atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Dos trabalhos analisados que possuem esta interface com a política de assistência estudantil, destacamos: relatos de experiência sobre atividades desenvolvidas por setores de assistência estudantil (CRISTINO et al., 2016; FERRO; ANTUNES, 2015; SILVA et al., 2013); uma pesquisa sobre a implantação da Lei de Cotas, problematizando os embates presentes nas ações afirmativas para estudantes oriundos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas (MOURA, 2015); uma pesquisa sobre a inclusão de estudantes com deficiência, a partir da discussão de um estudo de caso da trajetória escolar de uma pessoa surda (COSTA, 2013); trabalhos sobre a identidade psicossocial de adolescentes que vivenciam o regime de internato durante sua formação (MORAIS; BENELLI; MONTEIRO, 2013; MORAIS, 2010, 2011); entre outros.

Moura (2015) destaca que o interesse por estudar as ações afirmativas surgiu no contexto em que trabalha, ao observar que a aprovação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012) gerou discursos que a ela se contrapunham tanto no Instituto Federal em que estava inserida, quanto na sociedade como um todo. Ressalta a importância de estudar os impactos das ações afirmativas por compreender os fenômenos escolares nas suas inter-relações com as questões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Petracco (2010) e Bertollo-Nardi (2014), por sua vez, apresentam e discutem o processo de implantação do Serviço de Psicologia nos câmpus onde ingressaram como psicólogas. Petracco (2010) relata os projetos que estavam em fase de implantação: formação de equipe multidisciplinar; levantamento do perfil das turmas de discentes; acompanhamento psicológico ao corpo docente em reuniões mensais; oficinas educativas para funcionários terceirizados; participação em atividades educativas em sala de aula; atendimento psicológico individual; participação em atividades educativas fora da sala de aula; e construção de projeto de atendimento educativo a crianças/adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Bertollo-Nardi (2014), em sua tese, analisa duas intervenções que foram realizadas em suas práticas profissionais com estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio: As Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação Profissional. Num primeiro momento da pesquisa, realizou um levantamento com os estudantes sobre suas demandas e representações de psicólogo/a, por meio de um questionário e de um grupo focal (BERTOLLO-NARDI et al., 2014). Num segundo momento, realizou as Rodas de Conversa e os Grupos de Orientação

Profissional, considerando as demandas levantadas junto com os jovens. No decorrer da tese, Bertollo-Nardi (2014) descreve e analisa o processo de construção destas intervenções no contexto em que está inserida.

A questão da possibilidade de intervenção do psicólogo escolar voltada para a orientação profissional com jovens dos Institutos Federais também é abordada por Rocha e Atem (2010). Os autores discutem algumas especificidades na intervenção do psicólogo escolar voltada para a orientação profissional com jovens que ingressam em cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada com o ensino médio. Os autores consideram que a escolha profissional destes estudantes é um dos novos desafios institucionais nos IFETs. Conforme os autores, a escolha profissional destes jovens é uma questão relevante

[...] por trazer à tona dilemas da opção por uma carreira profissional, as dúvidas relativas à inserção no mercado de trabalho e as consequências dos equívocos daí decorrentes — evasão, repetência, queixas de inadaptação e sofrimentos psíquicos associados — para jovens com idades em que, tradicionalmente no Brasil, essa problemática não é colocada. (ROCHA; ATEM, 2010, p. 68)

Apesar de observamos uma predominância de trabalhos com foco nos estudantes, é possível observar também ações envolvendo outros atores do contexto institucional (PETRACCO, 2010, 2017; SILVA et al., 2013; URT, 2015). Urt (2005) e Petracco (2017), por exemplo, analisam as concepções e sentidos sobre a educação profissional, científica e tecnológica de professores e outros atores da comunidade escolar, evidenciando a necessidade de escutar e problematizar estas concepções.

### **Concepções e proposições para atuação do psicólogo escolar**

Em relação ao referenciais teórico-metodológicos que fundamentam as publicações encontradas destacamos: Psicologia Histórico-Cultural (12 trabalhos), Psicanálise com interface com outras perspectivas teóricas (6), Análise Institucional (2), Psicologia Social (1), Psicologia Cultural do Desenvolvimento (1) e Teoria Crítica da Sociedade (2). Nos demais trabalhos não foi possível identificar o referencial teórico predominante.

Apesar da diversidade de referenciais teóricos, observamos na maioria dos trabalhos analisados a influência do percurso histórico de construção de perspectivas críticas de atuação em Psicologia Escolar. Além disso, destacamos em alguns trabalhos o questionamento sobre o papel que a escola assume na contemporaneidade e a necessidade de construção de novas práticas do/a psicólogo/a envolvendo todo o contexto institucional, o que implica as relações

de ensino-aprendizagem, as relações com os diferentes atores institucionais e com a própria política educacional vigente.

Schwede (2016), em sua pesquisa de doutorado, busca compreender as concepções teórico-metodológicas que dão sustentação às práticas do psicólogo escolar após o período de crítica que ocorreu a partir da década de 1980. A partir de uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a autora analisa artigos científicos sobre a atuação do psicólogo escolar publicados no período entre 2000 e 2014. A partir da análise dos artigos são apresentadas reflexões sobre as concepções teóricas que dão sustentação à atuação do psicólogo escolar, sobre as práticas dos/as psicólogos/as que atuam na educação e sobre os desafios encontrados pelos profissionais. A partir dessas reflexões, a autora (2016, p. 287) defende a tese de que “a Psicologia Escolar e Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural tem se consolidado como um movimento de cunho teórico-metodológico de resistência a concepções de Homem que se submetem à dominação econômica e social, pois a atuação de psicólogos escolares está passando por transformações em relação a práticas outrora consolidadas.”

Feitosa (2016, 2017) e Feitosa & Marinho-Araujo (2016, 2016a, 2016b), por sua vez, apresentam a proposta de uma atuação institucional coletiva e preventiva do psicólogo escolar. Feitosa e Marinho-Araújo (2016) afirmam que esta atuação deve desenvolver estratégias ampliadas envolvendo os programas educacionais, a gestão e a construção do perfil discente. Feitosa (2017), em sua tese de doutorado, defende este modelo de intervenção para a construção de processos de mediação juntos aos atores educacionais com o intuito de contribuir com uma formação acadêmica articulada com a formação para o trabalho. Em sua pesquisa, a autora tem como foco as práticas dos psicólogos escolares no ensino superior nos Institutos Federais. Além disso, apresenta uma proposta de orientações técnicas para a intervenção dos/as psicólogos/as neste contexto, a partir dos seguintes eixos: mapeamento de rotinas institucionais; acompanhamento das práticas institucionais e pedagógicas do curso; e apoio à trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

A possibilidade de intervenções voltadas para uma perspectiva mais coletiva e institucional se torna um desafio nas práticas profissionais em decorrência da complexidade e da diversidade de demandas no contexto da educação profissional e tecnológica e da própria formação dos/as psicólogos/as, que precisa abarcar tanto aspectos técnicos quanto políticos. Na pesquisa realizada por Feitosa (2016, p. 40) com psicólogos/as que trabalham em Institutos Federais, ela conclui que, “Por um lado, têm-se psicólogos escolares sensíveis a ressignificação

do que se já foi concebido tradicionalmente por Psicologia Escolar; e de outro, os mesmos profissionais questionando a continuidade de ações práticas que, ainda, reverberam os indicadores de uma atuação de caráter psicoterapêutico e individualizante.

Em relação às concepções sobre Psicologia Escolar, os relatos “[...] contemplaram aspectos que evidenciam que a Psicologia Escolar não pode ser concebida pela descontextualização e pela fragmentação do sujeito, pela naturalização dos processos de desenvolvimento humano e por práticas psicológicas individualizantes” (FEITOSA, 2016, p. 39). A autora constata um movimento embrionário de ressignificação da identidade profissional nos câmpus onde estes psicólogos/as atuam, apesar das concepções de Psicologia Escolar ainda estarem permeadas pela expectativa de revisão da atuação profissional. Compreende a autora que esta transição pode ser favorável para a sistematização e implementação de uma intervenção institucional e crítica neste contexto.

## **DISCUSSÃO**

A diversidade de temáticas nos trabalhos encontrados apresenta indicadores da complexidade das demandas escolares apresentadas aos psicólogos/as no cotidiano das instituições de educação profissional e tecnológica. Destacamos a importância de uma escuta dessas demandas a partir da compreensão do conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que constituem o cotidiano escolar (ZANELLA, 2003, 2003a). Nesse sentido, é importante compreender também o contexto em que se insere a política de educação profissional, científica e tecnológica na contemporaneidade.

Os espaços de trabalho ocupados pelos/as psicólogos/as neste contexto caracterizam-se por situações complexas e diversas decorrentes de uma política educacional em processo de reformulação e implementação, abarcando diferentes níveis, modalidades de ensino e público alvo. Além disso, destaca-se a interface desta política educacional com as ações afirmativas e com o Programa de Assistência Estudantil (PNAES), diretamente relacionados com a inserção dos/as psicólogos/as neste contexto. Importante destacar também as disputas de interesses e de posições ideológicas no interior da política de educação profissional e tecnológica, assim como das políticas educacionais numa perspectiva inclusiva.

Sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil, Frigotto (2007) destaca que é importante compreender as relações entre trabalho, educação básica e formação profissional e tecnológica, nos diferentes contextos históricos. Segundo o autor, essas relações são marcadas

por conflito e antagonismo de concepções, portanto, de disputa política em torno de projetos societários divergentes. Por um lado, um projeto que não necessita da universalização da educação básica, pois propõe a formação de trabalhadores adaptados às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, a defesa de “[...] uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica” (p.1131). Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) também defendem a necessidade de se construir um projeto de educação profissional e tecnológica “[...] que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica [...]”. Na pesquisa realizada por Prediger (2010), a autora observa que essa tensão entre uma perspectiva de formação mais tecnicista por um lado, e uma formação mais humana por outro, continua presente nos Institutos Federais. Além disso, a autora destaca a dificuldade em lidar com diferentes públicos que a instituição passou a acolher a partir da interiorização dos Institutos Federais, tais como alunos/as do meio rural e do meio urbano, trabalhadores, estudantes com deficiência, entre outros.

Como pensar o papel do psicólogo escolar a partir dessa realidade? Esta é uma das principais questões que atravessam as publicações analisadas. Junto com isto, observamos em alguns trabalhos analisados a dificuldade da comunidade escolar de compreender o papel da Psicologia Escolar, o que também está presente na literatura sobre a atuação do/a psicólogo/a em contextos escolares (MARINHO-ARAÚJO, 2010; SCHWEDE, 2016; VIANA, 2016; ZANELLA, 2003). De acordo com essas autoras, a dificuldade de compreensão do papel da Psicologia Escolar pode ser vista nas demandas apresentadas aos psicólogos/as, centradas nos estudantes e marcadas pelas expectativas de ajustamento destes às normas e condutas escolares, desconsiderando as relações que produzem e/ou mantêm essas demandas.

Por outro lado, a literatura aponta para a necessidade de romper com práticas psicológicas centradas em apenas um dos polos dos processos de ensinar e aprender, ou seja, o estudante, e a necessidade da construção de novos modelos de intervenção que considerem as múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional. Na maioria dos trabalhos analisados nesta revisão de literatura observamos a influência dessas críticas aos modelos tradicionais de intervenção da Psicologia Escolar. Por outro lado, alguns trabalhos destacam a necessidade de maior ênfase na problematização dos contextos institucionais, assim como das condições que produzem e perpetuam as demandas escolares no interior das instituições de educação profissional e tecnológica.

A quantidade reduzida de profissionais em instituições escolares no Brasil e a fragilidade na formação do/a psicólogo/a escolar podem ser fatores que contribuem para a dificuldade de consolidação dessa área da psicologia. Marinho-Araújo (2010, p. 21–22) destaca a diversidade de demandas dos contextos educacionais na contemporaneidade e a necessidade de “[... um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais.”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidencia-se, com esta revisão sistemática, a presença de psicólogos/as atuando e produzindo conhecimentos sobre Psicologia Escolar na rede de educação profissional, científica e tecnológica brasileira. A inserção recente de psicólogos/as nessa rede vem sendo problematizada a partir de variadas publicações, as quais visibilizam, por um lado, os esforços no sentido de construção de atuações consoantes com as complexas características desses contextos; e, por outro, os desafios que se apresentam para esses/as profissionais. Ressalta-se o importante crescimento dessas publicações nos últimos anos e sua diversidade geográfica. Porém, a pesquisa sinaliza a necessidade de novos estudos que possibilitem compreender a complexidade dos contextos, as possibilidades de intervenção para psicólogos/as e os desafios a serem superados.

Em relação aos desafios que se apresentam aos/as psicólogos/as evidenciados nas publicações analisadas, chama a atenção a consonância com debates sobre a formação e atuação do/a psicólogo/a escolar e educacional que vêm sendo desenvolvidos nas últimas décadas, no Brasil. Esses debates apontam as lacunas na atuação. Por certo há e sempre haverá lacunas, posta a dinamicidade dos contextos educacionais e públicos atendidos que inviabilizam a segurança da condução estrita de intervenções previamente programadas. Mas há também alguns acertos, e importante se faz visibilizá-los para que possam reverberar. Entendemos que os acertos se apresentam como resultado e ao mesmo tempo condição de aberturas para a invenção e construção de possibilidades outras para a atuação de psicólogos/as em contextos educacionais, para estar com os/as outros/as com os/as quais trabalham e para a reinvenção das relações que ali se estabelecem e das quais ativamente participam.

No que se refere à formação, lacunas também se apresentam. Mas nesse caso também se faz necessário problematizar o que é considerado como ideal a orientar a assunção da falta. Que expectativas repousam sobre processos formativos? Há limites em todo e qualquer processo de formação, ainda mais se considerado como finito e pautado pela expectativa de domínio técnico que prescinde da leitura de contextos e condições de viabilidade da intervenção em parceria com outros/as profissionais, com as próprias pessoas com as quais se trabalha. Entendemos, ao contrário, a formação como processo permanente. Ainda que se apresente como fundamental a discussão, em contextos de formação de psicólogos/as, da história e das especificidades da educação profissional, científica e tecnológica brasileira, faz-se necessário considerar que toda intervenção profissional requer a compreensão da complexidade dos contextos e das relações em jogo, as quais se modificam. Isso demanda a busca constante por atualizações em diferentes campos, necessárias ao diálogo e à construção de possibilidades de trabalho conjuntas com os diferentes atores sociais que ali se encontram.

Talvez o que possa se apresentar como entrave nessa direção seja justamente a busca de uma “identidade” profissional, algo que, por mais que se considere em uma perspectiva de diálogo, se assenta na delimitação de fronteiras, sejam entre áreas de conhecimento, entre áreas na própria psicologia, entre pessoas e os diferentes lugares sociais que ocupam nas instituições de ensino. Perde-se, com a insistência na demarcação de fronteiras ao invés da aposta em sua borrosidade, a possibilidade de se constituírem condições outras para estar em relação e intervir em contextos complexos como o da educação profissional, científica e tecnológica.

## REFERÊNCIAS

- ANDREIS, A., et al. Psicologia escolar: visão dos psicólogos, alunos e docentes do IFRS. **Revista Inteligência Competitiva**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 23-42, jul./set. 2014.
- BERTOLLO-NARDI, M. **O trabalho do psicólogo em um campus do IFES**: possibilidades e desafios de uma prática. 2014. 199 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BERTOLLO-NARDI, M. et al. Representações sociais de psicólogo para jovens estudantes. **CES Psicología**, Medellín, Colômbia, v. 7, n. 2, 78–95, jul./dez. 2014.
- BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, 33-46, 2015.
- BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. de. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, 543–549,

2016.

BONFANTE, K. **Barreiras à criatividade pessoal e bem-estar em estudantes do ensino médio e integrado de escolas públicas do Distrito Federal**. 2014. 79 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.824/2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

CARLOTTO, R. C. et al. Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 421–432, dez. 2015.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COSTA, M. F. da. **A inclusão escolar sob a ótica do aluno com surdez**: subsidiar reflexões para a psicologia e a educação. 2013. 126p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

COSTA, M. O. **Psicologia escolar e juventudes**: entre caminhos e armadilhas. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CRISTINO, A. C. C., et al. A contribuição da assistência estudantil para o desenvolvimento biopsicossocial de estudantes do Instituto Federal, campus Limoeiro do Norte. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 9–16, 2016.

FEITOSA, L. Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: o caso dos Institutos Federais. In: **Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención En El Ámbito Escolar - Volumen II**. Edita ASUNIVEP, 37–44, 2016.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 300p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para atuação profissional. In: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Brasília: CFP, 188–205, 2016.

FEITOSA, L.; MARINHO-ARAÚJO, C. Psicologia Escolar e a Educação Superior no Eixo Brasil-Portugal: o caso dos Institutos Federais e dos Institutos Politécnicos. In: **Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho**. Minho/Portugal: CIEed, 187–199, 2016a.

FEITOSA, L.; MARINHO-ARAÚJO, C. Psicologia Escolar nos Institutos Federais do Brasil: Articulação entre Formação Acadêmica e Formação Profissional dos Estudantes. In: **Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho**. Minho/Portugal: CIEd, 17–29, 2016b.

FERRO, A. S.; ANTUNES, A. A. Plantão psicológico: a construção de um “pro-jeto” sobre as vicissitudes humanas no espaço educacional, narrando a intertextualidade de uma experiência psicológica no IFG. **Revista Eixo**, Brasília, v. 4, n. 1, 76-80, 2015.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 1129–1152, 2007.

GOMES, R. C. **A constituição do self educacional em adolescentes**: a produção dialógica de sentidos acerca da participação dos pais na vida acadêmica dos filhos. 2014. 171 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFBA, Salvador, BA, 2014.

GOMES, R. C., et al. Significados construídos por adolescentes acerca do processo de escolarização. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 39, 75–88, 2014.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. da C. 2008 - Ano da educação para os psicólogos - encaminhamentos próximos. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 11–31, 2011.

MACÊDO, J. A. de; SOUZA, E. C. de. Adolescência e o limite. **HOLOS**, v. 3, 207–217, 2009.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, n. 83, v. 23, 17-35, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**, 2017. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 04/11/2017.

MORAIS, A. X. de. Adaptação social dos adolescentes do IFPE - Campus Vitória de Santo Antão em regime de internato. **V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**. Alagoas, 2010.

MORAIS, A. X. de. **Identidade Psicossocial dos Adolescentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco** (Campus Vitória de Santo Antão). 2011. 85 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, RJ, 2011.

MORAIS, A. X.; BENELLI, S. J.; MONTEIRO, R. C. Identidade Psicossocial dos Adolescentes no Regime de Internato na Educação Agrícola. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 12, n. 1, 74–89, 2013.

MOURA, M. R. S. de. **Não é assim de graça! Lei de cotas e o desafio da diferença**. 2015. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

OLIVEIRA, C. B. E. de. **A atuação da Psicologia Escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia.** 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Saúde, UNB, Brasília, DF, 2011.

PANDITA-PEREIRA, A. **A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.** 2016. 256p. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2016.

PETRACCO, M. M. O Serviço de Psicologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Charqueadas: relato de uma construção. In: CFP. **Experiência profissionais na construção de processos educativos na escola.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010. p. 105–122.

PETRACCO, M. M. **Os sentidos da educação na rede federal científica e tecnológica.** 2017. 107p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2017.

PREDIGER, J. **Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: querer e fazer.** 2010. 86 p. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. da. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 931–939, dez. 2014.

ROCHA, F. H.; ATEM, É. Jovens e formação técnica no IF-CE: dilemas contemporâneos no processo de escolha. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, 64–82, 2010.

SCACCHETTI, F. A. P., et al. Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 20, n. 3, 433–446, 2015.

SCHWEDE, G. **A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios.** 2016. 337p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, USP, São Paulo, 2016.

SILVA, D. DE M. et al. (Re)conhecendo os/as alunos/as do Proeja: uma proposta de intervenção transdisciplinar. In: **O Proeja no IFRN - Refletindo sobre o fazer pedagógico.** Natal/RN: Editora do IFRN, 31–44, 2013.

SILVA, R. M. DA. **“Só vencem os fortes”**: a barbárie do trote na educação agrícola. 2015. 359p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, SP, 2015.

URT, S. **(Semi)formação e relações de trabalho**: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a Educação Profissional. 2015. 117p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFMS, Campo Grande, 2015.

VIANA, M. N. Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 54–72, 2016.

ZANELLA, A. V. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. de. **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 19–32.

## 6 ARTIGO 2 - A potência de oficinas estéticas com jovens de um curso técnico integrado

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a potência de oficinas estéticas na formação integral de jovens de um curso Técnico Integrado em um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. A partir da escuta e diálogo com os/as estudantes, docentes e integrantes da Coordenadoria Pedagógica, constatamos a necessidade de criar espaços em que as particularidades desse público específico, jovens em sua maioria na faixa etária de 15 a 17 anos, pudessem ser visibilizadas. As oficinas estéticas, por meio de um projeto de extensão, constituíram o campo da pesquisa-intervenção. Com 10 encontros semanais de 2h cada, foram realizadas oficinas com dois grupos de estudantes a partir dos seguintes eixos temáticos: 1) A construção do eu e o meu espaço no mundo (Grupo 1); 2) A relação eu-outro e o nosso espaço no mundo (Grupo 2). O primeiro grupo contou com 17 jovens participantes e o segundo com 13. As temáticas foram trabalhadas com a mediação de diferentes linguagens artísticas e objetivaram contribuir com a formação ética, estética e política dos/as participantes. Buscamos, potencializar diálogos sobre questões que são consideradas problemas pelos/as jovens, bem como processos de criação de formas/sínteses das perspectivas produzidas coletivamente sobre temáticas escolhidas em conjunto com os/as participantes. Foi realizada ainda a apresentação dessas formas/sínteses pelos/as jovens para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas parceiras do projeto. A escolha desse público externo visava o diálogo entre estudantes do Técnico Integrado com outros/as jovens, articulando diferentes saberes e culturas juvenis. Realizamos o registro das informações em diário de campo, fotografias, filmagens e gravações em áudio das oficinas e de entrevistas realizadas com onze jovens e seis integrantes da equipe do projeto de extensão. Selecionamos, para análise a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin, algumas falas e diálogos que emergiram em diferentes situações com os/as participantes. Tendo a questão da alteridade como foco, constatamos que as oficinas se configuraram como espaço de escuta, reflexões e criações, permitindo a constituição de novas relações dos/as estudantes com a instituição, com os outros e consigo mesmos. A articulação com as escolas parceiras possibilitou a troca de saberes e protagonismo destes/as jovens com os/as estudantes de outras instituições, contribuindo para a formação dos/as sujeitos envolvidos e para a divulgação da instituição de formação profissional, científica e tecnológica na comunidade externa.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar e Educacional. Oficinas Estéticas. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos reflexões decorrentes de uma pesquisa-intervenção realizada com jovens de um curso Técnico Integrado em um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Esta modalidade de ensino oferecida no Brasil pelos Institutos Federais é destinada a candidatos que concluíram o Ensino Fundamental. Ao ingressar nesses cursos, os/as estudantes têm ao mesmo tempo a formação básica do ensino médio e a formação técnica - no caso desta pesquisa, na área de mecânica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da inserção da pesquisadora como psicóloga na coordenadoria pedagógica do câmpus e foi viabilizada através de oficinas estéticas por meio de um projeto de extensão<sup>28</sup>, coordenado pela pesquisadora em parceria com as demais integrantes da coordenadoria pedagógica e com docentes. O objetivo deste artigo é analisar a potência dessas oficinas na formação integral de estudantes do Técnico Integrado.

O IFSC faz parte da rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país. Com a expansão dessa rede, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), assim como da criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010), houve uma ampliação no número de psicólogos/as e outros/as profissionais nessas instituições com o intuito de contribuir para a “permanência e o êxito” destes estudantes, assim como ocorreu nas Universidades Federais (MACHADO; PAN, 2014). No IFSC, esses profissionais passaram a compor equipes interdisciplinares nas coordenadorias pedagógicas dos câmpus. No caso do câmpus em que a pesquisa foi realizada, as seguintes profissionais integravam a coordenadoria pedagógica: Assistente de Alunos, Assistente em Administração, Assistente Social, duas Pedagogas, Psicóloga (pesquisadora) e duas Técnicas em Assuntos Educacionais.

Considerando a quantidade e as especificidades das demandas referentes aos/as jovens<sup>29</sup> do Técnico Integrado, assim como o interesse da pesquisadora, escolhemos realizar a pesquisa com esse público e com profissionais da instituição que trabalham com esses/as estudantes. Percebíamos que algumas demandas e queixas escolares se repetiam: dificuldades no processo de escolarização com reprovações e evasão, principalmente nos primeiros dois semestres do curso; ansiedade e estresse diante do acúmulo de trabalhos e provas e da pressão quanto ao desempenho escolar; dúvidas sobre a escolha da área de formação técnica; situações de indisciplina na instituição; sofrimento psíquico; preconceitos e discriminações entre os/as

---

<sup>28</sup> O projeto de extensão foi denominado *Oficinas temáticas, mediadas por linguagens artísticas, com adolescentes da rede de ensino de Itajaí e do curso Integrado em Mecânica do IFSC/Itajaí*, aprovado no Edital Aprox/IFSC 01/2016.

<sup>29</sup> Usaremos os termos jovens e juventudes para falar dos/as estudantes do Técnico Integrado, a maioria na faixa etária entre 15 e 17 anos, como contraposição a determinadas concepções de adolescência estereotipadas que desconsideram a historicidade e diversidade dos sujeitos nesse momento singular da vida (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005; DAYRELL, 2007; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014). Concordamos com Dayrell (2007, p. 1108) que trabalha com a concepção de “condição juvenil”, referindo-se “ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.”

estudantes; uso de drogas; questões de gênero e sexualidade; estudantes com deficiências; entre outras.

Diante desse cenário, chamava a atenção o modo como eram visibilizadas e/ou silenciadas as vozes dos/as jovens nos diferentes espaços da instituição: Como a comunidade escolar lidava com as suas demandas? Que tensões se objetivavam nas relações entre os/as jovens e o IFSC? A partir da escuta de jovens, familiares, docentes e outros/as profissionais da instituição, percebíamos que era necessário criar espaços coletivos de fala e de escuta com esses/as estudantes, que contribuíssem para a circulação de discursos (KUPFER, 2008).

As queixas escolares que a coordenadoria pedagógica recebia dos/as estudantes do Técnico Integrado também apresentavam vozes da instituição demandando intervenções voltadas para o ajustamento desses/as jovens às normas escolares. Nesse sentido, é comum nas políticas públicas em geral a tentativa de controle e normatização da vida dos/as jovens, buscando ajustar seus corpos a normas e modos de ser e se comportar hegemônicos (SCISLESKI et al., 2012). Mas há os que fogem a esses padrões de variados modos, via práticas sociais ou pela mera afirmação da diferença que os conota em relação ao que se afirma como normal.

A relação dos/as jovens com a escola na sociedade contemporânea, por sua vez, também é marcada por tensões e desafios (CASTRO et al., 2018; COUTINHO, 2011; COUTINHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2012; DAYRELL, 2007; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014). Entre as tensões, algumas resultam em dificuldades em atribuir importância aos processos de escolarização em suas vidas, pois nem sempre as condições da educação escolar favorecem a participação, a construção coletiva do aprender, o diálogo com o outro e o conhecimento do mundo (CASTRO et al., 2018). Nesse contexto, é comum os/as jovens se contraporem ao que deles é esperado na escola; diante disso, é comum culpabilizar apenas o/a estudante pelas suas atitudes e desempenho escolar, desconsiderando o contexto mais amplo e estigmatizando-o como aluno/a problema (FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014).

Foi a partir dessas questões que apresentamos a proposta de realizar oficinas estéticas, em parceria com outros/as profissionais da instituição, com o intuito de investir em estratégias de intervenção que possibilitassem a (re)invenção dos sentidos estabelecidos culturalmente e presentes nas instituições escolares, contribuindo para a construção de relações outras dos/as jovens entre si, na e com o contexto escolar como um todo, por meio de processos de criação (BRITO, 2016; BRITO; ZANELLA, 2017; FURTADO et al., 2011; ZANELLA; BRITO, 2012). Nesse sentido, as oficinas foram pensadas como mediadoras na escuta e diálogo com

os/as jovens, visando contribuir com a formação destes e da equipe envolvida, a partir de uma perspectiva ética, estética e política inspirada em pesquisas realizadas com essa proposta (BRITO; ZANELLA, 2017; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014; FURTADO et al., 2011; ZANELLA et al., 2014; ZANELLA; BRITO, 2012).

As oficinas configuraram-se, naquele contexto, de uma ação coordenada pela psicóloga escolar/pesquisadora em parceria com as demais integrantes da coordenadoria pedagógica, docentes e estudantes bolsistas. Todas as atividades realizadas foram planejadas em espaços coletivos, considerando os objetivos do projeto de extensão ao qual estavam vinculadas. Os momentos de planejamento eram agendados previamente pela pesquisadora-psicóloga que participava de todas as atividades, juntamente com os bolsistas. Nesses espaços atuava como mediadora na construção do trabalho da equipe de planejamento e execução das oficinas estéticas e demais atividades do projeto de extensão.

Concordamos com Marinho-Araujo (2014) sobre a importância do psicólogo escolar propor mediações nos contextos educativos que oportunizem espaços de construção social e de desenvolvimento psicológico humano, o que pode contribuir para situações de sucesso educacional. Compreendemos ainda que o/a psicólogo/a escolar pode atuar tanto na efetivação dos processos de ensinar e aprender, como na leitura, na discussão e no redirecionamento das relações sociais nesse contexto (ZANELLA, 2003, 2003a), consoante com o compromisso ético-político da psicologia na defesa dos direitos humanos (CFP, 2013, 2015).

As oficinas envolveram reflexões e diálogos sobre temáticas de interesse dos/as jovens, mediadas por linguagens artísticas diversas. Foram realizados 10 encontros semanais de 2h cada, com dois grupos de estudantes: um com 17 jovens (Grupo 1) e o outro com 13 (Grupo 2). Cada grupo teve um eixo temático norteador definido em uma das primeiras reuniões da equipe a partir da análise dos resultados de um questionário sobre temas e linguagens artísticas, respondido pelos/as jovens do Técnico Integrado: A construção do eu e o meu espaço no mundo (Grupo 1); A relação eu-outro e o nosso espaço no mundo (Grupo 2). No primeiro encontro com cada grupo apresentamos o respectivo eixo temático e levantamos subtemas que os/as jovens tinham interesse em dialogar. No planejamento dos encontros seguintes procuramos abordar alguns dos temas elencados pelos/as participantes, tais como identidade e construção do eu, relações eu-outro, preconceitos, questões de gênero, racismo, padrões de beleza, entre outros.

Além dos encontros com os/as jovens inscritos nas oficinas, realizamos atividades em um sábado letivo em que todos/as os/as estudantes do Ensino Médio Integrado foram

convidados/as. Naquele momento, primeiro semestre de 2016, o câmpus tinha três turmas do Técnico Integrado em mecânica com aproximadamente 100 jovens. Esse curso teve início no primeiro semestre de 2015 com ingresso semestral (40 vagas por semestre). Alguns docentes que faziam parte do projeto de extensão também articularam atividades em suas aulas com as oficinas que seriam realizadas nesse sábado – professores/as de Língua Portuguesa, Inglês e Artes. A programação envolveu: um workshop sobre grafite e a cultura hip hop com uma artista plástica; a exibição do documentário “As quatro estações de Iracema e Dirceu”, seguida de uma conversa com a diretora do documentário. Também foram realizadas intervenções artísticas de estudantes. As atividades deste sábado foram planejadas em parceria com a professora de artes e com outros/as integrantes da equipe. Também envolveu um acordo com os/as professores/as que teriam aula nesse dia, com o coordenador do curso e com a direção do câmpus.

O projeto possibilitou, ainda, o planejamento e a realização de oficinas, coordenadas pelos/as participantes, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade. A atividade visava oportunizar a esses alunos/as conhecerem os cursos de formação do IFSC, assim como poderia promover diálogos entre os/as jovens das diferentes instituições.

Todas as oficinas estéticas foram registradas por meio de gravações em áudio, fotografias e diário de campo. Após o término, realizamos entrevistas com 11 jovens e com 6 integrantes da equipe, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. A partir da pesquisa realizada, problematizamos neste texto: que acontecimentos produzidos a partir das oficinas estéticas foram evidenciados nas falas dos/as jovens? Que questões emergiram a partir das diferentes mediações criadas nestas oficinas? Que vozes são possíveis ouvir nas falas e criações dos/as jovens?

A partir das informações produzidas, selecionamos para análise algumas falas e diálogos de estudantes e de integrantes da equipe que emergiram em decorrência de atividades artísticas como: produção de máscaras de gesso; oficina de grafite e pintura de duas paredes no hall do câmpus; e oficinas realizadas com estudantes de escolas parceiras. Ressaltamos, entretanto, que outras atividades também foram citadas como significativas por alguns dos/as jovens, tais como a produção de uma fotonovela, a oficina de fotografia, encenações teatrais, oficina de dança com integrantes de um grupo de dança de rua, as rodas de conversa a partir das criações deles/as e de outras mediações artísticas como músicas, vídeos, obras de artistas, entre outros.

As falas foram analisadas a partir da concepção de sujeito de Vigotski (1992, 1995, 1999a, 2000) e da análise do discurso na perspectiva dialógica de Bakhtin (2003, 2013).

## **A MEDIAÇÃO DAS OFICINAS ESTÉTICAS NAS QUESTÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE**

As oficinas estéticas tiveram como eixo norteador discussões sobre identidade<sup>30</sup> e alteridade<sup>31</sup>, a partir dos eixos temáticos dos grupos. A criação de máscaras de gesso, articulada a essas discussões, foi uma das atividades mais citadas pelos/as estudantes. Durante a produção das máscaras usamos diferentes mediações: questionamentos (Quem sou eu?), músicas (Pitty, 2003; Teatro Mágico, 2011) e vídeos<sup>32</sup>. Isso contribuiu para que os/as estudantes se engajassem em um processo de reflexão sobre quem são, como se veem e como são vistos pelo outro, como se constituem a partir das relações com o outro.

O envolvimento dos/as jovens foi intenso durante todas as etapas de criação das máscaras e problematização das temáticas. Considerando essa mobilização e interesse, perguntamos: o que aconteceu nesse processo que tornou potente as atividades realizadas? Que relações essas atividades possibilitaram? Que sentidos foram produzidos? Que vozes se fizeram ouvir?

Na primeira oficina, conversamos com cada grupo sobre o trabalho que seria realizado e, num segundo momento, a professora de artes ensinou como fazer a máscara, moldando com atadura gessada o rosto de uma integrante da equipe, escolhida naquele momento. Em seguida, os/as jovens foram orientados/as a escolher alguém em quem confiassem para fazer a moldura de gesso um no rosto do outro (Figura 2).

---

<sup>30</sup> Consideramos nesse trabalho as críticas à noção de identidade, apontadas por autores como Maheirie (2002) que conceitua a identidade como síntese inacabada, aberta e mutável, em constante movimento a partir da dialética entre objetividade e subjetividade num contexto histórico cultural específico. Optamos, no entanto, por utilizar o termo em virtude de sua familiaridade para os/as jovens, o que viabilizaria a comunicação e de certo modo algum entendimento sobre a temática em foco nas oficinas. Entretanto, no decorrer das análises, também utilizaremos o termo “constituição do sujeito” (MAHEIRIE, 2002; ZANELLA, 2004, 2005). Sobre constituição do sujeito, identidade e subjetividade, ver Pan et al. (2011), Zanella (2004, 2005), Geraldi (2003), Maheirie (2002), Vigotski (2000), Sawaia (2001b).

<sup>31</sup> Sobre alteridade, ver Zanella (2005).

<sup>32</sup> Curtas: *Identity*; Convivência – Senhora dos Absurdos; Tipos de Gente – Senhora dos Absurdos; Ignácio e Saldanha; Vista minha pele.

Figura 2 – Confeção de máscaras de gesso moldadas nos rostos dos/as participantes



Fonte: Registros da equipe do projeto de extensão (2016).

Durante a oficina, os/as jovens se concentraram na produção das máscaras. Deixar o outro moldar o seu rosto com gase gessada gerou apreensão em alguns, inclusive na pesquisadora que teve seu rosto moldado pela professora de artes. Entretanto, na medida em que as máscaras iam ficando prontas, os/as jovens passavam a brincar com elas, num clima de descontração e espontaneidade, interagindo uns com os outros.

Após a confecção das máscaras, no encontro seguinte dialogamos sobre a atividade realizada e os/as participantes puderam falar sobre como se sentiram. As falas a seguir visibilizam o que a atividade provocou:

**Cassia**<sup>33</sup>: [...] Foi muito legal [o projeto de extensão], foi uma experiência demais. A melhor que teve foi a máscara [risos]. [...] E eu com medo. Não sei se tu lembra, você fez minha máscara. [...] Eu não ando de elevador, eu não gosto. Eu me sinto mal, me sinto sufocada. [...] Minha mãe já disse que acha que eu sou claustrofóbica [...]. Carro, abro a janela pelo menos um tantinho assim [risos]. [...] Eu fiquei meio agoniada, falei "meu deus, não vou fazer isso, não vou fazer", até que você me convenceu a fazer e eu fiz. E não me arrependo, porque eu amo minha máscara. [risos]

**Pedro**: Olha, eu achei bem legal. A gente conseguiu conhecer melhor as pessoas que não conhecia. E também a sensação de confiar na pessoa que está fazendo. [...] Eu me senti bem tranquilo. Relaxei, fechei o olho e a boca.

**Carla**: Acima de tudo tinha que passar confiança para a pessoa.

**Joaquim**: O que eu mais gostei [no projeto de extensão] foi as máscaras. Todo mundo vai responder isso. Porque é uma coisa totalmente fora do comum. Você confia também no outro, colocar o gesso na cara do outro. Achei muito legal, muito legal.

<sup>33</sup> Todos os nomes são fictícios.

**Samuel - bolsista:** achei bem legal a interação que as pessoas tiveram. Eu achei que iriam ter mais receio, de ter a questão do toque, de ser tocado. Mas foi mais fácil do que eu achei que ia ser.

**Pesquisadora:** Como foi pra você Fabiana? (o processo de confecção da máscara)

**Fabiana-técnica:** [inaudível]. Estranhamento, que é diferente de estranho. Estranhamento é você se olhar com outro olhar. No momento da construção eu estava ali, estava imaginando como é que vocês estavam me vendo, o que estava acontecendo do outro lado, porque eu estava com os olhos cobertos. [...] Foi um estranhamento mesmo, comigo e com os outros que estavam vendo fazer a máscara em mim. Vocês todos em volta, porque foi a experiência em que a Márcia estava mostrando como deveriam fazer.

As falas indicam que a produção das máscaras provocou um estranhamento nas relações instituídas, como relatou Fabiana - uma das técnicas da Coordenadoria Pedagógica, contribuindo para criar novas relações entre os/as participantes e de cada um/a consigo próprio. Além disso, identificamos que essa atividade mobilizou o cuidado com o outro e a necessidade de confiar ao disponibilizarem-se a terem seus rostos moldados. Nesse sentido, a construção das máscaras fez emergir relações de alteridade entre os participantes, questão destacada por uma das jovens do Grupo 2, que comentou que, com a participação nas oficinas, passou a perceber que a relação eu-outro está em tudo.

Em outra atividade os/as jovens foram estimulados a expressar algo de si com a decoração da máscara de gesso que teve como molde o seu próprio rosto. Na figura 3 temos registros das produções.

Figura 3 – Máscaras de gesso produzidas por estudantes e integrantes da equipe



Fonte: Registros da equipe do projeto de extensão (2016).

Após a decoração das máscaras, em roda, conversamos sobre cada produção. Em seguida, o/a autor/a falava sobre a sua máscara. Essa atividade possibilitou aos/as jovens falar de si, evidenciando singularidades, bem como aspectos em comum entre eles/as:

**Alex:** O que eu gostei...do grafite e da máscara. Achei que era uma coisa super escrota também, de primeira impressão. Achei que ia ser, que eu só ia sujar minha cara para nada e no fim comecei a mudar meu conceito. Estou usando até hoje, por isso que eu estou olhando para ela. [...] gostei pra caramba dela [máscara], gostei porque eu fiz aquilo.

**Pesquisadora:** [...] e o quê que você fez [na pintura da máscara]?

**Alex:** O que eu fiz, voltando algumas semanas atrás, alguns meses, eu fiz a marca de gesso lá e daí eu me inspirei num personagem que é de desenho, assim, não tem? Que é o Deadpool, ele é todo vermelho, e o olho dele é preto, daí como sou vascaíno. Daí eu pintei com preto, daí só inverti as cores, num botei a cruz, a cruz é vermelha, eu botei preto e por fora vermelho.[...] Ele é um anti-herói. [...] Ele em vez de ele ser um herói que salva as pessoas pelo bem ele salva as pessoas mais por profissão mesmo, entendeu? Como se fosse um, não sei dizer muito bem, faz tempo que vi o filme dele, mas eu gostei pra caramba de quando eu vi o filme que foi perto do dia de fazer essa máscara. [...]

**Joaquim:** Acho que aqui é o Grêmio<sup>34</sup> [sobre um dos lados da máscara com linhas azuis pintadas], todo mundo sabe. E também coloquei umas linhas [brancas] pra representar um pouquinho mais de tranquilidade. E aqui o outro lado, uma área que eu não sei quem eu sou. Que ainda está em construção. Que está turbulenta. Eu não sei ainda, quem eu sou! É isso.

**Pesquisadora:** O que você representou aí?

**Paulo:** A máscara do V de vingança.

**Pesquisadora:** E tem alguma coisa a ver contigo?

**Paulo:** É usada pelos hackers. [...] Eu me inspirei nos hackers, que tem a sua vida, que todos sabem, ou todos conhecem fisicamente ele, mas ele tem uma vida a parte, sem ninguém saber quem ele é. E foi isso que eu quis representar. [...] Todos tem um pouco disso. [...]

Essas falas possibilitam ver elementos do processo de criação desses jovens e expressões daquilo que lhes é significativo, bem como a forma como se percebem naquele momento. Alex visibiliza o modo como se relaciona com a pesquisadora e com o projeto que participou. Não se preocupa em agradar, fala de si, do que lhe agradou, e da própria surpresa com a criação inesperada na produção da máscara. A partir de um filme que viu e com o qual se identificou, baseado na ideia do anti-herói, encontra em sua vida algo em que reconhece sua possibilidade de criar (VIGOTSKI, 1990, 1999, 2009). Esse jovem recolheu da vida o material para sua criação, nas características estéticas do personagem, e a ele amalgamou a paixão pelo futebol objetivada na inversão das cores. Ao falar do personagem anti-herói, sem idealismo profissional, fala de si nas oficinas, mas se permite surpreender.

Nas falas de Joaquim e de Paulo também se destacam elementos significativos em suas vidas, como o time de futebol, um personagem do cinema, juntamente com questionamentos sobre si. Sobre essa questão, em outra atividade das oficinas, os/as participantes foram

<sup>34</sup> O Grêmio é um clube de futebol brasileiro da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Suas cores são azul, preto e branco.

incentivados a expressar em um papel uma resposta para a pergunta: Quem sou eu? Algumas falas visibilizam o que emergiu como resposta:

**Francisco-bolsista:** [...]. Na realidade eu não sei exatamente quem eu sou. É difícil pra mim falar quem eu sou. Porque a cada situação eu me apresento de uma maneira diferente. As vezes com o meu grupo de amigos eu estou de um jeito. Daí às vezes eu vou falar com uma pessoa mais formalmente, eu me apresento de outro jeito. [...] eu tento sempre manter uma base, mas nem sempre é a mesma coisa.

**Carla-docente:** Bom eu coloquei a princípio um ponto de interrogação aqui também. Dois pontos de interrogação. Porque eu também não sei me definir muito bem. Que eu também não sei exatamente quem eu sou. Às vezes eu tenho dúvidas. Às vezes eu acho que sou uma pessoa e me comporto de uma maneira diferente. Não sei se porque eu estou mudando, porque estou indo contra a minha essência. Mas eu ajo diferente em diferentes situações e contextos. Então nem sempre consigo me definir, por isso coloquei um ponto de interrogação.

**Raul-docente:** Bom, o meu são duas palavras que se unem: multiplicidade e compreensão. Porque eu também... quando penso “ah, isso me define”, mas na verdade não. Porque eu vejo que o ser humano é muito contraditório. Você é uma coisa, mas você é outra. E... a gente não é formado só por uma coisa, na minha visão. É por várias. Nos diferentes contextos. Não consegui pensar em algo menos abstrato...

**Samuel-bolsista:** Controlem-se pra não chorar. Sou uma fração manipulada da sociedade e um composto biológico em decomposição. Daí fiz um desenho: uma pessoinha com uma fração e várias pessoinhas embaixo. Pessoinhas várias são uma sociedade e a pessoinha de cima sou eu. A sociedade é composta por indivíduos, mas os indivíduos são formados por pensamentos de uma sociedade. [...] E aí eu tenho essa parte que foi formado pela sociedade, mas também tenho a parte física, que nada mais é do que um composto biológico em decomposição. [...] Por isso eu disse, controlem-se pra não chorar, porque quando a gente diz que veio do nada...

**Raquel:** Primeira coisa que veio a minha cabeça: eu sou absolutamente tudo o que eu quero ser. Não porque eu vista máscaras, mas porque eu me adapto muito. Eu gosto de conhecer tudo, de conhecer todos. Eu gosto de aceitar as pessoas, de todos os jeitos, manias. Conhecer e saber. Por isso eu me adapto pra saber, pra conhecer as pessoas. Sei lá, parece meio estranho.

**Júlia:** Eu sou um tipo de pessoa que você nunca vai conhecer totalmente. Nem eu. Porque as vezes eu faço uma coisa que pensava “poxa, ontem achava que não faria isso”.

As falas trazem uma diversidade de vozes relacionadas ao processo de constituição do sujeito, às formas como se percebem e às diferentes concepções de identidade veiculadas socialmente - como a ideia de um sujeito inacabado, a noção de essência, a multiplicidade e a contradição, a relação sujeito e sociedade.

A partir da concepção de sujeito da psicologia histórico-cultural, compreendemos que não existe um “eu” descolado dos outros, do contexto histórico e social em que está inserido, ou seja, não existe uma essência do sujeito (ZANELLA, 2005). Todo processo psicológico (pensamento, emoção, sentimento, etc.) foi antes uma relação com um outro (VIGOTSKI, 1995). Nesse sentido, concordamos com Samuel ao destacar a relação da pessoa com a sociedade. Entretanto, existe uma participação ativa do sujeito nessa relação de mútua

constituição com o contexto histórico e cultural em que está inserido. Nessa perspectiva, cada pessoa concreta se apropria de “[...] aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares” (ZANELLA, 2005, p. 103).

Nas falas sobre “quem sou eu” os/as participantes relatam ainda as mudanças nos modos de agir nos diferentes contextos em que se inserem, as contradições e multiplicidades, o que nos possibilita pensar na singularidade dos sujeitos constituída a partir das relações das quais participam e das apropriações destas. Sobre isso, concordamos que,

Não somos de um lugar apenas, tampouco estamos aprisionados(as) a um sistema de valores, crenças e formas de expressão. Esse conjunto de experiências que vivemos nos faz participantes de inúmeras culturas. Assim, criamos sincretismos, esquecemos certos costumes, incorporamos outros e, com isso, constituímos nossa singular experiência de pertencimento a muitas heranças. As contradições são inúmeras também, fazendo-nos ora aderir a determinado princípio, ora desprezá-lo. Nós, sujeitos humanos, seres de cultura, não simplesmente aderimos a sistemas fechados, não compramos pacotes. Não sem, pelo menos, tentarmos customizá-los. Construimos acordos, na maior parte das vezes, tácitos, conosco mesmos e com nossas tradições. Sofremos dessas contradições e enriquecemos nossas culturas também com elas. A singularidade, nesse sentido, passa a ser marcada pelo movimento de apropriações das diferentes e contraditórias heranças que carregamos. (ANGELUCCI, 2014, p. 126)

Nessa perspectiva, o reconhecimento dos nossos pertencimentos culturais, complexos e dinâmicos, pode contribuir para pensar “[...] um dos desafios da escola na atualidade: o contato com a história de nossas culturas, a partir da retomada de nossas próprias histórias” (ANGELUCCI, 2014, p. 127). Nesse sentido, é importante reconhecer que as escolas se dedicam a socializar conhecimentos, entretanto, sua atuação envolve também a produção de sujeitos a partir das suas práticas cotidianas que atuam diretamente na constituição de suas características sociais/singulares (FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014).

Nesse movimento de singularização do sujeito, a construção do olhar sobre si se dá a partir dos olhares dos outros sobre si (FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014). Nesse processo estão presentes múltiplas vozes de diferentes instituições sociais e relações das quais o sujeito participa, incluindo a escola, num jogo de forças (Ibid). Nesse sentido,

Na escola as relações eu-outro são atravessadas por afetos, desejos e normatizadas pelas práticas cotidianas - como o espelho de classe, os boletins, a organização dos tempos e espaços. Essas práticas constituem subjetividades e conotam as relações entre o aluno, a instituição escolar e os vários outros com os quais interagem. A ação de reprovar um aluno, por exemplo, intervém no seu projeto de vida escolar, no olhar dos outros sobre si e no próprio olhar sobre si.” (FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014, p. 18)

A identidade de qualquer pessoa se forma e se desenvolve, portanto, em uma interação constante e contínua com o outro, mediada pela linguagem, nas diferentes instituições, espaços

e tempos dos quais participa: escola, família, etc. Nesse sentido, as falas sobre “quem sou eu” são unânimes em afirmar a impossibilidade de uma definição fixa sobre si mesmo, o que nos possibilita pensar no inacabamento do sujeito, a partir das inúmeras relações das quais participa (BAKHTIN, 2003, 2013). Nessa perspectiva teórica, compreendemos que a vida é um acontecimento aberto e, enquanto sujeito no mundo da vida, permanecemos inacabados, o que nos permite a possibilidade de agir (MACHADO; ZANELLA, 2019). Essa questão também é visibilizada num momento da oficina em que conversávamos sobre a música *Eu não sei na verdade quem eu sou* (Teatro Mágico):

**Carla-docente:** Interessante pensar que na verdade ninguém sabe o que é [diálogo sobre a música Teatro Mágico]. Muitas pessoas comentam “ah, eu não sei exatamente como eu sou”. Ou “sou assim, mas em determinada situação ajo de outra forma”. Muitos pontos de interrogação. Olha só quantos pontos de interrogação o pessoal colocou. Então, realmente há uma dificuldade de se definir. De saber quem a gente é.

**Márcia-docente:** Isso em todas as idades.

**Carla-docente:** Sim.

**Márcia-docente:** É um processo de aprendizado. Aqui nós temos diferentes idades. Algumas que são mais próximas. Outras que são mais distantes. Mas em todas as idades a gente tem essa coisa identitária: eu não sou aquilo que eu era. Eu certamente diria isso. Depois de tanto tempo passado da minha vida eu digo “eu não sou aquilo que eu era”. Mas ainda digo “ainda não sou aquilo que quero ser”. Me parece que é isso que é o mais bacana. A ideia do inacabado da gente. De não estarmos prontos nunca. Por mais idade que tenhamos.

Consideramos importante destacar a fala da docente Márcia de que a constituição do sujeito, a sua identidade, está sempre em movimento, inacabada, em todas as idades. Ao mesmo tempo em que não é possível uma identidade pronta e acabada, é na relação com um outro que tenho a possibilidade de acabamentos provisórios sobre mim, a partir da sua posição com excedente de visão sobre mim (BAKHTIN, 2003). Sobre isso, Machado e Zanella afirmam que,

Nesse constante devir da vida, tenho necessidade estética do olhar do outro, de sua posição com excedente de visão. Posição que constitui acabamentos provisórios de mim, pois só o outro tem o fundo de minha imagem, um excedente de visão de mim que não possuo. Da mesma forma, tenho dele esse excedente que lhe escapa. Assim, nossa individualidade não existiria se o outro não a criasse. (MACHADO; ZANELLA, 2019, p. 8)

## **A MEDIAÇÃO DAS OFICINAS ESTÉTICAS NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES**

Durante as oficinas, investimos na criação de espaços com os/as jovens que rompessem com a lógica hierárquica, normatizadora e disciplinar que tradicionalmente constitui os espaços escolares. No planejamento de cada oficina pensávamos em estratégias que pudessem fortalecer as relações e resignificação de sentidos naquele espaço, estimulando a

escuta e os diálogos a partir de temáticas significativas para os/as jovens, mediadas por processos de criação. Durante as discussões e atividades realizadas nas oficinas, procuramos criar espaços que se distanciassem da hierarquia da sala de aula tradicional, deixando os/as jovens confortáveis para que expusessem seus pontos de vista. Enquanto coordenadores/as das oficinas, atuávamos enquanto mediadores/as, estimulando o debate e investindo em questionamentos e reflexões. (TITON et al., 2016).

Nessa perspectiva, identificamos que em geral as atividades propostas nas oficinas potencializaram as relações dos/as jovens entre si, favorecendo a aproximação entre eles, questão colocada por Joaquim como um dos problemas que os/as jovens enfrentam.

**Pesquisadora:** Quais são os principais problemas que os jovens da sua idade têm hoje?

**Joaquim:** Falta de contato um com o outro. Muito celular, coisas assim.

**Pesquisadora:** Você acha que isso é um problema?

**Joaquim:** É um problema, é um problema. Que às vezes quando...as pessoas sentadas em volta de uma mesa e não conversam uma com a outra. Só no celular. A tecnologia pode causar, pode cada um ficar na sua, sem... sem contato com o outro. Mas também pode unir pessoas. Através de jogos, coisas assim.

Esse ponto da relação dos/as jovens com as tecnologias não se destacou nas oficinas e pelos limites desse trabalho não teremos como abordá-lo, mas é objeto de discussões recorrentes no cotidiano escolar. Entretanto, observamos que as oficinas contribuíram para aproximar os/as participantes, como podemos ver nesse outro diálogo.

**Francisco:** Tinha algumas pessoas que quando começou as oficinas não era... digamos, o santo não batia. Agora a gente consegue conversar, assim, sem problema nenhum. [...] eram uns 3, 4 só... [...] era eu no meu canto, essa pessoa no canto dela e ponto, sem nenhum contato. De preferência sem falar nada. E agora não, agora eu consigo conversar, cumprimento, tudo, sem problema nenhum.

**Pesquisadora:** E o que será então que um projeto como esse faz com que as pessoas se aproximem?

**Francisco:** Todos os momentos ali, na realidade. Porque tinha muitos momentos que a gente precisava chegar até eles e falar algumas coisas que eram necessárias, então isso aí acaba aproximando de um jeito ou de outro. Por mais que eu não... não gostasse de falar com aquela pessoa, eu tinha que falar. E daí acaba que vai acostumando e daí fica tranquilo de falar.

**Pesquisadora:** É um acostumar? ou é um entender? o que é...

**Francisco:** É... Na minha visão, foi os dois, um pouquinho de acostumar e um pouquinho de entender o lado da pessoa, entender como ela é, o jeito dela. Foi meio a meio assim.

**Pesquisadora:** E você acha que ser bolsista contribuiu pra isso? Fez alguma diferença?

**Francisco:** Eu acho que sim. Porque se eu fosse só uma pessoa que fosse participar, eu acho que não teria tanto contato, assim, até porque muitos dos meus amigos estavam participando então eu ia ficar mais no nosso grupinho ali tudo. Então ser bolsista ajudou nessa parte de comunicação com os outros.

Francisco fala de como o espaço das oficinas contribuiu para que ampliassem as relações entre eles/as, mediadas pelo diálogo e escuta do outro. O lugar social<sup>35</sup> de bolsista de extensão, por sua vez, foi importante nesse processo, conforme é possível apreender em sua fala. Um dos docentes da equipe traz para o debate a importância de outros agentes do contexto escolar também se posicionarem dessa forma, com abertura ao reconhecimento e escuta do outro.

**Raul-docente:** [...] eu tenho a impressão que a gente pensa muito nos alunos individualmente. Assim, “ah, esse aluno tem problema, ah, vamos encaminhar para Andréia pra conversar com ele”. Eu acho que poderia ter momentos assim... de uma roda de conversa sobre algum assunto, que os alunos que tenham interesse venham. Eu sei que talvez eles não queiram falar com os outros. Mas talvez até tirar o foco assim do individual, mas como se fosse um tema da escola. E aí eles vão falar a experiência individual. [...] e eu acho que isso ajuda também até eles não só verem a figura da psicóloga como alguém que vai ouvir, vai ajudar, mas eles também criarem essas alianças assim, os meus colegas também podem. A gente tem que estar aqui um para o outro. Que eu sinto, eu vejo que não tem muito disso, que às vezes tem dificuldade de ter amparo nos outros, sabe? [...] O mesmo de falar, de conversar. [...] É mais assim, eles fazem muita brincadeira. Mas quando às vezes eles têm alguma coisa que eles precisam realmente contar, eles não contam. Eles agem de outra forma. É uma forma de às vezes mostrar que tem algo errado inconscientemente, eu acho, mas que... E de olhar para o outro assim também. Ouvir a história do outro. Pensar sobre isso. [...] É, porque adolescência é uma fase que é difícil. Tem essa cobrança social e daí eles estão se entendendo ainda. Mas todos eles estão passando por isso. [risos] De maneiras diferentes.

Raul traz uma questão central da psicologia em contextos escolares: a necessidade de propor estratégias que potencializem as relações entre os sujeitos, sem individualizar as demandas, como acontece em momentos em que buscam a psicóloga da instituição para conversar sobre questões que poderiam ser abordadas em espaços coletivos. Além disso, reconhece que existem particularidades nas vivências dos/as jovens e a possibilidade de romper com o isolamento entre eles, bem como romper as distâncias entre discentes e docentes. Nessa perspectiva, percebemos que as oficinas contribuíram para ampliar as possibilidades de comunicação entre os participantes e de expressão de suas vivências, como podemos ver na fala a seguir.

**Pesquisadora:** E no projeto, quando você se inscreveu, o que você imaginou que teria nesse projeto?

**Saulo:** Imaginei que seria bom, porque ia ser um passatempo. Pra me expressar melhor.

**Pesquisadora:** [...] e contribuiu pra isso?

**Saulo:** Foi, foi bom. [...] Ajudou bastante porque a gente ficava muito, vamos dizer, eu, ficava mais livre pra falar, pra fazer as coisas.

<sup>35</sup> Estamos compreendendo o conceito de lugar social a partir das concepções de sujeito em Bakhtin/Voloshinov (1990). Zanella (2013, p. 47), a partir destes autores, afirma que o conceito de lugar social tem como base as “discussões sobre a dialogicidade das relações sociais e dos processos comunicativos. Entendido como lugar simbólico, um lugar social implica necessariamente a consideração de um outro que se constitui como audiência para o qual a fala se dirige.”

**Pesquisadora:** Você se sentia à vontade?

**Saulo:** Me sentia bem à vontade.

**Pesquisadora:** E o que você mais gostou ali do projeto? O que te ajudou mais nesse sentido?

**Saulo:** Foi problema de falar em público. Eu acho. Porque tu tinha que falar. Tinha que falar mesmo e falava de um jeito que parece que ajudou bastante, sabe? Ajudou bastante pra falar em público, pra falar. Eu ficava também muito nervoso nessa parte.

**Pesquisadora:** Durante o projeto?

**Saulo:** Não. De falar na frente de bastante gente.

**Pesquisadora:** Ali nas rodas que fazíamos?

**Saulo:** [sinal afirmativo com cabeça]

**Pesquisadora:** Mas conseguia?

**Saulo:** Conseguia. Ajudou.

**Pesquisadora:** E o que te fez continuar participando do projeto?

**Saulo:** É porque foi legal, porque gostei de fazer máscara, essas coisas. De fazer aquele teatro [risos]. Ter conversa. Eu achei muito legal e quis continuar.

[...]

**Pesquisadora:** E tem alguma outra coisa que te chamou atenção durante os encontros que você participou? Que chamou mais atenção, alguma situação, alguma coisa que te marcou mais?

**Saulo:** Foi a parte ali dessas máscaras que a gente fez. No caso, era pra fazer o que a gente sentia. Isso daí mais me interessou.

**Pesquisadora:** E porque a escolha do Anônimo que era sua máscara? teve algum motivo?

**Saulo:** Foi porque eu sou meio tímido, meio tímido.

**Pesquisadora:** E qual relação você vê com anônimos isso?

**Saulo:** Que é meio calado, que não fala nada. [risos]

A fala de Saulo indica que as atividades propostas nas oficinas, mediadas pelos processos de criação (máscaras, teatro) e pelas conversas, ampliaram suas possibilidades de fala em contextos com várias pessoas, algo que em geral o “deixava muito nervoso”, mas que ali “ficava mais livre pra falar, pra fazer as coisas”. É interessante observar também quando ele fala sobre a máscara, como o que mais o marcou durante as oficinas: ele se refere que era para fazer o que sentia, indicando a forma como se apropriou daquela atividade. Quando escolhe o personagem Anônimo, consegue expressar, por meio de um personagem, algo de si, conseguindo trazer suas emoções nesse processo e provavelmente construir novos sentidos sobre si a partir das novas relações estabelecidas ali.

Existiram mediações no contexto das oficinas que potencializaram suas possibilidades de mostrar-se frente ao outro e isso provavelmente foi possível ao arriscar-se nas atividades de criação propostas, como no “teatro” e na produção da máscara. Nesse sentido, Furtado et all. (2011, p. 73) analisam um movimento subjetivo semelhante de uma jovem que participou de atividades de criação mediadas pelo teatro. Na situação analisada, a jovem relata que [...] *“agora, que eu fiz teatro, eu não tenho mais vergonha de ficar na frente dos outros. Antes eu tinha vergonha de ficar na frente de todo mundo. Mas agora, não”*. As autoras analisam a posição de medo de estar frente ao outro na fala da jovem e a mudança decorrente do arriscar-

se nos processos de criação, mediado pelas relações com o outro: “Esse atrever-se a criar pode emergir provocado pelo gesto, pelo olhar, pela ideia e pela escuta das palavras e contra-palavras do outro”.

Na fala de outra participante, Juliana, essa questão da timidez também está presente, junto com outras questões, como a possibilidade de ampliar as suas relações com outras pessoas.

**Pesquisadora:** Você lembra o que fez você se inscrever nas oficinas?

**Juliana:** [...] é porque eu gosto de coisas assim fora do período da aula. Eu gosto de coisas assim mais... É que tem uma coisa também que eu gosto é teatro, essas coisas assim, porque eu fui mais. Porque eu achava que tinha teatro e essas coisas assim. Eu gosto dessas... por mais que eu seja tímida, eu acho que me solto um pouco também. Aí acho que foi isso. Porque eu gosto de coisas assim fora da sala de aula, coisas que descontraíam.

**Pesquisadora:** E o que essas coisas [...] te proporcionam que você gosta?

**Juliana:** É porque como eu sou tímida, então acho que fazer essas coisas acho que ajuda a tirar um pouco da minha timidez. É, saber viver mais em conjunto, sabe.

**Pesquisadora:** E você acha que o projeto te ajudou nisso?

**Juliana:** Ajudou. Por exemplo, tem pessoas que estavam na oficina que eu nunca falava, depois da oficina eu comecei a conversar mais. E pessoas também de fora, que eu não conversava com ninguém. Comecei a conversar com mais pessoas, tipo isso.

Juliana traz questões diversas, como a timidez e a contraposição do espaço das oficinas com a sala de aula. Ela viu nas oficinas uma possibilidade de fazer coisas fora da sala de aula, “coisas que descontraíam” e que ampliem suas possibilidades de se mostrar ao outro, já que se considera tímida e percebe que pode se “soltar”. Fica uma interrogação sobre as vozes não explicitadas na sua fala, silenciadas, sobre as referências da estudante em relação à sala de aula. A sala de aula, como lugar onde estes/as estudantes passam a maior parte do seu tempo na instituição, pode vir a ser um espaço em que eles podem mostrar-se e serem reconhecidos em suas diferenças e singularidades?

Em algumas falas, a possibilidade de se expressar e se mostrar ao outro nas oficinas aparece relacionada com uma maior liberdade em relação aos padrões e às tentativas de homogeneização e normalização social.

**Pesquisadora:** [...] como que você vê isso no projeto, essa questão das linguagens artísticas?

**Carla:** Dá pra pessoa ser um pouco mais ela assim, se libertar um pouco, sabe? Que nem no dia a dia, às vezes a gente tem que ser tão certinho, tão dentro dos parâmetros. E ali, sabe, pedia tua opinião, perguntava como você mesmo se via. Então, dava pra pessoa se expressar um pouco da forma como ela mesma é. [...] sempre com quem já conheço, eu sempre fui bem aberta. Mas tem aquelas vezes que a gente tem que ser certinha, dentro dos conformes. Aí isso me deu, como é que se diz? Me deu um jeito de eu estar dentro dos parâmetros e ser um pouco mais eu. Ao mesmo tempo.

**Pesquisadora:** O que você mais gostou no projeto?

**Fabírcia:** Eu acho que a liberdade. Aquela coisa de você poder ser você. [...]

**Pesquisadora:** E da parte com os grupos, qual foi a mais significativa pra você?

**Francisco:** [...] depois ali nas avaliações, uma fala da Erika, ficou pra mim marcante. Que ela disse que cada um deve ser do seu jeito. A fala ali foi uma das coisas que me

chamou mais atenção. Outra, também, nesse mesmo momento, foi a fala da Bruna. Que falou que a oficina ensinou pra ela, mas não só pra ela que quem decide o que é normal é você mesmo, então, não existe o normal, o normal quem decide é você. Essa foi uma outra fala que me marcou bastante. Eu acho que a parte das avaliações foi a que mais me marcou, que tiveram mais pontos que me marcaram.

Essas falas indicam a importância de criarmos espaços em que os/as jovens possam se expressar e ser reconhecidos em suas singularidades. Também visibilizam vozes relacionados aos processos de normalização social em que as diferenças que nos constituem, as singularidades de cada sujeito, podem ser desqualificadas ou até mesma transformadas em patologia (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Nesse sentido, a possibilidade de questionar o que é considerado normal pode contribuir para uma ampliação das possibilidades de existência e da tomada de consciência sobre o papel ativo do sujeito nos contextos em que está inserido. Essas questões também estiveram presente na discussão da música *Máscara* (Pitty), durante uma das oficinas:

**Fabírcia:** A gente tem que se encontrar primeiro. E aí que está, porque muitas vezes a gente não se aceita devido à imposição da sociedade. Devido a não querer escutar críticas, porque isso de certa forma deixa você mal. Isso não é bom.

**Jaqueline-docente:** Acho que surgiu uma palavra bem legal na fala dela, que é aceitação. Porque na música ela fala, meu cabelo não é igual ao seu, o tamanho não é igual. Se aceitar que somos diferentes.

**Samuel-bolsista:** Mesmo que seja estranho, seja você. [repetindo a música *Máscara* da Pitty]

**Jaqueline-docente:** E afinal, o que é ser estranho?

[...]

**Fabiana-técnica:** Ninguém merece ser só mais um bonitinho. ... ninguém merece ser mais um dentro desse padrão.

[...]

**Fabírcia:** Você acha bonito porque o outro acha bonito.

A música *Máscara* (Pitty) suscitou a discussão sobre aceitar quem você é e o questionamento de determinados padrões sociais, como beleza e normalidade, que regulam a vida das pessoas. A estudante Fabírcia evidencia nessa e em outras falas registradas durante a pesquisa o impacto negativo para a construção da imagem de si dos julgamentos do outro. Concordamos com essa jovem, pois a nossa subjetividade é formada a partir da diversidade de enunciados produzidos na interação constante com o outro. Esses enunciados trazem consigo expressões, tons valorativos, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, 2013).

Em outra atividade, realizada com os dois grupos, a partir do curta *Identity*<sup>36</sup> foi possível problematizar as formas como as pessoas se relacionam umas com as outras, sobre o

---

<sup>36</sup> Dirigido por Kahlil Adames (2012).

que mostram de si, sobre o que é visibilizado ou não na relação com o outro, bem como sobre as normas e os padrões construídos socialmente. Apresentamos uma fala sobre isso:

**Mariana:** Por exemplo, na escola sempre tem os grupinhos. Aí tem sempre a pessoa rejeitada. Normal. Aí ela, por exemplo, ela é gordinha, mas o que que ela vai fazer? Ela vai tentar ser engraçada para entrar no grupo. Ai depois que ela entrar no grupo ela vai poder se mostrar, as características dela em algum momento. Entendeu?

**Docente Raul:** Mas o que você acha disso?

**Júlia:** É errado.

**Mariana:** É errado. Mas é uma forma dela poder socializar.

Essa fala surgiu num diálogo em que conversávamos sobre o curta *Identity* que apresenta um contexto escolar com jovens em que todos/as estão com máscaras monocromáticas e apenas uma jovem está diferente, com uma máscara com desenhos. O curta vai mostrando cenas em sala de aula e nos intervalos. Os/as jovens não mostram seus rostos, apenas a máscara que muda de cor quando o/a estudante interage com determinado grupo, ficando da mesma cor que os demais. Durante a conversa sobre as percepções dos/as participantes dessa pesquisa sobre o curta, questionamos se eles/as identificam situações em que precisam adotar máscaras para poderem se expressar. Como resposta, Mariana cita a formação de grupos na escola e a rejeição de determinadas pessoas como algo naturalizado nas relações entre os/as jovens. Nessa perspectiva, os/as jovens falaram de diferentes situações que vivenciam no cotidiano, mencionando exemplos de segregação, discriminações e preconceito no ambiente escolar.

Relatos dessas situações entre os/as jovens também eram recorrentes nas escutas realizadas durante essa pesquisa fora do contexto das oficinas. Nesse sentido, em uma pesquisa realizada com jovens de um Instituto Federal sobre os significados do processo de escolarização, Gomes et al. (2014) identificam que a relação com os/as colegas pode se configurar em relações de amizade e suporte que contribuem para maior bem estar na escola, bem como em relações pautadas no distanciamento e na discriminação que dificultam os processos de escolarização. Pesquisas indicam que essa questão da sociabilidade nos grupos de pares, da turma de amigos/as, é uma referência central na trajetória dos/as jovens, tanto nos espaços de lazer e diversão como nos institucionais como a escola (DAYRELL, 2007). Essa sociabilidade parece estar relacionada às necessidades de comunicação, solidariedade, democracia, trocas afetivas, e especialmente, de identidade (Ibid).

Esses dados sinalizam para a necessidade de atentarmos para as relações entre os/as jovens no contexto escolar, considerando a potência dessas relações nas suas trajetórias escolares, bem como as violências e discriminações que estão presentes, e que fazem parte dos processos de socialização e subjetivação na cultura escolar contemporânea (PAIVA; MEJÍA-

HERNÁNDEZ, 2017). Nessa perspectiva, destacamos as possibilidades da escola ser um espaço de intervenção para que os/as jovens possam repensar suas práticas cotidianas, reconhecendo também que as diferentes expressões de conflitos e violência entre os/as jovens estão relacionadas com a violência mais geral e multifacetada presente na sociedade brasileira (DAYRELL, 2007).

Na pesquisa que realizamos, alguns dos/as participantes relataram que puderam refletir, pensar e reelaborar as relações sociais das quais participam. Algumas dessas falas são apresentadas a seguir.

**Pesquisadora:** E como você se sentia em relação aos temas que a gente trabalhava ali no projeto?

**Joaquim:** Me sentia bem. Bom, se para pra pensar sobre os assuntos e tal, tipo quem eu sou, você para pra pensar, reflete. Mas eu não cheguei a nenhuma resposta. [...] Refletir sobre as ações que você fez, que você faz, como você age com as pessoas. Como você fala. Mas quem eu sou? Faço isso, faço aquilo.

**Pesquisadora:** E você acha que essa sua participação no projeto mudou alguma coisa em quem você é?

**Joaquim:** Eu acho que sim. Eu penso um pouquinho mais agora. Paro pra pensar.

**Pesquisadora:** Em que tipo de coisas normalmente você para pra pensar que antes não pensava tanto? Pra eu entender seu processo.

**Joaquim:** Sim, sim. Deixa pensar. As vezes fazer uma piada ruim. Uma piada ruim. As vezes eu penso: será que eu conto isso daqui? Será que o outro vai querer ouvir essa piada? Se é uma piada ruim, não conto. Se é boa, talvez eu conte. Ou as vezes eu ignoro isso daí e conto do mesmo jeito.

**Pesquisadora:** Você acha que teve alguma mudança em você, a partir da participação no projeto?

**Cassia:** A parte do racismo, que foi assim, bem... Depois que eu vi aquele vídeo<sup>37</sup> [...] a gente não para pra pensar [...]. Eu pensei "será que às vezes eu não faço isso sem querer" [...]. Tratar mal uma pessoa porque a cor dela é diferente? O que muda isso? Por que que ela é melhor que eu, só porque a pele dela é diferente? Isso não muda nada. Foi essa questão do racismo. [...] A máscara, não só quando a gente fez a máscara...Eu fiquei pensando, mas por que eu fiz isso? "é porque eu gosto ou porque a minha mãe quer que eu faça isso". [...] Não é porque todo mundo acha legal que eu tenho que achar legal também. Não tem que achar legal porque todo mundo acha legal [risos]. [...] eu gostei bastante [...].

**Pesquisadora:** Sobre a participação no projeto... o que te fez participar?

**Erika:** uma proposta que nunca tinha colocado assim: "olha que legal, pessoal, vocês podem aprender sobre vocês sem ter que descobrir tudo sozinhos, levando pancada". E trazia bastante assuntos que eu achava interessante discutir, ouvir as opiniões das outras pessoas. E tinha bastante coisa envolvendo trabalho manual, tipo artes, tipo cartazes.

---

<sup>37</sup> A jovem faz referência ao filme *Vista Minha Pele*, dirigido por Joel Zito Araújo (2003). Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, na qual os negros são a classe dominante, enquanto os brancos foram escravizados. Alemanha e Inglaterra são os países pobres, enquanto África do Sul e Moçambique, por exemplo, são países ricos. Maria é uma estudante branca, pobre, que estuda num colégio particular, com bolsa de estudo, pois sua mãe trabalha ali como faxineira. Entretanto, é hostilizada pela maioria dos seus/suas colegas, por sua cor e por sua condição social.

As falas indicam que as atividades nas oficinas contribuíram para reflexões dos/as jovens sobre suas ações, como contar uma piada “ruim”, bem como possibilitaram perceber preconceitos naturalizados histórica e culturalmente, como é o caso do racismo. Também é possível ver, pela fala de Érica, que as oficinas se configuraram como espaço de compartilhamento de opiniões, aprendizagens sobre si, mediadas por atividades manuais, artísticas, possibilitando sair do isolamento em que cada um tem que “descobrir tudo sozinho, levando pancada”. Em outro momento, essa mesma jovem retoma essa questão de estar numa fase da vida marcada por descobertas e questionamentos:

**Pesquisadora:** E sobre os jovens da sua idade... na sua opinião, quais são os principais problemas que os jovens enfrentam?

**Erika:**[...] a questão da identidade e da liberdade. [...] Porque quando a gente está nessa fase de adolescência [...] a gente está descobrindo outras coisas sobre a gente. A gente está descobrindo quem realmente a gente vai ser. É quase que como meio espelho assim. Então fica muito aquela coisa, tipo “meu, o que que está acontecendo, por que estou fazendo isso?”. E também a questão da liberdade, porque você não tem nem 18, mas você também não tem 12, você está no meio assim. Então você fica tipo eu quero e não posso. Ou posso e não quero, sabe? E também, principalmente os [jovens] que eu converso, a questão da escola ser muito tipo: “ah, aqui estão todos os livros, você vai aprender somente isso. Mas 80% você não vai usar, mas tudo bem, você tem que aprender isso”. É sufocante.

Apesar de entendermos que não existe uma homogeneidade e um percurso único na trajetória de vida dos/as jovens, concordamos com Erika sobre o cotidiano dos/as jovens ser marcado por essa ideia de transição para o mundo adulto, presente nas concepções de adolescência/juventude na sociedade ocidental (CASTRO, 2008b). Essa concepção coloca os/as jovens numa moratória social e profissional:

Esse limbo existencial no qual os jovens são colocados, articula-se com o lento processo de transformação das comunidades humanas em sociedades, onde o trabalho passa a ocupar um lugar central de inserção e diferenciação social. Central porque é justamente a partir da divisão social do trabalho que cada um se reconhece e é reconhecido; que o tempo é regulado; que os corpos são disciplinados; a educação sentimental e moral é delineada. Assim, o jovem é aquele que, passível sob alguns pontos de vista de ser incluído no mundo do trabalho, ainda deve adiar tal ingresso sob o peso de uma preparação adequada. (CASTRO, 2008b, p. 8)

Podemos observar na própria fala da jovem a dificuldade na afirmação de si, quando comenta que nesse momento da vida as pessoas estão “descobrendo quem a gente vai ser”. Entretanto, concordamos com Erika sobre as incertezas que podem estar presentes nesse momento da vida, que podem ser agravadas a partir das condições de vida de cada jovem e das diferenças sociais de gênero, classe, etnia, etc.

Erika visibiliza também as tensões entre os/as jovens e a escola, algo que era comum nas falas de outros/as estudantes do Técnico Integrado. Uma dessas tensões se manifesta na relação com o conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem distantes da vida cotidiana,

questão presente também em outras pesquisas (CASTRO et al., 2018; COUTINHO, 2011; COUTINHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2012; DAYRELL, 2007; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014).

## **A MEDIAÇÃO DAS OFICINAS ESTÉTICAS NA PRODUÇÃO DE VISIBILIDADES E LUGARES SOCIAIS OUTROS**

Na análise dos diferentes acontecimentos que marcaram o projeto de extensão, percebemos que algumas atividades contribuíram para produzir visibilidades e lugares sociais outros para os/as participantes do Técnico Integrado no contexto institucional. Dentre essas atividades destacamos duas: a oficina de grafite com a pintura de duas paredes no hall da instituição e a intervenção do Técnico Integrado junto a estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de escolas parceiras.

A oficina de grafite foi incluída por sugestão de uma das docentes da equipe que conheceu uma artista plástica em um encontro de formação de professores/as e a partir disso propôs a produção de um grafite em um muro próximo ao bicicletário. Com o acordo dos/as demais integrantes da equipe, solicitei a autorização da direção do câmpus e articulamos a realização da oficina de grafite e outras atividades em um sábado letivo. Contudo, no dia anterior a este sábado começou a chover, o que inviabilizava a realização das atividades tal como planejadas, pois o muro ficava em uma área descoberta. Em busca de uma solução, em conjunto com a assistente social, negociamos com a direção a autorização para grafitar em locais que a chuva não interferisse, mantendo as atividades planejadas que envolviam todo o curso Técnico Integrado.

Em parceria com a direção, identificamos duas paredes localizadas no térreo de um dos prédios do câmpus, próximo ao hall de entrada e obtivemos a autorização para grafitá-las. Na Figura 4 podemos observar algumas imagens do processo de criação do grafite pelos/as jovens sob orientação da artista plástica.

Figura 4 – Imagens da oficina de grafite



Fonte: Registros da equipe do projeto de extensão (2016).

As imagens que podemos ver na figura 4 são da parte prática da oficina, realizada após uma palestra da artista sobre a cultura hip hop e o grafite em sua trajetória de vida. Como a artista residia em outra cidade e participou do projeto de extensão como voluntária, tínhamos alguns limites na construção dessa oficina. Para minimizar isso, em conjunto com a professora de artes, apresentamos para a artista os objetivos do projeto de extensão e o que estávamos trabalhando durante as outras oficinas. A partir disso, a artista apresentou sua proposta, incluindo um desenho que trouxe pronto para ser grafitado com os/as jovens.

Na figura 5 é possível ver outras imagens da oficina com marcas da participação dos/as jovens: os materiais espalhados, as assinaturas no grafite, bem como a artista finalizando a obra.

Figura 5 – Imagens do grafite nas paredes do hall do câmpus



Fonte: Registros da equipe do projeto de extensão (2016).

Nessa parte prática, inicialmente a artista mostrou como usar as latas de spray e, em seguida, desenhou alguns traços a partir dos quais foi mediando a pintura dos/as jovens com as tintas e latas de spray. No período da manhã, a artista coordenou a produção da obra com a participação de um grupo de estudantes e, no período da tarde, finalizou com o auxílio de alguns estudantes que permaneceram após o horário programado.

Identificamos a partir das falas dos/as participantes do projeto de extensão algumas repercussões significativas dessa oficina, especialmente pela produção do grafite em uma área central da instituição, pela competência técnica da artista, bem como pelo interesse dos/as jovens nessa linguagem artística:

**Pesquisadora:** Você consegue lembrar o que te fez participar do projeto? Das oficinas?

**Alex:** Pra falar a verdade, o meu grande interesse foi o grafite que eles falaram que ia ter. [...] Até ter o grafite eu não ia sair daquele projeto.

**Pesquisadora:** E você participou do grafite?

**Alex:** Sim, está até meu nome lá, graças a Deus.

**Pesquisadora:** E como foi participar do grafite então?

**Alex:** Foi inesquecível pra mim, que é uma coisa que eu sempre quis. Eu sempre olhava vídeos no YouTube e tal. Até antes do grafite eu fiz desenho pra caramba pra chegar na hora e não fazer feio e eu gostei muito assim, apesar de ter manchado um monte de roupa minha nova e minha mãe ter brigado comigo, mas tudo bem, eu gostei. [...] Eu tinha feito uns desenhos antes [...]. Eu fiz meu nome, desenhei um peixe. No caso não foi isso o que aconteceu, fazer grafite livre. Ela pegou e deu desenho, a gente só pintou na verdade. [...] E eu tinha feito desenho de peixes, de, assim, de montagens mesmo, a pessoa vai ali criando, assim, pegava e ia criando alguma coisa, aleatoriamente, assim.

**Pesquisadora:** E como é que foi fazer [grafite] sem poder colocar as coisas que você tinha pensado [...]? [...] como que você se sentiu em relação a isso?

**Alex:** Eu não me senti muito abalado porque do mesmo jeito eu estaria fazendo grafite, que era o meu objetivo, e, assim como muitas pessoas ficaram, muitas pessoas não gostaram de fazer, só de pintar o que ela desenhou, mas, assim, gostei bastante até.

Alex visibiliza o quanto essa oficina o mobilizou a se inscrever no projeto de extensão e a permanecer nas oficinas para conseguir fazer grafite. Na sua fala também encontramos vozes sobre a repercussão da oficina para outros/as participantes que ficaram insatisfeitos com o fato de não ser possível criar o desenho, o qual foi proposto pela artista. Em outro momento, esse mesmo jovem destaca ainda o fato da artista ser uma mulher:

**Pesquisadora::** [...] tem mais alguma outra questão que você queira comentar, que tenha te chamado atenção durante o projeto, que te marcou? [...]

**Alex:** Gostei da palestra dela, da Gugui. [...] Que ela falou bastante. Achei que ela só ia falar sobre o grafite em si, mas ela falou da vivência dela com grafite. Ela por ser uma mulher também, causou mais impressão ainda.

**Pesquisadora::** É? Por que que te causou mais impressão?

**Alex:** Porque muita gente, a maioria, não é interesse em ser machista, feminista, não sou nenhum dos dois também. Mas a maioria vai pensar [...], se eu lembro de uma prisão, com certeza quem está dentro da cadeia? Se você pensar, a maioria das pessoas vê um homem lá dentro, é sempre um homem, é sempre o homem, é sempre o homem que está nisso, é sempre o homem que está naquilo, é sempre o homem que representa, entendeu? E ela chegou aqui e representou mais do que qualquer um, entendeu? É, precisa de uma mulher assim e eu achei bem tocante, assim.

A condição da artista enquanto mulher representando o grafite mobilizou esse jovem. A sua fala, apresenta ecos de outras vozes, contrapondo-se ao que identifica com machismo e também com feminismo, mas reconhecendo que existem lugares sociais que se constituem mais

atrelados a uma ou outra expressão de gênero<sup>38</sup>, e que alguns desses estão, na maior parte das vezes, representados por homens.

Uma outra questão destacada pelos/as jovens sobre a oficina de grafite foi a importância das suas assinaturas na obra:

**Pesquisadora:** Com você vê essa questão da arte nas oficinas?

**Francisco-bolsista:** Eu acho que teve bastante vídeo, bastante música, bastante coisa assim. Eu acho que foi interessante. Assim como teve aquele grupo de dança que veio até aqui. Chamou a atenção de todo mundo. Acho que todo mundo gostou daquele momento. E também teve o grafite em si. Porque foi uma coisa que chamou muito a atenção dos alunos. E os alunos que entram, eles olham, “mas está assinado teu nome”... às vezes eu entro e estou passando e vejo alguém “mas está teu nome ali”. Mas foi a gente que fez e tal. Eu acho que foi bem interessante essa parte artística.

**Pesquisadora:** O que você gostou do grafite?

**Paulo:** É uma coisa que eu já fiz em SP, mas não com uma artista. Foi uma coisa inovadora.

**Pesquisadora:** Quando você passa ali e vê o grafite, o que você sente?

**Paulo:** Orgulho. Com certeza. Meu nome tá ali debaixo do dela, do nome de uma artista. Tem coisa mais orgulhosa pra mim?

Francisco e Paulo evidenciam a questão das assinaturas no grafite. Paulo ressalta a sua assinatura junto com o nome de uma artista. Francisco destaca que o grafite chamou a atenção de outros estudantes que não participaram, com o reconhecimento de sua assinatura, repercutindo nos diálogos entre os/as jovens após o término das oficinas.

Assim como o grafite possibilitou outras visibilidades aos/às jovens do Técnico Integrado a partir de uma produção deles/as com uma artista em um espaço importante da instituição, as atividades com escolas parceiras também contribuíram para isso. A intervenção com essas escolas foi pensada no momento de submissão da proposta ao edital de extensão, o qual tinha como exigência a inclusão de ações com a comunidade externa. Como o foco de intervenção inicial era a realização de oficinas estéticas com jovens do IFSC visando contribuir com a formação desse público, incluímos debates e oficinas coordenadas por eles/as com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse público externo visava promover o diálogo entre jovens de diferentes instituições de ensino, divulgando o câmpus do IFSC e contribuindo com suas formações numa perspectiva cidadã.

A fala de alguns dos/as jovens e de profissionais da equipe evidencia que as atividades com as escolas parceiras contribuíram para dar visibilidade aos participantes, que assumiram um outro lugar social, diferente daquele normalmente designado para os/as estudantes em contextos escolares:

---

<sup>38</sup> Discussões sobre gênero e sexualidade que estavam ocorrendo naquele momento na instituição foram problematizadas no artigo “Pense fora da caixa”: tensões e visibilidades nos debates sobre gênero e sexualidade com jovens em um contexto escolar, o qual integra as análises desta tese.

**Pesquisadora:** E o que você acha que foi mais significativo pra você dos encontros que a gente teve? de tudo o que foi realizado?

**Francisco-bolsista:** Acho que a participação dos alunos na escola. Os alunos falando com as escolas. Acho que foi uma coisa que tocou bastante. Porque quando eu era da outra escola, vê algum adulto falar, tá ok. Só escutava se era do meu interesse. Eu ia lá e buscava mais informação. Mas quando vinha alguma pessoa mais ou menos da minha idade, já chamava a atenção. Ela tem a mesma idade que eu. Ela está falando tudo isso de bom... então acho que foi essa parte dos alunos falando com as escolas. Alunos irem até a escola. Falarem e eles virem até aqui também.

**Sílvia-docente:** O Francisco fazendo um depoimento sobre o Instituto Federal numa escola do município de Itajaí. Atuando lá na frente como um comunicador durante a oficina e tecer falas da importância que ele vê como aluno do Instituto, como uma formação diferenciada. Gente, não existe melhor propaganda, melhor campanha de divulgação e melhor oportunidade para aquele aluno que está lá, às vezes cansado de um mesmo estilo de aula, perceber que na cidade dele, existe uma escola de portas abertas que é para ele e que tem um diferencial de ensino técnico. É um laboratório, um pôr a mão na massa né. Então são tantos lados para serem vistos e isso passa batido nessa correria de uma hora para cada disciplina, um currículo muito fechado. Então projetos como esse precisam continuar.

**Pesquisadora::** E se tivesse uma outra edição do projeto, o que você sugere que seja mantido e o que você sugere que mude?

**Joaquim:** Ir em várias escolas. Expandir para mais escolas. Eu participaria! Foi legal. É bom que conta pra divulgação do IFSC. Por exemplo, na minha escola antiga, ir lá divulgar o IFSC. Porque muita gente não conhece o IFSC lá. Acha que só o IFC<sup>39</sup>, de Camboriú. Eu manteria isso daí. Manteria as atividades dinâmicas. A fotonovela foi bem legal fazer. Acho que isso.

**Pesquisadora:** E como que você se sentia participando do projeto?

**Joaquim:** Eu achava bem, bem legal, bem divertido, bem... propostas... a gente fez parte das ideias para fazer as coisas. Ah, o que a gente vai fazer para o colégio [escolas parceiras]? ah, a gente pode preparar isso, isso e aquilo. Acho legal.

**Taís-Técnica** [...] eu percebi a empolgação que ela teve na época, dela estar na frente, dela poder falar as coisas. Ela tem muita dificuldade, muita timidez, eu vi um crescimento muito grande, a empolgação dela, estar sempre aqui na escola, de colocar, principalmente no final, dela liderar algumas coisas. [...] o aluno não tem muita possibilidade de vitórias, eles têm muito fracasso em sala de aula, não consegue aprovar, tem dificuldade de aprender, é muita coisa negativa e ali ela conseguiu algumas possibilidades, avanços, ela avançou muito [...].

Na fala de Francisco, que integrou a equipe na condição de bolsista de extensão, podemos ver alguns sentidos produzidos a partir da sua participação nas atividades com estudantes das escolas parceiras. Um desses é a possibilidade de estar num lugar que normalmente é destinado aos adultos, questão também apresentada pela professora Sílvia ao destacar a participação do Francisco “atuando lá na frente como um comunicador durante a oficina e tecer falas da importância que ele vê como aluno do Instituto, como uma formação diferenciada”.

---

<sup>39</sup> Instituto Federal Catarinense.

Joaquim, por sua vez, também destaca a participação nas atividades com as escolas parceiras e expressa o desejo de ir a “várias” escolas, inclusive de voltar para aquela onde estudou, contribuindo para a divulgação do IFSC: “Porque muita gente não conhece o IFSC lá”. Joaquim ressalta também que houve espaço no projeto de extensão para os/as jovens contribuírem na construção do que seria realizado: “a gente fez parte das ideias para fazer as coisas. Ah, o que a gente vai fazer para o colégio [escolas parceiras]? Ah, a gente pode preparar isso, isso e aquilo”.

Os/as participantes das oficinas com as escolas parceiras indicam a importância de espaços que possibilitem aos/às jovens se expressar e ocupar outro lugar social na instituição, o que é imprescindível para transformar a imagem de si. Se antes esses/as jovens estavam num lugar de invisibilidade, marcados pela lógica disciplinar, homogeneizante e hierárquica que caracteriza as instituições educacionais (ROCHA, 2000), nesse momento com as escolas puderam ocupar outra posição, de alguém que pode criar, sugerir, falar, sendo valorado positivamente na instituição<sup>40</sup>.

Nesse sentido, concordamos com Fonseca, Neves e Zanella (2014), sobre a necessidade de investir em espaços no contexto escolar que questionem os lugares sociais cristalizados e que possibilitem a (re)invenção dos sentidos estabelecidos historicamente na cultura e presentes nas escolas. Conforme os/as autores/as, esses espaços “podem provocar a emergência de diferentes sentidos sobre si e de lugares sociais outros para sujeitos em relação” (Ibid, p.17).

Essas condições criadas pelo projeto de extensão campo dessa pesquisa provavelmente contribuíram para que os/as participantes se vissem incluídos na instituição, como destacaram algumas profissionais da equipe, durante as entrevistas.

**Márcia-docente:** [...] projetos dessa natureza contribuem para que o aluno se sinta incluído, contribuem para o pertencimento, tu vê que, Andréia, pela sua experiência muitos alunos não se sentem parte dessa instituição, eles mesmos dizem “essa instituição não é para mim”, como que nós vamos trazer esse aluno para perto para nós? Por meio de projetos, tu pode ver, eu tenho projeto no PIBIC que eu tenho vários alunos voluntários, eu tenho projeto de extensão que eu tenho alunos voluntários [...]. É o interesse do docente pelo aluno que cria a inclusão, o pertencimento, a própria, assim, quando o aluno se sente protagonista, é o protagonismo e isso fomenta o protagonismo, esse tipo de iniciativas e a gente pode ver no resultado, nas falas dos alunos o quanto eles se envolveram, quanto que eles se sentiram incluídos, o quanto eles se descobriram, é também um processo de auto-descoberta. Nós não podemos lidar com esses adolescentes como lidávamos com eles vinte anos passados, sabe? Eu acho que a gente tem que olhar novamente para esses alunos, também esse modelo de escola nosso, ele está fadado ao fracasso, ele já é um modelo fracassado e nós insistimos nesse modelo.

---

<sup>40</sup> Sobre a necessidade de participação dos/as jovens nos espaços em que eles/as habitam e convivem, como a escola, ver Castro e Nascimento (2013).

**Pesquisadora:** e como que seria um outro modelo?

**Márcia-docente:** seria um modelo onde os alunos poderiam, a questão da autoria, a questão do pertencimento, a questão do aluno poder fazer algumas escolhas [...] por mais arte, mais música, mais cultura na vida desse aluno porque eu acho que é como essas escolas alternativas que a gente vê, o aluno estabelece outras relações não é aquela do professor lá em cima no patamar dele e do aluno lá embaixo. [...] como se fosse assim “ah”, hoje o aluno tem acesso a tudo, ele tá ligado em tudo, nós temos que repensar isso.

A professora Márcia provoca a pesquisadora/psicóloga escolar a se posicionar em relação à inclusão escolar de estudantes que afirmam que “essa instituição não é pra mim”. Realmente, nas intervenções da coordenadoria pedagógica também tivemos contato com estudantes que, quando chegam na instituição, ficam surpresos com as condições diferenciadas de formação e também com as exigências de estudo, em relação às outras escolas que tiveram acesso até então; alguns desses, com as ações de apoio pedagógico, inserção em projetos com docentes, monitorias e demais atividades oferecidas na instituição, conseguem se inserir e permanecer, condições que possibilitam uma participação ativa desses/as na instituição, bem como a transformação nas suas condições de aprendizagem e desenvolvimento. Essas estratégias, no entanto, precisam fazer parte da política institucional diante da evasão escolar.

Além disso, concordamos com a professora Márcia sobre a importância dos projetos de pesquisa e extensão na inclusão dos/as estudantes. Observamos diversos casos de estudantes que, ao participarem de projetos de extensão e de pesquisa, tiveram sua trajetória escolar e pessoal transformada. Essa questão tem ganhado destaque na instituição, por diferentes profissionais que reconhecem que o apoio material, como auxílio financeiro ou alimentação, são fundamentais, mas não suficientes para que os/as estudantes se sintam acolhidos e pertencentes à comunidade escolar. É necessário, no entanto, que toda a comunidade escolar invista em práticas que possibilitem o reconhecimento, o diálogo e a participação efetiva dos/as jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, observamos que as oficinas estéticas se constituíram como espaço de escuta e diálogo com os/as jovens do Técnico Integrado, contribuindo para a problematização de questões importantes em suas vidas, como as relacionadas com o processo de constituição do sujeito e as relações com o outro. Nesse sentido, reconhecemos a importância das escolas legitimarem as interrogações, as potências e singularidades do ser humano (CAMARGO; BULGACOV, 2008).

As atividades realizadas contribuíram também para a produção de novos sentidos nas relações entre os/as jovens, destes/as com docentes e equipe da coordenação pedagógica, bem como com a própria instituição. Evidenciaram-se transformações da imagem de si e do lugar social ocupado por alguns destes/as estudantes no espaço institucional. Essa questão se apresentou na fala de estudantes e de profissionais que, ao analisarem o que aconteceu nas oficinas, destacaram as mudanças nos modos de ver os/as jovens e se ver nas relações com eles/as.

Destacamos a importância de se investir em espaços com os/as jovens que contribuam para a circulação de discursos (KUPFER, 2008) e que possibilitem visibilidade às suas vozes, legitimando a participação desses sujeitos na escola. Esses contextos, no entanto, precisam se expandir para além de projetos pontuais como o aqui realizado, envolvendo a instituição escolar como um todo, bem como sua proposta curricular.

As oficinas estéticas oportunizaram aos/às jovens e aos/às profissionais envolvidos/as, no contato afetivo de uns com os outros, verem-se a si mesmos, ao mesmo tempo verem esse outro e serem por ele vistos, o que implicou em ressignificações e modificações importantes nas interações.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais - continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 116–134, 22 maio 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm).

Acesso em: 30 jan. 2018.

BRITO, R. D. V. A.; ZANELLA, A. V. Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. **Bakhtiniana**, v. 12, n. 1, p. 42–64, 2017.

BRITO, R. DE V. A. DE. **Jovens, arte e cidade**: a via de mão tripla. 2016. 128p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CAMARGO, D. DE; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: Articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, p. 467–475, 2008.

CASTRO, L. R. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Psicologia Política**, v. 7, n. 14, 2008.

CASTRO, L. R. DE et al. Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 151–168, 7 fev. 2018.

CASTRO, L. R. DE; NASCIMENTO, E. M. DO. Politizar as relações entre jovens e adultos? A construção da experiência escolar pelos estudantes. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 359–367, jun. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. do. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2–11, 2005.

**Convivência - Senhora dos Absurdos** - Paulo Gustavo - 220 Volts - Humor Multishow. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=seFeHkxWkBo>.

COUTINHO, L. G. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, n. 1, p. 2–10, 2011.

COUTINHO, L. G.; SOUZA, S. N. DE; OLIVEIRA, B. O. Encontros e desencontros entre adolescência e educação: relato de pesquisa-intervenção. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 341–352, ago. 2012.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

FONSECA, F. L.; NEVES, J. G.; ZANELLA, A. V. Imagens de si em movimento: jovens,

escola e o projeto Arteurbe. In: SCHLINDWEIN, V. DE L. D. C. **Interfaces da psicologia com a educação, a saúde e o trabalho: leituras**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2014. p. 15–35.

FURTADO, J. R. et al. Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 66–79, 2011.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 39–56, 2003.

GOMES, R. C. et al. Significados construídos por adolescentes acerca do processo de escolarização. **Psicologia da Educação**, n. 39, p. 75–88, 2014.

**Identity Short Film**. Dirigido por Kalhil Adames. 5 min, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikGVWEvUzNM>.

**Ignácio e Saldanha**. Roteiro de Leo Garcia, Direção de Boca Migotto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q8O1NtCZ9p8>.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 35–65.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. DE S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**, v. 13, n. 1, p. 184–198, 2014.

MACHADO, J. P.; ZANELLA, A. V. Bakhtin, ciências humanas e psicologia: diálogos sobre epistemologia e pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, v. 31, n. 0, 11 jun. 2019.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.; RIBEIRO, M. C. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p. 41–64.

PAIVA, I. L. DE; MEJÍA-HERNÁNDEZ, J. M. G. A violência entre adolescentes no contexto escolar. **Densidades**, v. 14, p. 39–47, 2017.

SCISLESKI, A. C. C. et al. Juventude e pobreza : potencialmente perigosos a construção de. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 3, n. 64, p. 19–34, 2012.

**Tipos de Gente – Senhora dos Absurdos** - Paulo Gustavo - 220 Volts - Humor Multishow. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TnT6s\\_dJmnc](https://www.youtube.com/watch?v=TnT6s_dJmnc).

TITON, A. P. et al. **Oficinas temáticas, mediadas por linguagens artísticas, com adolescentes da rede de ensino de Itajaí e do curso Integrado em Mecânica do IFSC/Itajaí**. Anais - IFSC/SEPEI, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. Arte e Vida. In: **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. p. 139–168.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 21–44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992, p. 287-348.

**Vista Minha Pele**. Dirigido por Joel Zito Araújo. Patrocínio: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. 24min, Brasil, 2003.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 127–135, 2004.

ZANELLA, A. V. et al. O projeto ArteUrbe: tecnologia e produção de subjetividade. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 3, p. 217–233, 5 set. 2014.

ZANELLA, A. V. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

ZANELLA, A. V. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. de. **Psicologia e Educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 19–32.

ZANELLA, A. V. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 68–75, set. 2003a.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 99–104, 2005.

ZANELLA, A. V.; BRITO, R. D. V. A. Jovens e cidade: a experiência do projeto ArteUrb. **Revista Polis e Psique**, v. 2, n. 1, p. 43, 15 nov. 2012.

## **7 ARTIGO 3 - “PENSE FORA DA CAIXA”: tensões e visibilidades nos debates sobre gênero e sexualidade com estudantes do ensino médio integrado**

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo problematizar alguns acontecimentos que emergiram em um cotidiano escolar com jovens de um Curso Técnico Integrado que visibilizaram a caixa-preta das normas que regulam o gênero e a sexualidade. Realizamos análise discursiva desses acontecimentos, a partir da perspectiva bakhtiniana, os quais foram registrados em diário de campo, imagens fotográficas e entrevistas. Compreendemos esses acontecimentos enquanto enunciados concretos que participam da arena de discursos sobre esta temática naquele contexto histórico, cultural e político. A partir da perspectiva de Judith Butler e de seus comentadores, entendemos que existem determinadas normas que dão legibilidade ao gênero. Nessa perspectiva, nos contrapomos à compreensão de uma identidade de gênero imutável, fechada, reconhecendo as diferentes expressões de gênero, que podem ser reconhecidas nas masculinidades e feminilidades, assim como nos outros corpos que não se encaixam nessa binariedade. Como resultados, constatamos que as intervenções envolvendo gênero e sexualidade, analisadas neste artigo, provocaram tensões e resistências ao darem visibilidade a vozes que são silenciadas em relação às normas do sistema sexo-gênero no contexto escolar. Entretanto, ao promoverem essa visibilidade também se constituíram como importantes espaços de fala. As/os estudantes, ao relatarem diversas situações envolvendo desigualdades de gênero em suas trajetórias de vida, fizeram circular suas vivências, trouxeram para a esfera pública questões até então vivenciadas como privadas. Ao fazerem isso, tensionaram as fronteiras que artificialmente são erigidas entre público e privado, coletivo e singular, visibilizando a condição social e historicamente produzida do que se anuncia como de foro íntimo. Desnudaram, assim, de certo modo, a própria heteronormatividade como discurso social regulador das desigualdades de gênero. Essa abertura, entretanto, como possibilidade de desnaturalizar e se posicionar criticamente em relação aos discursos normalizadores, revelou-se tarefa complexa. Nas conclusões, destacamos a importância da instituição escolar como espaço de formação em uma perspectiva ética, estética e política, permitindo a visibilidade das contradições e disputas ideológicas, como as concepções normativas de gênero e sexualidade, considerando que estas também fundamentam violências e produzem sofrimento ético-político. Destacamos, ainda, o trabalho interdisciplinar e coletivo como possibilidade de ampliar as condições de realização de espaços de debates, especialmente em momentos históricos em que se tenta silenciar as diferentes visões de mundo e invisibilizar a pluralidade e complexidade que denotam a existência humana.

**Palavras-Chave:** Psicologia Escolar e Educacional. Gênero e Sexualidade. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

### **INTRODUÇÃO**

Setembro de 2016, um ano marcado por tensões e retrocessos democráticos, por disputas e tensionamentos relacionados a direitos humanos historicamente reconhecidos no Brasil e no mundo, diretamente relacionados com a crise do sistema capitalista mundial (FRIGOTTO, 2017a). Dentre esses retrocessos está o golpe midiático empresarial parlamentar da presidenta do país. Junto a isso, assistimos ao avanço de movimentos políticos

conservadores<sup>41</sup> e disputas na perspectiva de direitos humanos historicamente construídos e conquistados, voltados a determinados grupos sociais, como os direitos que se referem ao gênero, à sexualidade e à diversidade sexual<sup>42</sup>.

Foi em setembro daquele ano que, ao chegar ao local de trabalho<sup>43</sup>, em um câmpus do IFSC, ao passar pela escada que dá acesso à Coordenadoria Pedagógica no segundo piso, me deparei com uma intervenção artística que dava visibilidade a questões relacionadas ao sistema sexo-gênero<sup>44</sup> na escola. No piso, escrito com letras pretas coladas ao chão, estava um convite: “PENSE FORA DA CAIXA”. Ao redor da frase, três caixas abertas, cada uma com uma frase dentro e outra fora, escritas em papéis coloridos. Em uma das caixas estavam as seguintes afirmações: “Lugar de mulher é pilotando fogão! ☹”; do lado de fora: “Lugar de mulher é onde ela quiser! ☺”. Dentro de outra caixa, outra afirmação: “Homem só pode ficar com mulher! ☹”; em frente, “Você tem o direito de escolher com quem você quer ficar! ☺”. Por fim, na outra caixa, novas afirmações relacionadas aos padrões de gênero. Do lado de dentro da caixa a frase: “Mulher bonita é aquela que tem cabelo loiro e olhos claros! ☹”; do lado de fora: “Mulher bonita é aquela que se sente bem consigo mesma! ☺”. (Figura 6)

---

<sup>41</sup> O Congresso Nacional eleito em 2014 foi o mais conservador do período pós-1964, segundo levantamento do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar – DIAP (DIAP, 2014). Houve um aumento de militares, religiosos, ruralistas e outros segmentos mais identificados com a defesa de pautas como criminalização do aborto, redução da maioria penal, criminalização do uso de drogas, entre outras (SOUZA; CARAM, 2014). Essa característica se manteve na composição do Congresso Nacional, eleito em 2018.

<sup>42</sup> Sobre os conceitos de sexualidade, gênero e diversidade sexual ver Maria Juracy Filgueiras Toneli (2008), Guacira Lopes Louro (2008), Marília Pinto de Carvalho (2012), João Manuel de Oliveira (2017), Tânia Welter e Miriam Pilar Grossi (2018), entre outros.

<sup>43</sup> Atuava nesta instituição como psicóloga escolar, na equipe interdisciplinar da Coordenadoria Pedagógica.

<sup>44</sup> Usarei o termo sistema sexo-gênero como referência à concepção normativa e reguladora das relações entre sexo, sexualidade e gênero.

Figura 6: Intervenção artística de estudantes: “PENSE FORA DA CAIXA”



Fonte: Registro da pesquisadora (2016).

Essa obra fazia parte de uma proposta da professora de artes aos estudantes do segundo módulo do Curso Técnico Integrado em Mecânica. Em grupos, os/as estudantes deveriam fazer uma intervenção artística em algum espaço do câmpus. O tema da intervenção era livre. No caso, em foco, o grupo criou a intervenção que consta na Figura 6 com a reprodução de falas naturalizadas socialmente sobre questões de gênero e sexualidade e tensionamento das normas. Ao olharmos para a intervenção, podemos nos perguntar: quais os sentidos das “caixas” nos modos de pensar, agir, vivenciar a sexualidade e o gênero? Como o gênero e a sexualidade se apresentam no cotidiano escolar, nas relações desses/as jovens? Com quais discursos os/as autores/as destes/as enunciados estão dialogando?

Neste trabalho, parto da compreensão de que a sexualidade e o gênero são construídos histórica e culturalmente e que, apesar de suas especificidades, não é possível compreendê-los de forma separada (CARVALHO, 2012). É no embate cultural que esses termos são significados, onde se constrói e reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença (LOURO, 2008). De acordo com Guacira Lopes Louro (2008, p. 18),

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

A escolha dos/as estudantes quanto à problemática em foco provavelmente não ocorreu por acaso. Podemos considerar a intervenção “pense fora da caixa” como um enunciado que possui caráter responsivo em relação a outros enunciados, participando na arena de discursos de um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 297): “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.”

Recordo que, durante o ano de 2016, discussões sobre gênero e sexualidade começaram a ficar mais presentes no meu cotidiano a partir do trabalho como psicóloga escolar na Coordenadoria Pedagógica do IFSC. As relações com colegas de trabalho e com estudantes, como estes/as que produziram a intervenção da Figura 6 e outros/as ligados/as ao grêmio estudantil, assim como os discursos veiculados nas mídias sociais, provocaram-me a olhar para as tensões decorrentes do sistema sexo-gênero nas relações institucionais.

A equipe da Coordenadoria Pedagógica, da qual faço parte, tem uma posição privilegiada em termos de recebimento de demandas que envolvem conflitos institucionais. Além da intervenção apresentada na Figura 6, que problematizou normas que regem o sistema sexo-gênero, presentes nas relações dos/as estudantes e demais pessoas na instituição e fora desta, outras situações passaram a ganhar visibilidade. Alguns exemplos foram: situações de assédio vivenciadas e relatadas por estudantes mulheres, tanto do curso Técnico Integrado em Mecânica, como de outros cursos; as piadas que legitimam a heteronormatividade<sup>45</sup> na sala de aulas relatadas por estudantes; os tensionamentos vivenciados pelas jovens que fazem cursos técnicos em áreas que são reconhecidas culturalmente como vinculadas ao gênero masculino, como é o caso da área de Mecânica; o sofrimento ético-político<sup>46</sup> (SAWAIA, 2001) vivenciado por jovens que não se “encaixam” no padrão heteronormativo; entre outras.

---

<sup>45</sup> Tomamos o conceito de heteronormatividade, apresentado por João Manuel de Oliveira (2017, p. 14), “como a norma que regula, justifica e legitima a heterossexualidade como uma forma de sexualidade mais natural, mais válida e mais normal em detrimento das outras, vistas como negativas e inferiores.”

<sup>46</sup> No estudo dos processos de exclusão/inclusão social, Bader Sawaia (2001) propõe a afetividade como categoria central de análise, qualificada de ético-política. A autora afirma a necessidade de “[...] colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a ideia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais” (Ibid, p, 98). Nesse sentido, ela propõe o conceito sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Afirma que este conceito sofrimento ético-político “[...] abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. [...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor [...]. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente

Na maioria das vezes, as situações de conflitos institucionais que recebíamos na Coordenadoria Pedagógica eram situações complexas em que o gênero se intersecciona com outras questões relacionadas à condição econômica, raça/etnia, sexualidade, entre outras. Como estratégia para dar visibilidade a essas tensões e ouvir os/as estudantes, junto com alguns/as docentes investimos naquele momento em espaços institucionais para debater temáticas que surgem no cotidiano escolar, tais como as que envolvem gênero e sexualidade. Entre esses espaços estavam ações como rodas de conversas, palestras, projetos de extensão, problematizações nas próprias aulas por alguns docentes, entre outras. Destas ações, destaco neste artigo ações de dois projetos de extensão: o Cineclube e o projeto<sup>47</sup> vinculado à minha pesquisa de doutorado. Somam-se a essas ações as intervenções de estudantes no câmpus a partir de algum trabalho em sala de aula e outras do grêmio estudantil.

O Cineclube foi um projeto de extensão criado no início de 2016 por um grupo de servidores/as da instituição, coordenado por uma docente, com o intuito de apresentar filmes e promover debates sobre temáticas de interesse dos/as estudantes, especialmente do Técnico Integrado. Dentre os filmes exibidos em 2016 estavam: o curta *Não quero voltar para casa sozinho*, do diretor Daniel Ribeiro (BRASIL, 2010, 17min), sobre um jovem deficiente visual que se apaixona por um colega de sala; o documentário *The mask you live in*, da diretora Jennifer Siebel Newsom (EUA, 2015, 1h37min), sobre a construção dos estereótipos de masculinidade e o machismo enraizado na cultura; o documentário *Família no papel*, de Fernanda Friedrich e Bruna Wagner (BRASIL, 2011, 52min), sobre os problemas enfrentados por famílias homoafetivas no Brasil; o documentário *Clandestinas*, da diretora Fádhia Salomão (BRASIL, 2014, 24min), sobre a história de mulheres que abortaram ilegalmente no Brasil; entre outros.

A escolha desses curtas apresentados na época foi influenciada pelas discussões sobre a “cultura do estupro” nas mídias sociais e solicitações de estudantes do grêmio estudantil para promovermos debates relacionados a essa temática. Lembro de um grupo de estudantes que me procurou para mediar um debate, organizado pelo grêmio estudantil, sobre a “cultura do estupro”. Como naquele momento não conseguia ter uma visão ampliada das questões envolvidas nessa temática, sugeri convidarmos alguma profissional da psicologia que trabalha

---

às possibilidades da maioria de apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de movimentar-se no espaço público e de expressar desejo e afeto” (Ibid, p.102-103).

<sup>47</sup> Projeto de extensão denominado *Oficinas temáticas, mediadas por linguagens artísticas, com adolescentes da rede de ensino de Itajaí e do curso Integrado em Mecânica do IFSC/Itajaí*, aprovado no Edital Aprox/IFSC 01/2016.

com atendimento a pessoas que sofreram violência sexual para esse debate. A partir disso, organizamos, em parceria com outros/as servidores/as vinculados/as ao Cineclube e a outro projeto de extensão sobre sexualidade na adolescência, que estava ocorrendo naquele momento, uma palestra sobre a “cultura do estupro” com a psicóloga da Delegacia da Mulher do município.

Em outra atividade, no projeto de extensão, coordenado por mim, tínhamos como estratégia principal a realização de oficinas estéticas<sup>48</sup> com estudantes do Ensino Médio Integrado, nas quais foram discutidos temas de interesse dos/as jovens, mediados por linguagens artísticas. Dentre as atividades contempladas nesse projeto, foram realizados 10 encontros com duas horas de duração cada no contraturno escolar, às quartas-feiras, com um grupo de 17 estudantes. Cada encontro tinha uma temática relacionada a um eixo de discussão que norteou todas as oficinas estéticas, a saber, “A construção do eu e o meu espaço no mundo”. No planejamento que era realizado coletivamente pela equipe de profissionais envolvidos no projeto e dois bolsistas de extensão, um dos professores que fazia parte da equipe sugeriu a discussão de questões relacionadas aos padrões e desigualdades de gênero que estão presentes na “construção do eu”.

Dos 10 encontros, nos três primeiros trabalhamos com a construção de máscaras de gesso do rosto dos/as estudantes e, a partir das máscaras e outros recursos artísticos, como músicas e vídeos, foi problematizado como se dá a “construção do eu” e o que e como cada um expressa de si. No quarto encontro, trabalhamos com uma oficina de dança com integrantes do grupo Tríade Cia. de Dança de Rua<sup>49</sup>, no qual também foi problematizada a expressão de si, neste caso, pela dança. No quinto encontro, iniciamos a discussão sobre relações de gênero nas expressões de si. Durante esse encontro os/as estudantes foram convidados/as a fazer a leitura de obras da artista Frida Kahlo e foram estimulados a identificar expressões de gênero nas obras e na história da artista. No sexto encontro, continuamos com discussões sobre gênero a partir de alguns curtas<sup>50</sup> que tinham o intuito de provocar os/as estudantes a refletirem sobre o gênero

---

<sup>48</sup> Sobre oficinas estéticas, ver Andrea Vieira Zanella e Renan Alves de Brito (2017), Zanella et al. (2014), Zanella e Brito (2012).

<sup>49</sup> Outras informações sobre o grupo podem ser acessadas em: <http://www.triadeciadedancaderua.com.br/>. 28/03/2019.

<sup>50</sup> Foi trabalhado o curta *Fight like a girl*, que aborda o que significa fazer coisas como "uma garota" ou "uma menina", considerado algo ruim, negativo, e sobre como isso é socialmente criado, já que as crianças mais novas do vídeo não fizeram uso desta concepção estereotipada (<https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>); e outro vídeo, em que uma professora pede para que crianças desenhem bombeiros, pilotos de avião e cirurgiões.

em suas experiências de vida. Nos encontros seguintes, trabalhamos com a construção de fotonovelas e realizamos um encontro final de avaliação das oficinas.

Foi a partir dessas diferentes situações, nas parcerias com estudantes e com outros/as profissionais da instituição, que percebi a necessidade de aprofundar os estudos sobre gênero e sexualidade, considerando a complexidade dessas temáticas e a necessidade de qualificar as intervenções realizadas. Em alguns dos espaços que pude participar, observei conflitos e tensões nos debates que envolviam a discussão sobre os padrões e as desigualdades de gênero, que estão relacionados às normas que regulam o sistema sexo-gênero. Nas reuniões e avaliações das sessões do Cineclubes era frequente a reclamação dos/as profissionais envolvidos/as sobre a dificuldade de diálogo durante determinados debates em sala de aula, por exemplo sobre os estereótipos de masculinidade e o machismo, que também ficou evidente na apresentação do documentário *The mask you live in* no Cineclubes. Estudantes identificados com estereótipos do gênero masculino apresentavam uma postura defensiva e de resistência ao debate, reproduzindo vozes do padrão heteronormativo. Uma das dificuldades compartilhadas pelos/as profissionais era como promover esses debates, saindo das posturas defensivas ao compreender que quando se problematiza o machismo não se está falando de um sujeito em específico, mas de algo que faz parte da cultura e que, portanto, está em todas as pessoas.

Entretanto, junto com as resistências e tensões, também surgiam falas dos/as estudantes sobre as desigualdades e discriminações relacionadas ao sistema sexo-gênero vivenciadas principalmente pelas estudantes mulheres e familiares, indicando a importância dos diferentes espaços e debates promovidos. Apresento um trecho do diário de campo em que relato uma destas situações:

Na última terça-feira, 05/06, teve uma sessão de filme do projeto Cineclubes: *The Mask You Live in*. [...] Após a sessão, vários comentários elogiando o debate realizado, no Whatsapp do projeto [...] Quando cheguei no IFSC na quarta-feira, a [colega da Coordenadoria Pedagógica] estava conversando com o [estudante 1 do Técnico Integrado]. Passei e os cumprimentei, nisso a [colega] me chamou e comentou que o [estudante 1] tinha dado um depoimento na discussão do filme e que tinha sido muito importante para o debate e para o [estudante 1], que tinha lhe contado que se sentiu bem depois disso. [...] Na volta para casa, [...] coordenadora do projeto [...] foi me contando sobre o debate. Contou que participaram da sessão aproximadamente 20 alunos, que havia um número maior no início, mas que saíram para a aula de educação física. Dos que ficaram, no início estavam um pouco dispersos e depois foram ficando completamente concentrados e em silêncio. Após o filme, todos estavam quietos, quando ela provocou a discussão comentando que era um filme forte, mas muito interessante. A partir daí os próprios alunos/as foram se colocando e promovendo a discussão. O [estudante 2] começou falando que foi educado no modelo de masculinidade que o filme problematiza. [A professora] comentou que ele foi usando termos estereotipados para falar do modo de ser homem que ele foi educado: para

---

A partir disso reflete sobre como associamos algumas profissões a um ou outro gênero (<https://www.facebook.com/empodereduasmulheres/videos/1084718574935463/?pnref=story>).

pegar mulheres, não demonstrar sentimentos, etc. Comentou que sabia que isso era ruim, mas que se tivesse um filho iria educar ele da mesma forma, pois entende que é melhor fazer isso para que o filho não sofra com os padrões sociais. Em seguida, o [estudante 1] deu o seu depoimento, bastante emocionado. Contou que foi criado somente por mulheres e que tinha um jeito de ser que era influenciado por isso, não foi criado nos padrões de masculinidade impostos socialmente e que sofreu muitos preconceitos.

Considerando esta e outras situações, este artigo tem o objetivo de problematizar algumas vozes que emergiram quando a caixa preta das concepções normativas que regulam o sistema sexo-gênero foi tensionada em um contexto de educação formal, a partir de diferentes propostas educativas com jovens de um Curso Técnico Integrado. Para análise, selecionei alguns acontecimentos registrados durante o ano de 2016 por meio de diário de campo, imagens fotográficas e falas registradas em áudio durante as oficinas estéticas e em entrevistas com estudantes e colegas da instituição durante a realização dessa pesquisa-intervenção.

Esses diferentes registros foram submetidos a uma análise discursiva na perspectiva de Bakhtin (2003, 2013), considerando o diálogo entre as vozes sociais relacionadas ao sistema sexo-gênero presentes nos discursos. Nessa perspectiva, consideramos os diferentes registros selecionados para análise (imagens fotográficas e as falas) como enunciados concretos que participam da arena de discursos sobre gênero em pauta em determinado contexto histórico, cultural e político.

Para compreender algumas das questões envolvidas, partimos da concepção de que existem determinadas normas que dão legibilidade ao gênero e que permitem o reconhecimento das expressões de gênero e sexualidade, conforme discutido por Oliveira (2017) a partir da perspectiva de Judith Butler. Desse modo, também nos contrapomos a uma ideia de uma identidade de gênero imutável, rígida, reconhecendo as diferentes expressões de gênero. Estas podem ser reconhecidas nas masculinidades e feminilidades, bem como nos outros corpos que não se encaixam nessa binariedade, mas que são lidos e reconhecidos pelas normas construídas culturalmente (OLIVEIRA, 2017).

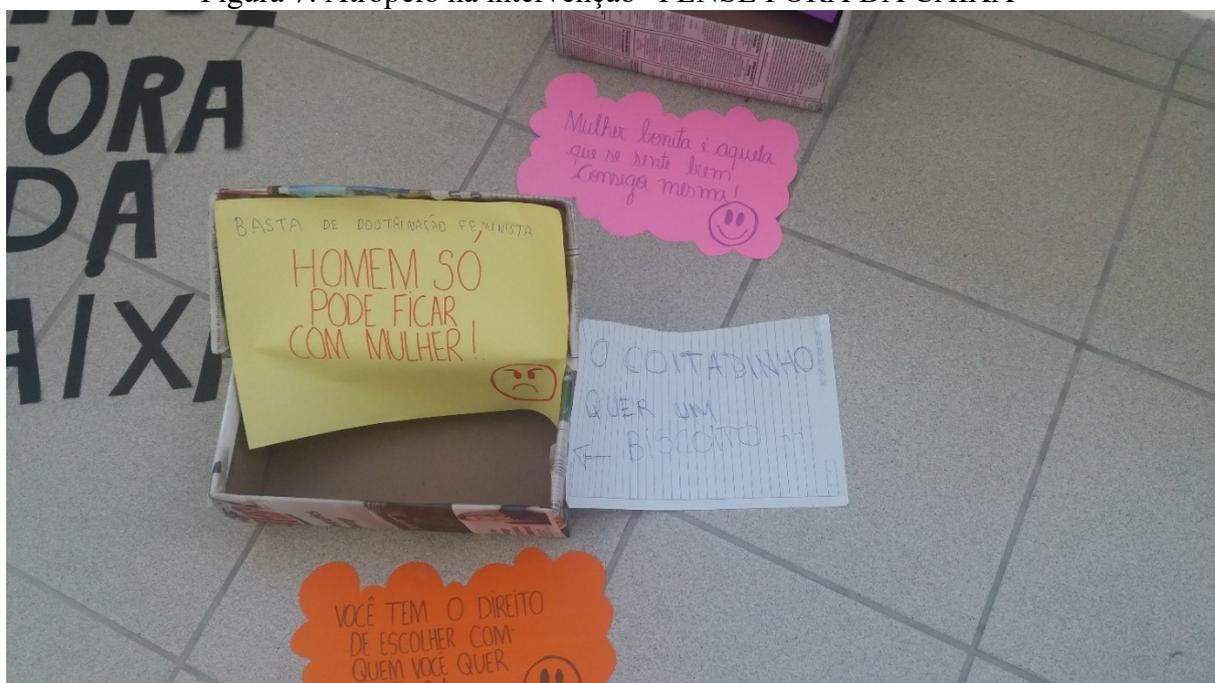
## **(IN) VISIBILIDADES E TENSIONAMENTOS A PARTIR DA CAIXA-PRETA DO SISTEMA SEXO-GÊNERO**

Alguns dias após a montagem da instalação dos/as estudantes provocando a instituição a “Pensar fora da caixa” sobre concepções normativas do sistema sexo-gênero (Figura 6),

recebemos uma reclamação na Coordenadoria Pedagógica de que tinham atropelado<sup>51</sup> o trabalho exposto.

Na caixa com as afirmações “Homem só pode ficar com mulher!☹” / “Você tem o direito de escolher com quem você quer ficar!☺”, escreveram: “O coitadinho quer um biscoito” e “Basta de doutrinação feminista”. Na caixa com a afirmação “Lugar de mulher é pilotando fogão!☹” / “Lugar de mulher é onde ela quiser!☺”, escreveram “Chega de feminismo / to de saco cheio” (Figuras 6 e 7).

Figura 7: Atropelo na intervenção “PENSE FORA DA CAIXA”



Fonte: Registro da pesquisadora em setembro de 2016.

Podemos observar tensões entre diferentes vozes sobre gênero e sexualidade na escola (Figuras 6 e 7), em um posicionamento ativo dos/as autores/as dos enunciados, tanto na proposição inicial quanto nos enunciados registrados na forma de atropelo. Os enunciados evidenciam as diferenças, os desacordos, as contraposições, os silêncios, as resistências, as tensões vivenciadas nas relações sociais em termos de posicionamentos sobre as temáticas. Portanto, a intervenção inicial bem como as frases que foram incluídas dialogam com diferentes vozes presentes na arena de discursos (BAKHTIN, 2013) do sistema sexo-gênero naquele contexto e momento histórico, cultural e político - trazem à tona as disputas ideológicas que

<sup>51</sup> “Atropelo” é expressão utilizada entre grafiteiros e pichadores na cultura do grafite, em que atropelar significa o ato de sobrepor alguma pintura sobre alguma outra já existente. O grafiteiro ou pichador que atropela o trabalho do outro, danificando ou apagando sua pintura, provoca um confronto, uma contestação, criando uma rivalidade (ALMEIDA, 2013).

estavam em evidência no câmpus do IFSC, assim como nas mídias sociais e nos demais contextos da sociedade brasileira naquele momento histórico.

O enunciado inicial como proposta de “pensar fora da caixa” comunica desacordos dos/as autores/as em relação a determinadas concepções normativas do sistema sexo-gênero naturalizadas e reproduzidas socialmente, dando legibilidade e regulando os modos de viver e se relacionar com o outro, como no caso da heteronormatividade, dos padrões de beleza feminina e nas ocupações profissionais. Nas frases escritas na intervenção “Pense fora da caixa”, por sua vez, é possível identificar que eles respondem a esses enunciados contrapondo-se e apresentando outras vozes. Na primeira situação, em que escreveram “O coitadinho quer um biscoito” (Figura 7), observa-se uma tensão aqui entre a provocação para pensar fora da “caixa” heteronormativa (“Homem só pode ficar com mulher! ☹” / “Você tem o direito de escolher com quem você quer ficar! ☺”) e a contraposição a essa possibilidade pela tentativa de ridicularização do que se diferencia desse padrão naturalizado de viver a sexualidade.

Nos enunciados “Basta de doutrinação feminista”; “Chega de feminismo / to de saco cheio”, podemos identificar uma intenção de silenciar e invisibilizar aquilo que questiona as normas do sistema sexo-gênero. Isso nos possibilita refletir sobre a própria negação de olhar e de questionar as próprias expressões de gênero e formas de vivenciar a sexualidade produzidas culturalmente e naturalizadas a partir da heteronormatividade. Ao entrar em contato com discursos que tensionam suas referências simbólicas construídas histórica e culturalmente a partir de visões de mundo compartilhadas com pessoas significativas em diversos espaços (escola, igreja, família, mídias sociais, etc.), ocorre uma tensão entre vozes divergentes. Estar de “saco cheio” parece vir nessa perspectiva de negação, de não querer ouvir e nem olhar mais para outras vozes que tensionam o que está naturalizado como normal e verdadeiro.

Ao analisarmos o contexto extraverbal, presumido, destes enunciados, bem como sua entonação expressiva, podemos identificar as posições valorativas dos/as autores/as a partir de suas visões de mundo, juízos de valor e emoções construídos culturalmente (BAKHTIN, 2003, 2013). Nas frases inseridas na intervenção inicial (Figura 6), a contraposição mais direta foi na “caixa” da heteronormatividade, que é o modo reconhecido como uma forma de sexualidade “normal”, hegemônica em relação a outras, vistas como negativas e inferiores. Nos enunciados “Basta de doutrinação feminista” e “Chega de feminismo / to de saco cheio”, existem ecos de vozes que disputam a inclusão ou não das discursões de gênero e sexualidade nas escolas e do entendimento de que incluir essa temática no currículo escolar seria “doutrinação feminista”.

Todo enunciado é um elo na cadeia discursiva sobre determinado tema, pressupondo uma atitude ativa e responsiva do/a seu/sua autor/a em relação aos outros enunciados que os antecederam (BAKHTIN, 2003, 2013). Nesse sentido, podemos identificar diferentes vozes, nas frases das Figuras 6 e 7, que estavam presentes naquele momento no contexto político e cultural do país. Uma delas refere-se às polêmicas do movimento “Escola sem Partido” com o enunciado veiculado amplamente nas mídias sociais de querer combater a “ideologia de gênero” nas escolas.

O movimento “Escola sem Partido” surgiu em 2004, com o objetivo de “[...] combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários e defender o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral de seus filhos” (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 106). Entretanto, ganhou visibilidade a partir de 2016 com o discurso de “[...] defesa de ‘alunos e famílias vulneráveis’ contra o discurso ‘doutrinador’ de professores” (Ibid). Em 2015, foi apresentado o Projeto de Lei nº 867/2015 que cria o “Programa Escola sem Partido”<sup>52</sup>, que prevê sua inclusão na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Para Gaudêncio Frigotto (2017a, p. 17), o ideário do “Escola sem Partido” representa uma “[...] ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (Ibid).

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola se tornam algo a ser combatido na perspectiva desse Programa:

[...] Para conseguir maior adesão da população e justificar a proteção da família, da criança e do adolescente, o projeto inventa categorias como a “ideologia de gênero” onde, segundo propaganda partidária veiculada na mídia televisiva, o professor estaria “fazendo a cabeça” da criança desde a educação infantil, de que “menino pode ser menina e menina pode ser menino”. Daí em diante, passa-se a defender que questões morais, religiosas e ideológicas seriam propriedade privada da educação familiar, enquanto ao professor se destinaria a função de apenas instruir. Utilizando-se de categorias como neutralidade científica em sobreposição à liberdade de expressão e de pensamento, o que se quer é o controle do trabalho de professores e técnicos da educação para que eles atuem apenas na produção de subjetividades normalizadas. (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 110)

Quando me deparei com a intervenção dos/as estudantes para “pensar fora da caixa” e com o atropelo desta intervenção para que se parasse com a “doutrinação feminista”, essas diferentes vozes sociais estavam ali presentes, num jogo de forças, dialogando com o contexto

---

<sup>52</sup> Sobre o sentido político e pedagógico do Projeto de Lei nº 867/2015, que cria o “Programa Escola sem Partido”, ver Frigotto (2017b).

histórico e político do país. Dentre essas vozes, estavam também aquelas relacionadas à “cultura do estupro”, também em evidência na época.

É importante observar que, por mais que existam movimentos conservadores que tentem silenciar e invisibilizar os debates que envolvem gênero, sexualidade e diversidade nas escolas (CÉSAR; DUARTE, 2017), outras vozes continuam aparecendo. Uma outra situação ocorrida em 2016 no câmpus do IFSC onde realizamos a pesquisa e que evidencia isso foi a solicitação de um grupo de estudantes do grêmio estudantil para colar faixas e cartazes sobre a “cultura do estupro”, na mesma época em que foi solicitada uma palestra sobre essa temática.

Foram espalhados cartazes pelas paredes de todo o câmpus com frases que questionavam e evidenciavam as normas e violências de gênero. Essa ação provavelmente teve influência do movimento nas mídias sociais contra a “cultura do estupro” em evidência na época, assim como de outros movimentos estudantis que estavam ocorrendo, especialmente da ocupação de escolas em São Paulo por estudantes secundaristas. Era impossível circular pela instituição sem se deparar com alguma destas frases. (Figura 8)

Figura 8: Intervenção de estudantes sobre a “cultura do estupro”



Fonte: Registro da pesquisadora (2016).

Entre as frases estavam algumas que fotografei na época: “Não ensinem mulheres a não serem estupradas, ensinem homens a não estuprar.” (Figura 8); “Estupro não é sexo, é violência.”; “A violência sexual existe numa pirâmide. A sua piada contribui para uma cultura da violência.” Nessas frases podemos ouvir vozes denunciando violências naturalizadas

socialmente e que também foram veiculadas nas mídias sociais associadas à noção de “cultura do estupro”.

Essa expressão, “cultura do estupro”, ganhou visibilidade em 2016 após um estupro coletivo praticado contra uma adolescente de 16 anos no Rio de Janeiro. Esse acontecimento foi disseminado pelas mídias sociais e impulsionou o debate sobre violência e discriminação sexual e de gênero contra mulheres, especialmente com as ações nas mídias sociais dos novos movimentos feministas (CAMPOS et al., 2017). As questões envolvidas nas discussões em torno da “cultura do estupro” são complexas, entretanto, podemos citar: as estatísticas da violência sexual contra mulheres no país (CAMPOS et al., 2017), a cultura da misoginia e do machismo (SOUSA, 2017) e as próprias definições legais do que caracteriza o estupro na sociedade brasileira (BELELI, 2016; CAMPOS et al., 2017; SOUSA, 2017). De uma forma geral, os debates sobre a “cultura do estupro” envolvem “o conjunto de violências simbólicas que viabilizam a legitimação, a tolerância e o estímulo à violência sexual” (SOUSA, 2017, p. 13).

A movimentação produzida nesse câmpus do IFSC em 2016, por estudantes e também por servidores da instituição, provocaram tensionamentos ao darem visibilidade a práticas de discriminação e violência sexual e de gênero, em geral naturalizadas para a maioria das pessoas. Lembro que na época as frases coladas nas paredes e as faixas contra a “cultura do estupro”, produzidas por estudantes vinculados/as ao grêmio estudantil e espalhadas pelo câmpus, provocaram ruídos diversos, inclusive entre profissionais da instituição que questionavam quem havia autorizado. Recordo também de ouvir, em contextos do dia a dia, comentários de conflitos quando ocorria alguma discussão envolvendo o sistema sexo-gênero, especialmente nas salas de aula. Isso nos possibilita pensar sobre o que esses discursos enunciavam: que vozes e silêncios estavam em disputa? Quais os impactos desses discursos nas relações institucionais, nas vidas dos/as estudantes e profissionais na instituição? Que estratégias podemos criar em instituições de ensino na perspectiva de defesa de direitos relacionados ao gênero e à sexualidade?

## **SOBRE OS DESAFIOS DE “PENSAR FORA DA CAIXA”**

As diferentes intervenções e acontecimentos apresentados evidenciam tensões e resistências que surgem quando buscamos abrir a caixa-preta das normas do sistema sexo-gênero. Entretanto, importante ressaltar que, para além das disputas e respostas contrárias que

essa abertura pode provocar, ao propiciar visibilidade às vozes silenciadas por estas normas viabilizam-se espaços de fala, de escuta e de diálogo, como ocorreu no Cineclube a partir do filme *The Mask You Live in*, assim como em outros momentos do Cineclube e do projeto de extensão que coordenei. As/os estudantes, ao relatarem nesses espaços situações diversas envolvendo desigualdades de gênero em suas trajetórias de vida, fizeram circular suas vivências, trouxeram para a esfera pública questões até então vivenciadas como privadas. Ao fazerem isso, tensionaram as fronteiras artificialmente erigidas entre público e privado, coletivo e singular, visibilizando a condição social e historicamente produzida do que se anuncia como de foro íntimo. Desnudaram, de certo modo, a própria heteronormatividade como discurso social regulador das desigualdades de gênero.

Entretanto, essa abertura a outras concepções e visões de mundo como possibilidade de desnaturalizar e se posicionar criticamente em relação aos discursos normalizadores é tarefa complexa. A fala de um dos estudantes que participou do projeto de extensão, durante a entrevista realizada com ele, visibiliza a tensão entre as diferentes vozes sociais sobre gênero presente na constituição dos sujeitos a partir das relações em que estão inseridos.

**Pesquisadora:** Se você fosse falar quem é o Francisco<sup>53</sup>, o que você diria?

**Francisco:** Bom, eu não teria como responder exatamente quem eu sou, mas posso dizer que eu sou uma pessoa completamente diferente do que eu era antes do projeto. Tem muitas coisas que foram alteradas: algumas opiniões, alguns princípios que eu tinha, foram alterados.

**Pesquisadora:** É? que opiniões?

**Francisco:** Tiveram muitas opiniões. Tiveram muitas coisas sobre questões de gênero que a gente também trabalhou bastante. Teve bastante coisa que eu era contra porque não conhecia o outro lado. Aí a partir do momento que foi apresentado... eu respeito, sem problema nenhum. Tinha uns certos preconceitos sim, mas...foi isso. A principal foi essa.

**Pesquisadora:** E o que de gênero? Como que você entendia a questão de gênero? Pra eu entender um pouco o seu processo...

**Francisco:** Pra mim, por questão da religião também que eu sigo, era...era tipo...homem e mulher e ponto. Sem nenhuma outra... outra possibilidade. E era isso e eu tinha um certo preconceito sim com gays, lésbicas e tudo mais. E depois do projeto, depois que foi falado, mudou esse pensamento. Eu respeito mais. Antes eu respeitava, mas tinha preconceito. Só que agora eu respeito, sem preconceito, sem problema nenhum. Só que ainda na minha opinião é aquilo lá, só que eu respeito e antes eu não respeitava.

**Pesquisadora:** É aquilo lá o que?

**Francisco:** É homem e mulher, ainda, na minha visão. Mas eu respeito quem tem outra opção.

**Pesquisadora:** O que mudou então, seria esse respeito?

**Francisco:** Isso, é. Que antes eu não respeitava. Pra mim era não e ponto. Agora não, agora é tranquilo se a pessoa tem essa opinião.

**Pesquisadora:** E o que no projeto você acha que fez você mudar? Teve algo que marcou?

---

<sup>53</sup> Todos os nomes dos/as participantes são fictícios.

**Francisco:** Teve bastante a questão da Frida Kahlo ali, que por existir o filme dela também, foi algo que falou assim bastante sobre essa coisa de você ser quem você é mesmo, ser quem você gostaria de ser. E teve também a fotonovela que eu participei pouco e que também teve esse negócio. Foi isso.

A entrevista com Francisco ocorreu em novembro de 2016, após o término do projeto de extensão, num diálogo que estabelecemos sobre as mudanças que ocorreram a partir de sua participação neste projeto como bolsista de extensão.<sup>54</sup>

Ao se referir às oficinas estéticas, Francisco faz referência a Frida Kahlo, artista mexicana que foi apresentada no quinto encontro das oficinas. A escolha desta artista ocorreu a partir da sugestão de um dos docentes que estava no projeto e que foi acolhida pelos/as demais integrantes da equipe. Naquele momento, decidimos trabalhar com a biografia e com autoretratos da artista. As obras e a história de vida de Frida Kahlo provavelmente contribuíram para criar alguns estranhamentos na naturalização do que é considerado “verdadeiro sobre a categoria das mulheres” (BUTLER, 2003), pois a noção de “gênero” não pode ser separada das interseções políticas e culturais em que é produzida e mantida (Ibid). No caso das expressões de gênero presentes nas obras de Frida Kahlo, não podemos separá-las do contexto histórico, cultural e político em que a artista estava inserida, o que foi trabalhado na oficina com os/as jovens.

Francisco visibiliza a complexidade dos processos de subjetivação relacionados ao gênero e a sexualidade que ocorrem a partir das diferentes vivências de cada sujeito. Ele afirma que está diferente de como se percebia antes de participar das oficinas estéticas, pois algumas opiniões e princípios foram alterados, como nas questões de gênero. Contudo, mantém-se uma ambiguidade na sua fala, o que provavelmente reflete as diferentes vozes sobre gênero com as quais dialoga em sua trajetória de vida. Sobre o que mudou, reconhece que tinha preconceito com “gays, lésbicas e tudo mais” e que passou a respeitar “quem tem outra opção”. Essa mudança provavelmente ocorreu por se permitir ouvir e falar sobre gênero, “sobre coisas que antes era contra”, “por não conhecer o outro lado”, como ele afirma.

Todavia, apesar dessa abertura e respeito em relação às diferenças do outro, sua fala indica que seu olhar sobre gênero e sexualidade continua balizado nos padrões homem e mulher. Percebe-se ainda uma associação entre esse enunciado com a religião, que ele afirma seguir. A dificuldade em transformar a concepção binária (homem-mulher) do gênero

---

<sup>54</sup> Apesar de ele fazer referência somente ao projeto de extensão das oficinas estéticas para explicar as mudanças de opinião nas questões de gênero, provavelmente também teve influência de outras discussões que ocorreram no câmpus naquele período. Entre estas, destaco os debates que ocorreram em outros espaços institucionais, como no Cineclube, em que ele participou algumas vezes, assim como das intervenções de outros/as estudantes na instituição.

provavelmente está associada ao que Judith Butler (2003, p. 13–14) afirma: a “hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito.” O próprio sexo, geralmente associado a algo estritamente biológico, também é colocado pela autora no âmbito da cultura, pois existe um significado social que é atribuído ao sexo, o que faz com que o sexo também seja uma produção do gênero (OLIVEIRA, 2017).

Nessa perspectiva, identifico como um dos desafios, vivenciado e compartilhado com outros/as profissionais que participaram desta pesquisa, o como abrir e dar continuidade a diálogos que permitam problematizar as normas de gênero na escola, reconhecendo que “a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença” (BENTO, 2011, p. 556). Dessa forma,

[...] não se trata de identificar ‘o estranho’ como o ‘diferente’, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011, p. 556)

A escola é uma das instituições centrais na reprodução das normas de gênero, reprodutora do padrão heteronormativo e da patologização de todos/as aqueles/as que não se encaixam nessa norma (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos/as aqueles que fogem às normas de gênero) – vistos como anormais (BENTO, 2011). Os discursos analisados nesta pesquisa enunciam que essas tensões estavam presentes no contexto escolar pesquisado. Entretanto, também percebemos que a escola pode ter um papel educativo importante ao criar espaços que deem visibilidade a esses jogos de forças que se fazem presentes nas relações e que produzem violência e exclusão no contexto educacional.

Um dos docentes que participava do Cineclube e das Oficinas Estéticas comenta sobre as dificuldades do processo educativo e de como as ações realizadas podem ser consideradas uma “sementinha”.

**Pesquisadora:** Em relação aos objetivos, você acha que o projeto atingiu os seus objetivos?

**Raul:** Eu acho que sim. Só que eu acho que também, como nossos temas e objetivos são bem complexos. Acho que é como se fosse uma sementinha. Eu vejo que é preciso ter outras iniciativas nesse sentido. A gente precisa continuar. Ter outros projetos, similares ou não. Criar esses espaços mesmo.

**Pesquisadora:** O que que você acha que a gente tem que garantir nesses espaços se a gente for pensar? A participação dos alunos você já falou, a partir das necessidades deles. Tem mais alguma outra coisa que você acha que seja importante?

**Raul:** Eu acho que criar um espaço que seja diferente da sala de aula.

**Pesquisadora:** mas diferente em que sentido?

**Raul:** Diferente da sala de aula tradicional, que eu quero dizer. Que o foco não é o conteúdo. O foco é as experiências deles, o que eles têm para dizer. Não só as experiências deles, mas como que eles podem refletir sobre as próprias experiências com a nossa mediação. E aí a gente precisa de um espaço agradável. Acho que isso.

**Pesquisadora:** E o que que é um espaço agradável? Como você vê?

**Raul:** Que seja interessante para eles e que não seja uma obrigação. Mas é uma dificuldade que eu vejo. Porque quando a gente traz uma discussão às vezes não é interessante no primeiro momento para eles. Então, tem que também mostrar para eles que pode ser interessante. Discutir, por mais que seja difícil, tem que expor a opinião.

**Pesquisadora:** e isso não pode acontecer na sala de aula? Por que que tem que ser fora?

**Raul:** Eu acho que deve acontecer na sala de aula. Eu tento fazer isso na sala de aula também. [...] Mas eu acho que fora da sala de aula é um pouco mais fácil. Porque o aluno já traz todas as crenças sobre o que é a sala de aula, como que é aprender, o que é estudar. E muitas vezes não entendem esse movimento na sala de aula. [...] Então eu acho que é mais fácil nesse sentido porque “ah, tá, não é uma aula, a gente pode fazer isso”. Não precisa ter uma figura que é a figura central. Apesar de que mesmo ali eles têm uma referência, essas são as referências. Mas já mudou porque não é uma pessoa. E elas não estão transmitindo conteúdo, elas estão fazendo perguntas.

O professor Raul chama atenção para vários aspectos, como o reconhecimento dos limites das ações realizadas e da necessidade de continuar criando espaços que possibilitem trabalhar temas como os discutidos nesse artigo, relacionados aos padrões e desigualdades de gênero. Ou seja, da importância de investirmos em espaços coletivos em que os/as jovens possam falar sobre suas relações, para além das escutas individualizadas realizadas pelo/a psicóloga na instituição.

Outro ponto que podemos pensar são as contradições da sala de aula em contraposição ao espaço das oficinas e do Cineclube. O que é necessário para que a sala de aula também se constitua em um espaço de fala e de escuta? O que (im)possibilita trabalhar a partir das experiências dos estudantes nas salas de aula? É possível ouvir uns aos outros nas aulas? O que contribuiu para que estudantes e docentes pensem: “ah, tá, não é uma aula, a gente pode fazer isso”? Que coisas podem ser ditas/feitas ou não em sala de aula?

Esses questionamentos fazem pensar no projeto do movimento Escola sem Partido, que investe em silenciar ou diminuir as possibilidades de debate e de produção de conhecimentos críticos (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017). Como as diferentes vozes veiculadas socialmente sobre “Escola sem Partido” e “Ideologia de Gênero” se apresentam nas relações em sala de aula? E em outros espaços, no contraturno escolar e nos demais espaços informais? Se considerarmos que a sala de aula é o espaço onde os estudantes passam a maior parte do tempo na escola, considero necessário investir nas práticas que ocorrem nesse espaço, como o próprio docente afirma. Entretanto, os espaços outros e atividades educativas não caracterizadas como aulas, por exemplo o Cineclube e as Oficinas Estéticas, parecem abrir novas possibilidades na construção de práticas educativas problematizadoras (“não estão

transmitindo conteúdo, elas estão fazendo perguntas”). Importante destacar que tanto o Cineclube como as oficinas foram atividades desenvolvidas de forma coletiva e interdisciplinar, o que amplia as possibilidades de visibilizar as tensões constitutivas das normas que regulam a sexualidade e o gênero, e que impactam nas relações entre estudantes, estudantes e docentes, entre outros.

Outra característica dos espaços fora da sala de aula que apareceu nas entrevistas com a equipe e com estudantes que participaram das oficinas estéticas foi sobre ouvir o que o outro tem a dizer de suas experiências, o que também é apresentado pelo professor Raul,

**Pesquisadora:** [...] E como que você vê a participação dos alunos? [...]

**Raul:** Eu vi que alguns alunos participaram bastante, até alunos que às vezes não falavam muito na sala de aula, mas ali participavam, vinham, se interessavam, achei bem legal. Mas eu também senti uma dificuldade de ter essa regularidade de alguns, alguns vinham, depois não vinham.

[...]

**Pesquisadora:** [...] E o quê que você acha que levou alguns alunos a participarem de todo o projeto, como é que você vê isso?

**Raul:** eu acho que eles se sentiram assim ouvidos e se sentiram eu acho que, não sei se é importante a palavra, mas se sentiram.

**Pesquisadora:** reconhecidos?

**Raul:** reconhecidos, é. Porque ali, acho que foi bem importante isso da gente sempre tentar criar esse ambiente em que a gente conhecia eles, assim. Acho que a tua experiência. Que todos os alunos geralmente acho que te conhecem. Ou a maioria, não sei. Mas eu acho que essa tua relação com eles ajuda bastante porque tem uma relação bem diferente da que eles estão acostumados a ter com os professores. É do ouvir, eu acho. [...] Eu vejo isso dos alunos. Quando eles comentam que querem conversar contigo, te procurar, acho que é por isso. Tem alguém que vai ouvir, que vai conversar de igual para igual de certa forma. Não é de igual pra igual, mas sem criar essa distância.

Um dos desafios que podemos pensar, no diálogo com este e outros/as professores/as e estudantes, é sobre como constituir espaços em que as pessoas possam ser ouvidas e possam ouvir o outro, como foi a proposta das oficinas estéticas e também das ações do Cineclube. É imprescindível que a escola como um todo possa se constituir como espaço de acolhimento, como abertura para a explicitação das tensões entre variadas visões de mundo. Assim, torna-se necessário pensar sobre como ampliar as possibilidades de estar com o outro, de poder falar e ouvir nos contextos escolares, em contraposição às práticas de silenciamento. Por outro lado, é importante considerarmos o contexto político mais amplo e as disputas de concepções de educação e de sociedade, problematizando-se o que efetivamente contribui para a construção de escolas comprometidas com a formação de pessoas críticas e reflexivas, atentas e abertas à escuta das diferenças constitutivas da esfera do vivido.

## APONTAMENTOS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO EM UM CONTEXTO ESCOLAR

Os diferentes acontecimentos apresentados neste artigo evidenciam a presença constante de questões ligadas ao gênero e à sexualidade no cotidiano escolar com jovens. Anunciam, por conseguinte, a importância de profissionais que trabalham em contextos escolares conhecerem essas temáticas para com elas trabalharem. Os/as estudantes deram visibilidade às contradições e tensões vivenciadas a partir das concepções normativas sobre sexualidade e gênero presentes nos seus contextos de vida, incluindo a instituição escolar. De certo modo, ao fazerem isso, eles demandam que essas questões sejam trabalhadas, tensionadas, discutidas. Isso vai na contramão dos discursos do movimento “Escola sem Partido” que parte da premissa de que os estudantes precisam de tutela diante da “doutrinação” docente, pois não possuem condições para questionar o sistema educacional (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017).

Provavelmente, o que estes/as jovens trazem à tona é que os modos de compreender, dar sentido e viver os gêneros e a sexualidade mudam histórica e culturalmente, estando em constante transformação, assim como as próprias condições das juventudes, nas quais essas questões são centrais. Como discute Louro (2008, p. 21),

No terreno dos gêneros e da sexualidade, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente *a* fronteira. A posição de ambigüidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver.

Apesar da multiplicação de posições, a sexualidade permanece como alvo da vigilância e do controle das sociedades, o que podemos identificar quando os debates sobre o sistema sexo-gênero se tornam algo a ser controlado nos contextos escolares. Para a autora, “Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas” (LOURO, 2008, p. 21). Há que se considerar ainda que o embate cultural em torno dessas questões requer um olhar atento para os modos como se constrói e reconstrói a posição de normalidade e da diferença, a partir das quais são reconhecidos os sujeitos normais, adequados e quem se diferencia disso (Ibid).

Nessa perspectiva, a proposição de espaços no cotidiano escolar em que os/as jovens possam dialogar e falar de suas vivências também faz parte dos processos educativos que a

escola pode promover. Nessas propostas educativas é importante compreender a sexualidade e o gênero de forma articulada (CARVALHO, 2012; LOURO, 2008). Além disso, é importante reconhecer que esses espaços são marcados por tensões entre diferentes vozes que são constitutivas dos sujeitos a partir das suas relações e vivências nos diferentes contextos sociais dos quais participam, também marcados por tensões e disputas ideológicas e políticas, o que impõe desafios aos educadores.

Na perspectiva de Bakhtin (2003, 2013), para compreender os sujeitos e seus processos subjetivos é necessário compreender *os outros* com os quais se relacionam, as diferentes vozes que fazem parte dos discursos nos quais estão inseridos e participam, enunciados esses que os constituem. Para o autor, a relação eu/outro é marcada pelo confronto entre diferentes quadros axiológicos, em que a contraposição de valores se torna constitutiva de nossos atos e de nossos enunciados pela mediação semiótica. Essa compreensão sustenta-se no entendimento de que os signos refletem e refratam a realidade (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1990). Ou seja, “o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos” (FARACO, 2009, p. 50). Essas refrações, esses diferentes modos de dar sentido ao mundo, são marcadas pela diversidade de experiências históricas dos grupos humanos, com suas contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.

Nessa perspectiva não existe, por conseguinte, possibilidade de neutralidade em nenhuma relação humana ou na educação escolar, como requer o “Escola sem Partido”, que também não é neutra. Concordo com Marise Nogueira Ramos (2017) quando afirma que educação e política estão sempre em relação e que não existe neutralidade, pois a educação sempre terá uma filosofia, uma concepção de mundo, mesmo que não esteja explicitada nos projetos político-pedagógicos ou que os seus sujeitos não tenham pleno conhecimento. Isso também se manifesta no currículo escolar que é alvo de disputa no processo de seleção cultural e ideológica, como ocorre nas polêmicas em torno das possibilidades ou não de inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade<sup>55</sup>. A autora afirma que:

A discussão e a compreensão críticas da sociedade mediada pelo conhecimento não são doutrinação, menos ainda, opressão. Mas, partindo do princípio da passividade do educando – o que já é violento, pois lhe retira a condição de sujeito para transformá-lo em objeto – e de um suposto poder opressor do professor, criminaliza-se aquilo que é inerente ao processo educativo, ao ato pedagógico: confrontar ideias e compreensões sobre um mesmo assunto, debater, ajudar na elaboração do pensamento autônomo e fecundo mediada pelo conhecimento sistematizado. (RAMOS, 2017, p. 83–84)

---

<sup>55</sup> Sobre avanços e retrocessos nos últimos anos em relação às políticas educacionais voltadas a educação sexual, no intuito de promoção dos direitos relacionados ao gênero e a sexualidade, ver Groff, Maheirie e Mendes (2015) e Welter e Grossi (2018).

Assim sendo, enfatizo a importância da instituição escolar como espaço de formação numa perspectiva ética, estética e política: local que permita a visibilidade das contradições e disputas ideológicas, como as concepções normativas de gênero e sexualidade, considerando que essas produzem exclusão, violências (BENTO, 2011) e sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001). Destaco ainda o trabalho interdisciplinar e coletivo como possibilidade para ampliar as condições de realização desses debates, especialmente em momentos históricos em que se tenta silenciar as diferentes visões de mundo. O trabalho conjunto pode contribuir para a formação dos/as estudantes e dos/as próprios/as educadores/as, em uma educação voltada para a visibilização e tensionamento de discursos hegemônicos alheios à pluralidade e complexidade que conotam a existência humana. Ressalto também a importância de dar visibilidade às práticas discriminatórias nas instituições escolares, reconhecendo as diferenças como constitutivas dos sujeitos e fomentando ações que promovam os direitos dos/as estudantes e profissionais nas questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. B. DE. **Política, subjetividade e arte urbana**: o graffiti na cidade. 2013. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BÁRBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L. DA; BICALHO, P. P. G. DE. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 105–120.
- BELELI, I. Novos cenários: entre o “estupro coletivo” e a “farsa do estupro” na sociedade em rede. **Cadernos Pagu**, n. 47, 2016.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548–559, 2011.
- BRITO, R. D. V. A.; ZANELLA, A. V. Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. **Bakhtiniana**, v. 12, n.

1, p. 42–64, 2017.

BUTLER, J. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 17–60.

CAMPOS, C. H. DE et al. Cultura do estupro ou cultura antiestupro? **Revista Direito GV**, v. 14, n. 3, p. 981–1006, 5 jan. 2017.

CARVALHO, M. P. DE. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401–412, 2012.

CÉSAR, M. R. DE A.; DUARTE, A. DE M. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, n. 66, p. 141–155, 2017. **Clandestinas**, diretora Fádha Salomão, BRASIL, 2014, 24min.

DIAP - Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. **Atualização da bancada evangélica: Diap identificou 74 deputados\*\***, 2014. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php/noticias/noticias/24534-bancada-evangelica-levantamento-preliminar-do-diap-identifica-43-deputados>. Acesso em 23/11/2019.

**Família no papel**, Diretoras Fernanda Friedrich e Bruna Wagner, BRASIL, 2011, 52min.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideais lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017a. p. 17–34.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

GROFF, A. R.; MAHEIRIE, K.; MENDES, P. DE O. E S. P. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 6, p. 1431–1444, 2015.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17–23, 2008.

**Não quero voltar para casa sozinho**, diretor Daniel Ribeiro, BRASIL, 2010, 17min.

OLIVEIRA, J. M. DE. **Desobediências de gênero**. Simões Filho, BA: Editora Devires, 2017.

RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 75–86.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética**

da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97–118.

SOUSA, R. F. DE. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 9–29, abr. 2017.

SOUZA, N.; CARAM, B. Congresso eleito é o mais conservador desde 1964, afirma Diap. São Paulo, **Estadão**, 6 de outubro de 2014.

**The mask you live in**, diretora Jennifer Siebel Newsom, EUA, 2015, 1h37min.

TONELI, M. J. F. Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da psicologia e dos direitos humanos. **Psicologia Clínica**, v. 20, n. 2, p. 61–73, 2008.

WELTER, T.; GROSSI, M. P. É possível ensinar gênero na escola? Análise de experiências de formação em gênero, sexualidade e diversidades em Santa Catarina. **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, 2018.

ZANELLA, A. V. et al. O projeto ArteUrbe: tecnologia e produção de subjetividade. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 3, p. 217–233, 5 set. 2014.

ZANELLA, A. V.; BRITO, R. D. V. A. Jovens e cidade: a experiência do projeto ArteUrb. **Revista Polis e Psique**, v. 2, n. 1, p. 43, 15 nov. 2012.

## 8 ARTIGO 4 - A construção de uma prática em Psicologia Escolar com a parceria de estudantes e educadores/as

“Navegar é preciso, viver não é preciso” (Fernando Pessoa)

### RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir a construção de uma prática em Psicologia Escolar em parceria com estudantes-docentes-técnicos/as de uma instituição de ensino, com suas tensões e potências. A pesquisa foi realizada a partir da atuação da autora na Coordenadoria Pedagógica da instituição, por meio de uma pesquisa-intervenção vinculada ao seu doutorado. Como campo da pesquisa, coordenou um projeto de extensão que tinha como foco a realização de oficinas estéticas com jovens do Técnico Integrado. Foram realizadas oficinas com dois grupos e com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município. Após o término do projeto de extensão realizamos entrevistas com 11 estudantes e com 5 profissionais que fizeram parte da equipe. Todas as atividades foram registradas em diário de campo e gravações em áudio. Também foram feitos registros fotográficos, vídeos de alguns momentos das oficinas e relatórios (atas) das reuniões de planejamento. As informações foram analisadas a partir da análise do discurso do Círculo de Bakhtin e da concepção de sujeito da Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo a produção do conhecimento a partir de uma concepção ética, estética e política. Nos resultados analisamos alguns acontecimentos que evidenciam que no decorrer da realização do projeto de extensão o foco se ampliou para além das demandas dos/às jovens, visibilizando tensões, resistências e potencialidades que surgem quando se propõe a construção de um trabalho coletivo que movimenta a ordem instituída. Concluímos que a construção de parcerias com diferentes atores da instituição é imprescindível na atuação da psicologia em contextos escolares, o que pode ampliar as possibilidades de ver/sentir/pensar/escutar as demandas do cotidiano institucional.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar e Educacional. Oficinas estéticas. Educação Profissional e Tecnológica. Interdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo apresentar e discutir as tensões e potências na construção de uma prática em Psicologia Escolar em parceria com estudantes-docentes-técnicos de uma instituição de ensino. A prática em questão foi realizada como pesquisa-intervenção, vinculada ao doutorado da primeira autora com orientação da segunda autora, e teve como campo de pesquisa um projeto de extensão coordenado pela mesma em sua atuação como psicóloga/pesquisadora na Coordenadoria Pedagógica de um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

O câmpus onde realizamos a pesquisa foi criado em 2010<sup>56</sup>, entretanto, teve sua sede própria apenas em junho de 2015. Ao ingressar na instituição, em fevereiro de 2015, as atividades de ensino, pesquisa e extensão eram limitadas pelo espaço físico disponível no local alugado desde a sua criação. Entretanto, havia expectativas em relação à mudança de sede para implantar novos cursos e ampliar as atividades realizadas. Nesse contexto, a equipe e as ações da Coordenadoria Pedagógica estavam sendo criadas e estruturadas. O próprio campo de intervenção da Psicologia Escolar junto com a equipe dessa coordenadoria estava em aberto, pois era a primeira psicóloga a assumir esse cargo.

A implantação de equipes interdisciplinares nas coordenadorias pedagógicas dos câmpus do IFSC era recente na instituição como um todo. Em 2013 e 2014 foram realizadas diversas chamadas de concurso público para preenchimento de vagas nessas equipes compostas por psicólogo/a, assistente social, pedagogo/a e outro profissional de nível superior do campo da educação (IFSC, 2014). Elas foram criadas com o objetivo de desenvolver ações voltadas à permanência e êxito dos discentes. Pretendia-se, por meio de ações conjuntas, “aprimorar o processo de criação dos cursos, metodologias de ensino e acompanhamento acadêmico discente [...] (IFSC, 2014, p.45).

Desde que ingressei no IFSC<sup>57</sup>, em outro câmpus, percebia que havia uma diversidade de demandas endereçadas às/aos profissionais das coordenadorias pedagógicas diante das quais encontrávamos dificuldade para delimitar ações prioritárias e planejar ações institucionais construídas coletivamente, devido à sobrecarga de demandas que recebíamos, num contexto em que a própria política educacional de formação profissional e tecnológica estava em processo de mudanças com a criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). Uma dessas mudanças era a diversidade de níveis e modalidades de ensino, tais como: Pós-Graduação, Ensino Superior, Ensino Médio Integrado, Cursos Concomitantes ou Subsequentes ao Ensino Médio, Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, o que implicava em diferentes perfis de estudantes e propostas curriculares.

As queixas escolares relacionadas aos/às estudantes e as atividades burocráticas contribuía para a dificuldade de delimitação da atuação da equipe da Coordenadoria Pedagógica nos câmpus. Entre as atividades burocráticas destacavam-se as relacionadas com a

---

<sup>56</sup> Esse câmpus foi implantado em 2010, a partir do Plano de Expansão II das unidades da Rede Federal de Educação Tecnológica (MEC/SETEC, 2007).

<sup>57</sup> Em janeiro de 2014 ingressei via concurso público em um câmpus do IFSC, na coordenadoria pedagógica, e em fevereiro de 2015 fui removida para o câmpus onde realizamos essa pesquisa.

gestão do Programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social - PAEVS<sup>58</sup>, que disponibilizava auxílio financeiro para estudantes, principal ação de assistência estudantil na época. As queixas escolares, por sua vez, envolviam dificuldades no processo de escolarização, questões relacionadas à permanência e situações conflituosas que precisavam ser mediadas em parceria com coordenações de curso, professores/as, demais profissionais da instituição e/ou familiares.

Dentre as queixas escolares, parte significativa era vinculada aos/as estudantes do Técnico Integrado<sup>59</sup> e era apresentada por docentes, coordenadores de curso, demais servidores da instituição, pais e pelos/as próprios/as estudantes que procuravam as profissionais espontaneamente. Emergiam essas queixas em contextos informais do cotidiano escolar, bem como nas reuniões do curso e nos conselhos de classe. Destacavam-se questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, à saúde física e mental, à inclusão de estudantes com deficiência, às condições socioeconômicas, à indisciplina, a situações de violências, ao gênero e à sexualidade, ao uso de drogas, entre outras.

Considerando a diversidade de demandas que envolviam a Coordenadoria Pedagógica e a complexidade de cada uma delas, seu enfrentamento requeria também ações complexas, planejadas e construídas com a participação de todos/as que fazem parte da instituição escolar. Reconhecia ainda que era necessário investir em um lugar para a escuta, embasada em referenciais teóricos que possibilitassem compreender a intrincada trama de relações que produzem e/ou mantêm as problemáticas do cotidiano institucional (ZANELLA, 2003, 2003a). A partir dessa escuta, procurava investir em ações construídas em parceria com outros/as profissionais, reconhecendo que a Psicologia Escolar pode contribuir para analisar e buscar soluções para essas problemáticas a partir do trabalho do psicólogo enquanto integrante da equipe de educadores/as da instituição.

Neste artigo, apresentamos então uma dessas ações, construída em parceria com estudantes e educadores/as de um câmpus do IFSC. Trata-se de um projeto de extensão<sup>60</sup> que

---

<sup>58</sup> Sobre o PAEVS ver Spricigo (2016).

<sup>59</sup> Os Cursos Técnicos Integrados, modalidade de ensino oferecida no Brasil pelos Institutos Federais, são destinados a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental. Ao ingressar nesses cursos eles têm ao mesmo tempo a formação básica do ensino médio e a formação técnica. No período da pesquisa o câmpus tinha um curso Técnico Integrado em Mecânica.

<sup>60</sup> Projeto de extensão denominado *Oficinas temáticas, mediadas por linguagens artísticas, com adolescentes da rede de ensino de Itajaí e do curso Integrado em Mecânica do IFSC/Itajaí*, aprovado no Edital Aprox/IFSC 01/2016.

propus e coordenei, voltado para estudantes do Técnico Integrado e que incluía a discussão de temáticas de interesse dos/as jovens mediada por diferentes linguagens artísticas. Tínhamos como estratégia principal a realização de oficinas estéticas<sup>61</sup>, considerando a potência de intervenções mediadas pela arte com os/as jovens (BRITO; ZANELLA, 2017; DIÓGENES, 2006; FONSECA; NEVES; ZANELLA, 2014; FURTADO et al., 2011; KASTRUP; PANTALEÃO, 2015; LACAZ; LIMA; HECKERT, 2015).

A proposta de realizar oficinas estéticas foi apresentada para profissionais do câmpus visando criar um espaço coletivo com os/as jovens, que potencializasse a circulação de discursos (KUPFER, 2008). Para Kupfer (2008, p. 60), quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente”. Nesse sentido, a aposta era de que a realização das oficinas contribuísse para ampliarmos as possibilidades de ver/sentir/pensar/escutar as problemáticas relacionadas aos/às jovens do Técnico Integrado, que geralmente chegavam de forma individualizada, para com eles/as serem construídas estratégias para seu enfrentamento.

Entretanto, no decorrer da pesquisa-intervenção observamos que o foco se ampliou para além das demandas relacionadas aos/às jovens, visibilizando tensões e resistências na comunidade escolar, bem como potências que surgem quando se propõe a construção de um trabalho coletivo que movimenta a ordem instituída. Nesse processo, alguns desafios emergiram: Como construir intervenções em parceria com profissionais com diferentes formações teórico-práticas e visões de mundo? Como lidar com as tensões geradas no encontro com as diferenças? Que tensões e potências se objetivam nesse processo? Que relações podemos estabelecer com as políticas institucionais de assistência estudantil e com o trabalho das equipes das coordenadorias pedagógicas neste contexto educacional? Quais as contribuições da psicologia na construção desses processos?

Os modos de enfrentamento desses desafios serão discutidos neste artigo, a partir da análise de acontecimentos registrados durante o desenvolvimento da pesquisa-intervenção realizada no período de outubro de 2015 a dezembro de 2016. A intervenção com os/as jovens, mediada pelo projeto de extensão, foi realizada em parceria com as demais profissionais da Coordenadoria Pedagógica, docentes, bolsistas de extensão do Técnico Integrado e artistas voluntários/as.

---

<sup>61</sup> Sobre oficinas estéticas, ver Zanella e Brito (2017), Zanella et al. (2014), Zanella e Brito (2012).

O projeto de extensão envolveu a realização de oficinas estéticas com dois grupos de estudantes do Técnico Integrado: um com 17 jovens e o outro com 13. Foram realizados 10 encontros semanais de 2h com cada grupo no contraturno escolar. Cada grupo teve um eixo temático norteador: A construção do eu e o meu espaço no mundo; A relação eu-outro e o nosso espaço no mundo. Além desses encontros, realizamos oficinas estéticas em um sábado letivo em que todos/as os/as estudantes do Técnico Integrado foram convidados/as. O projeto possibilitou ainda a realização de oficinas, coordenadas por jovens participantes do projeto de extensão, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade.

As atividades realizadas foram registradas por meio de gravações em áudio, fotografias e diário de campo. Após o término das oficinas, realizamos entrevistas com 11 jovens e com 6 integrantes da equipe, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Alguns acontecimentos foram considerados significativos, no meu entender, para a discussão das questões elencadas anteriormente, os quais são apresentados na narrativa do processo que apresento a seguir.

As análises desses acontecimentos foram realizadas a partir da análise do discurso numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003, 2013). Essa perspectiva pressupõe uma concepção ética, estética e política na produção de conhecimento (ZANELLA; SAIS, 2008).

## **A MEDIAÇÃO DA PSICOLOGIA EM CONTEXTOS ESCOLARES**

Começo as análises por um acontecimento do final do projeto de extensão, em setembro de 2016, quando uma das docentes da equipe questionou como estava o andamento do doutorado e interrogou sobre qual era o meu objeto de pesquisa, afirmando que poderia me auxiliar caso precisasse. Esse questionamento ocorreu em uma conversa informal em que a procurei para resolver alguma questão da rotina escolar. Naquele momento, imersa em acontecimentos diversos do cotidiano institucional, tive dificuldade de responder prontamente. Enquanto pensava, comentou que meu objeto era a mediação da psicologia e que lembrava o poema *Receita de Olhar* de Roseana Murray (1999, p.44)

nas primeiras horas da manhã desamarre o olhar  
deixe que se derrame sobre todas as coisas belas  
o mundo é sempre novo e a terra dança e acorda  
em acordes de sol.

Faça do seu olhar imensa caravela.

A observação dessa professora e o poema que ofertou visibilizaram seu olhar exotópico (BAKHTIN, 2003) sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo. Esse olhar do outro, distanciado, é imprescindível à análise do que foi possível ali construir. Uma das perguntas que podemos fazer a partir desse acontecimento é: que mediações podem ser construídas a partir da psicologia em contextos escolares? Como construir essas mediações em parceria com a comunidade escolar?

A produção científica sobre Psicologia Escolar no Brasil é ampla, marcada pelo processo de democratização da sociedade e da própria psicologia em busca de referenciais ético-políticos, na defesa de uma educação pública, laica e de qualidade para todos/as (CFP, 2013). Com a ampliação do acesso à educação no país nos últimos 20 anos a psicologia ganhou espaço, especialmente diante das dificuldades nos processos de escolarização e da necessidade de investimento em condições que possibilitem efetivamente a socialização e apropriação dos conhecimentos formais, produzidos pela humanidade ao longo da história (CRUCES, 2015; MARINHO-ARAÚJO, 2014; SOUZA et al., 2014a).

Nessa perspectiva, desde a década de 1980, com as contribuições de Maria Helena Souza Patto (1999) sobre a produção do fracasso escolar, a psicologia passou a problematizar as queixas escolares com foco no/na estudante, em aspectos do seu desenvolvimento ou nas suas origens socioeconômicas como causas do não aprender na escola (SOUZA et al., 2014a). A partir de então, a Psicologia Escolar crítica passou a defender que os/as psicólogos/as se posicionem em relação às concepções patologizantes e medicalizantes em que os desafios do processo de escolarização são distorcidos e apresentados como problemas do/a estudante. Passou-se a compreender que é preciso analisar as queixas escolares deslocando a análise do/a estudante para o conjunto de relações institucionais, promovendo a implicação de todos/as – professores/as, estudantes, direção, responsáveis, etc. Nesse sentido, passou-se a enfatizar a necessidade de analisar as dimensões históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas do cotidiano escolar, que constituem os sujeitos que participam ativamente nesse contexto e os processos de escolarização (ANGELUCCI; WATANABE; BRANDSTATTER, 2018; SOUZA et al., 2014a; ZANELLA, 2003, 2003a).

Contudo, apesar da amplitude e clareza das produções teórico-metodológicas no campo da Psicologia Escolar nas últimas décadas, bem como de relatos de práticas de psicólogos/as em instituições de ensino, é comum os debates sobre os desafios relacionados à constituição do lugar da Psicologia Escolar quando o/a psicólogo/a passa a integrar as equipes no campo da educação. Esse debate está presente, por exemplo, nas produções de

pesquisadores/as vinculados à universidades (MARINHO-ARAÚJO, 2010, 2014; SOUZA et al., 2014a, 2016, 2014b; SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011; SOUZA, 2010), nos relatos sobre a atuação de psicólogos/as em secretarias municipais de educação prestando assessoria para as escolas (ANGELUCCI; WATANABE; BRANDSTATTER, 2018; ANTUNES; COLABORADORES, 2003; LIMA et al., 2015; SCHILLING; ANGELUCCI, 2016; SOUZA et al., 2014a, 2016), bem como na atuação dos/as psicólogos nos Institutos Federais (FEITOSA; ARAÚJO, 2018; PREDIGER; SILVA, 2014; TITON; ZANELLA, 2018).

Diante desse cenário, algumas pesquisas destacam a necessidade do/a psicólogo/a escolar focar suas ações no coletivo e nas relações institucionais (ANGELUCCI; WATANABE; BRANDSTATTER, 2018; FERREIRA, 2003; MARINHO-ARAÚJO, 2014; SCHILLING; ANGELUCCI, 2016; SOUZA et al., 2014b; SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011). Ressalta-se ainda que as escolas são marcadas pela diversidade de grupos, que em alguns casos estão em conflitos permanentes, abrangendo todas as relações institucionais (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011). Apesar disso, concordamos com Souza, Petroni e Dugnani (2011) que “[...] a escola, que se caracteriza como espaço eminentemente coletivo, não desenvolve um trabalho coletivo com a participação de todos os professores e gestores, nem tampouco investe no diálogo entre os sujeitos. Fala-se muito na escola, mas fala-se **de** e não **com**” (ibid, 262). Essas questões evidenciam a importância do/a psicólogo/a investir em ações coletivas, nas instituições educacionais, contribuindo para a criação de espaços que possibilitem a circulação dos discursos (KUPFER, 2008).

Nesse debate, algumas pesquisas indicam que a construção de parcerias pode contribuir para sustentar a inserção do/a psicólogo/a, legitimando a sua participação na equipe da escola (SOUZA et al., 2014b). A partir de experiências de pesquisa e intervenção que têm a parceria como modo de atuação em Psicologia Escolar, Souza et al. (Ibid) entendem que a atuação do/a psicólogo/a só será efetiva se desenvolvida nessa perspectiva, compartilhando responsabilidades e implicações com os/as demais educadores/as em relação aos processos de escolarização.

Contudo, o desafio está em como intervir no âmbito das relações institucionais, rompendo as resistências e contribuindo com os processos de escolarização e com o desenvolvimento de estudantes e educadores/as (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011). Nessa perspectiva, algumas pesquisas discutem a potência de intervenções mediadas por linguagens artísticas em contextos escolares (MAHEIRIE et al., 2007; PETRONI, 2013;

SILVA, 2004; SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011; ZANELLA, 2007; ZANELLA et al., 2006).

Retomando o poema *Receita de Olhar* (MURRAY, 1999), apresentado pela professora, destacamos a mediação das linguagens artísticas na pesquisa-intervenção que realizamos. Nesse poema, Roseana Murray nos convida a desamarrar e a ampliar o nosso olhar, a nos abirmos diante de um mundo que é sempre novo, a cada amanhecer. Nesse sentido, podemos questionar sobre as mediações realizadas durante a pesquisa-intervenção e de que forma podem ter contribuído para desamarrar olhares presentes nas relações instituídas, abrindo para novas sensibilidades no encontro com o outro.

## **DESAFIOS E (IN)TENSIDADES NA CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS NO COTIDIANO INSTITUCIONAL**

Enquanto psicóloga, integrante do quadro de técnicos administrativos em educação, pude sentir de perto as contradições, tensões e resistências, bem como potências que constituem as relações em uma instituição escolar. O cotidiano escolar é marcado pela complexa trama de relações entre estudantes, docentes, técnicos, pais, incluindo “[...] alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1118). Essas relações, por sua vez, são constituídas por e marcadas pelas condições culturais, históricas, políticas e econômicas, bem como pelas políticas educacionais vigentes (MACHADO; PAN, 2014).

A partir da inserção como psicóloga na Coordenadoria Pedagógica, diante das demandas que recebíamos, fui entendendo que “navegar é preciso, viver não é preciso”, parafraseando Fernando Pessoa. Navegar, investir em práticas que resultem em melhores condições de ensino, aprendizagem e convivência na instituição é preciso (SOUZA et al., 2014b). No entanto, a vida não é precisa. As relações institucionais são complexas, contraditórias. Pude perceber também que, para intervir nas relações institucionais, era necessário construir parcerias tanto com as colegas da Coordenadoria Pedagógica quanto com docentes e outros/as profissionais da instituição para contribuir efetivamente com o desenvolvimento de estudantes e dos/as profissionais que nela atuam.

Percebia também que, quando as intervenções da Psicologia Escolar não eram construídas com a equipe da Coordenadoria Pedagógica e docentes, era comum surgirem

resistências e questionamentos diante das mudanças que tentava provocar. Essa questão também foi identificada por Ferreira (2003, p. 340) a partir da realização de “grupos-oficinas” com estudantes encaminhados para acompanhamento psicológico por problemas de escolarização. Após anos de trabalho, a autora concluiu que, caso os/as docentes não consigam compreender as mudanças que os/as estudantes podem estar vivendo num outro espaço de aprendizagem, como esses grupos-oficina, ao invés de transformações produtivas, teremos um tensionamento das relações improdutivo e inviabilizador, provocando ressentimento e manutenção do instituído.

Ao mesmo tempo, percebia a necessidade de propor e articular ações para as demandas endereçadas à Psicologia Escolar e à Coordenadoria Pedagógica como um todo, que contribuíssem para romper com processos de normalização, patologização e medicalização das diferenças (MOYSÉS; COLLARES, 2013). Por exemplo, diante das situações de sofrimento psíquico e de inclusão de estudantes com deficiência. No caso de sofrimento psíquico, a articulação com a rede de saúde mental dos municípios se tornava imprescindível, bem como a escuta e o suporte escolar para o/a jovem, juntamente com orientação ao/à coordenador/a de curso, docentes, outros/as profissionais e aos/as próprios familiares. Na área da educação especial, essas parcerias também eram fundamentais, buscando criar estratégias de escolarização que contemplassem as necessidades dos/as estudantes.

Ciente da importância da construção de práticas coletivas, fui investindo no diálogo com as colegas da Coordenadoria Pedagógica, enfatizando a importância das reuniões de equipe para a construção da atuação da equipe, bem como buscava identificar possibilidades de parcerias com outros/as profissionais da instituição com quem encontrava afinidade em relação a alguma temática e/ou problemática institucional. Por exemplo, as dificuldades de escolarização na primeira fase do Técnico Integrado. A partir dessa questão, em conjunto com colegas da Coordenadoria Pedagógica elaboramos oficinas com o intuito de escutar os/as jovens sobre essas dificuldades, bem como orientar sobre estratégias de estudo individuais e colaborativas a partir dos recursos institucionais, como monitorias e atendimento dos/as docentes extra-classe. Buscávamos ainda discutir as questões apresentadas pelos/as jovens nos conselhos de classe, por exemplo, procurando a implicação e articulação com a chefia do departamento de ensino, coordenadores/as de curso e docentes.

Essa perspectiva de trabalho em parceria já havia experimentado anteriormente, com resultados positivos. Em 2014, no câmpus que ingressei no IFSC, a partir da orientação de uma estagiária de psicologia, construímos uma intervenção com uma professora de português em

uma turma do Integrado que apresentava diversas situações de discriminação entre os/as estudantes. Em conjunto, realizamos oficinas sobre estereótipos e preconceitos nas aulas dessa docente, que integrou essas temáticas ao conteúdo da disciplina. Esse projeto teve continuidade com um grupo de estudantes da turma que decidiu preparar uma intervenção sobre padrões de beleza para a semana de Ciência e Tecnologia.

Além de intervenções como essas, no câmpus onde realizamos essa pesquisa também procurava participar de grupos de trabalho institucionais, rodas de conversa, oficinas e projetos de extensão coordenados por docentes e/ou técnicos/as. Realizava ainda intervenções individuais com estudantes e com docentes, sempre que possível em parceria com alguma outra profissional da Coordenadoria Pedagógica. Entretanto, dialogávamos nas reuniões da Coordenadoria Pedagógica sobre a necessidade de priorizarmos intervenções nos espaços coletivos, como reuniões de área, conselhos de classe, turmas de estudantes, entre outras.

Em outubro de 2015 iniciei um movimento de aproximação com outros/as profissionais da instituição para a realização de oficinas estéticas com os/as jovens do Técnico Integrado, como campo da pesquisa de doutorado. A opção pela pesquisa-intervenção partiu da compreensão de que essa perspectiva de produção de conhecimento poderia contribuir para a qualificação do trabalho enquanto psicóloga escolar e para a construção de práticas no contexto institucional. Inicialmente solicitei autorização da direção do câmpus para a realização da pesquisa; realizei conversas informais e reuniões com as profissionais da Coordenadoria Pedagógica, com docentes e com outros/as profissionais, buscando identificar profissionais que tivessem conhecimento em linguagens artísticas e/ou tivessem interesse em trabalhar com temáticas voltadas aos/às jovens do técnico integrado.

Uma das primeiras aproximações foi com uma Técnica em Assuntos Educacionais da coordenadoria pedagógica com quem identifiquei a possibilidade de realizar oficinas com a mediação da literatura, considerando as suas experiências anteriores ao IFSC como docente de língua portuguesa. Como o intuito era fazermos parceria também com docentes, iniciamos a articulação dessas oficinas com as duas docentes que atuavam na área de letras português. A intenção era investir no conhecimento técnico dessas profissionais e desenvolver oficinas que promovessem processos de criação a partir da literatura, investindo na leitura e escrita numa perspectiva estética (CAMARGO; BULGACOV, 2008; MAHEIRIE et al., 2007; MUNHOZ; ZANELLA, 2008; PEREIRA, 2012). Partíamos da compreensão de Pereira (2012) de que uma condição básica para a criação é o domínio de uma linguagem, de uma técnica.

Após apresentar a proposta da pesquisa-intervenção e confirmar o interesse dessa e de outras profissionais em construir um trabalho em parceria, compartilhei um texto com uma experiência de oficinas com mediação da leitura e escrita com jovens (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015) para discutirmos em uma reunião conjunta. Na data dessa reunião, apenas uma das docentes tinha lido o texto. As demais falaram da falta de tempo pela sobrecarga de atividades que estavam envolvidas.

Outras questões relacionadas com o cotidiano escolar, bem como as diferentes concepções e formações, inviabilizaram a realização das oficinas naquele momento. No entanto, continuei dialogando com profissionais da instituição sobre o interesse em realizar oficinas com o Técnico Integrado, incluindo a professora de artes e um docente de matemática que tinha conhecimento técnico em fotografia. Em dezembro de 2015 abriu um edital de extensão e alguns profissionais com quem havia conversado sugeriram a submissão de um projeto de extensão, pois dessa forma poderiam destinar carga horária para participar, bem como possibilitaria recursos financeiros para compra de materiais para as oficinas e para pagamento de bolsistas. Percebemos também que o projeto de extensão contribuiria para formalizar e fortalecer uma proposta de trabalho construída coletivamente.

Naquele momento não foi possível discutir em um espaço coletivo o projeto de extensão, principalmente pela dificuldade de agenda e tempo disponível dos/as profissionais. Diante disso, consultei todos/as os/as profissionais com quem havia conversado até então e levantei sugestões para o projeto de extensão. A partir disso, em conjunto com as duas Técnicas em Assuntos Educacionais da Coordenadoria Pedagógica, recortamos e reescrevemos a proposta de oficinas estéticas que apresentei no projeto de qualificação do doutorado, incluindo as sugestões levantadas e as exigências do edital, como por exemplo, a inclusão da comunidade externa. O projeto ficou com duas etapas principais: oficinas temáticas com os/as estudantes do Técnico Integrado, mediadas por linguagens artísticas; e intervenções dos/as jovens do IFSC com estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio de duas escolas parceiras<sup>62</sup>.

Em março de 2016, tivemos a aprovação do projeto em primeiro lugar no edital de extensão, o que contribuiu para a visibilidade da proposta no câmpus. A partir de conversas com colegas que já estavam na equipe do projeto de extensão, três docentes que ingressaram naquele ano me procuraram para saber da proposta, confirmando o interesse em fazer parte da

---

<sup>62</sup> A escolha dessas escolas foi mediada por uma das pedagogas da coordenadoria pedagógica que havia trabalhado em uma delas antes do IFSC e com a diretora de outra instituição.

equipe (Inglês, Espanhol e História). Em parceria com uma das pedagogas da Coordenadoria Pedagógica, também selecionamos dois bolsistas de extensão, a partir da divulgação das vagas para o Técnico Integrado.

A configuração e construção da equipe de trabalho numa perspectiva que incluísse todos/as foi uma tarefa árdua. Enquanto Coordenadoria Pedagógica, também estávamos em um momento de sobrecarga de demandas, diante das quais buscávamos a construção de um trabalho integrado entre as profissionais. Enquanto equipe do projeto de extensão como um todo, tínhamos formações e visões de mundo diversas, bem como ocupávamos posições, lugares sociais diferenciados dentro da instituição: oito profissionais da Coordenadoria Pedagógica (Assistente de Alunos, Assistente em Administração, Assistente Social, duas Pedagogas, Psicóloga-pesquisadora e duas Técnicas em Assuntos Educacionais); oito docentes (artes, espanhol, história, inglês, matemática, português e mecânica); e dois bolsistas do Técnico Integrado.

A construção das ações também foi desafiadora, pois era necessário abertura para o novo e disposição para trabalharmos juntos, construindo parcerias entre os/as diferentes profissionais. O projeto de extensão foi elaborado com diretrizes e estratégias gerais, mas aberto para que pudesse ser construído a partir dos recursos disponíveis naquele contexto. Diante disso, enquanto coordenadora da proposta de trabalho, buscava construir as ações na interface das disciplinas, mantendo uma postura de escuta e diálogo para a construção das intervenções. Ferreira (2003, p. 337) relata o trabalho de coordenação da psicologia numa pesquisa-intervenção mediada por grupos-oficina que se aproxima do que buscamos realizar:

Ao mesmo tempo em que a coordenação da pesquisa era da psicologia e que todas atividades contavam com um técnico da área (fosse profissional ou estagiário), era imprescindível que a psicologia se abrisse para dizer, fazer e inventar com os demais, sem tomar a frente ou pretender instalar suas verdades. Tal atitude exigiu, dos psicólogos e estagiários, flexibilidade, capacidade de troca e de escuta e valorização do saber do outro como peça imprescindível para o desenvolvimento do projeto. Consideramos que um certo exercício de humildade e respeito tornou possível experimentar a alteridade, mas vale dizer que não foi sem esforço que o trabalho se realizou.

Essa postura que buscamos seguir durante a pesquisa-intervenção potencializou os diálogos e compartilhamento de experiências e conhecimentos entre profissionais e estudantes envolvidos/as, que apresentavam sugestões diversas para as atividades. Durante as reuniões e encontros, as trocas entre os/as profissionais eram constantes e significativas. Destacavam-se também as contribuições dos bolsistas que participavam de todas as ações e traziam sugestões para as oficinas, como na seleção de recursos estéticos, como músicas. Durante a entrevista com uma docente, ela comentou: “a gente construía tudo junto”.

Se, por um lado a diversidade do grupo facilitava a construção de parcerias em ações específicas - elaboração do projeto no formato do edital de extensão, contato e articulação com as escolas parceiras, seleção dos bolsistas, planejamento das oficinas de cada grupo, etc. -, por outro lado, foi um desafio permanente para tentar integrar as diferentes atividades realizadas e a construção de espaços que possibilitassem a participação de toda a equipe. Uma das dificuldades foi estabelecer uma agenda em comum em decorrência da rotina institucional (horários das aulas dos/as docentes, reuniões, outras atividades que estavam acontecendo). Isso contribuiu, por exemplo, para que algumas ações não estivessem tão articuladas com as demais, como a oficina de fotografia que realizamos.

Antes de iniciarmos o projeto de extensão, após sua aprovação, consegui agendar uma reunião no dia sete de abril de 2016, após consultar individualmente os/as integrantes da equipe buscando uma data e horário que a maioria pudesse participar. Nessa primeira reunião, em conjunto com uma docente, apresentamos propostas para as oficinas que havíamos sistematizado previamente. Também apresentamos resultados de uma pesquisa realizada em 2015 pela Coordenadoria Pedagógica com os/as jovens sobre temáticas e linguagens artísticas do interesse deles. A partir disso debatemos sobre: cronograma das atividades de todo o projeto de extensão, que tinha previsão de quatro meses (abril a julho/2016); possíveis temáticas e linguagens artísticas para as oficinas com o Técnico Integrado; indicação de profissionais responsáveis para diferentes ações; entre outras questões.

Essa primeira reunião foi importante para demarcar as ações que seriam realizadas e iniciar um planejamento e organização do trabalho. Coletivamente decidimos trabalhar com dois grupos de estudantes do Técnico Integrado, pois dessa forma poderíamos formar duas equipes de profissionais para coordenar os grupos aproveitando os seus conhecimentos e experiências. A partir do levantamento apresentado, definimos que iríamos propor dois eixos temáticos amplos (A construção do eu e meu espaço no mundo; A relação eu-outro e nosso espaço no mundo), a partir dos quais poderíamos discutir com os/as inscritos em cada grupo temas específicos do interesse deles/as. Estabelecemos ainda um cronograma para as atividades, incluindo divulgação das oficinas, horário fixo semanal para as atividades de planejamento de cada grupo, início das oficinas na última semana do mês de abril, entre outras questões. Encaminhamos também a confecção de materiais para montar um mural de divulgação das oficinas, bem como a confecção de cartaz de divulgação e a forma de inscrição dos/as jovens. Ao final da reunião, combinamos que a psicóloga/pesquisadora compartilharia por e-mail com toda a equipe os encaminhamentos decididos pelo grupo. A partir desse momento criamos um

grupo de e-mail e outro de whatsapp com todos/as participantes. Todas as reuniões, atas e demais encaminhamentos eram compartilhados pela coordenadora, que contou com apoio da assistente em administração da Coordenadoria Pedagógica na elaboração dos relatos (atas) de cada reunião.

Entretanto, ao mesmo tempo que havia sugestões diversas e profissionais que se disponibilizavam a ficar responsáveis por determinadas ações, outros/as ainda não estavam implicados/as com a proposta. Nos registros em diário de campo, evidenciam-se falas que identificam a proposta de trabalho como “o projeto da Andréia”, da sua pesquisa de doutorado. Uma dessas situações ocorreu após debatermos e começarmos a estruturação das ações principais do projeto, quando fui questionada sobre as atividades que seriam realizadas com as escolas parceiras e sobre os compromissos de quem faz pesquisa. Também havia falas que tentavam demarcar atividades que seriam específicas da Andréia pesquisadora, coordenadora do projeto de extensão. Nesses momentos, reafirmava a necessidade de implicação de todos/as da equipe com as ações, pois tratava-se também de um projeto de extensão do câmpus. Essa questão de ser um projeto de pesquisa-intervenção da pesquisadora-psicóloga apareceu novamente em outros momentos, entretanto, com menos intensidade à medida que iam reconhecendo a importância das atividades que estavam sendo realizadas para os/as estudantes do Técnico Integrado. No decorrer da pesquisa passou a ser recorrente referências ao projeto das oficinas temáticas, indicando uma mudança nessa ênfase.

A partir da reunião inicial, as reuniões passaram a acontecer de acordo com as ações do projeto: planejamento do grupo 1; planejamento do grupo 2; organização das ações com as escolas parceiras. O planejamento dos grupos tinha horário fixo, semanal. Para as ações com as escolas, as reuniões se concentraram após o término das oficinas com os grupos do Técnico Integrado. Também discutíamos as ações do projeto de extensão nas reuniões da Coordenadoria Pedagógica, especialmente quando precisava de apoio para mediar alguma questão. Entretanto, na definição e encaminhamento de algumas ações também precisei articular com outros/as profissionais, como a professora de artes que assessorava os dois grupos do Técnico Integrado pelos conhecimentos em diferentes linguagens artísticas. Combinávamos previamente a sua participação em momentos específicos das oficinas, conforme o planejamento que era realizado semanalmente.

As reuniões semanais de avaliação e planejamento de cada grupo foram fundamentais. Em cada encontro fazíamos avaliação das atividades realizadas e planejávamos o próximo. Entretanto, a impossibilidade de compor parcerias dentro do projeto somente entre profissionais

que tinham afinidade em termos de linguagens artísticas, por exemplo, repercutia nas atividades desenvolvidas com os grupos, demandando articulações com diferentes profissionais pela psicóloga-pesquisadora para continuidade das oficinas. Encontramos dificuldade em um dos grupos em manter um planejamento do início ao final com as/os profissionais responsáveis pelo grupo. Entretanto, mesmo com as diferenças foi possível promover atividades significativas para estudantes e para a maioria dos/as profissionais, conforme relatos nas entrevistas.

Foram observadas durante a construção das oficinas com os grupos do Técnico Integrado algumas resistências diante da imprevisibilidade da proposta, a ser construída coletivamente no decorrer do próprio processo. Essa questão ficou destacada nas primeiras reuniões de planejamento, em que discutíamos com quais linguagens artísticas iríamos trabalhar a partir do conhecimento técnico dos/as profissionais da equipe e/ou parcerias com artistas voluntários. Alguns/mas integrantes da equipe demonstravam, em suas falas, o interesse em uma maior delimitação sobre o formato das oficinas. Nesse sentido, uma proposta que surgiu em um dos grupos foi de construção de uma peça de teatro a ser escrita e ensaiada para ser apresentada para os estudantes das escolas parcerias.

Diante dessa questão, juntamente com a professora de artes, procuramos argumentar sobre a importância de trabalharmos numa perspectiva aberta. A intenção era investir em oficinas que possibilitassem “expressão de flexibilidade, sutileza, diversidade de formas e vivências” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 469). Com essa perspectiva a resposta à proposta da peça de teatro foi: “Acho que a ideia não seria bem um espetáculo, mas um exercício assim de espontaneidade, um exercício de expressão. Aí, os alunos não precisam decorar, eles podem trabalhar com os processos de improvisação” (Professora de Artes – diário de campo).

Alguns momentos como esse traziam à tona tensões entre diferentes perspectivas que fazem parte das relações com o outro, os quais exigiam da coordenadora-psicóloga-pesquisadora posicionamento de escuta e de alteridade, pois produziam resistências que inevitavelmente repercutiam na coordenação dos trabalhos. Nesses momentos de impasses, os espaços de supervisão com a orientadora da tese, assim como os espaços coletivos de planejamento e as colaborações de diferentes integrantes, foram fundamentais.

No diálogo com uma das profissionais da Coordenadoria Pedagógica, durante a entrevista, podemos ouvir algumas dessas tensões durante a realização do projeto de extensão e os desafios na construção de trabalhos coletivos:

**Pesquisadora:** tem alguma outra coisa que você quer comentar do que tenha percebido ou sentido? [...]

**Pedagoga Sandra:** É que todo mundo se envolveu, foi muito intenso. Mas como da oficina que a gente fez que cada um ficou responsável em fazer a sua, então, ficou mais ameno. Mas para ti foi muito intenso no sentido que você tinha que estar em dois grupos e planejar. E aí tomou muito tempo. Isso envolve trabalho, envolve planejamento, para dar certo. Mas foi muito positivo. Acho que tinha que continuar. O aluno precisa de espaço para colocar suas possibilidades, ter alternativa de criar alguma coisa. Eu acho que é isso que faz a escola um pouquinho melhor.

Na fala da Pedagoga Sandra fica evidente o envolvimento da equipe do projeto de extensão nas atividades realizadas e a importância que as oficinas tiveram no sentido de contribuir para os/as estudantes terem possibilidade de criar, provocando mudanças no cotidiano escolar. Entretanto, visibiliza o quanto foi (in)tenso o envolvimento das pessoas na realização das ações e para a psicóloga-pesquisadora na coordenação das atividades.

Nesse lugar social, destaco que um dos desafios foi sustentar uma posição de ouvinte diante das situações mais diversas que surgiam durante a pesquisa-intervenção, principalmente diante das contraposições, resistências e ambiguidades. Esse lugar do ouvinte, por sua vez, é um lugar difícil de manter, mas imprescindível no trabalho do/a psicólogo/a (KUPFER, 2008). Também tínhamos a alteridade como uma questão importante, compreendendo que é em torno dela que o trabalho de pesquisa em ciências humanas se desenvolve, tendo a intervenção nas relações com o outro um dos eixos fundamentais na produção do conhecimento (AMORIM, 2004).

Nesse sentido, reconhecemos que as relações construídas durante a pesquisa-intervenção eram marcadas por uma diversidade de perspectivas. Algumas delas visibilizavam ambiguidades e/ou resistências em relação à proposta, bem como em momentos que era necessário a interação entre profissionais com posições e lugares sociais divergentes dentro da instituição. Por exemplo, uma das docentes, quando a consultei sobre a sua disponibilidade em fazer parte da equipe do projeto de extensão, questionou sobre os meus referenciais teóricos. Depois de dialogarmos por um tempo, comentou que tinha interesse não pelo projeto de doutorado, mas pela possibilidade de produção de algo na perspectiva da interdisciplinaridade. Com outra profissional, após ter sua confirmação de participação nas oficinas, em um momento que tentava agendar um horário para uma reunião de planejamento afirmou que seria importante informar o que eu precisava exatamente, como por exemplo, quantas produções dos/as estudantes, para ela saber da sua disponibilidade, pois tinha outras prioridades. Também era comum atrasos, esquecimentos, questionamentos se precisavam realmente participar das reuniões de planejamento e outras atividades.

Na análise dos diários de campo, entretanto, percebo que nem sempre conseguia compreender as contradições e tensões que surgiam, mas continuava buscando as potências e aberturas, que algumas vezes se apresentavam de forma ambígua. Diante dessas situações, procurava reafirmar o convite para participarem das reuniões e ações e o desejo de construir o trabalho a partir da parceria com todos/as numa perspectiva de construção coletiva, o que implicava em decidirmos em conjunto cada ação. Também procurava escutar individualmente, sempre que possível, as sugestões, questionamentos e contribuições daqueles/as que me procuravam e/ou que sentia necessidade de articulação para o andamento de alguma atividade. O envio das informações sobre reuniões e encaminhamentos sempre por e-mail e as informações pontuais pelo grupo de whatsapp contribuía para reafirmar essas intenções.

No decorrer do processo, algumas resistências foram se transformando, especialmente nas relações com a psicóloga-pesquisadora. Isso é possível identificar, por exemplo, quando algum/a docente me convidava para participar de atividades em suas aulas e outros projetos, ou então quando me procurava para contar de atividades que pretendia ou havia realizado com os/as estudantes.

Durante a pesquisa-intervenção, nos diários de campo, percebo também a influência dos lugares sociais que ocupávamos, constituídos a partir das nossas relações naquele contexto, bem como de nossas trajetórias de vida. A minha inserção em fevereiro daquele ano na instituição, por exemplo, contribuía para um distanciamento das relações instituídas, especialmente com os/as docentes, contribuindo para a construção de diálogos com todos/as, independentemente de suas filiações aos grupos dentro daquele espaço. Ao mesmo tempo, o doutorado contribuiu para que eu investisse em relações outras naquele contexto em que ocupava o lugar de psicóloga/técnica. Por outro lado, em determinados momentos encontrei dificuldade em relação à inclusão das próprias colegas da Coordenadoria Pedagógica nas ações do projeto de extensão, com quem compartilhava diariamente de outros desafios num momento em que também estávamos buscando estruturar as diretrizes para nossa atuação no câmpus. Para conciliar as atividades do projeto de extensão com as várias demandas cotidianas que chegavam, propus que as atividades com as escolas parceiras ficariam sob responsabilidade de organização pelos/as integrantes da equipe da Coordenadoria Pedagógica, e apenas uma das profissionais participaria da coordenação dos grupos. Isso acabou criando algumas resistências no início das oficinas com o Técnico Integrado, mas que foram diminuindo a partir do envolvimento nas atividades com as escolas parceiras.

O trabalho que desenvolvi, na condição de psicóloga-pesquisadora, foi de mediação intencional do processo. Na organização do processo de trabalho e da construção das oficinas, algumas ações foram fundamentais, tais como: organização de subgrupos de trabalho; reuniões periódicas; envio de e-mails das pautas das reuniões, das atas (encaminhamentos realizados) e dos planejamentos de cada oficina; conversas informais com integrantes da equipe visando escutá-los em suas (in)disponibilidades, contraposições, proposições, questionamentos. Entretanto, a pesquisa-intervenção possibilitou perceber que a participação e engajamento dos/as profissionais, inclusive da psicóloga-pesquisadora, é marcada por suas trajetórias de vida e formação. Ao mesmo tempo, o lugar social que cada profissional ocupa na instituição potencializa e/ou inibe o seu envolvimento na construção de práticas em parceria.

### **ALGUNS MOVIMENTOS PROVOCADOS PELO PROJETO DE EXTENSÃO NO CÂMPUS**

Apesar das contradições e limites enfrentados no desenvolvimento do projeto de extensão, percebemos que o mesmo provocou repercussões no contexto institucional, visibilizando potências e desafios na construção de práticas em Psicologia Escolar em parceria com diferentes atores da instituição. Um dos principais resultados foi a circulação de discursos (KUPFER, 2008), contribuindo para visibilizar o coro de vozes que constitui toda e qualquer instituição, bem como para produzir novos sentidos nas relações dos/as participantes consigo próprio e com os outros.

Observo pelos registros em diário de campo que, desde o início da construção da pesquisa, as interações iam provocando reverberações. Entre elas, profissionais que resgatavam memórias de situações que já tinham experimentado em suas práticas de ensino com a mediação de linguagens artísticas. Uma dessas situações ocorreu com o diretor do câmpus, enquanto conversávamos sobre a autorização para a pesquisa. Naquele momento contou que já havia usado linguagens artísticas nas suas aulas, solicitando que os/as estudantes apresentassem conceitos de física de forma criativa. Lembrou de uma dessas experiências em que um estudante começou a tocar violão e, a partir disso, fizeram uma música com teorias da física, uma experiência que é lembrada sempre que encontra esse ex-aluno. Comentou ainda que os/as estudantes podem ser vistos de outra forma pelos/as professores/as quando envolvem atividades criativas, evidenciando o reconhecimento de uma questão que fazia parte dos objetivos da pesquisa.

As relações estabelecidas a partir da pesquisa-intervenção também dialogavam com outras atividades que realizávamos na Coordenadoria Pedagógica. Em uma conversa com uma das docentes da equipe, junto com uma das pedagogas da Coordenadoria Pedagógica, a partir de questões levantadas no conselho de classe conversamos sobre as resistências que estava encontrando em suas aulas com uma das turmas do Técnico Integrado e as dificuldades para conseguir a participação dos/as estudantes. Apesar de ter sido uma conversa marcada por algumas resistências iniciais, como geralmente acontecia com a maioria dos/as docentes em situações como essa, após esse momento passou a nos procurar para relatar estratégias que estava adotando. Uma dessas estratégias foi propor uma aula em outro espaço da instituição, fora da sala de aula, em que os/as estudantes sentaram em círculo e compartilharam uma atividade comum.

Assim, foi possível constatar a importância de investir em uma postura ética nas relações com todos/as os/as atores da instituição. Isso favorece o reconhecimento e compartilhamento dos limites e dificuldades que fazem parte da rotina de qualquer profissional, seja docente, técnico, gestor ou outro. Além dessa postura ética, também procurava investir no reconhecimento dos saberes e habilidades dos/as diferentes profissionais. Para ilustrar, selecionei duas falas nas quais os/as profissionais relatam os motivos que contribuíram para participarem do projeto de extensão:

**Pesquisadora:** O que te fez entrar no projeto [...]?

**Raul-docente:** eu lembro que eu fui na reunião que [...] a gente estava pensando nos temas e daí eu até sugeri que fosse alguma coisa relacionada a identidade, do eu, a partir das coisas que vocês foram falando. E daí eu pensei “acho que vou poder contribuir”, porque era algo que me interessa bastante. Eu gostei bastante de ter participado, acho que foi um aprendizado bem grande, porque eu estava sempre refletindo: “como que a gente podia fazer? Como que essa discussão poderia ter sido diferente?” Até sofro um pouco com isso porque eu sempre acho que não está bom, sabe? Mas, claro, eu via nas discussões, alguns alunos participavam mais, outros menos, mas eu ficava sempre pensando como fazer eles se motivarem e participarem, virem, se interessarem. Então, às vezes algumas coisas eles achavam mais chatas, mas é importante “como que a gente pode fazer” e daí eu ficava pensando muito nisso.

**Pesquisadora:** [...] o quê que te fez aceitar o convite para fazer parte da equipe?  
[...]

**Francisca-docente:** [...] o que me fez aceitar primeiro, sinceramente, eu não tinha participado de nenhum projeto ainda, então, pensei “opa, eu quero participar de alguma coisa para ver como é que é”, então, a princípio era isso. Até estava inscrita no Cineclube, mas a gente não tinha começado nada no cineclube ainda, então, foi o primeiro projeto que eu participei. Me interessou porque tinha a ver com modalidades artísticas, eu pensei “nossa, então deve ser divertido. Imagina trabalhar com os alunos fora de sala de aula, é uma dinâmica totalmente diferente, e ainda com modalidades artísticas” eu achei que tinha tudo a ver comigo, então resolvi participar.

No caso desses/as docentes, o aceite para participar do projeto de extensão foi motivado pela identificação com a proposta de trabalho a partir de algo que lhes interessava: Raul, a temática da identidade e, Francisca, as linguagens artísticas. Essas motivações provavelmente contribuíram para a abertura que tiveram diante do desafio de construir um trabalho em parceria. Zanella (2017, p. 24) discute a importância de abrir-se às imprevisibilidades, ao “encontro com o desconhecido, com a diferença e com o fazer-se diferente” nas práticas de pesquisa. Esse posicionamento pode contribuir para que o/a pesquisador/a e os próprios participantes tenham a possibilidade de algum encontro outro, de alguma diferença, de alguma surpresa. Na produção de conhecimento, “Não há como saber se não nos abrimos para a aventura em relação ao desconhecido. Não há como saber se não nos dispomos a correr riscos, a experimentar, a estar *com* o campo, *com* as pessoas [...]” (ZANELLA, 2017, p. 24). Acreditamos que essa postura é importante também nas práticas do/a psicólogo/a escolar e de outros/as profissionais educadores/as, independentemente de estarem vinculados/as a uma pesquisa.

Contudo, também percebíamos durante a pesquisa-intervenção que alguns/mas profissionais nem sempre se engajavam nas atividades, o que era recorrente em outras propostas de trabalho coletivo na instituição. A fala de uma das docentes da equipe contribuiu para explicitar essa questão:

**Pesquisadora:** [...] você tem mais alguma outra questão que quer comentar?

**Márcia-docente:** eu acho legal essa iniciativa, quero sugerir, Andréia, que ela não fique só na proposta, mas que fique também uma proposta meio permanente, porque com essas coisas a gente vai desanimando quando a gente vê que não tem todo engajamento que a gente gostaria de ter. [...] por outro lado, o que fazer para as pessoas se sentirem mais envolvidas? Porque, assim como muitos alunos não se sentem parte, muitos professores também não se sentem parte. E não querem se sentir parte, porque uma coisa é você querer, você se engajar por iniciativa, outra coisa é você vir aqui para receber o seu salário, são coisas completamente diferentes.

Concordamos com a docente Márcia que, assim como havia estudantes que não se sentiam parte da instituição, também existiam profissionais que demonstravam dificuldade de participação. Diante disso, consideramos necessário problematizar: que práticas e relações institucionais podem contribuir para que os/as profissionais se sintam estimulados a participar e investir em práticas no cotidiano escolar?

Nesse cenário, compreendemos ser imprescindível pensar em estratégias institucionais voltadas à integração de toda a comunidade escolar em torno das suas diretrizes político-pedagógicas. Se buscamos uma escola democrática, igualitária, crítica e inclusiva, é preciso investir em espaços que possibilitem a construção coletiva das suas práticas.

Antunes et al. (2003, p. 114) discutem uma intervenção da Psicologia Escolar, em conjunto com educadores de outras áreas, voltada para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico em um contexto municipal. Nesse processo de trabalho, discutem os desafios e estratégias utilizadas diante da diversidade de conhecimentos e práticas dos/as profissionais envolvidos/as, da necessidade de respeito ao tempo de cada um e de conciliação entre o processo de constituição do grupo e das identidades. Reconhecem ainda a importância do fortalecimento dos vínculos pessoais, profissionais e da construção de um plano coletivo de trabalho.

A pesquisa-intervenção realizada, apesar de ter um foco específico, também possibilitou perceber a complexidade na construção de trabalhos coletivos, apresentada por Antunes et al. (2003). Entretanto, possibilitou também constatar que os espaços de planejamento da equipe, bem como as oficinas realizadas com os/as jovens, favoreceram o fortalecimento dos vínculos entre diferentes participantes. Esses espaços de encontro contribuíram para aproximar os/as participantes, como é relatado por uma das docentes:

**Sílvia-docente:** [...] então o projeto nos aproximou muito mais, sabe.

**Pesquisadora:** O que será que desse projeto possibilitou isso?

**Sílvia-docente:** a exposição dos nossos sentimentos. O respeito que nós demonstramos às respostas que eles davam às questões tão íntimas, de vivência etc. Acho que alguns alunos perceberam que nós não estávamos ali para julgá-los ou pra dizer "isto é certo" e "isto não é", ou "não é". Ou "não é apropriado". Todas as falas foram ouvidas, então... Eram vezes que se colocavam e essa confiança se estabeleceu nessas vezes.

O fato da equipe do projeto não estar ali para julgar ou avaliar moralmente o que os/as jovens relatavam de suas vivências foi importante para que todas as falas pudessem circular em uma relação outra, diferente do instituído, entre docentes e discentes. Isso possibilitou, na perspectiva da professora, que se estabelecesse uma relação de confiança diante da diversidade de vozes dos/as jovens.

Essa e outras falas indicam que as oficinas possibilitaram a produção de vivências de alteridade tanto aos/às estudantes quanto aos/às profissionais, como comentou outra professora em entrevista: “Foi bom para mim também! Pensei sobre mim também! Aquela questão do eu e do outro!” (Carla-docente). A professora Sílvia, por sua vez, citou a percepção que teve sobre o impacto do julgamento na vida tanto dos/as jovens quanto de nós profissionais: “porque ouvir esses alunos que participaram, que falaram que o maior comprometedor para qualidade de vida deles e acredito também nossa, é o julgamento” (Sílvia-docente).

A alteridade, portanto, que foi uma temática sugerida por integrantes da equipe para ser trabalhada com os/as jovens, acabou repercutindo de diferentes modos nas relações criadas

a partir da pesquisa-intervenção entre os diferentes participantes. Diante disso, destacamos a importância de problematizar essa questão na escola; uma instituição criada na modernidade, pautada numa temporalidade que deseja a ordem, que insiste em classificar e produzir homogeneidades, “sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro” (SKLIAR, 2003, p. 45). Nesse cenário, o outro na educação sempre foi um outro que deveria ser anulado, apagado (Ibid). Podemos pensar sobre isso, por exemplo, em relação ao impacto do julgamento na vida das pessoas, que se dá a partir da proibição das diferenças, inviabilizando o reconhecimento da multiplicidade e singularidade do sujeito. Porém, quando investimos na alteridade, ao invés da negação do outro, podemos ter uma pedagogia que aceite cada sujeito em sua singularidade, bem como naquilo que deseja vir a ser (SKLIAR, 2003).

Nessa perspectiva, Skliar (2003, p. 46) defende a criação de uma pedagogia do acontecimento, que provoque o pensamento, “[...] que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; [...] Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro”. Nessa proposta, reconhece que o “outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmice, um ‘rostro’ que nos sacode eticamente. [...] Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída”.

Uma das participantes da pesquisa-intervenção relata algo nesse sentido, como resposta ao agradecimento à sua participação ao final da entrevista:

A grande mentora do projeto que fez a gente arregaçar um pouco as mangas, sair da mesmice, é pra ti que a gente tem que agradecer, imensamente. Eu diria assim, claro, a cada dia a gente é outra água, mas eu acho que o teu movimento pra esse projeto foi imprescindível. Você mexeu com tantas águas que estavam paradas aqui. [...] eu tenho muito a agradecer, ao projeto. Essa possibilidade de ver o aluno. Vê-lo, que às vezes a gente está lá na sala e não enxerga ele. (SÍLVIA-docente)

Nessa fala e em outros registros da pesquisa, identificamos que as atividades realizadas contribuíram para provocar algumas reverberações em relações instituídas naquele contexto. Num dos registros do diário de campo, encontramos o comentário de uma das profissionais da Coordenadoria Pedagógica: “o Cineclube e as Oficinas movimentaram o câmpus”<sup>63</sup>. Essa mesma profissional, em outro momento, relatou que, durante a aplicação de um questionário sobre permanência e êxito nas salas de aulas do Ensino Médio Integrado, alguns estudantes citaram o projeto de extensão e o Cineclube como importantes para a permanência e o êxito dos/as estudantes na instituição.

---

<sup>63</sup> O projeto de extensão denominado “Cineclube” foi iniciado no período em que as oficinas estavam acontecendo e teve a colaboração de integrantes da equipe do projeto de extensão que foi campo da pesquisa-intervenção aqui apresentada.

A mediação das linguagens artísticas, por sua vez, provavelmente favoreceu essas reverberações, tanto nas oficinas estéticas, quanto no cineclube. Na entrevista com a professora de artes, ela enfatiza a potência da arte:

Acho que a arte é um território que acolhe todas as diversidades. Então, pela arte você comunica, pela arte você traz para perto. É aquela coisa da delicadeza, das nuances que você traz e que você toca. Então, essa ideia da sutileza porque quando você fala em arte mil coisas vem pela cabeça, não é só aquela coisa mecânica da pintura, do desenho, da história, quer dizer, eu sempre procuro colocar para os alunos e eu trago isso para quando eu discuto as questões da arte, “por que isso dentro da mecânica”, por exemplo, de um curso de mecânica e aí porque que você precisa conhecer isso para trabalhar, para ser um técnico em mecânica? E aí são coisas que eles descobrem e eles dizem. Então, eu percebo que a arte, se quisermos, ela está em todas as áreas do conhecimento, ela está na matemática, ela está na ciência, está na geografia, ela está na história, entende? Quer dizer, é essa disciplina que ela é multifacetada, que ela é caleidoscópica, esse é o desenho que eu faço da arte, um caleidoscópio, e cada vez que você faz o movimento, a cada vez que você traça um novo conceito, uma nova questão, você muda e reconfigura, muda e reconfigura. Então, eu entendo que a psicologia pode e deve se valer da arte não apenas como uma área de conhecimento, mas como possibilidades práticas, reflexivas de perceber a si mesmo e ao outro, que foi isso que a gente fez na verdade, um olhar para dentro e um olhar para o entorno, e a arte possibilita isso. (MÁRCIA-docente)

A professora Márcia argumenta sobre as características da arte, que contribuem para a criação de relações sensíveis, para o acolhimento das diferenças, bem como possibilita um olhar para si mesmo, para o outro e para o entorno. Quanto às relações entre arte e psicologia, destacamos as contribuições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 1926) e da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1990, 1999, 2001, 2009). De acordo com Vigotski (2001, p. 342–343),

[...] Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento [...]. A vivência estética organiza nosso comportamento.

Nessa perspectiva, destacamos a potência da educação estética em contextos escolares (CAMARGO; BULGACOV, 2008; MAHEIRIE et al., 2007; ZANELLA, 2007). Zanella (2007), por exemplo, discute a importância de se investir na formação estética e na atividade criadora enquanto ferramentas que podem contribuir para o desenvolvimento de estudantes e de educadores/as, bem como para a transformação da realidade.

Durante as entrevistas e em conversas informais durante a pesquisa-intervenção, alguns/as professores/as falaram das diferenças entre as relações estabelecidas com os/as jovens no espaço das oficinas e na sala de aula. A possibilidade de estabelecer relações menos formais e hierárquicas, por exemplo, foi destacada como positiva, questão também identificada em outra

pesquisa com oficinas de artes (FERNANDES et al., 2003). Para Fernandes et al. (2003, p. 56), “[...] as oficinas de arte se constituem em um espaço que escapa aos mecanismos da escola em termos de conteúdo, disciplina e avaliação.” Em um diálogo com uma das docentes dessa pesquisa sobre o que havia de diferente na sala de aula que não possibilitava uma maior proximidade com os/as jovens, respondeu: “Tem a nota, tem a prova, tem o chamar os pais [...]”, evidenciando essa mesma problemática.

Nesse cenário, reconhecemos que a pesquisa-intervenção realizada não foi suficiente para instituir mudanças de maior impacto nessas práticas escolares seculares, mas possibilitou algum movimento. Identificamos que as oficinas estéticas visibilizaram, por exemplo, a importância da participação e da escuta dos/as jovens, como destacou uma das docentes: “Na minha atuação, eu vejo que passei a ouvir mais o aluno” (SÍLVIA-docente). Um dos bolsistas também fala da percepção que teve, durante as atividades do projeto de extensão, de que os/as professores/as querem ouvir o que eles/as têm a dizer:

**Pesquisadora:** Se você fosse contar para alguém como foi o projeto, o que você contaria?

**Francisco-bolsista:** Bom, eu falaria que foi um projeto bastante interessante. Que abordou temas é... temas variados assim, temas que estavam no momento, que precisavam ser discutidos no momento. E eu...acho que seria isso assim... eu contaria assim um pouquinho do que eu fiz ali no projeto...que era participar de reuniões, era isso... contaria de como os professores gostam de ouvir os alunos, gostam de ouvir o que os alunos tem pra dizer. E também eu falaria isso então que os professores estavam envolvidos, então, a questão na sala acaba mudando também, os professores acabam vendo o que os alunos estavam falando ali, alguns dos alunos. E acabam até levando pra sala as vezes a questão da discussão pra ver se conseguem uma outra opinião, ou algo do tipo.

Essa e outras falas indicam que as atividades realizadas contribuíram para que integrantes da equipe pudessem ver e ser vistos de outras formas. Uma das docentes relatou:

Uma aluna depois na sala de aula disse assim: “professora, eu achava a senhora muita chata. [...] apresente mais pedaços de peça de teatro pra gente, professora. [...] mais poesia, porque lá na oficina eu amei a tua atuação”. E me deu um abraço gostoso. Então isso não tem, não tem na profissão dinheiro, salário que pague isso, esse abraço, essa crítica vinda de forma tão construtiva. [...] eu tive a chance de te olhar por um outro ângulo. E isso é muito bacana, sabe. Eu acho que esse grupo, tanto entre os próprios alunos, entre os próprios colegas de trabalho, servidores do câmpus de Itajaí, que participaram do projeto, como servidores e alunos, a gente teve essa possibilidade de se olhar por outros ângulos. (SÍLVIA-docente)

Com isso, queremos visibilizar a importância de espaços que possibilitem relações estéticas, enquanto “[...] relação sensível em que corpos se afetam e se deixam afetar pela simples possibilidade do encontro e do que este, de modo imprevisível, pode possibilitar (ZANELLA, 2013, p. 44).

Por fim, entendemos que os resultados desta pesquisa-intervenção são decorrentes das parcerias que estabelecemos com participantes que ocupavam lugares sociais diversos na instituição. Poderíamos ter realizado oficinas estéticas somente com os/as jovens, entretanto, a parceria com estudantes e com profissionais potencializou a intervenção, visibilizando as relações institucionais, tais como hierarquias, conflitos, dificuldades de lidarmos com as diferenças, bem como visibilizou a necessidade de investirmos nas relações entre os/as diferentes atores da comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com a realização da pesquisa-intervenção a importância da construção de práticas em psicologia a partir de parcerias no contexto escolar, integrando diferentes saberes e ampliando as possibilidades de ver/sentir/pensar/escutar. Nesse processo, reconhecemos que a mediação das linguagens artísticas teve participação importante.

Constatamos, ainda, que a construção de parcerias potencializa intervenções que visam produzir fissuras nas relações instituídas no cotidiano escolar; também podem provocar tensionamentos e visibilidades a alguns não ditos, os quais convocam as pessoas envolvidas a um trabalho com o outro e a um trabalho sobre si. As posições sociais diversas dos/as profissionais no cotidiano institucional e as relações cotidianas fazem emergir diferentes vozes sociais num tenso diálogo produzido a partir do encontro com o outro, com as diferenças, ou seja, com a alteridade.

Diante disso, destacamos a necessidade de se investir em espaços coletivos que viabilizem a participação e o reconhecimento dos saberes e habilidades de todos/as os atores da comunidade escolar, bem como que contribuam para a construção de parcerias em prol das diretrizes político-pedagógicas da instituição. Entretanto, é imprescindível que esses espaços se constituam a partir do diálogo e do reconhecimento do outro, sem anular as diferenças que nos constituem.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANGELUCCI, C. B.; WATANABE, A.; BRANDSTATTER, R. M. A produção conjunta dos pactos de trabalho em educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 475–494,

2018.

ANTUNES, M. A. M. et al. A Psicologia Escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**, 1926.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

BRITO, R. D. V. A.; ZANELLA, A. V. Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. **Bakhtiniana**, v. 12, n. 1, p. 42–64, 2017.

CAMARGO, D. DE; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: Articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, p. 467–475, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

CRUCES, A. V. V. Práticas emergentes em Psicologia Escolar. In: MARTINEZ, A. M. **Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 3. ed. Campinas/SP: Alínea, 2015. p. 47–69.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DIÓGENES, G. A arte de fazer Enxame: experiências de ressignificação juvenil na cidade. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, v. 5, n. 8, p. 191–221, 2006.

FEITOSA, L. R. C.; ARAUJO, C. M. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 2, p. 181–191, jun. 2018.

FERNANDES, A. M. D. et al. Perspectivas em psicologia institucional: investigação/intervenção em escolas públicas da Maré. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 56–63, 2003.

- FERREIRA, L. H. Grupos-oficina: ensaios e tentativas de subjetivação em uma escola. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. DE L.; CARVALHO, D. C. de. **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 333–344.
- FONSECA, F. L.; NEVES, J. G.; ZANELLA, A. V. Imagens de si em movimento: jovens, escola e o projeto Arteurbe. In: SCHLINDWEIN, V. DE L. D. C. **Interfaces da psicologia com a educação, a saúde e o trabalho: leituras**. Porto Velho-RO: Edufro, 2014. p. 15–35.
- FURTADO, J. R. et al. Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 66–79, 2011.
- IFSC. **Projeto Pedagógico Institucional 2014-2018**. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2014/06/PPISite.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2018.
- KASTRUP, V.; PANTALEÃO, M. I. Literatura, escrita inventiva e virtualização do eu. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 1, p. 29–48, 2015.
- KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 35–65.
- LACAZ, A. S.; LIMA, S. M.; HECKERT, A. L. C. Juventudes periféricas: arte e resistências no contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 58–67, 2015.
- LIMA, C. P. DE et al. Psicologia e Serviço Social: parcerias possíveis com a Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 193–196, abr. 2015.
- MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. DE S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**, v. 13, n. 1, p. 184–198, 2014.
- MAHEIRIE, K. et al. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, v. 19, n. 1, p. 145–154, 2007.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2014. p. 153–176.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, 2010.
- MEC/SETEC. **Chamada Pública MEC/SETEC n. 001/2007**. - Chamada pública de proposta para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica - Fase II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica\\_fase2.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf)>. Acesso em: 1 fev. 2018.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.; RIBEIRO, M. C. **Novas capturas, antigos**

**diagnósticos na era dos transtornos.** 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 41–64.

MUNHOZ, S. C. D.; ZANELLA, A. V. Linguagem escrita e relações estéticas: Algumas considerações. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 287–295, 2008.

MURRAY, R. **Receitas de olhar.** 3. ed. São Paulo: FTD, 1999.

PATTO, M. H. DE S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 183–198, 2012.

PETRONI, A. P. **Psicologia Escolar e arte:** possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores. 2013. 275 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, 2013.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. da. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 931–939, dez. 2014.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, C. B. Escola no centro da rede de proteção social e a criação de novos possíveis no município de São Paulo: o caso do NAAPA. In: **Caderno de Debates do NAAPA:** questões do cotidiano escolar. São Paulo: SME/COPED, 2016. p. 11–26.

SILVA, S. M. C. DA. Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 4, p. 100–111, 2004.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37–49, 2003.

SOUZA, M. P. R. DE et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 123–138, 2014a.

SOUZA, M. P. R. DE et al. Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 601–610, 2016.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129–149, 2010.

SOUZA, V. L. T. DE et al. O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar:** desafios e bastidores na educação pública. Campinas/SP: Alínea, 2014b. p. 27–54.

SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar:** identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011. p. 261–285.

SPRICIGO, F. **A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina:** em análise o programa de atendimento ao estudante em

vulnerabilidade social do Instituto Federal de Santa Catarina. 2016. 210 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TITON, A. P.; ZANELLA, A. V. Revisão de literatura sobre Psicologia Escolar na educação profissional, científica e tecnológica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 359–368, ago. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Arte e Vida. In: **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990.

ZANELLA, A. V. Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. **Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)**, v. 6, n. 55, p. 483–492, 2007.

ZANELLA, A. V. **Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ZANELLA, A. V. et al. O projeto ArteUrbe: tecnologia e produção de subjetividade. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 3, p. 217–233, 5 set. 2014.

ZANELLA, A. V. et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 6, n. 10, 2006.

ZANELLA, A. V. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

ZANELLA, A. V. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. de. **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 19–32.

ZANELLA, A. V. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 68–75, set. 2003a.

ZANELLA, A. V.; BRITO, R. D. V. A. Jovens e cidade: a experiência do projeto ArteUrbe. **Revista Polis e Psique**, v. 2, n. 1, p. 43, 15 nov. 2012.

ZANELLA, A. V.; SAIS, A. P. Reflexões sobre o pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. **Análise Psicológica**, v. 4, n. XXVI, p. 679–687, 2008.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese problematizo as condições, limites e potências de uma prática em psicologia construída em parceria com técnicos/as administrativos em educação, docentes e estudantes em um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina. A pesquisa-intervenção foi a estratégia adotada para integrar o doutorado com o trabalho no IFSC, com a intenção de investir em práticas voltadas à formação e ao desenvolvimento de estudantes, docentes e técnicos/as administrativos em educação – incluindo a própria pesquisadora.

O meu ingresso no IFSC em 2014, concomitante ao doutorado, ocorreu num período de ampliação da rede de educação profissional, científica e tecnológica no país com a criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). Isso se deu a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni (BRASIL, 2007a) que ampliou e diversificou a oferta de vagas no Ensino Superior, incluindo os Institutos Federais. Além de ampliar as vagas, o Reuni tinha como meta reduzir as taxas de evasão e ocupar as vagas ociosas. Diante disso, também foi aprovado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) com o intuito de investir em ações direcionadas à permanência e ao desempenho acadêmico dos/as estudantes, especialmente os oriundos de famílias de baixa renda.

Foi nesse cenário que ocorreu a contratação de psicólogos/as e de outros/as profissionais para trabalhar nas equipes interdisciplinares das Coordenadorias Pedagógicas dos câmpus do IFSC. Essas equipes foram criadas para trabalhar com as demandas de “permanência e êxito” (IFSC, 2017a), especialmente aquelas geradas pelo ingresso de estudantes pelo sistema de reserva de vagas (alunos/as com deficiência, negros/pardos, indígenas, oriundos de escola pública e/ou de baixa renda). Nessa perspectiva, a Política Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) prevê ações nas áreas de: apoio pedagógico, atenção à saúde; cultura; alimentação; inclusão digital; esporte; moradia estudantil; creche; transporte, creche; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Essa ampliação das políticas educacionais voltadas ao acesso e à permanência dos/as estudantes nas instituições de ensino superior no país atende a uma reivindicação histórica dos movimentos sociais (LEITE, 2013; MACHADO; PAN, 2014, 2016; SPRICIGO, 2016; SPRICIGO; SILVA, 2016a, 2016b; VASCONCELOS, 2010). No entanto, foram implementadas num contexto marcado pelo neoliberalismo (KUENZER, 2000, 2005, 2006;

MACHADO, 2011; MACHADO; PAN, 2014, 2016; SPRICIGO; SILVA, 2016a; VASCONCELOS, 2010), gerando contradições e paradoxos.

Enquanto psicóloga-pesquisadora, pude observar que ao mesmo tempo em que essas políticas possibilitam o acesso de estudantes pertencentes a grupos historicamente discriminados, elas também produzem exclusão dependendo de como se configuram as práticas de ensino-aprendizagem e as relações institucionais. No diálogo com os/as participantes da pesquisa, estudantes e docentes evidenciaram a lógica hierárquica, homogeneizadora e normatizadora que está presente em determinadas relações cotidianas. Afirmaram a necessidade de transformar o modelo tradicional de ensino e implementar um currículo que considere efetivamente as demandas dos/as estudantes. Nesse sentido, destacaram práticas que já existem no IFSC e que contribuem para uma formação integral e de qualidade, para o desenvolvimento e para a inclusão estudantil, por exemplo, práticas vinculadas à projetos de pesquisa e de extensão. Nesse sentido, evidenciaram durante a pesquisa que são diversas as contradições, paradoxos e possibilidades entre o que é previsto nas legislações e as práticas cotidianas.

A pesquisa realizada também visibilizou que a parceria com diferentes atores da comunidade escolar pode contribuir para superar alguns limites vivenciados pelos/as profissionais diante da diversidade de demandas do cotidiano institucional, contribuindo para que as pessoas possam sair do isolamento e construir intervenções coletivas que podem contribuir para a efetivação das políticas educacionais. Pude constatar que, diante dos paradoxos, contradições e desafios dessas políticas, é imprescindível que o trabalho do/a psicólogo/a seja realizado em parceria com a comunidade escolar, investindo em mediações que possibilitem a circulação de discursos e o desenvolvimento dos/as estudantes numa perspectiva de formação integral, bem como dos/as profissionais da instituição. Nesse sentido, destaco a importância do trabalho da psicologia nas instituições escolares com as subjetividades em relação e com o processo de constituição dos sujeitos. Pois, além dos processos implicados na mediação e apropriação do conhecimento, é preciso também pensar e propor ações diante da diversidade e complexidade das relações humanas – dimensão que precisa ser problematizada nas políticas de assistência estudantil.

Nesse sentido, defendo a tese de que há um legado da psicologia historicamente construído numa perspectiva crítica que pode contribuir para a constituição de mediações, em parceria com outros atores institucionais, que possibilitem a circulação de discursos e o desenvolvimento tanto dos/as estudantes quanto dos/as profissionais. Para isso é necessário a aposta nas aberturas institucionais que possibilitem a construção de novos possíveis. Também

é necessário olhar para os paradoxos e contradições, bem como um olhar constante para o que se está fazendo, para a reflexão e de um arriscar e apostar na criação e recriação de novas práticas com a comunidade escolar, investindo em abertura para possibilidades outras.

No início da construção desta tese fiz um levantamento sobre a produção científica relacionada à inserção da psicologia no contexto da rede de educação profissional, científica e tecnológica, procurando subsídios teórico-metodológicos compartilhados por outros/as psicólogos/as que atuavam nos Institutos Federais. Os trabalhos encontrados evidenciaram a amplitude de demandas que chegam para os/as psicólogos/as nessas instituições, bem com a necessidade de pesquisas com foco em práticas institucionais e coletivas. Destacaram-se estudos com foco nos/as estudantes, mesmo que diversos desses/as profissionais reconheçam a necessidade de investir em práticas que rompam com a lógica medicalizante presente na educação (CFP, 2015). No artigo 1, apresentei uma revisão sistemática dessa produção, que foi realizada em 2017 e publicada em periódico. Em virtude do momento em que foi realizada, essa revisão não abrangeu uma importante produção acadêmica dos/as psicólogos/as que trabalham em Institutos Federais de todas as regiões do país, organizada posteriormente pelos/as professores/as Fauston Negreiros e Marilene Proença Rebello de Souza. Trata-se de uma coletânea denominada Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior que teve o volume 1 publicado no segundo semestre de 2017. Atualmente conta com 10 volumes e estão previstas novas publicações, evidenciando uma ampla produção acadêmica de profissionais que ingressaram nos Institutos Federais.

Nos resultados apresentados no artigo 2, identificamos que o projeto de extensão que foi campo da pesquisa-intervenção se constituiu enquanto espaço de diálogo e escuta entre estudantes e profissionais a partir da discussão de temáticas consideradas significativas para os/as jovens, mediadas por linguagens artísticas. Observamos ainda que as atividades realizadas contribuíram para: a construção de novas relações entre os/as participantes e destes com a instituição; visibilizar a voz dos/as jovens na instituição; transformar o lugar social ocupado por alguns dos/as participantes no câmpus; evidenciar relações hierárquicas, homogeneizadoras e normatizadoras que pautam determinadas relações na escola; entre outras questões. Diante disso, bem como das demandas identificadas nos atendimentos em Psicologia em outras intervenções, concluímos que é preciso criar espaços que possibilitassem a fala e escuta dos/as estudantes do Técnico Integrado para construir com eles/as estratégias de inclusão. Ao mesmo tempo, nos possibilitou identificar que existem docentes e outros/as profissionais que possuem interesse em trabalhar com esse público, contribuindo para a construção de práticas em parceria.

No artigo 3, a partir da análise de acontecimentos que surgiram em diferentes momentos da pesquisa relacionados a questões de gênero e sexualidade, percebemos a importância dessas temáticas nas relações dos sujeitos. Por exemplo, as situações de discriminação e violência entre os/as próprios jovens e que geram sofrimento psíquico, como no caso da homofobia e do machismo, enraizados na nossa cultura. A parceria com outros/as profissionais da instituição foi importante para abordar essas temáticas, especialmente num momento político no país marcado por tentativas de silenciamento desses debates.

No artigo 4, por sua vez, a partir da análise do processo de construção do projeto de extensão, evidenciamos que a parceria com diferentes atores institucionais visibiliza as diferenças, afinidades, tensões e potências que fazem parte de qualquer contexto institucional e que ficam evidenciadas quando se propõe um trabalho coletivo. No entanto, a construção de parceria com outros/as profissionais se mostrou uma estratégia imprescindível para superar limites e ampliar a possibilidade de intervenção nas relações institucionais, mesmo com os desafios que se apresentam no encontro com as diferenças.

As discussões apresentadas nesta tese são um recorte de alguns dos acontecimentos registrados durante a pesquisa-intervenção, que é expressão de uma condição axiológica em um determinado espaço e tempo, que por sua vez, não poderá se repetir da mesma forma. Existia uma conjuntura daquele momento que é dinâmica, em termos de profissionais, demandas, relações institucionais, configuração da Coordenadoria Pedagógica e das próprias condições da pesquisa. Nesse sentido, compreendemos que a produção do conhecimento é dinâmica, assim como a vida, e que não existe um conhecimento pronto, acabado.

Apesar das limitações espaço-temporais, a pesquisa realizada nos permite concluir que, mesmo diante das contradições e paradoxos do cotidiano institucional, é possível construir parcerias, as quais podem potencializar o desenvolvimento tanto de estudantes quanto dos/as profissionais, incluindo os/as próprios/as psicólogos/as. Para isso, considero importante no trabalho da psicologia: a escuta e leitura do contexto institucional; o investimento na construção de parcerias; a criação de mediações que favoreçam a circulação de discursos e o desenvolvimento dos sujeitos, a partir de concepções de sujeito e de educação numa perspectiva crítica; o investimento em uma postura ética, estética e política nas relações com toda a comunidade escolar.

Em relação à escuta e a leitura do contexto institucional, considero importante identificar outros sujeitos e espaços da comunidade escolar que apresentem abertura para parcerias voltadas à construção de práticas promotoras de desenvolvimento humano numa

perspectiva ética, estética e política. Tanto a parceria em ações que já existem na instituição, reconhecendo os saberes e potência dos diferentes atores institucionais, quanto a construção de novas propostas.

A construção de práticas coletivas pode ser uma estratégia de trabalho que favorece a própria saúde e desenvolvimento dos/as profissionais envolvidos/as, diante da fragmentação e sobrecarga de trabalho, investindo no diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, também pode contribuir para que os sujeitos envolvidos possam sair do isolamento e viabilizar intervenções em contextos marcados por resistências e pela tentativa de silenciamento dos debates e das diferenças que são constitutivas das relações e dos sujeitos.

A criação de mediações, tais como oficinas estéticas, rodas de conversa, cineclube, oficinas com a comunidade externa, etc., pode possibilitar a circulação de discursos e a construção de novos olhares sobre si e sobre o outro, como ocorreu na realização do projeto de extensão que coordenei. No caso desta pesquisa, partimos da concepção de sujeito da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como pressuposto que o desenvolvimento do sujeito, estudante e/ou profissionais, ocorre a partir das relações sociais, mediadas semioticamente. Portanto, mediações que fomentam relações de alteridade e intervenções coletivas podem potencializar a transformação de si e da realidade, uma questão imprescindível na Psicologia Social.

O investimento em uma postura ética, estética e política com a comunidade escolar, por sua vez, foi importante durante este estudo, contribuindo para a construção de relações de alteridade com os/as participantes. Nesse sentido, identificamos que essa postura repercutiu em outros diálogos com os/as participantes para além do projeto de extensão, bem como contribuiu para a construção de parcerias em outras intervenções dentro da instituição que continuaram após a finalização da pesquisa. Nesse sentido, as linguagens artísticas possibilitam ampliar as possibilidades de diálogo com o outro, pelas suas características inventivas e polissêmicas.

Como limites e desafios da própria tese, destaco a dificuldade em conciliar o trabalho no IFSC com a pesquisa, o que inviabilizou aprofundar algumas questões identificadas neste estudo. Dentre estas, destaco: o trabalho da psicologia nas equipes interdisciplinares das Coordenadorias Pedagógicas; as concepções e o currículo do Ensino Médio Integrado; as ações do câmpus voltadas à permanência e êxito estudantil; as situações recorrentes de jovens do Técnico Integrado em sofrimento psíquico; entre outras. Também destaco a importância de novas pesquisas a partir da inserção dos/as psicólogos nos Institutos Federais com foco em práticas coletivas e institucionais. Temos ampla literatura sobre possibilidades de intervenções exitosas com demandas específicas da comunidade escolar, especialmente com os/as

estudantes, entretanto, ainda existe uma lacuna em termos de propostas construídas em parceria com a instituição voltadas ao desenvolvimento dos/as próprios educadores/as, incluindo aqui os diferentes profissionais da instituição.

Por fim, ressalto a importância do incentivo institucional para a formação dos/as profissionais, o que é fundamental para a qualificação das intervenções das equipes de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11–25.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7–19, 2002.
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais - continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 116–134, 22 maio 2014.
- ANGELUCCI, C. B.; WATANABE, A.; BRANDSTATTER, R. M. A produção conjunta dos pactos de trabalho em educação. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 2, p. 475–494, 2018.
- ÁVILA, M. M. **O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina** – Campus São José. 2012. 120 p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- AXT, M. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Revista Informática na Educação: Teoria e Prática**, v. 11, p. 91–104, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BONASSA, G. D. **A política de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: uma proposta de avaliação**. 138 p. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRASIL, M. D. E. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://www.oei.es/pdf2/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 30 jan. 2018.
- 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. 2007a. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.824/2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.034/2017.** Altera o Decreto nº 7.824/2012, que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às Instituições Federais de Ensino [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112677.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.049/2016.** Altera a Lei no 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 4 fev. 2018.

BRITO, R. D. V. A.; ZANELLA, A. V. Formação ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. **Bakhtiniana**, v. 12, n. 1, p. 42–64, 2017.

BRITO, R. DE V. A. DE. **Jovens, arte e cidade: a via de mão tripla.** 2016. 128p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CASTRO, L. R. DE. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R. DE; BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 21–42.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Seminário nacional do ano da educação psicologia: profissão na construção da educação para todos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, p. 27–41, 2011.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. DE. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder - notas sobre clínica e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 446–459, 2013.

DEMerval SAVIANI. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, p. 131–152, 2003.

DIAS, L. R. R.; ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. Oficinas de fotografia na pesquisa-intervenção: construção de coletivos de trabalho. **Revista NUPEM**, v. 9, n. 16, p. 158–174, 22 mar. 2017.

DIÓGENES, G. A arte de fazer Enxame: experiências de ressignificação juvenil na cidade. **Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**, v. 5, n. 8, p. 191–221, 2006.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “includidos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2 ed., Maringá: EDUEM, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEITOSA, L. R. C.; ARAUJO, C. M. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 2, p. 181–191, jun. 2018.

FONSECA, F. L.; NEVES, J. G.; ZANELLA, A. V. Imagens de si em movimento: jovens, escola e o projeto Arteurbe. In: SCHLINDWEIN, V. DE L. D. C. **Interfaces da psicologia com a educação, a saúde e o trabalho: leituras**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2014. p. 15–35.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129–1152, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FURTADO, J. R. et al. Teatro sem vergonha: jovens, oficinas estéticas e mudanças nas imagens de si mesmo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 66–79, 2011.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39–56.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. DA C. 2008 - Ano da educação para os psicólogos - encaminhamentos próximos. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras**. Campinas/SP: Alínea, 2011. p. 11–31.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: [https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI\\_IFSC\\_revisado\\_2017.pdf](https://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf). Acesso em: 18 maio 2018.

IFSC. **Plano de Inclusão 2009-2013**. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/35941/1079692/plano\\_inclusao.pdf/96b9755d-9b29-7d52-ef7b-a10fc2db72d9](https://www.ifsc.edu.br/documents/35941/1079692/plano_inclusao.pdf/96b9755d-9b29-7d52-ef7b-a10fc2db72d9). Acesso em: 18 maio. 2018.

IFSC. **Projeto Pedagógico Institucional 2014-2018**. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2014/06/PPIsite.pdf>. Acesso em: 10 abril de 2018.

IFSC. **Resolução Consup nº 23, de 21 de agosto de 2018**. Aprova, *ad referendum*, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Florianópolis, SC, 2018. Disponível em:

<https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/0/Plano+de+Perman%C3%Aancia+e+%C3%8Axi+to/11b7634e-0c69-4056-9034-a40275ff9a0b>. Acesso em: 18 maio 2018.

IFSC. **Resolução Consup nº 47, de 18 de dezembro de 2014**. Regulamenta o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup\\_resolucao47\\_2014\\_aprova\\_paevs.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao47_2014_aprova_paevs.pdf). Acesso em: 18 maio 2018.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877–910, 2006.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Editores Associados, 2005.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, 2000.

LEITE, J. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? **Revista SER Social**, p. 453–472, 2013.

LIMA, C. P. DE et al. Psicologia e Serviço Social: parcerias possíveis com a Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 193–196, abr. 2015.

MACHADO, A. M. **Educação inclusiva**: de quem e de quais práticas estamos falando? Sessão especial na ANPED: Ética, subjetividade e formação docente: políticas de inclusão em questão, novembro de 2004. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se\\_adriana\\_marcondes\\_machado.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf). Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

MACHADO, J. P. **Entre frágeis e durões**: Efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná. 2011. 180 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. DE S. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 4, 2016.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. DE S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**, v. 13, n. 1, p. 184–198, 2014.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11–29, jun. 2002.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, p. 31–44, 2002.

MARASCHIN, C. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade**, v. 1, n. Número Especial, p. 98–107, 2004.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores na educação pública. Campinas/SP: Editora Alínea, 2014. p. 153–176.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

MARTENDAL, L. **Programa de atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social**: aproximações avaliativas sobre sua implementação e gestão. 2012. 126 p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MEC/SETEC. **Chamada Pública MEC/SETEC n. 001/2007**. - Chamada pública de proposta para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica - Fase II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica\\_fase2.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf)>. Acesso em: 1

fev. 2018.

MIRANDA, L. L. et al. Pesquisando com jovens na escola: desafios da pesquisa-intervenção em dois contextos escolares. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 245–254, ago. 2016.

MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, 2013, vol.39, n.3, p. 705-720.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.; RIBEIRO, M. C. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 41–64.

MURRAY, R. **Receitas de olhar**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1999.

OLABUENAGA, J. I. R. La entrevista. In: **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao, Espanha, Universidade de Deusto, 1999, p. 165–189.

PAN, M. A. G. DE S. et al. Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, v. 15, p. 1–13, 2011.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 18–25, 2005.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. da. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 4, p. 931–939, dez. 2014.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771–788, 2011.

RECH, J. G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RIBEIRO, I.; AGUSTINI, J.; JOHANN, M. D. O trabalho integrado da Psicologia Escolar no núcleo pedagógico do IFSC Campus Florianópolis-Continente. In: FAUSTON NEGREIROS; SOUZA, M. P. R. de. **Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, v. 7, 2018, p. 59-79.

ROCHA, M. L. DA. Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, p. 477–484, 2008.

ROCHA, M. L. DA. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Psico**, v. 37, n. 2, 18 dez. 2006.

ROCHA, M. L. DA; AGUIAR, K. F. DE. Pesquisa-intervenção e a produção de novas

análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64–73, dez. 2003.

SANTOS, N. I. S. DOS; BARONE, L. R. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. L. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 67–86.

SAWAIA, B. Identidade - Uma ideologia separatista? In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b. p. 119–128.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a. p. 7–15.

SOUZA, M. P. R. DE et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, n. 38, p. 123–138, 2014.

SOUZA, M. P. R. DE et al. Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 601–610, 2016.

SOUZA, S. J. E; CARVALHO, C. D. S. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n. 1, p. 98, 6 jan. 2016.

SPRICIGO, F. **A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: em análise o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2016. 210 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SPRICIGO, F.; SILVA, M. M. DA. A assistência estudantil como trabalho de conformação social? uma análise do programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social do Instituto Federal de Santa Catarina. **Reunião Científica Regional da ANPED**, p. 1–15, 2016b.

SPRICIGO, F.; SILVA, M. M. DA. Assistência estudantil e harmonização social: em análise o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 372–405, 2016a.

STROISCH, A. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, UNESCO, 1998.

VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, v. 17, n. 2, p. 599–616, 2010.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947–963, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121–135, 2011.

VIANA, M. N. Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 54–72, 2016.

VIGOTSKI, L. S. A educação estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, L. S. Arte e Vida. In: **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. p. 139–168.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1990.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 21–44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y palabra. In: **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1992, p. 287-348.

YAMAMOTO, O. H. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, 2007.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 127–135, 2004.

ZANELLA, A. V. et al. O projeto ArteUrbe: tecnologia e produção de subjetividade. **Revista Polis e Psique**, v. 4, n. 3, p. 217–233, 5 set. 2014.

ZANELLA, A. V. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

ZANELLA, A. V. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas

estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. de. **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 19–32.

ZANELLA, A. V. Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 68–75, set. 2003a.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 99–104, 2005.

ZANELLA, A. V.; BRITO, R. D. V. A. Jovens e cidade: a experiência do projeto ArteUrb. **Revista Polis e Psique**, v. 2, n. 1, p. 43, 15 nov. 2012.

ZANELLA, A. V.; MOLON, S. I. Psicologia e (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re) invenção da vida. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 255–268, 2007.

## APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

### ESTUDANTES

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

#### Dados de identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Data Nascimento: \_\_\_\_\_

Fase que está cursando do Curso Técnico Integrado em Mecânica: \_\_\_\_\_

Ano/Semestre ingresso no IFSC: \_\_\_\_\_

Forma de ingresso (ampla concorrência, cotas): \_\_\_\_\_

Contato (telefone/E-mail): \_\_\_\_\_

#### Moradia:

•localidade onde mora (município/bairro): \_\_\_\_\_

•outros lugares que já morou: \_\_\_\_\_

#### Composição familiar

Mora com quem?

Nome	Parentesco	Idade	profissão/ocupação	escolaridade

#### Trajatória escolar:

•Na sua trajetória escolar, quais as escolas que você já frequentou?  
(particular/municipal/estadual, local, séries)

•Como você ficou sabendo do IFSC?

(motivos que levaram a ingressar neste curso; expectativas)

•Se você fosse contar para alguém como é fazer o curso integrado em mecânica no IFSC/Itajaí, o que você diria?

(formação técnica, aulas/professores, coisas que gosta/não gosta, etc)

•Você pretende fazer algum outro curso/faculdade, além do técnico em mecânica?

•Que lembranças você tem das escolas que já frequentou?

(positivas, negativas, reprovações)

•Na sua opinião, quais são os principais problemas que os estudantes enfrentam nas escolas?

(como lidam com estes problemas; sentimentos que aparecem nestas situações; ações que os estudantes assumem para enfrentar estes problemas)

•Qual a ajuda que os estudantes têm para resolver os problemas que eles enfrentam?

(com quem eles podem contar: pessoas conhecidas, família, etc.; como estas pessoas ou instituições os ajudam)

•Como seria a escola/cursos dos sonhos na sua opinião?

#### Outras experiências:

•Fora da escola, você participa de outras atividades que você considera importantes na sua formação?

(jovem aprendiz, estágios, cursos, projetos, religiões, organizações políticas, outros)

- O que você mais gosta de fazer?  
(atividades, temas de interesse, pessoas que se relaciona, outros)
- Tem alguma pessoa que você admira?  
(como é esta pessoa, que qualidades admira, etc.)
- Em você mesmo, do que você gosta mais?  
(aspecto, característica ou qualidade que mais gosta)
- Em você mesmo, do que você menos gosta?  
(aspecto, característica ou qualidade que menos aprecia em si próprio)
- Como você acha que sua família o vê? O que gostam em você? O que não gostam em você?
- Como você acha que seus amigos o vêem? O que gostam em você? O que não gostam em você?
- Você mudou alguma coisa de como era na infância para como você é hoje?
- Que pessoa você projeta (gostaria) ser? Qual o caminho que você acha que é necessário seguir para chegar a ser essa pessoa?

### **Sobre o projeto de extensão**

- Você consegue lembrar o que te fez participar do projeto das oficinas temáticas?
- Se você fosse contar para um colega como era esse projeto, o que vocêalaria?
- Você poderia contar um pouco sobre o que fez você continuar participando/ou parar de participar em algum momento?  
(coisas que mais/menos gostou, como se sentia, relação com colegas, interesse pelos temas e pelas atividades propostas, etc.)
- Você percebe alguma mudança influenciada pela sua participação no projeto? Se sim, explique quais seriam essas mudanças.  
(modo se vê, como é visto, como vê os colegas/profissionais participantes/escola, etc.)
- Se houver uma segunda edição do projeto, o que você sugere que seja mantido?
- Se houver uma segunda edição do projeto, o que você sugere que seja mudado ou excluído?
- Que formas de arte você aprecia ou gosta?
- A arte faz parte de seu cotidiano? Da comunidade em que mora? De que forma?
- Qual o espaço da arte em sua vida? Você pratica alguma forma de arte em casa?
- Tem alguma outra questão que você gostaria de comentar que possa contribuir com este estudo?

### **EQUIPE DO PROJETO DE EXTENSÃO**

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### **Dados de identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de ingresso no IFSC: \_\_\_\_\_

Localidade onde mora (município/bairro): \_\_\_\_\_

Outros lugares que já morou: \_\_\_\_\_

### **Formação e trajetória profissional**

- Formação realizada (graduação, especialização, mestrado, doutorado)

- Experiências de trabalho (instituições que trabalhou; duração; local)
- Você poderia contar um pouco sobre o que o/a levou a escolher esta profissão e área de formação?

### **Sobre o projeto de extensão**

- Consegue lembrar o que você imaginou que seria este projeto quando foi feito o convite para você participar?  
(como imaginava que seria; o que o/a mobilizou a aceitar o convite)
- Como você avalia a execução do projeto em relação aos objetivos propostos?  
(se foram ou não cumpridos – parcialmente/integralmente; críticas; possíveis contribuições do projeto – quais seriam, em que situações percebeu as mesmas)
- O que você pensa sobre projetos como este no IFSC?  
(quais as contribuições que pode trazer; o que é necessário para realizar)
- Você participaria novamente de um projeto de extensão como este?  
(como seria sua participação; o que manteria no projeto; alterações que faria; etc.)
- Durante a realização do projeto, como você se sentia como integrante da equipe?  
(sentimentos/opiniões em relação ao papel que desempenhou no projeto; percepção em relação à coordenação e aos colegas; se conseguiu realizar aquilo que gostaria)
- Você percebeu alguma modificação nas suas relações com os estudantes e com os colegas que possa ter influência da sua participação no projeto?  
(que modificações seriam; repercussão nas práticas em sala de aula)
- Tem alguma outra questão que você gostaria de comentar que possa contribuir com a avaliação do trabalho que realizamos e/ou com a pesquisa que estou realizando?

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Representante legal)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Jovens e experiência estética na educação profissional e tecnológica**. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado da psicóloga **Andréia Piana Titon**, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da professora Dra **Andrea Vieira Zanella**.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a contribuição de oficinas estéticas, por meio de linguagens artísticas (tais como artes visuais, literatura, teatro, dança, cinema, fotografia), na formação de jovens que estão frequentando cursos de formação profissional e tecnológica no IFSC-Câmpus Itajaí. Pretendemos com este estudo contribuir com o desenvolvimento de ações da coordenação pedagógica voltadas para a formação integral e para a inclusão social dos estudantes. Além de buscar produzir novos conhecimentos científicos na área da Psicologia Social e Educacional.

Durante a pesquisa sua participação será por meio de:

1. Participação em oficinas estéticas que têm como objetivo proporcionar espaços de expressão e de criação por meio de determinada linguagem artística. Você fará parte de um grupo de até 15 estudantes do IFSC-Câmpus Itajaí, dos cursos técnicos integrado e concomitante ao ensino médio. Serão realizados aproximadamente 12 encontros semanais com 2h de duração cada, no período vespertino. Os encontros serão registrados pela pesquisadora em diário de campo, vídeo e registros fotográficos.
2. Participação em entrevistas individuais com a pesquisadora em que você irá responder algumas perguntas sobre sua trajetória escolar e sobre questões relacionadas às oficinas estéticas. Será realizada uma entrevista antes do início das oficinas e outra após o seu término. As entrevistas serão gravadas em áudio.

A pesquisa está sendo organizada para não gerar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento para os participantes. No entanto, durante a participação nas oficinas e nas entrevistas pode surgir alguma situação inesperada que cause desconforto do ponto de vista psicológico, como ansiedade e inibição, diante de algum questionamento nas entrevistas, da solicitação de participação em atividades das oficinas e/ou diante do registro das atividades em áudio, vídeo e registros fotográficos. Nestes casos e em outros que possam surgir, durante todo o período de realização da pesquisa e após a sua conclusão, você será acompanhado pela pesquisadora Andréia Piana Titon e/ou pelas demais profissionais da equipe pedagógica do IFSC-Câmpus Itajaí, que lhe prestarão toda a assistência necessária ou acionarão pessoal competente para isso. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora Andréia Piana Titon

no IFSC-Câmpus Itajaí e/ou pelo telefone (47) 3390-1200 e a pesquisadora Andrea Zanella pelo telefone (48) 3331-8566.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar a qualquer momento. Além disso, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou prejuízo.

Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica de seus resultados. Serão tomadas todas as providências para manter o sigilo das informações coletadas, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, a identidade dos participantes será revelada, se assim o desejarem. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelas pesquisadoras e outra será fornecida a você, pois contém informações importantes de contatos e dos seus direitos ao participar desta pesquisa.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. A sua participação na pesquisa ocorrerá na própria instituição (IFSC) onde estuda regularmente, em horário em que você esteja disponível para participar das atividades relacionadas a esta pesquisa, sendo que as oficinas estéticas farão parte das atividades didático-pedagógicas da própria instituição, coordenadas por profissionais da mesma. Portanto, você não terá nenhuma despesa advinda da participação na pesquisa e caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer estas serão cobertas com recursos das despesas previstas no projeto. No caso de algum eventual dano material ou imaterial decorrente da pesquisa você também poderá solicitar a indenização conforme a legislação vigente.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa, professora Dra Andrea Vieira Zanella, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável legal pelo(a) estudante \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. As pesquisadoras certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Andréia Piana Titon ou a professora orientadora Andrea Vieira Zanella nos telefones (47) 3390-1200 e (48) 3331-8566 ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC no telefone (48) 3721-6094.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome Completo	Assinatura do Participante (responsável legal)	Data
Nome Completo	Pesquisadora (Andréia Titon)	Data

---

Nome Completo	Pesquisadora	Responsável	Data
---------------	--------------	-------------	------

(Andrea Vieira Zanella)

**Endereços para contato:****Pesquisadora Andréia Piana Titon**

Endereço: Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Itajaí, Coordenadoria Pedagógica  
Av. Vereador Abraão João Francisco - Ressacada, Itajaí/SC, 88307-303  
E-mail: [Andreia.titon@ifsc.edu.br](mailto:Andreia.titon@ifsc.edu.br)/Telefone: 47-3390-1200

**Prof. Dra. Andrea Vieira Zanella - orientadora**

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Universidade Federal de Santa Catarina, Câmpus Universitário, Trindade, Florianópolis/SC,  
CEP:88040-970  
E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br)/Telefone: (48) 3331-8566

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC**

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade,  
Florianópolis/SC, CEP: 88040-400/E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)/Telefone: 48-3721-6094



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO  
(estudante)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Jovens e experiência estética na educação profissional e tecnológica**. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado da psicóloga **Andréia Piana Titon**, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da professora Dra **Andrea Vieira Zanella**.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a contribuição de oficinas estéticas, por meio de linguagens artísticas (tais como artes visuais, literatura, teatro, dança, cinema, fotografia), na formação de jovens que estão frequentando cursos de formação profissional e tecnológica no IFSC-Câmpus Itajaí. Pretendemos com este estudo contribuir com o desenvolvimento de ações da coordenação pedagógica voltadas para a formação integral e para a inclusão social dos estudantes. Além de buscar produzir novos conhecimentos científicos na área da Psicologia Social e Educacional.

Durante a pesquisa sua participação será por meio de:

1. Participação em oficinas estéticas que têm como objetivo proporcionar espaços de expressão e de criação por meio de determinada linguagem artística. Você fará parte de um grupo de até 15 estudantes do IFSC-Câmpus Itajaí, dos cursos técnicos integrado e concomitante ao ensino médio. Serão realizados aproximadamente 12 encontros semanais com 2h de duração cada, no período vespertino. Os encontros serão registrados pela pesquisadora em diário de campo, vídeo e registros fotográficos.
2. Participação em entrevistas individuais com a pesquisadora em que você irá responder algumas perguntas sobre sua trajetória escolar e sobre questões relacionadas às oficinas estéticas. Será realizada uma entrevista antes do início das oficinas e outra após o seu término. As entrevistas serão gravadas em áudio.

A pesquisa está sendo organizada para não gerar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento para os participantes. No entanto, durante a participação nas oficinas e nas entrevistas pode surgir alguma situação inesperada que cause desconforto do ponto de vista psicológico, como ansiedade e inibição, diante de algum questionamento nas entrevistas, da solicitação de participação em atividades das oficinas e/ou diante do registro das atividades em áudio, vídeo e registros fotográficos. Nestes casos e em outros que possam surgir, durante todo o período de realização da pesquisa e após a sua conclusão, você será acompanhado pela pesquisadora Andréia Piana Titon e/ou pelas demais profissionais da equipe pedagógica do IFSC-Câmpus Itajaí, que lhe prestarão toda a assistência necessária ou acionarão pessoal competente para isso. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora Andréia Piana Titon no IFSC-Câmpus Itajaí e/ou pelo telefone (47) 3390-1200 e a pesquisadora Andrea Zanella pelo telefone (48) 3331-8566.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar a qualquer momento. Além disso, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou

interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou prejuízo.

Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica de seus resultados. Serão tomadas todas as providências para manter o sigilo das informações coletadas, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, a identidade dos participantes será revelada, se assim o desejarem. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelas pesquisadoras e outra será fornecida a você, pois contém informações importantes de contatos e dos seus direitos ao participar desta pesquisa.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. A sua participação na pesquisa ocorrerá na própria instituição (IFSC) onde estuda regularmente, em horário em que você esteja disponível para participar das atividades relacionadas a esta pesquisa, sendo que as oficinas estéticas farão parte das atividades didático-pedagógicas da própria instituição, coordenadas por profissionais da mesma. Portanto, você não terá nenhuma despesa advinda da participação na pesquisa e caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer estas serão cobertas com recursos das despesas previstas no projeto. No caso de algum eventual dano material ou imaterial decorrente da pesquisa você também poderá solicitar a indenização conforme a legislação vigente.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa, professora Dra Andrea Vieira Zanella, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estudante do IFSC-Câmpus Itajaí, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. As pesquisadoras certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Andréia Piana Titon ou a professora orientadora Andrea Vieira Zanella nos telefones (47) 3390-1200 e (48) 3331-8566 ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC no telefone (48) 3721-6094.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome Completo	Assinatura do Participante (estudante do IFSC)	Data
Nome Completo	Assinatura da Pesquisadora (Andréia Piana Titon)	Data
Nome Completo	Assinatura da Pesquisadora Responsável (Andrea Vieira Zanella)	Data

**Endereços para contato:**

**Pesquisadora Andréia Piana Titon**

Endereço: Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Itajaí, Coordenadoria Pedagógica

Av. Vereador Abraão João Francisco - Ressacada, Itajaí/SC, 88307-303  
E-mail: [Andreia.titon@ifsc.edu.br](mailto:Andreia.titon@ifsc.edu.br)/Telefone: 47-3390-1200

**Prof. Dra. Andrea Vieira Zanella - orientadora**

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, Florianópolis/SC, CEP: 88040-970  
E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br)/Telefone: (48) 3331-8566

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC**

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade,  
Florianópolis/SC, CEP: 88040-400/E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)/Telefone: 48-3721-  
6094



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
(profissional – equipe das oficinas)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Jovens e experiência estética na educação profissional e tecnológica**. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado da psicóloga **Andréia Piana Titon**, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação da professora Dra **Andrea Vieira Zanella**.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a contribuição de oficinas estéticas, por meio de linguagens artísticas (tais como artes visuais, literatura, teatro, dança, cinema, fotografia), na formação de jovens que estão frequentando cursos de formação profissional e tecnológica no IFSC-Câmpus Itajaí. Pretendemos com este estudo contribuir com o desenvolvimento de ações da coordenadoria pedagógica voltadas para a formação integral e para a inclusão social dos estudantes. Além de buscar produzir novos conhecimentos científicos na área da Psicologia Social e Educacional.

Durante a pesquisa sua participação será por meio de:

1. Participação em oficinas estéticas que têm como objetivo proporcionar espaços de expressão e de criação por meio de determinada linguagem artística. Sua participação será na coordenação das atividades da oficina, em conjunto com a pesquisadora Andréia Piana Titon, com um grupo de até 15 estudantes do IFSC-Câmpus Itajaí, dos cursos técnicos integrado e concomitante ao ensino médio. Serão realizados aproximadamente 12 encontros semanais com 2h de duração cada, no período vespertino. Os encontros serão registrados pela pesquisadora em diário de campo, vídeo e registros fotográficos.
2. Participação em entrevistas individuais sobre sua trajetória profissional e sobre questões relacionadas às oficinas estéticas. Será realizada uma entrevista antes do início das oficinas e outra após o seu término. As entrevistas serão gravadas em áudio.

A pesquisa está sendo organizada para não gerar nenhum tipo de desconforto ou constrangimento para os participantes. No entanto, durante a participação nas oficinas e nas entrevistas pode surgir alguma situação inesperada que cause desconforto do ponto de vista psicológico, como ansiedade e inibição, diante de algum questionamento nas entrevistas, durante a realização das oficinas e/ou diante do registro das atividades em áudio, vídeo e registros fotográficos. Nestes casos e em outros que possam surgir, durante todo o período de realização da pesquisa e após a sua conclusão, a pesquisadora Andréia Piana Titon lhe prestará a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora Andréia Piana Titon no IFSC-Câmpus Itajaí e/ou pelo telefone (47) 3390-1200 e a pesquisadora Andrea Zanella pelo telefone (48) 3331-8566.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar a qualquer momento. Além disso, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou prejuízo.

Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica de seus resultados. Serão tomadas todas as providências para manter o sigilo das informações coletadas, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, a identidade dos participantes será revelada, se assim o desejarem. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada pelas pesquisadoras e outra será fornecida a você, pois contém informações importantes de contatos e dos seus direitos ao participar desta pesquisa.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. A sua participação na pesquisa ocorrerá na própria instituição (IFSC) onde você trabalha regularmente, em horário em que você esteja disponível para participar das atividades que farão parte das atividades didático-pedagógicas da instituição. Portanto, você não terá nenhuma despesa advinda da participação na pesquisa e caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer estas serão cobertas com recursos das despesas previstas no projeto. No caso de algum eventual dano material ou imaterial decorrente da pesquisa você também poderá solicitar a indenização conforme a legislação vigente.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa, professora Dra Andrea Vieira Zanella, que também assina este documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução CNS 466/12, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. As pesquisadoras certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Andréia Piana Titon ou a professora orientadora Andrea Vieira Zanella nos telefones (47) 3390-1200 e (48) 3331-8566 ou o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC no telefone (48) 3721-6094.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome Completo	Assinatura do(a) Profissional	Data
Nome Completo	Assinatura da Pesquisadora (Andréia Piana Titon)	Data
Nome Completo	Assinatura da Pesquisadora Responsável (Andrea Vieira Zanella)	Data

#### **Endereços para contato:**

##### **Pesquisadora Andréia Piana Titon**

Endereço: Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Itajaí, Coordenadoria Pedagógica

E-mail: [Andreia.titon@ifsc.edu.br](mailto:Andreia.titon@ifsc.edu.br)/Telefone: 47-3390-1200

##### **Prof. Dra. Andrea Vieira Zanella - orientadora**

Universidade Federal de Santa Catarina, Trindade, Florianópolis/SC, CEP:88040-970

E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br)/Telefone: (48) 3331-8566

##### **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFSC**

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, 88040-400/E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)/Telefone: 48-3721-6094