

Pesquisas e Práticas de Cuidado:

Desafios dos Mestrados
Profissionais em Psicologia



ORGANIZADORAS:

Silvia Virginia Coutinho Areosa
Silvana Regina Ampessan Marcon
Mônica Ramos Daltro
Luana Carramillo Going

**Pesquisas & Práticas de Cuidado:
Desafios dos Mestrados Profissionais
em Psicologia**

REVISÃO CEGA ENTRE PARES

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Alice Maggi
Dra. Ana Maria Paim Camardelo
Dra. Anna Amelia de Faria
Dra. Betina Hillesheim
Dr. Carlos Alberto Ferreira Danon
Dra. Claudia Alquati Bisol
Dra. Cristiane Davina Redin Freitas
Dr. Gustavo M. Siquara
Dr. Hélio Alves
Dra. Isabella Queiroz
Dr. João Ignacio Pires Lucas
Dra. Karine Vanessa Perez
Dra. Leda Lessa
Dra. Leni Dias Weigelt
Dra. Leticia Lorenzoni Lasta
Dra. Liane Malmann Kipper
Dra. Magda Macedo Madalozzo
Dr. Marcus Vinicius Castro Witczak
Dra. Maria Constança V. Cajado
Dra. Marilda Castelar
Dra. Martha Moreira Castro
Dra. Milena Lisboa
Dra. Milena Pereira Pondé
Dra. Miria Benincasa Gomes
Dra. Raquel Furtado Conte
Dra. Suzane Bandeira de Magalhães
Dra. Tania Maria Cemin
Dra. Thalita Lacerda Nobre
Dra. Vera Elenei da Costa Somavilla
Dra. Verônica Bohm

Silvia Virginia Coutinho Areosa
Silvana Regina Ampessan Marcon
Mônica Ramos Daltro
Luana Carramillo Going
(Organizadoras)

**Pesquisas & Práticas de Cuidado:
Desafios dos Mestrados Profissionais
em Psicologia**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Silvia Virginia Coutinho Areosa; Silvana Regina Ampessan Marcon; Mônica Ramos Daltro; Luana Carramillo Going; [Orgs.]

Pesquisas & Práticas de Cuidado: Desafios dos Mestrados Profissionais em Psicologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 160p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1053-7 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526510537

1. Práticas profissionais. 2. Cuidados. 3. Mestrado profissional. 4. Psicologia. I. Título.

CDD – 150/370

Capa: Eli Daltro com finalização de Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Todos os textos foram avaliados entre pares.

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. MESTRADOS PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA: ANCORAMENTOS HISTÓRICOS	15
Mônica Ramos Daltro Sílvia Virginia Coutinho Areosa	
2. AFETO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	31
Maria Elisa Rolo Chaleta	
3. DOCUMENTÁRIO "ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA REDE DE CUIDADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA"	67
Morgana Pappen Guilherme Mocelin Mariana Portela de Assis Camila Dubow Edna Linhares Garcia Suzane Beatriz Frantz Krug	
4. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS INCLUSIVAS E COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	77
Neide Maria Santos Luana Carramillo Going	
5. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTES	93
Cintia Aparecida Pereira dos Santos Jerto Cardoso da Silva	

6. A TELEPSICOTERAPIA COMO RECURSO DE CUIDADO À SAÚDE EM TEMPOS DE CRISE	105
Silvia Virginia Coutinho Areosa Edna Linhares Garcia Leticia Lorenzoni Lasta Eduarda Corrêa Lasta	
7. AUTISMO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS	119
Natália Canêo Hilda Rosa Capelão Avoglia	
8. PASMU – PROGRAMA DE ATENÇÃO À SAÚDE MENTAL PARA UNIVERSITÁRIOS	133
Wagner José Tedesco Daisy Inocencia Margarida de Lemos	
9. ESCUTA, ESCRITA E ACOLHIMENTO: UM OLHAR ATENTO À SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES	141
Eduardo Steindorf Saraiva Tatiana Weber Mallmann	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	151
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	153
ÍNDICE REMISSIVO	157

APRESENTAÇÃO¹

Luana Carramillo Going
Mônica Ramos Daltro
Silvana Regina Ampessan Marcon
Silvia Virginia Coutinho Areosa

Os Programas de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Psicologia buscam capacitar profissionais para práticas inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho e o desenvolvimento de pesquisa aplicada de modo a atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais de diferentes setores da sociedade.

O II Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia oportunizou a criação de redes de cooperação entre as Universidades e outras instituições, possibilitando a produção e disseminação do conhecimento, de modo a fomentar diálogos interdisciplinares, qualificando estudantes e profissionais da Psicologia e áreas afins.

No ano de 2022 estavam credenciados e em funcionamento 14 Programas de Pós-graduação em Psicologia, Mestrado Profissional e estavam distribuídos pelo país, sendo três em São Paulo, dois em Pernambuco, dois no Rio de Janeiro, dois em Santa Catarina, dois no Rio Grande do Sul, um na Bahia, um no Rio Grande do Norte e um no Ceará.

Porém, nossa história começa quando os Programas de Pós-graduação Mestrados Profissionais em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC e da Universidade de Caxias do Sul/UCS se uniram e realizaram o **I Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia: Riscos e Proteção Psicossocial e Saúde Mental** nos dias 19 e 20 de novembro de 2020.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526510537713>

No **I Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia** foram realizadas seis conferências internacionais e duas conferências nacionais. Os trabalhos enviados para apresentação foram distribuídos em eixos temáticos, a saber: Atuação e formação em Psicologia e áreas afins; Experiências inovadoras de atuação e Intervenções da Psicologia Clínica em diferentes contextos; Fenômenos psicossociais relacionados à longevidade; Interfaces entre saúde, trabalho, educação e assistência, gênero e violência; Políticas públicas e Psicologia; Processos Psíquicos e suas implicações clínicas; e o eixo temático Relações de trabalho, organizações e sociedade.

Foram aprovados para apresentação oral 40 trabalhos. A participação dos mestrados e profissionais da área interessados nas temáticas propostas demonstrou a relevância de eventos desta natureza para socializar sobre o que está sendo produzido nos PPGs em Psicologia.

Esse evento contou com verba de edital Fapergs/AOE que contribuiu para a produção de um e-book intitulado “Riscos e proteção psicossocial: trabalho, saúde mental e práticas sociais” (Areosa; Marcon, 2021), contendo nove capítulos envolvendo autores mestres, doutores, mestrados e graduandos. Também foram publicados os anais com os resumos dos trabalhos aprovados. Todo o evento foi realizado de forma síncrona, pela plataforma *Google Meet*.

A partir da experiência do I Congresso, as coordenadoras socializaram com os demais coordenadores de PPGs profissionais do Brasil e iniciaram as tratativas da oferta do II Congresso Internacional. Nesta nova edição, foram agregados novos PPGs na organização do evento. Para qualificar a proposta, principalmente, na questão do que é um produto técnico, foi realizado um encontro com o professor Dr. Antônio Virgílio Bitencourt Bastos e a Dra. Tania Fischer, professora titular da Universidade Federal da Bahia e coordenadora do Centro Interdisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social (CIAGS). Nesse dia, ambos os docentes convidados fizeram exposição do que compreendiam como produto técnico,

sendo que a professora Tania Fischer apresentou a sua experiência na área de Administração. Ambos defenderam a ideia de que é necessário estreitar as relações entre universidade e sociedade e a palestrante insistiu na ideia de que precisamos encontrar a comunidade como portadora de soluções. O Mestrado Profissional promove desenvolvimento pessoal e social também. Essa oportunidade de discussão qualificou ainda mais as propostas de produtos técnicos dos PPGs envolvidos.

No decorrer do período do planejamento, ano de 2021 e primeiro semestre de 2022, foram realizadas várias reuniões para trocas de experiências com a definição de quatro programas para a organização do **II Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia**, sendo formada pela Universidade Caxias do Sul/UCS, Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Universidade Católica de Santos/UNISANTOS, e Escola de Medicina e Saúde Pública da Bahia/BAHIANA.

Nos dias 21 e 22 de outubro de 2022 foi realizado o **II Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia** com o tema **Práticas Profissionais de Cuidado**. Esta edição do Congresso teve por objetivo fomentar a discussão, por meio de mesas-redondas, apresentação de trabalhos científicos e trocas de experiências com profissionais de notório saber das diversas áreas do conhecimento, sobre práticas profissionais de cuidado e suas interfaces com a Psicologia. Também teve como proposta refletir sobre os desafios impostos pela pandemia da covid-19. Os estudos, pesquisas e experiências envolveram quatro eixos:

1. Ensino, Formação e Práxis: Apresentou trabalhos que articularam a Psicologia com processos educacionais e formativos gerais e de educação continuada. Foram incluídas temáticas que contemplaram diferentes perspectivas de aprender, ensinar e modos de manejar relacionadas ao campo formativo. Incluiu propostas de desenvolvimento de metodologias e tecnologias de ensino e cuidado entrelaçadas à Psicologia e sua pluralidade teórica e prática.

2. Políticas Públicas e Interseccionalidades: Contemplou a temática das políticas públicas e sociais em seus diálogos interseccionais: gênero; classe social; etnia; etarismo; mobilidade humana; mudanças climáticas; capacitismo. Priorizou trabalhos vinculados aos diferentes campos de conhecimento em interface com a Psicologia: saúde; educação; assistência social; direitos sociais e humanos; trabalho; território; desenvolvimento social; avanços e desafios das políticas públicas e sociais.

3. Saúde Mental: Foram socializados trabalhos no campo da Saúde Mental, considerando a intersetorialidade e a transversalidade das questões de saúde mental na vida cotidiana, que ampliaram e articularam recursos comunitários e espaços de atuação voltados ao cuidado, proteção e estímulo a ações que buscaram promover a saúde mental e prevenir o adoecimento.

4. Vulnerabilidades e Situações de Risco: Abarcou trabalhos que envolveram pessoas em situações de risco e/ou em vulnerabilidade. Envolveu trabalhos sobre fenômenos e situações como: marginalização; calamidades e desastres; exclusão social e vulnerabilidades.

No total foram 194 inscritos e 102 trabalhos avaliados. Foram realizadas quatro mesas redondas, uma em cada eixo temático, envolvendo pesquisadores nacionais e internacionais. Cada eixo temático teve apresentações orais envolvendo trabalhos científicos de graduandos, mestrandos e professores e produtos técnicos dos mestrandos. Assim como já havia acontecido no I Congresso, este também teve trabalhos de excelente qualidade e extremamente viáveis em termos de aplicação na sociedade. Estes resultados contribuíram significativamente para que os programas de mestrado profissional intensifiquem em busca de pesquisas e produção de produtos inovadores e que seus resultados possam impactar na transformação e consolidação de uma sociedade justa e humanizada. Os Programas de Mestrados Profissionais envolvidos na organização desses eventos continuarão oferecendo a possibilidade de aproximação com a sociedade por meio de atividades de extensão

como esta. Em breve será organizado o III Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia do Brasil.

Este livro surge como produção do evento científico promovido por quatro Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado Profissional. A oportunidade de socializar os estudos que são realizados durante o mestrado e os produtos técnicos propostos a partir da pesquisa realizada, em eventos promovidos pelos Programas de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, parece ser uma função primordial das Instituições de Ensino Superior (IES) para o desenvolvimento da sociedade.

Esta publicação é fruto dos trabalhos e falas relatados como trocas de experiências no evento de 2022 e refletem a riqueza das pesquisas, produtos técnicos e tecnologias em Psicologia que vêm sendo produzidos no Brasil.

O capítulo 1 *Mestrados Profissionais em Psicologia: Ancoramentos Históricos* escrito por Mônica Ramos Daltro e Silvia Virginia Coutinho Areosa, coordenadoras de dois programas de Mestrado Profissional em Psicologia, traz a história de criação dos programas profissionais no Brasil e o desenvolvimento na área da Psicologia.

O capítulo 2 *Afeto e Aprendizagem em Contextos de Educação Superior* apresenta reflexões da professora Dra. Elisa Chaleta da Universidade de Évora/PT refletindo sobre os contextos de aprendizagem na educação superior em Portugal.

Os autores do capítulo 3 Morgana Pappen, Guilherme Mocelin, Mariana Portela de Assis, Camila Dubow, Edna Linhares Garcia e Suzane Beatriz Frantz Krug apresentam em *Documentário “Estratégias de Educação Permanente em Saúde na Rede de Cuidado à pessoa com deficiência”* a elaboração de um documentário como produto técnico voltado à temática da educação permanente de profissionais da RCPCD, com a finalidade de divulgar as diretrizes da rede, formas de implementação, serviços, dentre outros.

O Capítulo 4 *Formação Profissional: Práticas Inclusivas e Colaborativas para estudantes com Transtorno Do Espectro Do Autismo (TEA)* de Neide Maria Santos e Luana Carramillo Going tem como

objetivo promover a formação continuada teórica e científica da equipe gestora e docentes, sobre as teorias e as práticas pedagógicas colaborativas, baseadas em evidências, a fim de que as intervenções pedagógicas contribuam para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, na Educação Básica.

No capítulo 5 *Instrumento de Avaliação da Qualidade do Sono em Adolescentes* de Cintia Aparecida Pereira dos Santos e Jerro Cardoso da Silva é apresentada a produção técnica resultante do estudo "*Sono e Saúde Mental na Adolescência*" A Escala da Qualidade do Sono em Adolescente (E.Q.S.A.), um instrumento clínico para identificar sintomas de alterações do sono e sua influência na saúde mental de adolescentes de 12 a 18 anos, acompanhada do manual de aplicação.

Silvia Virginia Coutinho Areosa, Edna Linhares Garcia, Leticia Lorenzoni Lasta, Eduarda Corrêa Lasta, autoras do capítulo 6, desenvolvem uma ferramenta como produto técnico: A *Telepsicoterapia como recurso de cuidado à Saúde em tempos de crise* que potencializa a promoção de saúde mental em diferentes contextos de crise. A utilização de recursos remotos em atendimentos psicológicos amplia espaços de escuta, principalmente em períodos como os que estamos vivendo, de pandemia e pós-pandemia, garantindo assim novas possibilidades de cuidados à saúde mental.

O capítulo 7 *Autismo e Convivência Escolar: Estudo sobre a percepção de professores de Escolas Públicas e Privadas* de Natália Canêo e Hilda Rosa Capelão Avoglia aponta a possibilidade de se tecer algumas reflexões acerca da inclusão escolar na educação, partindo de aproximações com a Psicanálise.

Wagner José Tedesco e Daisy Inocencia Margarida de Lemos no capítulo 8 *PASMU – Programa de Atenção à Saúde Mental para Universitários* propõem o produto técnico que teve como objetivo estabelecer ações integradas, com o propósito de reduzir os sintomas de ansiedade e depressão entre os alunos ingressantes no nível superior, além de facilitar a compreensão acerca dos aspectos motivacionais que os acompanham ao longo da vida acadêmica.

O capítulo 9 que fecha o livro chama-se *Escuta, Escrita e Acolhimento: um olhar atento à Saúde Mental de estudantes* de Eduardo Steindorf Saraiva, e Tatiana Weber Mallmann. Estes desenvolvem uma ferramenta semelhante a um “diário”, chamado de “*Ponto-e-vírgula e siga*”, cujo objetivo é o estudante poder registrar os momentos que caracterizam a sua caminhada, seus pensamentos, desejos, objetivos, suas conquistas, dores, perspectivas, alegrias relacionadas à preparação para o Enem e/ou os vestibulares.

1. MESTRADOS PROFISSIONAIS EM PSICOLOGIA: ANCORAMENTOS HISTÓRICOS¹

Mônica Ramos Daltro
Silvia Virginia Coutinho Areosa

A Psicologia enquanto campo de conhecimento tem suas raízes no século XVI, concebida como ciência da alma, preocupava-se em investigar questões sobrenaturais, como fantasmas, possessões demoníacas e a alma (Malvezzi, 2010; Massimi, 1990). Nos séculos seguintes, ciência e religião entram em rota de colisão e novos territórios começam a ser delimitados, a Psicologia se afasta das concepções sobre a alma e adota a consciência e a razão como elementos que protagonizariam as leituras suas sobre ciências e, desta forma, adere aos princípios do que entendemos até hoje como ciência moderna.

Contornando as racionalidades que dão suporte a essa ciência moderna, o liberalismo e o crescimento do capitalismo – não só como modelos econômicos, mas como referências dos modos de viver – vão sendo integrados ao biopoder e as ciências vão assumindo a responsabilidade sobre os corpos e os modos de sofrer e viver em sociedade (Foucault, 2013) e nessa esteira a Psicologia se consolida como ciência e como profissão independente (Daltro; Pondé, 2016).

As leituras sobre a história da Psicologia vão contando também sobre os caminhos trilhados pela formação de psicólogos que nos trouxe até a modalidade Mestrado Profissional em Psicologia, que é objeto deste artigo. Uma leitura que localiza o desenvolvimento desta, adensado pela crescente ampliação da formação *stricto sensu*.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265105371530>

A Psicologia emerge ainda no período colonial como campo de conhecimento, apresentada em disciplinas específicas de cursos médicos e de educação, focalizando, nas pesquisas de pós-graduação, investigações sobre os modos de viver e existir. Em um segundo período, testemunhamos a formalização do campo de prática de forma institucionalizada, realizada a partir de dispositivos formais, como a graduação no cenário universitário e os Conselhos abarcando o território nacional, que vêm até a atualidade construindo os contornos da psicologia como uma profissão. O terceiro período, localizado entre a década de 1980 e os anos iniciais do século XXI, abrangeu a consolidação institucional da profissão que definiu mercados de trabalho, participação em equipes de saúde, educação, assistência social, trabalho, políticas públicas e tantas outras possibilidades de intervenções em interfaces ou na atuação como profissional liberal (Pereira; Pereira Neto, 2003). As autoras deste artigo propõem localizar um novo período, o **digital**, desenhado após a vivência da pandemia de covid-19, que entre 2019-2022 invadiu o mundo, matou milhões de pessoas, mas também possibilitou a digitalização das práticas em psicologia.

Destacam-se nessa história a juventude da profissão no Brasil e a dimensão aplicada da Psicologia, onde conhecimento e práticas de cuidado em diferentes campos vêm sendo tecidas de forma cada vez mais integrada ao cotidiano da vida. Esse se consolidou na pandemia quando a saúde mental foi protagonista nos modos de enfrentamento e adoecimento da população no mundo. Nesse momento, perante a ameaça de morte e os efeitos do isolamento, assistimos à vida psíquica e à Psicologia assumirem grande protagonismo social. Perspectiva essa que já localiza a importância de propostas acadêmicas que se detenham a analisar essas operações no cotidiano.

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA NO BRASIL

A formação acadêmica em Psicologia no Brasil teve início no século XX (Lisboa; Barbosa, 2009), na década de 1930, na Universidade de São Paulo – USP (1934), vinculada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Psicologia chega ao Brasil como ciência e profissão no início do século XX e somente em 1962, por meio da Lei nº 4.119/62, se torna uma profissão regulamentada, temos 60 anos de regulamentação da profissão de Psicólogo no Brasil.

No final da década de 40 e início da década de 50, começaram a funcionar alguns cursos de especialização na área de Psicologia. Em São Paulo, o primeiro foi o de Psicologia Educacional, organizado pela cátedra de Psicologia Educacional da USP no ano de 1947. Em 1953, foi organizado, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o de Psicologia Clínica, e o de Psicologia Clínica teve início em 1954. Alguns dos primeiros passos da Psicologia como profissão vieram de exemplos trazidos por Madre Cristina, que esteve na França, Suíça e EUA e faz uma palestra que mais tarde é publicada no Boletim de Psicologia (1955-1956).

Já no final da década de 1950 há um relato sobre a criação de uma especialização em Psicologia Clínica feito na Revista Ciência e Cultura que marca o início de um novo método de ensino baseado no modelo das formações psicanalíticas que já existiam para o trabalho da psicoterapia. A ideia defendida na revista por Marcondes Durval era de que a especialização formasse médicos, psicólogos e assistentes sociais para trabalhar aspectos emocionais com pacientes e suas relações interpessoais.

Em Porto Alegre, no mês de junho de 1953, foi criado na PUC/RS um curso de especialização em Psicologia, que se propunha a dar formação para profissionais que quisessem trabalhar na área. Com o primeiro curso de pós-graduação da Região Sul, foi lançado o Instituto no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Representou um marco inicial e referencial para a profissão e aos psicólogos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A graduação foi implantada em 1956.

Na década de 1960, com a expansão das universidades públicas e o aumento da demanda por profissionais de psicologia, surgiram novos cursos em diferentes regiões do país. Em 1962, o Conselho Federal de Educação, com o Parecer nº 403, com vistas a promover garantias sobre uma identidade nacional, define a lógica de currículo mínimo nacional desenhando a formação em três níveis, cada qual com uma duração e um foco: bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional (Lisboa; Barbosa, 2009). Assim, a formação dos psicólogos no Brasil abrangeu a área de atuação e estabeleceu critérios para atribuições ao exercício da profissão. Já enquanto categoria foi criado o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia por região (CRPs) em 1979 para fazerem a regulação e, assim, estes assumem a partir daí a fiscalização do exercício da profissão de psicólogo no país.

Entre as décadas de 1980-1990, a Psicologia se consolida e vai se inventando no cotidiano da vida brasileira. Na primeira etapa desse período vivíamos num cenário marcado pela ditadura militar e seus reflexos. A formação em Psicologia esteve nesse período fortemente comprometida com uma vertente positivista, com ideários liberais que habitavam as visões de ciência nesse momento. Jessé Souza (2019) argumenta que a elite brasileira utilizou a universidade como um mecanismo de reprodução de privilégios e de manutenção de seu poder social, econômico e político, controlando a produção do conhecimento e as estruturas acadêmicas, de maneira a perpetuar lógicas coloniais, desigualdades e privilégios, entre eles, esteve a psicologia, apresentada socialmente, como necessárias aos que poderiam pagar por ela, estando majoritariamente disponíveis em contextos privados. A formação privilegiava com ênfase em autores europeus e posteriormente estadunidenses e o ensino de práticas advindas desses territórios desenhavam um modelo identitário distanciado da

maioria da população brasileira sem preocupação com uma produção de conhecimento local.

Na década de 1990, vivemos a expansão universitária, além da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), expressando, segundo Yamamoto (2000), uma significativa harmonia com o ideário e a agenda neoliberais, perspectiva que, até a atualidade, compromete o ensino da Psicologia com ações de cunho mercadológico em detrimento da qualidade de formação crítica conceitual. Esse momento destacou a importância da formação técnica, explodiram no país cursos de especialização e Master of Business Administration – MBA, já contornando a potente diversidade da Psicologia.

A década de 2000 foi muito alvissareira para a Psicologia, que já contava com corpo docente capacitado e estrutura acadêmica pública e privada para formação de psicólogos em todo país. Reconhecendo a multiplicidade de práticas desenvolvidas ao longo desse período, o Conselho Federal de Psicologia – CFP organiza, no ano de 2000, a I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia, com o propósito de conhecer e compartilhar as múltiplas formas de atuação na Psicologia e emerge a questão: nossas estruturas acadêmicas estão preparando profissionais para atuar nessa nova realidade?

No mesmo período, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) em diálogo com o CFP discutia as mudanças nos referenciais de formação do ensino superior. Publicam-se, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Psicologia – DCNs (Brasil, 2004), resultante de longos debates, de intensas negociações entre diferentes setores da sociedade, e amplo protagonismo de grandes grupos econômicos, interessados no gigantesco balcão de negócios que o ensino superior da educação brasileira havia se tornado. As DCNs embora tenham sido fortemente tonalizadas pelas perspectivas educacionais neoliberais, a partir da lógica das competências e habilidades, estavam também fortemente comprometidas com o desenvolvimento científico e as discussões sobre o compromisso social da Psicologia, reconhecendo e assumindo a multiplicidade de suas práticas, suas possibilidades

de atuação pública e afinidades com o SUS e o Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Na essência das Diretrizes está a proposição de formação de profissionais generalistas, construída a partir do desenvolvimento de competências e habilidades gerais e transversais que permitam uma atuação profissional ética, humanizada, de boa qualidade técnica, com sólida fundamentação teórica e estabelecendo o bacharelado como único nível a ser alcançado com a graduação de 5 anos, (Brasil, 2004).

Como referimos antes, a história da pós-graduação em Psicologia brasileira está agenciada pela história da formação acadêmica. As primeiras pesquisas brasileiras no campo da Psicologia também aconteceram no final do século XIX, realizadas por não psicólogos, nas faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, onde foram localizadas 40 teses referentes a temas psicológicos, defendidas entre os anos de 1840 e 1900. Mas é na virada do século XX que a pesquisa em Psicologia é institucionalizada e desenvolvida em alguns laboratórios. O país começava a se urbanizar e industrializar e localizou com propriedade a centralidade dos processos educacionais para o desenvolvimento do país e a pesquisa estava comprometida a contribuir para esse campo pela aplicação prática dos conhecimentos produzidos. Segue-se a implementação de laboratórios de pesquisa vinculados aos Institutos de formação de educadores e dedicados ao uso da psicometria aplicada às questões educacionais, campo por onde a Psicologia passa a ser agenciada (Yamamoto, 2016).

Nas décadas de 1920 e 1930 três fatores fortalecem as pesquisas psicológicas no Brasil: (1) a vinculação da Psicologia com o campo da psiquiatria, sob a inspiração do Movimento Higienista, segue-se a criação de Laboratórios de Psicologia voltados a apoiar a prática médica na classificação das doenças mentais e definição do tratamento, também comprometidos com a psicotécnica. (2) A Era Vargas, quando a Psicologia é convocada a desenvolver pesquisa no campo do trabalho, ampliando os investimentos em pesquisa quando voltadas à racionalização dos processos industriais, com

vistas a incrementar o aumento da produtividade, nesse cenário a ideia de laboratórios de Psicologia se desloca para o estabelecimento de institutos restritos ao ensino e à aplicação da Psicologia. (3) A implementação de políticas públicas que ressaltavam a responsabilidade da Universidade para a produção do conhecimento e da ciência no país (Yamamoto, 2016).

Nas décadas que se seguem é possível testemunhar a criação de conselhos científicos, conselhos técnicos e institutos de pesquisa aplicada. Sob a ideologia nacional desenvolvimentista, alvissareira, articulada aos avanços tecnológicos decorrentes da 2ª Grande Guerra, a produção do conhecimento científico é definitivamente apresentada como garantia de desenvolvimento econômico-social e com isso a possibilidade de afirmar uma nação no cenário internacional. O governo brasileiro criou o Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq (1951), que contemplava diferentes domínios do conhecimento, o marco inicial da formação do sistema de ciência no país. Segue-se no mesmo ano a implantação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o propósito de fomentar a qualificação em pesquisa dos docentes brasileiros. Mas é com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1961) que a pós-graduação assume a função de dispositivo de produção de conhecimento científico no país, apesar da vulnerabilidade do sistema universitário brasileiro para produzir pesquisa desde aquela época (Yamamoto, 2016).

Entretanto, já vivíamos à época um modelo autocrático burguês de gestão da política educacional, protetor dos próprios interesses econômicos em detrimento dos interesses das classes trabalhadoras e dos setores mais desfavorecidos da sociedade, que produziu políticas educacionais voltadas à perpetuação de desigualdades socioeconômicas. Assim, o Conselho Federal de Educação adota o modelo estadunidense de pós-graduação, de influência germânica, no sistema nacional de pós-graduação, constituído por aulas, exames de qualificação, elaboração de um trabalho final de conclusão de curso, defesa pública e sucessão de dois ciclos (mestrado e doutorado).

No específico da trajetória da Pós-graduação em Psicologia, o primeiro curso de mestrado em Psicologia foi inaugurado em 1966, já desenhado para compor o novo formato, que entendia a pesquisa como um dos propósitos da universidade. Isso em uma instituição privada, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1966, e a partir de 1970 outros programas são propostos, já afetados pela Lei da Reforma Universitária de 1968, que introduz o regime departamental, a institucionalização da carreira acadêmica e a implantação de pós-graduação nacional ao conceber a indissociabilidade entre produção de conhecimento, ensino e extensão (Carneiro, 2013).

Apesar do Brasil ter vivido, entre 2018-2022, quatro anos de desinvestimento em muitas das políticas educacionais e de desenvolvimento tecnológico e social – além da pandemia de covid-19 – podemos observar que ao longo da história houve uma importante qualificação na estruturação e na produção científica dos programas de pós-graduação. Destaca-se a influência da expansão dos cursos de graduação, especialmente no setor privado, que demandou qualificação docente para subsidiar seu crescimento.

Apesar disto, se formos comparar (como argumenta a Capes no relatório do SNPG) o Brasil com outros países de maior desenvolvimento em educação, ciência, tecnologia e inovação, perdura a necessidade de ampliar o número de doutores e seguimos longe de atingir o número compatível de pessoal pós-graduado com as necessidades da sociedade e com as aspirações do país, inclusive para ter repercussão no cenário global. “Apesar de ter sido observado um importante aumento na proporção de doutores titulados em relação à população (6,4/100 mil habitantes em 2011 para 11,6/100 mil em 2019), essa deve ser melhorada em face aos desafios nacionais”. Temos, além disso, o grande desafio de ampliar o número de doutores atuando em segmentos não acadêmicos da sociedade (CAPES, 2021, p. 13).

Na Psicologia, houve um aumento de 8% no número de mestrados entre 2011 e 2020 e 49% entre mestrados e doutorados,

configurando um aumento de 53% no total dos cursos. (CAPES, 2021). Essa demanda impactou sobremaneira o sistema de avaliação do setor, que incorporou de maneira dramática o uso da produtividade como critério e uma tentativa vigorosa de construção de padrões homogêneos de avaliação de desempenho. Paralelamente se firmava também a adoção de concepções universalistas de ciência, levando diversas áreas do conhecimento a se adaptarem ao ritmo e padrão de produção de conhecimento característicos da chamada *Hard Science*.

Nesse cenário de crescimento do número de programas de pós-graduação, regulados, comprometidos com a produção do conhecimento e do desenvolvimento da Psicologia e do país, que vive uma cultura marcada por lógicas produtivistas, podemos também testemunhar a precarização da qualidade de ensino profundamente articulada à precarização do trabalho docente e o reduzido investimento nas pesquisas em Ciência Humanas.

O MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL

No Brasil, o MP tem uma história relativamente recente, começando a se consolidar a partir dos anos 2000. Essa modalidade de pós-graduação visa promover a formação de profissionais altamente qualificados, com foco na aplicação prática do conhecimento em determinada área profissional. O marco inicial de sua implantação ocorreu em 1998, com a criação do Programa Nacional de Mestrado Profissional (PNMP), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PNMP buscava fortalecer a relação entre universidades e setores profissionais, oferecendo programas de mestrado voltados para as demandas específicas do mercado de trabalho e para o desenvolvimento e inovação em suas áreas de atuação. No início a oferta de cursos nessa modalidade concentrou-se principalmente nas áreas de Engenharia, Administração e Saúde, mas posteriormente se expandiu para outras áreas, e a Psicologia mais recentemente acompanhou esse processo. Em 2009 a CAPES

estabeleceu critérios mais específicos para os mestrados profissionais, diferenciando-os dos mestrados acadêmicos. Segundo esses critérios, os mestrados profissionais devem ter uma clara interface com a área profissional, com ênfase em uma formação mais aplicada e voltada para a resolução de problemas concretos do campo de atuação (Spagnolo, 2011).

O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que ambiciona promover pesquisa aplicada. Na década de 1990 o Parecer nº 977/65 do então Conselho Federal de Educação, já desenhava a constituição de cursos de pós-graduação orientados à formação de profissional e em 1995 é regulamentado no Brasil. Para Tânia Fischer (2005), o MP é um modelo formativo de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal move-se a partir de suas especificidades e deve, acima de tudo, ter características nitidamente aplicadas.

Matos *et al.* (2016) destacam como principal característica desse modelo formativo a formação de profissionais para a atuação em uma área específica com possibilidade de colocar o repertório científico à disposição do desenvolvimento de produtos, processos e dispositivos que contribuam para o aperfeiçoando e as necessidades dos contextos de práticas. Essa especificidade singulariza a composição do corpo docente e a natureza de produção de professores e alunos, afirma que é necessário que sejam bons praticantes da profissão com conhecimento sobre a produção e aplicação de pesquisa.

Os MP podem estar configurados como generalistas ou focalizados. Os generalistas se voltam a formar profissionais multiqualificados e propõem desenvolver pesquisas a partir das práticas exercidas pelo aluno, promovendo reflexão crítica, registros históricos, ressignificações; orientam-se por competências complexas e priorizam, nos processos de seleção, alunos com bagagem profissional. O MP focalizado dedica-se à formação de profissionais para setores específicos de atividades, possibilitando especialização e maior instrumentalidade para lidar com problemas concretos (Fischer, 2005).

O modelo escolhido vai impactar no desenho curricular, o que inclui as variações quanto ao número de alunos, ao tempo exigido do estudante (integral ou parcial); ao local onde se desenvolve (academia ou outra instituição), pode ser estruturado por disciplinas, eixos e ou interdisciplinares. Pode considerar modalidades didáticas como oficinas, ateliês, simulações, projetos e estágios. Comporta hibridização entre eixos temáticos e experiências, e orienta-se por princípios de flexibilidade, organicidade, inovação e aplicabilidade.

Destaca-se também a natureza do Trabalho Final de Conclusão de Curso – TFCC, a saber uma dissertação profissional. Esse modelo de dissertação deve contemplar o domínio do estudante quanto ao objeto de estudo, o percurso da investigação aplicada à solução de problemas propostos e as possibilidades de impacto no sistema a que se dirige. Sua estrutura geral deve estar teoricamente referenciada e conter a descrição, discussão de resultados, conclusões, recomendações de aplicações práticas e o conteúdo deve variar de acordo com necessidades de contexto e territoriais, mas tem flexibilidade de formato a cada programa.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

Os mestrados profissionais em Psicologia iniciaram sua trajetória com a autorização do primeiro curso em 2013 e em 2020 no fechamento da quadrienal eram 14 cursos em funcionamento que foram avaliados. Segundo a coordenação de área, esses cursos possuem um amplo recorte de focos com predomínio da inserção no campo da saúde, mas incluem também outras áreas como análise do comportamento, a área organizacional e de políticas públicas, que são campos aplicados com maior probabilidade de oferecimento de cursos profissionais. Também destacam que, apesar de a modalidade ser recente na área, apresentam grande potencial para impactar a qualidade dos serviços prestados à sociedade (CAPES, 2019).

Em relação a diferenciação e objetivos dos programas profissionais em relação aos acadêmicos dentro da área da Psicologia, a maior diferença diz respeito ao caráter mais aplicado da formação e do perfil de egressos dos programas profissionais. “É fato que na Psicologia, esta separação não é absoluta no sentido de que muitos egressos de cursos acadêmicos atuam como profissionais em diferentes segmentos da sociedade. Igualmente, não há restrição para que egressos de programas profissionais atuem na academia” (CAPES, 2019, p. 24).

O que se propõe no MP é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos, sendo esse o perfil que se espera de um egresso de programa profissional.

No entendimento da área, o objetivo da criação dessa modalidade está em estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. E, desta forma, espera-se que os trabalhos de conclusão dos MP em Psicologia não se limitem apenas a dissertações e abranjam outras produções técnicas, devendo sempre atender aos critérios de relevância, inovação e aplicabilidade desses trabalhos para o segmento da sociedade. “A proposta é de um fazer científico voltado ao atendimento direto das demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do Programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, que caracterizam os cursos de pós-graduação *stricto sensu*” (CAPES, 2019, p. 24).

E mais, a área da Psicologia aponta que em semelhança com os programas acadêmicos, os cursos de Mestrado Profissional incorporam problemas, questões, fenômenos, processos e técnicas de intervenção que requerem o olhar conjunto com outros campos de conhecimento e de práticas. A dimensão interventiva presente nas produções vinculadas aos Mestrados Profissionais suscita a necessidade de construções metodológicas capazes de coadunar

os percursos já consagrados na literatura às peculiaridades institucionais dos espaços em que se pretende a intervenção. É nesse cenário que a pesquisa intervenção vem construindo seus fundamentos e lidando com outras temporalidades e desafios do cotidiano.

Assim ganham destaque as demandas da sociedade, a inserção social e o impacto social que a produção técnica dos programas deve ter. A inserção social nos MP em Psicologia é valorizada e tida como: ações de disseminação, transferência e/ou aplicação de conhecimentos e tecnologias produzidas pelos Programas em benefício tanto da comunidade acadêmica como, sobretudo, de diferentes setores sociais, visando minimizar ou solucionar problemas socialmente relevantes.

A inserção social está inclusa no "Impacto na Sociedade", devendo ser valorizada e aferida por “meio da pesquisa aplicada, cujos resultados possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e gerem ainda impacto em segmentos da sociedade, mercados ou organizações” (CAPES, 2019, p. 18).

O impacto social é compreendido nos programas de Psicologia como a possibilidade de valorizar a pesquisa aplicada à sociedade, cujos resultados gerem melhoria da qualidade de vida da população, de comunidades específicas, com impactos positivos nos diferentes segmentos sociais e, desta forma, os impactos sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos produzidos pelos programas profissionais são reconhecidos e valorizados pela coordenação de área da CAPES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto destaca a emergência da modalidade formativa de Mestrados Profissionais – MP no campo da Psicologia em diálogo com evolução da Psicologia no Brasil e a construção de uma identidade como ciência e profissão independente. Os Mestrados Profissionais em Psicologia voltam-se à formação de profissionais altamente qualificada com foco na aplicação prática do conhecimento e na

produção de pesquisa aplicada que tenha impacto social positivo. Ambicionam qualificar profissionais em campo para que utilizem o instrumental científico em seu cotidiano, especialmente registrando modos de atuação, cuidado e inovação na perspectiva das tecnologias sociais, ou seja, apresentam-se como uma modalidade de formação voltada para a aplicação prática do conhecimento, colocado à disposição da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004.

CAPES. **Documento de área**. Área 37: Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/psicologia-pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAPES. **Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

COSTA, A. L. F.; YAMAMOTO, O. H. 50 anos de pós-graduação stricto sensu de psicologia no Brasil: notas sobre seu processo de constituição (1966-2015). **Memorandum**, v. 31, p. 133-160, 2016.

DALTRO, M. R.; PONDÉ, M. P. A psicologia e seu percurso de deslocamentos: uma prática constituída em bordas. **Revista Psicologia, Diversidade E Saúde**, v. 5, n. 1, 2016. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v5i1.823. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/823>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FÉRES-CARNEIRO, T. Departamento de psicologia da PUC-Rio: 60 anos de formação e produção de conhecimento. **Psicologia Clínica**, v. 25, n. 2, p. 233–241, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652013000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/qJjn8vCpmRfDmVjZ5dQQ7Zg/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.74. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/74>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Alfragide: Leya, 2013.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência E Profissão**, v. 29, n. 4, p. 718–737, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gXB9MC5P7jb3vffbhpyh3yn/?lang=pt>. Acesso em 10 nov. 2023

MALVEZZI, S. A profissão dos psicólogos – uma história de promoção humana. In: BASTOS, A. V.; GONDIM, S. M. G. (org.), **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed. 2010, p. 17-32.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

MARCONDES, D. Ensino. **Revista Ciência e Cultura**, v. 11, n. 4, p. 238-240, 1959.

MATOS, R. L. *et al.* Trabalhos de conclusão de curso: um desafio à inovação nos mestrados profissionais em Educação. In: MATOS, R. L.; PIMENTA, L.; SANTOS, P.; CONCEIÇÃO, S. (org.) **Gestão, Territórios e Redes**: a formação dos profissionais da educação. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 166-185.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-7372200>

3000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4xwr4p3tC9DjRTvW75X9Dkh/?lang=pt>. Acesso em 10 nov. 2023.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.38. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/38>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOUZA, J. **Elite do atraso**: Da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 20, n. 4, p. 30–37, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4WV4bYZwPLgpszyCDff6PkP/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2023.

2. AFETO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Maria Elisa Rolo Chaleta

INTRODUÇÃO

Nos estudos iniciais que realizamos, identificamos uma forte presença do componente afetivo nas descrições dos estudantes acerca das suas experiências de aprendizagem. Com alguma frequência, quando os questionávamos sobre o que *pensavam* acerca de determinado aspecto relativo à sua aprendizagem, obtínhamos como início de resposta “*eu sinto que...*”. As entrevistas realizadas a estudantes de primeiro e último ano de vários cursos acerca das emoções/sentimentos que experienciavam ‘enquanto estudavam’ permitiram a identificação de dois tipos contrastantes: emoções/sentimentos positivos (satisfação/prazer, curiosidade e motivação associados à ideia de realização pessoal) e emoções/sentimentos negativos (desespero/desânimo, impotência/frustração, angústia/ansiedade, insegurança/falta de confiança em si próprio e medo de falhar associados a estresse/fadiga). Os sentimentos/emoções negativos foram mais referidos pelos estudantes do primeiro ano e os *sentimentos/emoções positivos* mais referidos pelos estudantes do quarto ano dos cursos. Por norma, as emoções e os sentimentos positivos surgiam associados ao gosto pela matéria em estudo e à possibilidade da sua compreensão e as emoções e os sentimentos negativos associados a não gostar da matéria e a dificuldades de compreensão, pelo que encontramos, frequentemente, no mesmo estudante, referências positivas e negativas (Chaleta, 2003). Verificamos também que os estudantes do primeiro ano revelavam

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265105373166>

menos habilidades de controle e gestão (regulação) das suas emoções e sentimentos, dados consonantes com os identificados na investigação realizada ao nível das abordagens à aprendizagem em que verificamos, no primeiro ano, uma presença acentuada de medo de falhar associado a uma orientação superficial à aprendizagem.

A percepção de que algo mais abrangente do que a motivação em termos do componente afetivo estaria presente nas experiências de aprendizagem conduziu-nos aos estudos realizados por Pekrun (2006, 2009) no campo das emoções académicas e ao modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) de Efklides (2006, 2011). Na investigação que realizamos (Chaleta; Grácio; Efklides, 2011) concentramo-nos principalmente no componente afetivo, tentando identificar as emoções e os sentimentos dos alunos quando estes descreviam as suas experiências de aprendizagem e, assim, mapear as emoções e os sentimentos experienciados por estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem em geral e em situações de aprendizagem específicas (na sala de aula) explorando, em ambos os casos, as situações em que os estudantes consideravam ser fácil ou difícil aprender e quando gostavam ou não do que estava previsto aprender. Os resultados obtidos a partir de quarenta entrevistas de profundidade mostraram-nos que as experiências de aprendizagem em geral eram descritas pelos estudantes como integrando: i) emoções/sentimentos positivos como alegria e orgulho relacionados com gostar (liberdade de aprender) e motivação (vontade), traduzidos numa sensação geral de bem-estar; e ii) emoções/sentimentos negativos, em particular, tédio/aborrecimento, frustração, ansiedade e medo/insegurança que surgiam relacionados com não gostar (sacrifício), falta de motivação (falta de vontade) e com forte presença de desconforto ou mal-estar. Quanto à possibilidade de regulação emocional, alguns estudantes referiam em algumas situações essa possibilidade mediante focalização da atenção, associada ao sentido do dever, mas essa controlabilidade estaria dependente das circunstâncias e do estado emocional,

enquanto outros referiam dificuldade ou mesmo impossibilidade de controle quando não gostavam ou quando o sentimento de dificuldade era muito acentuado. O sentimento de dificuldade relacionava-se, em particular, com dificuldade em aprender, ausência de gosto, ausência de vontade de estudar, sentimentos negativos (tédio, frustração, ansiedade e medo) e falta de suporte social/ajuda com impacto no rendimento acadêmico. Os sentimentos de facilidade relacionam-se com a facilidade em compreender, gosto, sentimentos positivos (alegria e orgulho), maior atividade de estudo e resultados positivos ao nível da avaliação.

A dimensão “gostar” ou “não gostar” remetia, no discurso dos estudantes, para aspectos como os conteúdos, o professor, o ambiente da sala de aula e a própria implicação do aluno na aprendizagem, e não gostar teria influência na qualidade da aprendizagem e em menor rendimento acadêmico. A análise dos resultados relativos a situações específicas de aprendizagem (na sala de aula) mostrou que os aspectos que se podiam constituir como facilitadores ou entraves nas experiências de aprendizagem envolviam, em particular, dois componentes, o ensino (e o professor) e a aprendizagem pelo aluno. No que se refere aos fatores que facilitam a aprendizagem, encontramos em relação ao ensino aspectos que colocavam em evidência o componente relacional (a relação com o professor), a competência do professor, o ambiente da sala de aula (silêncio) e a natureza das unidades curriculares.

Os aspectos referentes ao aluno também envolviam o componente relacional (relação com os colegas) e o gosto pelo curso/conteúdos. Nos entraves relativos ao ensino, assumiam relevância as turmas numerosas, inadequadas metodologias de ensino, carga de trabalho excessiva e o professor (nível de conhecimentos, qualidade da explicação e atitude). Os entraves relativos ao próprio aluno prendiam-se com as atitudes e comportamentos (gestão do tempo, falta de assiduidade, ênfase em atividades de lazer, esforço/empenho e ausência de respeito nas aulas) e sentimentos negativos (frustração, impaciência, pressão/estresse e falta de interesse/gosto).

De um modo geral, os dados indicaram a presença simultânea e a estreita relação entre fatores cognitivos e afetivos nas experiências de aprendizagem descritas pelos estudantes, dado que estes se confrontam com uma multiplicidade de eventos suscitadores de respostas emocionais que podem afetar positiva ou negativamente a sua aprendizagem e o seu desempenho acadêmico (Chaleta; Grácio; Efklides, 2011). Esta linha de investigação está-nos a conduzir para uma análise profunda dos conceitos de emoção e de sentimento e, também, ao confronto entre os modelos de Pekrun (centrado nas emoções académicas) e de Efklides que adota o conceito de sentimentos académicos. Considerando a proposta de Damásio (2010) de que o sentimento envolve a tomada de consciência da presença de uma emoção, a clarificação é fundamental para perceber o papel das emoções discretas e para estabelecer os princípios da regulação emocional em contexto académico, tanto pela importância que têm para o desempenho dos estudantes, como pelo contributo para os professores que podem passar a compreender os fatores que influenciam as emoções dos seus alunos, dentro e fora das salas de aula, incluindo fatores que facilitam ou restringem a regulação dessas emoções.

AFETIVIDADE: EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Quando falamos de afetividade, falamos de um domínio complexo, abrangente e subjetivo, pensado por diversos teóricos ao longo do tempo, com pontos de vista diferentes embora complementares em alguns aspectos. A literatura mostra-nos uma multiplicidade de teorias e modelos explicativos e, talvez por isso, ainda não esteja estabelecida uma teoria das emoções universalmente aceite pelos investigadores. Assim, a afetividade constitui-se como um fenómeno de difícil conceitualização, uma vez que é composto por múltiplos elementos que comportam diferentes e variadas formas de entender as emoções e os sentimentos.

Recuando à Grécia antiga, vemos que Aristóteles considerou as emoções como manifestações da alma, constituindo a sua fração

não racional, dado ser um produto de manifestação psicofísica que interfere nos juízos dos indivíduos, sendo vista como uma faceta importante da existência relacionada com os estados de dor e prazer (Goleman, 1997; 2001). Descartes, pelo contrário, apresentava uma clara dicotomia entre mente e emoção. Concebia a mente, o cérebro e o corpo como entidades separadas, pelo que a alma (razão pura) seria independente do corpo e das emoções (Damásio, 1996). Darwin (1872/2007) marcou a transição da concepção de emoção como algo relacionado com a alma para uma visão da emoção como tendo essencialmente um cariz biológico. A emoção consistiria num produto da evolução (herança evolutiva), sendo inata, biológica e não adquirida, correspondendo a movimentos expressivos típicos com expressão universal e função adaptativa. Hume considerava que existiam emoções específicas de aprovação e desaprovação, suscitadas pela contemplação de determinados objetos e dirigida para esses objetos (Conte, 2006). James considerava a emoção como resultante da sensação e, também, da percepção das reações e transformações corporais do indivíduo (reconhecimento das alterações fisiológicas) face a um estímulo, acentuando os processos fisiológicos como uma característica central da emoção (Goleman, 1997, 2001).

Freud (1996a, 1996b) define o afeto de formas e sentidos variados e distintos, considerando-o como emoções e sentimentos, energia ou excitação e processo de dispêndio de energia que se relaciona com o corpo e as pulsões. Dessa forma, associa a emoção à energia (refluxo motor determinado por descargas de energia que acontecem no aparelho psíquico do indivíduo), considerando o afeto como um estado subjetivo complexo que inclui, primeiramente, determinadas descargas motoras e de excitação sensorial e, após isso, sentimentos de dois tipos, ou seja, percepções das ações motoras que aconteceram e sensações diretas de prazer e desprazer.

Frijda (1998) descreve a emoção como resposta a acontecimentos importantes para o sujeito, com prontidão para a ação e existência de interesse, estrutura de significado situacional, realidade aparente e tendência para a moderação ou inibição da

resposta. Numa revisão posterior, Frijda (1994) considera que a emoção se encontra alicerçada nas particularidades do sujeito (principalmente na sua história pessoal e interação com o ambiente), sendo caracterizada como um estado mental intencional que comporta uma função sinalizadora, direcionada para um objeto e propensa para a ação, sendo necessária a existência de um objeto intencional que determine se um dado acontecimento é favorável ou não.

Damáσιο (1996, 2010, 2017) retoma a teoria da emoção de William James e propõe uma abordagem neuropsicológica integrativa das emoções e da razão (resultante da fusão da investigação da neurobiologia com a investigação em psicologia). Introduz a hipótese do marcador somático ou mecanismo cujo processo emocional pode guiar (ou influenciar) o comportamento, principalmente a tomada de decisão, sugerindo que o *déficit* no comportamento emocional causa a dificuldade em tomar decisões racionais, ou seja, a razão, por si só, não sabe quando começar ou parar a avaliação de custos e benefícios na tomada de decisão. As emoções constituem-se, assim, como instrumentos de avaliação sobre as situações e o meio, funcionando como ferramentas adaptativas e são elas que, em interação com processos cognitivos, assumem um maior peso na nossa capacidade de tomar decisões (Damásio, 2010). Neste contexto, a emoção é descrita como a fusão de um processo mental avaliativo, simples ou complexo, com respostas dispositivas orientadas majoritariamente para o corpo (que determinam o estado emocional) e também dirigidas ao cérebro, ocasionando alterações mentais adicionais. Os sentimentos seriam, assim, a experiência das mudanças associadas às imagens mentais de uma dada situação, pelo que a emoção se encontraria intimamente associada à memória, ou seja, ao contexto em que é adquirida na experiência individual. Damásio (2010) classifica as emoções como primárias (inatas, evolutivas e comuns a todos, uma vez que envolvem disposições inatas para responder a determinadas classes de estímulos controladas pelo sistema límbico) e secundárias (sociais, resultantes de aprendizagem que envolve categorização de

representações de estímulos, avaliadas como boas ou más e que têm as estruturas do córtex cerebral como substrato neural), sendo que o sentimento surge associado a essas emoções. Sentimento e emoção distinguem-se. Damásio (2013) considera que o termo sentimento deve ser usado para a experiência mental da emoção, enquanto utiliza o termo emoção para o conjunto de reações orgânicas aos estímulos externos, observáveis na sua maioria. Todas as emoções suscitam sentimentos, mas nem todos os sentimentos são originados por emoções. Os sentimentos causados pelas emoções são chamados de ‘sentimentos de emoções’ e os sentimentos que não são gerados pelas emoções são designados de ‘sentimentos de fundo’, originados em estados corporais e não emocionais (conscientes e mais frequentes). Assim, o sentimento comporta dois estados, um que pode ser representado inconscientemente e o outro que é consciente, portanto, percebido pela pessoa (Damásio, 2010). Em Damásio encontramos, de forma detalhada, a relação entre afeto e cognição, mas não é totalmente esclarecida a questão da precedência.

Le Doux (1996, 2007) considera que a emoção se constitui como função biológica do sistema nervoso e cada emoção está conectada a uma rede cerebral distinta. Assim, as emoções emergem como fios que interligam a vida mental, definindo quem somos ‘nós para nós’ e ‘nós para os outros’, bem como o rumo de cada ação. Considera os sentimentos como emoções conscientes, ou, em outras palavras, consistem na consciencialização da emoção e para que o sentimento ocorra é necessária a presença de três componentes processuais provocados pela emoção: a representação do estímulo emocional, a recuperação de significados relacionados com esse estímulo e a percepção consciente de estados corporais. Le Doux (1996) descobriu que as áreas corticais desempenham um papel indispensável no estabelecimento de respostas emocionais e para que um sistema gere diferentes respostas afetivas a diferentes estímulos deve ser capaz de diferenciar os estímulos. Embora as vias subcorticiais possam ser suficientes para discriminar estímulos perceptivos isolados e claramente diferentes, é improvável que estímulos mais

complexos e com múltiplas características possam ser diferenciados nesse nível. Em vez disso, é necessário um processamento cognitivo substancial para diferenciar estímulos complexos. Portanto, no seu entender, faz sentido que os processos cognitivos precedam as reações afetivas automáticas evocadas em situações em que os estímulos são complexos.

Papalia, Olds e Feldman (2006) descrevem a emoção como reações subjetivas a experiências, agregadas às alterações fisiológicas e a comportamentos flexíveis e modificáveis. Gray e Watson (2001) propõem uma outra diferenciação baseada na separação entre emoções e sentimentos e entre humor e temperamento. Consideram que os aspectos que distinguem esses afetos são a duração, o objeto e o estado, uma vez que a emoção é um estado de curta duração (segundos) dirigida a um objeto específico, enquanto o humor é um estado de longa duração (varia entre minutos e dias) que não é dirigido a um objeto específico. Reeve (2006) considera que as emoções têm um caráter multidimensional: i) são reações biológicas (respostas mobilizadoras de energias que preparam o corpo para se adaptar a diferentes situações); ii) envolvem sentimentos subjetivos que nos fazem sentir de determinado modo; iii) são fenômenos sociais expressivos; e iv) agentes com um propósito. Nenhuma destas dimensões em separado (biológica, subjetiva, social ou propositiva) define adequadamente a emoção, pois cada uma delas gera ênfase num aspecto distinto. Assim, a emoção é um constructo psicológico que une e coordena esses quatro aspectos, um padrão sincronizado com o objetivo de nos preparar para a adaptação às circunstâncias com êxito, funcionando como um tipo de motivo, pois elas dão energia ao comportamento ao mesmo tempo que o dirigem.

Para Mahoney e Almeida (2005) a afetividade inclui sensações de prazer/desprazer ou, de outra forma, tonalidades agradáveis/desagradáveis e engloba tanto as emoções como os sentimentos. Distinguem emoção e sentimento considerando que a emoção tem um começo preciso, corresponde a um objeto específico e tem uma duração relativamente breve com predomínio da ativação fisiológica, enquanto os sentimentos não implicam

reações instantâneas e diretas, pois correspondem à expressão representacional da emoção, sendo manifestações mais evoluídas que aparecem de forma mais tardia.

Em síntese, podemos identificar na literatura três componentes que, de uma maneira relativamente consensual, são considerados como essenciais para definir o que é a emoção (embora nem todos os investigadores concordem com a necessidade da presença simultânea dos três para a sua ocorrência). O primeiro componente refere-se à presença de reações ou alterações fisiológicas, geralmente padronizadas, que podem incluir alterações no sistema nervoso autônomo (como o aumento da frequência cardíaca, pressão arterial e condutância epitelial), na atividade cerebral e/ou nas segregações hormonais. O segundo componente diz respeito a um conjunto de variáveis, nomeadas como 'tendências para a ação', que provocam reações como ataque, evitamento, aproximação ou afastamento. O terceiro reporta-se à experiência subjetiva da emoção (Dias; Cruz; Fonseca, 2008).

As emoções fazem parte da regulação homeostática por se tratar de adaptações que integram os mecanismos pelos quais os organismos regulam a vida mediante reação específica a uma situação ou na regulação do estado interno do indivíduo (Santos, 2007). Fonseca (2016) considera que as emoções fazem parte da evolução da espécie humana e são uma premissa psicofisiológica e psicomotora da vida afetiva com função adaptativa porque preparam, predis põem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas. Quanto à valência, existem emoções positivas e negativas e ambas variam em intensidade, duração e especificidade situacional (Bzuneck, 2018).

Para Adolphs (2017), as emoções são estados funcionais cerebrais e psicológicos, implementados na atividade de sistemas neurais que regulam comportamentos complexos. Sentir determinada emoção não é o mesmo que experimentá-la de forma consciente, tampouco saber ou conhecer sobre tal. É tão importante sentir a emoção como conhecê-la e expressá-la. Assim, os estados funcionais da emoção podem causar experiências conscientes, que são os sentimentos, e os

seus efeitos sobre as memórias contribuem para o próprio conhecimento acerca das emoções. Portanto, os estados emocionais, as experiências emocionais conscientes e os conceitos emocionais possuem interações causais e partilham, provavelmente, substratos neurais, apresentando-se interligados entre si.

Segundo Tyng *et al.* (2017), as emoções apresentam um conjunto complexo de interações entre variáveis subjetivas e objetivas mediadas por sistemas neurais e hormonais que podem originar experiências afetivas de valência emocional (prazer-desprazer), excitação emocional (ativação alta-baixa), gerar processos cognitivos e ativar modificações psicológicas e fisiológicas genéricas às condições de excitação e, por último, motivar comportamento, muitas vezes, expressivo, adaptativo e direcionado para objetivos. Assim, os sistemas emocionais primários guiam os processos de aprendizagem através da mediação de circuitos emocionais, que incluem os gânglios da base (amígdala, tálamo e estriado dorsal) e o lobo temporal médio. Já os processos secundários de aprendizagem e memória analisam e regulam os sentimentos emocionais em relação aos eventos ambientais.

Podemos considerar que a dicotomia entre emoção e cognição está ultrapassada atualmente. As estruturas do encéfalo (área pré-frontal) ligadas à aprendizagem estão relacionadas com os estados emocionais (majoritariamente no sistema límbico). Essas duas áreas cerebrais trabalham concomitantemente. O sistema límbico engloba estruturas nervosas extremamente importantes para a memória e para a aprendizagem, como a amígdala, o hipocampo, hipotálamo, a ínsula, o córtex cingulado, entre outros (Fonseca, 2016). Ao considerar a abordagem integrativa da emoção e da razão, Damásio (1996) analisa a existência de uma relação intrínseca entre as áreas cerebrais responsáveis pelos processos cognitivos (raciocínio, memória, atenção e tomada de decisão) e as emoções. Considera ainda que a influência das emoções sobre a razão é maior do que a da razão sobre as emoções, não havendo dúvida de que as funções emocionais estão estreitamente conectadas com as funções cognitivas.

Immordino-Yang e Damásio (2007) referem que a emoção é uma forma básica de tomada de decisão, um repertório de conhecimentos e ações que permitem às pessoas responder apropriadamente em diferentes situações. Quanto mais avançada a cognição se torna, mais o raciocínio de alto nível apoia a personalização dessas respostas, tanto no pensamento como na ação. Com a educação e o desenvolvimento, as particularidades das condições às quais as pessoas respondem e os modos de resposta à sua disposição vão-se tornando cada vez mais diferenciados, refinando as suas opções comportamentais e cognitivas. Assim, pode-se argumentar que o objetivo principal da educação é cultivar a construção de repertórios de estratégias e opções cognitivas e comportamentais que ajudem a reconhecer da melhor forma a complexidade das situações e a responder de forma cada vez mais flexível, sofisticada e criativa. É a partir destes processos de reconhecimento e das respostas que se forma a interface entre cognição e emoção onde pode estar a origem da criatividade, da moralidade e do pensamento ético que são exclusivas do humano. É indiscutível que as emoções têm funções importantes em diversos campos da vida humana, no entanto, nem sempre revelam um cariz tão funcional quanto seria desejável, emergindo, assim, a necessidade de regulação sobretudo quando essas estão em desacordo com os propósitos ou se encontram desajustadas do contexto social (Mikolajczak; Desseilles, 2012).

EMOÇÕES E SENTIMENTOS ACADÊMICOS

O conceito de ‘emoções académicas’ surge na investigação científica na década de 90 do século XX a partir da pesquisa de Pekrun sobre a motivação e a ansiedade dos alunos face aos exames académicos (Pekrun *et al.*, 2004). Desses estudos e da integração dos resultados da investigação realizada por Perry (1991) e Perry e Magnusson (1989) sobre o controle e a motivação académica, emerge um modelo explicativo para compreender os efeitos das emoções na aprendizagem, mediados por mecanismos cognitivos e

motivacionais e a sua respectiva regulação (Pekrun, 1992a, 1992b, 2000; Pekrun; Goetz; Tiz; Perry, 2002).

A ansiedade relacionada com os exames continuou a atrair o interesse de muitos investigadores, mas outras emoções relacionadas com a realização académica foram negligenciadas, existindo, atualmente, maior interesse no seu estudo, em particular a partir da teoria de controle-valor de Pekrun (Bernardo; Ouano; Salanga, 2009). Considera-se que os estudantes não experienciam, necessariamente, toda a gama de emoções humanas nas suas experiências de aprendizagem, pelo que o leque das emoções académicas identificadas é menor do que o das emoções gerais, devendo ser consideradas como emoções complementares e não apenas um mero subconjunto das emoções gerais (Pekrun; Goetz; Tiz; Perry, 2002).

As emoções académicas e as emoções gerais têm os mesmos limites conceituais, uma vez que a grande maioria das emoções académicas, identificadas na teoria de controle-valor de Pekrun (Goetz *et al.*, 2006), se encontra na categoria dos afetos gerais (como a raiva, a ansiedade, o prazer, o orgulho e a vergonha). Por outro lado, ainda existem algumas limitações em termos do conhecimento produzido no campo das emoções académicas, uma vez que ainda estão por determinar os seus antecedentes e a sua ocorrência em áreas académicas específicas. A identificação dos antecedentes causais e dos mediadores cognitivos das emoções académicas permitirá construir um quadro mais completo dos problemas emocionais específicos dos alunos e, também, desenhar respostas mais eficazes ao nível da aprendizagem e do bem-estar psicológico em contexto académico (Goetz *et al.*, 2016). A investigação tem mostrado maior facilidade na classificação das emoções académicas em contextos em que existe especificidade de domínio (por exemplo, português vs. matemática) do que em situações relacionadas com a classificação mais geral das emoções (por exemplo, prazer vs. ansiedade). Em termos gerais, a investigação sobre as emoções académicas e a forma como

estudantes lidam com elas em diferentes situações permanecem escassas (Asikainen; Hailikari; Mattsson, 2018).

No quadro da pesquisa educacional o estudo das emoções e dos sentimentos associados ao processo de aprendizagem foram negligenciados durante muito tempo, com exceção para a ansiedade em situação de testes ou exames que surge na literatura desde a década de 1930 e da investigação sobre os antecedentes atribucionais das emoções relacionadas com sucesso e fracasso. Apenas no final da década de 1990 se inicia na Europa e nos Estados Unidos a investigação sobre as múltiplas dimensões das emoções, a forma como se desenvolvem e a importância funcional que revelam na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes (Pekrun, 2005). Como em sua maioria os estudos foram produzidos em níveis de ensino anteriores, observa-se, ainda, uma grande lacuna no contexto da investigação na área das emoções e sentimentos nas experiências de aprendizagem nos contextos de educação superior.

No ensino superior o foco incidiu, essencialmente, na vertente cognitiva, isto é, na aprendizagem como conhecimento de fatos, no raciocínio lógico, na análise crítica, na capacidade de resolver problemas, sendo esses considerados os indicadores mais decisivos do sucesso acadêmico. Porém, essa abordagem revelou-se insuficiente, uma vez que a aprendizagem do estudante não acontece num domínio puramente racional dissociado da emoção (Immordino-Yang; Damásio, 2007) e os resultados da aprendizagem dependem, também, do estado emocional do estudante e das suas relações interpessoais (Zabalza, 2004).

Na universidade os estudantes experimentam diversas e diferentes emoções no contexto acadêmico. Uns gostam de aprender novos assuntos, alguns sentem-se orgulhosos das suas realizações acadêmicas, outros há que se sentem entediados com as suas tarefas e outros que se sentem envergonhados pelos seus fracassos (King; Gaerlan, 2014). Os alunos vivenciam em ambiente acadêmico, com frequência, diversas emoções (positivas e negativas) como excitação ao estudar, orgulho pelas suas

realizações acadêmicas, surpresa ao descobrir uma nova solução, aborrecimento/tédio durante as aulas, ansiedade, medo, preocupação e/ou nervosismo durante os exames, alegria ou vergonha face aos resultados de avaliação, entre outros (Pekrun, 2014). Neste sentido, as emoções acadêmicas são experienciadas numa ampla e variada gama de ambientes acadêmicos e estão diretamente relacionadas com as atividades como estudar e aprender (Ainley; Corrigan; Richardson 2005; Asikainen; Hailikari; Mattsson, 2018; Goetz *et al.* 2007; Govaerts; Grégoire, 2008), podendo ocorrer em variados ambientes de aprendizagem (presencial ou virtual), seja numa escola, numa universidade ou até mesmo num centro de formação.

Segundo Ahmed *et al.* (2010) e Tyng *et al.* (2017), as experiências emocionais são omnipresentes por natureza, sendo importantes e críticas em espaços acadêmicos, uma vez que a emoção modula todos os aspectos da cognição. As emoções acadêmicas podem estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos devido à influência expressiva que têm sobre a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio e a resolução de problemas, sendo ainda relevantes na codificação e recuperação de informação e ao nível da curiosidade e da criatividade como componentes da aprendizagem (Chiang; Liu, 2014).

As emoções acadêmicas têm influência sobre a cognição, a motivação, a autorregulação, o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, conseqüentemente, na sua realização acadêmica (Pekrun *et al.*, 2002; Pekrun *et al.*, 2011). As emoções acadêmicas como prazer, esperança, orgulho, ansiedade, vergonha, desespero e tédio têm um significativo impacto na aprendizagem, na motivação, na memória, no desempenho e, também, na saúde física e psicológica de um modo geral. Podem ainda influenciar o bem-estar, a qualidade da aprendizagem, a realização acadêmica e a interação social na sala de aula (Goetz *et al.*, 2006; Goetz *et al.*, 2012).

Em termos acadêmicos, as emoções denominadas por Pekrun (2006) de emoções acadêmicas ou de realização são experiências emocionais que envolvem competências pessoais diretamente

relacionadas com as atividades ou resultados da aprendizagem e com os contextos acadêmicos como a sala de aula ou a realização de provas de avaliação (Goetz; Preckel; Pekrun; Hall, 2007), podendo variar ao longo do percurso acadêmico (Daniel *et al.*, 2008). Assim, as emoções podem corresponder ao prazer sentido pela obtenção de uma nota alta num exame, ao tédio experimentado numa sala de aula ou à frustração e raiva sentidas ao lidar com uma tarefa percebida como difícil (Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2010).

Tanto a emoção relacionada com a atividade como a relacionada com os resultados podem ser agrupadas de acordo com a sua valência (positiva *versus* negativa; prazerosa *versus* desprazerosa). A investigação realizada por Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002) encontrou como mais referidas quatro tipos de emoções: i) emoções positivas ativantes (satisfação, esperança e orgulho); ii) emoções negativas ativantes (raiva, ansiedade e vergonha); iii) emoções positivas desativantes (alívio); e iv) emoções negativas desativantes (desespero e aborrecimento). Neste estudo identificaram-se ainda as três situações em que majoritariamente são ativadas as emoções acadêmicas: durante as aulas, no estudo fora das aulas e nos momentos de realização de provas académicas (Goetz; Pekrun; Hall; Haag, 2006; Goetz *et al.*, 2007; Zeidner, 2007).

As emoções de realização podem variar em intensidade e frequência e desencadeiam comportamentos de aproximação ou de evitamento das tarefas de aprendizagem, consoante facilitem ou dificultem essa mesma aprendizagem (Efklides, 2009; Goetz *et al.*, 2007; Zeidner, 2007). Podem ser conceitualizadas como episódios momentâneos que ocorrem numa determinada situação e num determinado tempo (como por exemplo a ansiedade experimentada antes de um exame) ou como habituais e recorrentes sendo experimentadas em relação a determinadas disciplinas, como por exemplo a matemática (Peixoto *et al.*, 2015).

A investigação permitiu identificar dois tipos de emoções de realização: i) emoções de atividade/mestria (prazer, tédio e raiva)

decorrentes da realização de atividades; e ii) emoções de resultado/desempenho, (esperança, orgulho, ansiedade, desânimo e vergonha) decorrentes dos resultados obtidos. Esses dois tipos de emoções de desempenho (foco na atividade ou no resultado) podem ser agrupadas de acordo com a sua valência positiva ou negativa. Caracterizam-se como positivas, por exemplo, o prazer, a esperança e o orgulho, e como negativas, o tédio, a raiva, a ansiedade, o desânimo e a vergonha (Pekrun, 2006, 2014, 2018; Pekrun *et al.*, 2007). Para além da valência (positiva ou negativa), as emoções envolvem um componente prospectivo/antecipatório quanto à expectativa de sucesso ou fracasso (esperança de sucesso ou ansiedade de insucesso/falha) e emoções retrospectivas (orgulho ou vergonha) relativas ao sucesso ou fracasso obtido (Pekrun, 2006; Pekrun *et al.*, 2010). Meinhardt e Pekrun (2003) realizaram um estudo sobre o efeito das emoções positivas e negativas nos processos cognitivos e os resultados obtidos demonstraram que os dois tipos podiam consumir recursos cognitivos, desviando e focalizando a atenção no objeto da emoção, o que implicava a redução de recursos necessários à resolução de tarefas.

As emoções influenciam também a motivação intrínseca dos alunos (interesse e curiosidade pela aprendizagem) e a motivação extrínseca (relacionada com a obtenção de resultados positivos ou notas elevadas). As emoções positivas ativantes como o prazer, a esperança e o orgulho influenciam ambos os tipos de motivação (intrínseca e extrínseca) e facilitam o uso de estratégias de aprendizagem mais flexíveis, afetando positivamente o desempenho acadêmico. Por outro lado, as emoções negativas desativantes, como o desespero e o tédio, reduzem a motivação e o esforço no processamento de informação, conduzindo a efeitos negativos no desempenho (Pekrun *et al.*, 2002). Emoções como a raiva, a ansiedade e a vergonha podem ter diferentes efeitos: tanto podem reduzir a motivação intrínseca como podem induzir uma forte motivação extrínseca aumentando o investimento e o esforço (Pekrun *et al.*, 2011), o que implica que os seus efeitos sobre a motivação não são necessariamente negativos, podendo funcionar

como emoções negativas ativantes da aprendizagem. Emoções desativantes como o alívio ou o tédio podem conduzir a um processamento de informação mais superficial ao invés de conduzir ao uso mais intensivo de estratégias de aprendizagem.

As emoções de realização afetam os processos cognitivos e motivacionais, assim como o bem-estar, a felicidade e a satisfação com a vida, podendo ter uma forte influência na aprendizagem e no desempenho ou rendimento escolar (Pekrun, 2006; Pekrun; Frenzel; Barchfeld; Perry, 2011). Pekrun (2014, 2016) afirma que as emoções são funcionalmente importantes nos ambientes acadêmicos, uma vez que podem ser adaptativas ou desadaptativas, conduzindo ao sucesso ou ao fracasso escolar. As emoções positivas como o prazer em aprender podem levar o aluno a alcançar metas e desafios estabelecidos e a ativar o pensamento criativo para a resolução de problemas (ou mesmo como proteção da saúde mediante aumento da resiliência). Por outro lado, as emoções desadaptativas como a ansiedade excessiva, a desesperança ou o tédio podem induzir comportamentos de evitação, fuga e desistência.

Linnenbrink-Garcia e Pekrun (2011) consideram relevante compreender o papel das emoções como a raiva, a frustração, tédio, a vergonha, o prazer, a esperança, a alegria e o orgulho (entre outras) em ambientes acadêmicos, em particular, como e por que emergem, como afetam o processamento cognitivo, de que forma moldam o envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem e quais as possibilidades dos estudantes *mobilizarem os recursos emocionais* para facilitar esse envolvimento e a realização acadêmica.

As emoções dirigem, conduzem e guiam a cognição (Cubukcu, 2013; Fonseca, 2016) e, tendo em vista a valência emocional, emoções positivas como alegria e entusiasmo são benéficas para os indivíduos e as emoções negativas como tristeza, raiva e frustração constituem-se como um provável inibidor de ações apropriadas, pois costumam durar mais tempo do que as emoções positivas (Beard; Humberstone; Clayton, 2014; Frijda, 1988). Para Damásio

(1996), a emoção é iniciadora do processo de aprendizagem, sendo fundamental e útil para que ela ocorra e os sentimentos, por sua vez, aprimoram a aprendizagem. Além disso, a emoção pode afetar alguns processos cognitivos como a tomada de decisão e indivíduos que possuem algum déficit na região cerebral responsável pelas emoções e pelos sentimentos, como o sistema límbico, costumam apresentar dificuldades de aprendizagem.

Goleman (1997, 2001) considera que as emoções funcionam como ferramentas que servem para aprimoramento da inteligência e, dessa forma, contribuem para a aprendizagem ao proporcionar estímulos à cognição. Por outro lado, acredita que os estudantes que possuem problemas emocionais têm maior dificuldade em aprender, pois, da mesma forma que a emoção é um propulsor e mecanismo de alavanca da aprendizagem, uma disfunção emocional (ou 'não estar bem emocionalmente') pode ser prejudicial para a aprendizagem. A inteligência emocional constitui, assim, um aspecto relevante, pois ser emocionalmente inteligente significa conhecer as próprias emoções, a sua intensidade, as suas causas, as suas consequências e as emoções dos outros (Butz *et al.*, 2016; Kollontai, 2015).

As emoções acadêmicas podem desempenhar um papel importante na avaliação e no desenvolvimento de práticas educativas e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem (Goetz *et al.*, 2016). Importa, neste contexto, perceber como os alunos se sentem antes, durante ou depois de uma determinada atividade ou tarefa acadêmica, pois as emoções ocorrem em muitas situações para além dos exames (Zhou, 2016). Os métodos de ensino, o feedback e as tarefas de aprendizagem estão associados às emoções acadêmicas dos alunos (Chiang; Liu, 2014; Goetz *et al.*, 2013), o que significa que uma emoção acadêmica pode ser ativada ou desativada em função da forma como o conteúdo é transmitido pelo professor na sala de aula (como, por exemplo, o seu nível de compreensibilidade, ritmo e o uso de recursos audiovisuais).

A dimensão afetiva da aprendizagem foi também explorada no modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem

autorregulada (MASRL) de Efklides (2011), que coloca a ênfase na *pessoa* e não tanto sobre o comportamento ou sobre o contexto. A *pessoa* envolve características metacognitivas, cognitivas, motivacionais, afetivas e volitivas relativamente estáveis (traços) que se formaram em diferentes situações de aprendizagem e são estes recursos, relativamente estáveis da pessoa, que levam a decisões sobre o envolvimento numa tarefa. O nível *pessoa* associa a essas características componentes específicos como: i) as competências da pessoa (conhecimento, habilidades); ii) a forma de orientação para a concretização de objetivos, as expectativas e as crenças; iii) o autoconceito como representação da própria competência em vários domínios; iv) as atitudes, disposições comportamentais, emoções (ansiedade, interesse, medo, orgulho, vergonha) em relação à aprendizagem; v) a volição, na forma de percepção de controle; e vi) a metacognição na forma de conhecimento metacognitivo que capta a história da pessoa no percurso de aprendizagem, como o conhecimento de si mesmo e dos outros e das tarefas, metas e estratégias (Efklides, 2011).

As experiências de aprendizagem representam para os alunos situações de conquista ou fracasso, suscitando, para além do esforço ou investimento cognitivo, reações afetivas despoletadas num determinado contexto. A disponibilidade cognitiva para aprender ou para investir esforço cognitivo numa tarefa é possibilitada pelas experiências afetivas que funcionam como um regulador tanto cognitivo como afetivo, facilitando ou inibindo a gestão do processo de aprendizagem pelo estudante. Face a uma tarefa de aprendizagem, o estudante pode ser confrontado com obstáculos que podem interromper o processamento cognitivo. O que define fundamentalmente essas experiências metacognitivas é o seu carácter afetivo que dá acesso tanto ao circuito regulador cognitivo do comportamento como ao afetivo. As experiências metacognitivas são, assim, manifestações da monitorização *online* da cognição resultantes da interação entre a pessoa e a tarefa e compreendem sentimentos, julgamentos e conhecimento *online* específico sobre a tarefa (Efklides, 2001, 2006).

A investigação da possibilidade de regulação através do circuito cognitivo tem-se centrado nas habilidades metacognitivas e no conhecimento metacognitivo (declarativo e processual). O desenvolvimento do processamento cognitivo (mais ou menos eficaz) numa determinada tarefa resulta da experiência metacognitiva do indivíduo. Durante um esforço cognitivo ocorrem julgamentos, vivenciam-se sentimentos e/ou emoções e recorre-se ao conhecimento específico sobre a tarefa. São exemplos de julgamentos/estimativas a estimativa de esforço necessário para a realização da tarefa, a estimativa de tempo necessário e a estimativa da solução correta. O conhecimento *online* específico compreende as informações sobre a tarefa a ser executada (ideias/pensamentos conscientes úteis para saber como lidar com a tarefa) e procedimentos utilizados no passado em tarefas semelhantes passíveis de serem aplicados no presente. O conhecimento *online* específico é de natureza cognitiva e analítica, ao contrário dos sentimentos metacognitivos que compreendem, em simultâneo, um carácter cognitivo, mas também afetivo. O carácter afetivo das experiências metacognitivas pode ser explicado por circuitos de *feedback* (Carver, 2003; Carver; Scheier, 2011; Efklides, 2009) que avaliam o resultado do processamento cognitivo tendo em conta a discrepância quanto à meta estabelecida (maior distância entre a meta estabelecida e o resultado conduz a afeto negativo; maior a aproximação à meta conduz a afeto positivo ou satisfação).

Numa situação de aprendizagem os estudantes podem experienciar sentimentos relacionados com as características da tarefa (*sentimento de saber, sentimento de familiaridade e sentimento de dificuldade*) ou relacionados com o resultado do processamento (*sentimento de satisfação e sentimento de confiança*). Esses sentimentos são denominados de *sentimentos metacognitivos* (Efklides; Violet, 2005) porque estão presentes na cognição e resultam de uma função de monitorização que informa a pessoa acerca da necessidade de tomar decisões de controle ao invés de a conduzir à ação direta. Assim, os sentimentos metacognitivos funcionam como

sinalizadores que podem ser interpretados pelo estudante permitindo-lhe tomar decisões de controle (estratégias cognitivas e metacognitivas) ou decisões que determinem o início ou o evitamento da tarefa e, dessa forma, autorregular o seu processo de aprendizagem, tanto a curto como a longo-prazo. O *sentimento de dificuldade* que induz, por norma, a interrupção do processamento cognitivo está associado ao afeto negativo enquanto o sentimento de familiaridade se associa ao afeto positivo (Efklides; Petkaki, 2005). O *sentimento de confiança* está relacionado com o resultado do processamento, como o *sentimento de satisfação*, mas distingue-se deste, porque se baseia em informações da estimativa de solução correta. O *sentimento de dificuldade* está relacionado com a fluência do processamento, ou seja, a forma como a solução/resposta foi produzida, fluentemente ou com interrupções. A estimativa de solução correta é baseada em conhecimento metacognitivo e está associada ao afeto negativo (Efklides; Petkaki, 2005) que implica pensamento crítico e analítico (Brown, 1987, 2000; Kuhl, 2011). O *sentimento de confiança* é afetado pela estimativa de solução correta e pelo *sentimento de dificuldade*, enquanto o *sentimento de satisfação* está relacionado com o *sentimento de confiança*. Em pessoas com características de personalidade perfeccionistas, o resultado do processamento cognitivo, embora possa ser correto, é sempre discrepante da meta estabelecida.

Os sentimentos metacognitivos não são analíticos, geralmente são momentâneos, transitórios e podem passar despercebidos, mas quando são demasiado intensos o indivíduo toma consciência da sua presença, o que dá origem a processos conscientes analíticos, tendo implicações no processamento cognitivo, na necessidade de ação e de regulação do comportamento (Efklides, 2011, 2014). Assim, o aluno, a fim de dar sentido aos seus sentimentos metacognitivos, recorre ao seu conhecimento metacognitivo sobre pessoas e tarefas e/ou realiza atribuições causais sobre a sua fonte, sendo esta situação particularmente evidente no *sentimento de dificuldade*. Quando o aluno sente dificuldade, muitas vezes não consegue identificar facilmente a causa, emergindo dúvidas sobre

se esta é devido à falta de compreensão sobre a tarefa, falta de conhecimento declarativo/processual prévio, etc. Nesses casos, existe uma interrupção do processamento ou falta fluência no processamento, o que dá origem ao afeto desagradável/negativo traduzido em *sentimento de dificuldade* (Efklides, 2002; 2006; 2008; 2009). Tomar consciência desse sentimento conduz à necessidade de aumentar o esforço tendo em vista restabelecer o processamento, razão pela qual o sentimento de dificuldade e a estimativa de esforço se correlacionam tão significativamente. Em situações mais extremas o sentimento de dificuldade pode ser tão intenso que pode levar ao abandono da tarefa. Se a tarefa for familiar e o processamento for executado sem quaisquer problemas ou interrupções, a pessoa experiencia afeto positivo ou nenhum sentimento de dificuldade (Efklides; Petkaki, 2005).

As experiências metacognitivas fornecem dados que ativam as habilidades metacognitivas e que permitem controlar a ação e o comportamento. O *sentimento de dificuldade* pode ser atribuído, por exemplo, à complexidade da tarefa, à exigência ou à falta de competência pessoal para lidar com essa tarefa. Caso a atribuição causal corresponda à complexidade da tarefa, o estudante tende a procurar obter estratégias metacognitivas com o objetivo de prosseguir com o processamento. Assim, os sentimentos metacognitivos informam sobre a capacidade de a pessoa realizar com sucesso uma determinada tarefa. Metallidou e Efklides (2001) demonstraram que as experiências metacognitivas antevêm as atribuições causais feitas pelos alunos após a resolução de problemas, verificando que o sentimento de confiança conduziu a atribuições de capacidade/competência, enquanto o sentimento de dificuldade conduziu a atribuições relacionadas com falta de competência e com a dificuldade da tarefa. Efklides (2011) associa os sentimentos à metacognição por considerar que esses são resultantes de processos de monitorização que informam a pessoa sobre a necessidade de controlar decisões (mais do que conduzir à ação como acontece com as emoções). Os sentimentos metacognitivos possuem características específicas, nomeadamente na conexão com os *loops* regulatórios

cognitivo e afetivo (Efklides, 2006) e a sua função é informar a pessoa sobre as características do processamento cognitivo no decurso da experiência de aprendizagem (Efklides, 2008). Os sentimentos metacognitivos, tal como os julgamentos metacognitivos, são produtos de processos inferenciais não analíticos que informam a pessoa acerca das características do processamento cognitivo, do resultado do processamento, bem como do progresso que a pessoa está a fazer relativamente aos seus próprios objetivos (Efklides, 2008). Emergem, de um modo geral, quando existem condições que não permitem análises completas da situação, tais como a pressão de tempo ou falta de acesso à informação na memória ou sob condições de incerteza (Efklides, 2006).

O estudo das emoções e dos sentimentos académicos poderá agora contribuir para a compreensão do constructo de motivação em contexto académico (presença ou ausência). A motivação, nesse contexto, é considerada como um estado interior que dirige e instiga o comportamento de forma persistente e enérgica (Isaac; Behar-Horenstein, 2006), como um processo no qual o comportamento dirigido para os objetivos é instigado e mantido (Pintrich; Schunk, 2002), ou ainda, como qualquer fator interno que inicia (ativação), dirige (direção) e sustenta (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até a consecução de um determinado objetivo (Barros de Oliveira, 2010). Importa então averiguar se *o estado interior, o processo ou qualquer fator interno* a que se referem os autores pode resultar do despoletar de emoções ou sentimentos desencadeados nas experiências de aprendizagem e compreender, também, em contexto de realização académica, o porquê de alguns estudantes completarem as tarefas apesar das acentuadas dificuldades enquanto outros desistem face ao menor obstáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o bem-estar dos estudantes um dos objetivos da educação, também no ensino superior, nível em que se requer mais a autorregulação do que correção (esta mais presente em níveis

de ensino anteriores) é importante ter em conta o impacto das experiências metacognitivas (conscientes) para uma aprendizagem de sucesso.

Os sentimentos metacognitivos, assim como outras experiências metacognitivas (julgamentos e conhecimentos), influenciam e interferem com o autoconceito e a autoestima do aluno (incluindo crenças de autoeficácia). Com base no seu autoconceito o estudante constrói expectativas sobre a sua capacidade de lidar com as exigências de novas situações de aprendizagem, constrói a sua própria teoria de aprendizagem pessoal (baseada nas suas experiências metacognitivas anteriores, nos conhecimentos formados nas várias situações de aprendizagem e sobre os resultados das mesmas) e, a partir das dificuldades enfrentadas, elabora as atribuições causais para o sucesso e o fracasso que, ao longo do tempo, vão sendo interiorizadas. Ao mesmo tempo, vai construindo, também, representações sobre determinados domínios de aprendizagem (como a matemática) a partir de experiências de aprendizagem anteriores e que ficam guardadas na memória como o que sentiu, como pensou, como resolveu os problemas, se falhou ou obteve sucesso, etc. Essas vivências são principalmente afetivas e essas memórias afetivas guardadas são ativadas mediante uma nova tarefa quando esta requer decisões de controle. Por exemplo, um estudante baseado na sua experiência metacognitiva acredita que não possui competência num determinado domínio de aprendizagem (atribuição causal de competência) e quando se depara com uma tarefa que pertence a esse domínio, mesmo antes de iniciar o processamento da tarefa, vai experienciar afeto negativo e formar baixas expectativas de sucesso. Como consequência, a tendência é eventualmente evitar a tarefa ou procurar ajuda constantemente, tornando-se socialmente dependente e pouco autônomo, sendo incapaz de mobilizar o esforço necessário a que se associa bloqueio em termos de disponibilidade cognitiva e afetiva, o que dificulta a possibilidade de se autorregular metacognitivamente.

As causas do desempenho e do sucesso acadêmico, no processo de aprendizagem, em contexto do ensino superior, desempenham um papel decisivo nos objetivos, comportamentos e reações emocionais dos alunos para situações semelhantes no futuro, sendo as emoções influenciadas por essas causas e, com isso, causas distintas percebidas nos resultados acadêmicos produzem respostas emocionais diferentes nos estudantes, reações essas que possuem um efeito poderoso sobre como vão reagir na próxima vez que enfrentarem uma situação parecida.

REFERÊNCIAS

ADOLPHS, R. How should neuroscience study emotions? by distinguishing emotion states, concepts, and experiences. **Social Cognitive and Affective Neuroscience**, v. 12, n. 1, p. 24–31, 19 out. 2016.

AHMED, W. *et al.* Students daily emotions in the classroom: Intra-individual variability and appraisal correlates. **British journal of Educational Psychology**, v. 80, p. 583–597, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709910x498544>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20438661/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

AINLEY, M.; CORRIGAN, M.; RICHARDSON, N. Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 433–447, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.011>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475205000526?via%3Dihub>. Acesso em: 11 nov. 2023

ASIKAINEN, H.; HAILIKARI, T.; MATTSSON, M. The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 4, p. 439–453, 28 fev. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>. Disponível

em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2017.1281889>. Acesso em 11 nov. 2023.

BEARD, C.; HUMBERSTONE, B.; CLAYTON, B. Positive emotions: passionate scholarship and student transformation. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 6, p. 630–643, 27 mar. 2014. DOI:10.1080/13562517.2014.901950. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2014.901950>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BERNARDO, A. B. I.; OUANO, J. A.; SALANGA, M. G. C. What is an academic emotion? Insights from Filipino bilingual students' emotion words associated with learning. **Psychological Studies**, v. 54, n. 1, p. 28–37, mar. 2009.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and othermore mysterious mechanisms. In: Weinert, F. E.; Kluwe, R. H. (org.), **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

BROWN, R. B. Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. **Management Learning**, v. 31, n. 3, p. 275–293, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507600313001>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507600313001>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BUTZ, N. T. *et al.* The Impact of Emotions on Student Achievement in Synchronous Hybrid Business and Public Administration Programs: A Longitudinal Test of Control-Value Theory. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 14, n. 4, p. 441–474, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/dsji.12110>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dsji.12110>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 1059–1075, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8650251. Disponível em: <https://period>

icos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251.

Acesso em: 11 nov. 2023

CARVER, C. Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. **Cognition and Emotion**, v. 17, n. 2, p. 241–261, jan. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699930302294>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-01343-005>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Self-regulation of action and affect. *In*: Vohs, K. D.; Baumeister, R. F. (org.). **Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications**. New York: Guilford, 2011. p. 3-21.

CHALETA, E. **Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, Évora, 2003.

CHALETA, E.; GRÁCIO, L.; EFKLIDES, A. Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. **Educação-Temas e Problemas**, v. 9, p. 19–32, 2001.

CHIANG, W.-W.; LIU, C.-J. Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation. **International Journal of Science Education**, v. 36, n. 6, p. 908–928, 21 ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.830233>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2013.830233>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CUBUKCU, F. The Significance of Teachers' Academic Emotions. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 70, p. 649–653, jan. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.105>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001067>. Acesso em: 11 nov. 2023.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas** – a vida, os sentimentos e as culturas humanas. Lisboa: Temas e debates, 2017.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes** – emoção, razão e cérebro humano. Mem Martins: Europa-América, 1996.

DAMÁSIO, A. **O Livro da consciência** – a construção do cérebro consciente. Lisboa: Temas e Debates, 2010.

DAMÁSIO, A. **O Sentimento de si** – o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência. Mem Martins: Europa-América, 2013.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: Passado, presente e futuro. **PSICOLOGIA**, v. 22, n. 2, p. 11, 7 jan. 2014.

EFKLIDES, A. How Does Metacognition Contribute to the Regulation of Learning? An Integrative Approach. **Psychological topics**, v. 23, n. 1, p. 1–30, 30 abr. 2014. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-25618-001>. Acesso em 11 nov. 2023.

EFKLIDES, A. Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. **Educational Psychologist**, v. 46, n. 1, p. 6–25, 26 jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2011.538645>. Acesso em: 11 nov. 2023.

EFKLIDES, A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? **Educational Research Review**, v. 1, n. 1, p. 3–14, jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X0600029>. Acesso em: 11 nov. 2023.

EFKLIDES, A. Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M. (org.). **Trends and prospects in motivation research**. Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 297–323.

EFKLIDES, A. Metacognitive experiences, affect, and students' well-being at school. *In*: Symposium “Children’s Wellbeing in School Environments” in honor of the jubilee year (100th Year

- Aniversary) of the Finish Academy of Science and Letters, 2008, Jyväskylä. **Anais** [...]. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008.
- EFKLIDES, A. The role of metacognitive experiences in the learning process. **Psicothema**, v. 21, n. 1, p. 76–82, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19178860/>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- EFKLIDES, A. The systemic nature of metacognitive experiences: Feelings, judgments, and their interrelations. In Izaute, M.; Chambres, P. Marescaux, P.-J. (org.). **Metacognition: Process, function, and use**. Dordrecht: Kluwer, 2002. p. 19–34.
- EFKLIDES, A.; PETKAKI, C. Effects of mood on students' metacognitive experiences. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 415–431, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.010>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475205000514>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- FEELINGS AND EMOTIONS IN THE LEARNING PROCESS. [S. l.]: **Learning and Instruction**, v. 15, 2005.
- FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-8486201600300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2023.
- FREUD, S. **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna** (1906-1908). Volume IX, Rio de Janeiro: Imago, 1996b.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos** (1901-1905). Volume VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.
- FRIJDA, N. H. Emotions are functional, most of the time. In Ekman, P.; Davidson, R. (org.). **The nature of emotion: fundamental questions**. Nova York: Oxford University Press, 1994. p. 112-122.
- FRIJDA, N. H. The laws of emotion. **American Psychologist**, v. 43, n. 5, p. 349–358, 1988.
- GOETZ, T. *et al.* Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect

in the context of Latin instruction. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 2, p. 289–308, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709905x42860>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16719965/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 2, p. 289–308, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709905x42860>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16719965/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Between-and within-domain relations of students' academic emotions. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 4, p. 715–733, 2007. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.4.715>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-17712-003>. Acesso em 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. **Contemporary Educational Psychology**, v. 38, n. 4, p. 383–394, out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X13000350?via%3Dihub>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? **Learning and Individual Differences**, v. 17, n. 1, p. 3–16, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608006000355>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. **Learning and Instruction**, v. 41, p. 115–125, fev. 2016. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2015.10>.

007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2015-52705-015>. Acesso em 11 nov. 2023.

GOETZ, T. *et al.* Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 2, p. 225–234, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608011000550>. Acesso em 11 nov. 2023.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.

GOVAERTS, S.; GRÉGOIRE, J. Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. **International Journal of Testing**, v. 8, n. 1, p. 34–54, 19 fev. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/15305050701808649>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15305050701808649>. Acesso em 11 nov. 2023.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. **Mind, Brain, and Education**, v. 1, n. 1, p. 3–10, mar. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>. Acesso em 11 nov. 23

ISAAC, C. A.; BEHAR-HORENSTEIN L. S. Motivation. *In*: Feinstein, S. (org.). **The Prager Encyclopaedia of Brain and Learning**, 2006. p. 308-314.

KING, R. B.; GAERLAN, M. J. M. High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. **European Journal of Psychology of Education**, v. 29, n. 1, p. 81–100, 30 abr. 2013. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-013-0188-z>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-03253-002>. Acesso em 11 nov. 2023.

KOLLONTAI, P. Emotional Intelligence in Higher Education: Using Art in a Philosophical Discussion on God, Evil and Suffering. **Research in Education**, v. 93, n. 1, p. 66–76, maio 2015. DOI: <https://doi.org/10.7227/RIE.0012>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.7227/RIE.0012>. Acesso em: 11 nov. 2023.

KÜHL, J. Adaptive and Maladaptive Pathways of Self-Development: Mental Health and Interactions Among Personality Systems. **Psychologia Rozwojowa**, v. 16, n. 4, p. 9–31, 4 set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.4467/20843879PR.11.021.0194>. Disponível em: <https://www.ejournals.eu/Psychologia-Rozwojowa/Tom-16-2011/Numer-4-2011/art/549/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LE DOUX, J. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

LE DOUX, J. Unconscious and conscious contributions to the emotional and cognitive aspects of emotions: a comment on Scherer's view of what an emotion is. **Social Science Information**, v. 46, n. 3, p. 395–405, set. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/05390184070460030105>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/05390184070460030105>. Acesso em 11 nov. 2023.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2023.

MEINHARDT, J.; PEKRUN, R. Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. **Cognition and Emotion**, v. 17, n. 3, p. 477–500, jan. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/02699930244000039>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29715745/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

METALLIDOU, P.; EFKLIDES, A. The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. *In*: EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M.

(org.). **Trends and prospects in motivation research**. Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 325-347.

MIKOLAJCZAK, M. ; DESSEILLES, M. **Traité de régulation des émotions**. Bruxelles: De Boeck Université, 2012.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEIXOTO, F. *et al.* The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 12, n. 4, p. 472–481, 20 maio 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277004284_The_Achievement_Emotions_Questionnaire_Validation_for_Pre-Adolescent_Students. Acesso em: 11 nov. 2023

PEKRUN, R. A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. *In*: Heckhausen, J. (org.). **Motivational psychology of human development**. Oxford: Elsevier, 2000.

PEKRUN, R. The expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. *In*: FORGAYS, D. G.; SOSNOWSKI, T.; WRZESNIEWSKI, K. (org.). **Anxiety: Recent developments in self-appraisal, psychophysiological and health research**. Washington: Hemisphere, 1992a. pp. 23–41.

PEKRUN, R. Academic emotions. *In*: WENTZEL, K. R.; MIELE, D. B. (org.). **Handbook of motivation at school**. New York: Routledge, 2016. p. 120-144.

PEKRUN, R. Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. *In*: LIEM, G.A.D.; MCINERNEY, D. M. (org.). **Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning**. Charlotte: Information Age, 2018. p. 162–190.

PEKRUN, R. **Emotions and Learning** – Educational Practices Series 24. Geneva: International Academy of Education, 2014.

PEKRUN, R. *et al.* Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 2, p. 91–105, jun. 2002. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. *et al.* Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). **Anxiety, Stress & Coping**, v. 17, n. 3, p. 287–316, set. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615800412331303847>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. *et al.* Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 531–549, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019243>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0019243>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. *et al.* Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 1, p. 36–48, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X10000536>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. Global and local perspectives on human affect: Implications of the control value theory of achievement emotions. *In*: Wosnitza, M., Karabenick, S. A.; Efkliides, A.; Nennering, P. (org.). **Contemporary motivation research: From global to local perspectives**. Cambridge: Hogrefe, 2009. p. 97-115.

PEKRUN, R. Progress and open problems in educational emotion research. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 5, p. 497–506, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>. Disponível

em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475205000563?via%3Dihub>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 315–341, 5 nov. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-006-9029-9>. Acesso em 11 nov. 2023.

PEKRUN, R. The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. **Applied Psychology**, v. 41, n. 4, p. 359–376, out. 1992b.

PEKRUN, R.; FRENZEL, A. C.; GOETZ, T.; PERRY, R. P. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (org.). **Emotion in education**. San Diego: Academic Press, 2007, p. 13–36.

PERRY, R. P. Perceived control in college students: implications for instruction in higher education. In: SMART, J. C. **Higher Education: Handbook of Theory and Research**, Vol. 7. New York: Agathon, 1991. p. 1–56.

PERRY, R. P.; MAGNUSSON, J. L. (1987). Effective teaching and students' perceptions of control in the college classroom: Multiple lectures effects. **Journal of Educational Psychology**, 79, 453-460.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education theory, research, and applications**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

SANTOS, F. M. T. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 173–187, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172007090202>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jVJt79Q5yXpjfyWGD3BrJKs/>. Acesso em 11 nov. 2023.

STUDENTS' EMOTIONS AND ACADEMIC ENGAGEMENT. [S. l.]: **Contemporary Educational Psychology**, v.36, n.1., 2011.

TYNG, C. M. *et al.* The Influences of Emotion on Learning and Memory. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 1454, 24 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full>. Acesso em: 11 nov. 2023.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEIDNER, M. Test anxiety in educational contexts: concepts, findings, and future directions. *In*: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (org.). **Emotion in Education**. Boston: Elsevier Academic Press, 2007. p. 165-184.

ZHOU, M. University Students' Emotion During Online Search Task: A Multiple Achievement Goal Perspective. **The Journal of Psychology**, v. 150, n. 5, p. 576–590, 25 fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223980.2016.1143797>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26914815/>. Acesso em 11 nov. 2023.

3. DOCUMENTÁRIO "ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA REDE DE CUIDADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA"¹

Morgana Pappen
Guilherme Mocelin
Mariana Portela de Assis
Camila Dubow
Edna Linhares Garcia
Suzane Beatriz Frantz Krug

INTRODUÇÃO

As ações e os serviços de saúde pública destinados às Pessoas com Deficiência (PcD) devem assegurar o diagnóstico e intervenção precoces, serviços de habilitação e de reabilitação, atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação, campanhas de vacinação; atendimento psicológico; respeito à especificidade, identidade de gênero e orientação sexual; atenção sexual e reprodutiva. Levam-se em consideração, também, informações adequadas e acessíveis sobre a condição de saúde; prevenção de deficiências e agravos; estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no atendimento à PcD no Sistema Único de Saúde (SUS), em todos os níveis de atenção; oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insumos e fórmulas nutricionais (Brasil, 2015).

Frente a esta ampla gama de possibilidades e demandas diversas, ações de educação permanente voltadas aos profissionais e gestores de saúde envolvidos na assistência às PcD cooperam para a articulação de um cuidado equânime, integral e humanizado

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265105376775>

em saúde para esta população. A Educação Permanente em Saúde (EPS) constitui-se a partir da articulação de um quadrilátero da formação, representado pelo ensino, gestão setorial, práticas de atenção e controle social, visando proporcionar uma educação responsável por processos de mudanças em coletivos e instituições, em um cenário de conhecimentos e invenções (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

De forma a incentivar tais ações, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), por meio da Portaria 198/2004 do Ministério da Saúde, objetiva formar e desenvolver trabalhadores, absorvendo as necessidades na área da saúde e edificando estratégias e processos que aperfeiçoem a atenção e a gestão em saúde. As práticas de atenção à saúde permitem a construção de novas práticas neste âmbito, visando os desafios da integralidade, humanização e inclusão dos usuários no planejamento terapêutico (Brasil, 2004; 2012).

Ainda sob este viés, a Política Nacional de Saúde da PcD prevê a capacitação e qualificação das equipes de atendimento a essa população em toda a rede de atenção, potencializando o cuidado e atenção desses usuários. A partir dessa perspectiva, foi instituída, em 2012, a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (RCPCD) no âmbito do SUS, através da criação, ampliação e articulação de pontos de atenção à saúde para PcD. A rede apresenta como objetivos gerais ampliar o acesso e qualificar o atendimento às PcD, promover a vinculação destas pessoas e suas famílias aos pontos de atenção e garantir a articulação e a integração dos pontos de atenção das redes de saúde no território (Brasil, 2012).

Desde então, o Ministério da Saúde traz uma série de orientações, normativas, instrutivos e materiais de referência a partir da discussão e definição de princípios e diretrizes da rede com gestores e profissionais da saúde, movimentos sociais e pesquisadores de todo o Brasil. Assim, a política pública é pluralista e produzida de forma ascendente, inserida na busca pela produção qualificada de saúde, com oferta de cuidados pautada pela integralidade da assistência, pela universalidade do acesso,

pela equidade do cuidado e pelo controle social (Campos; Souza; Mendes, 2015).

Outrossim, a formação e a promoção de estratégias de EPS nas equipes que atuam no atendimento é uma das diretrizes que conduzem a RCPCD. Entretanto, apesar de se configurar como importante ferramenta para a qualificação das práticas profissionais, as ações de EPS na RCPCD ainda são incipientes, porém, ao mesmo tempo, são indispensáveis reflexões constantes, a fim de que possam ser reconhecidas e valorizadas, transpondo-as à prática cotidiana do trabalho em atenção à saúde da pessoa com deficiência (Krug *et al.*, 2021).

Uma estratégia para incentivar estas ações são os produtos técnicos, ferramentas de uso acadêmico e profissional, com ênfase na divulgação de informações em diversos formatos, como por exemplo vídeos e documentários. A produção de documentário requer conhecimento, busca constante de literaturas, e dados originados por meio de pesquisas que subsidiem conteúdo para divulgação por esse meio. Para a disseminação e acesso aos produtos técnicos como o documentário, é necessário que agências de fomento e instituições de ensino incentivem esse meio de trabalho, já que incentiva a forma didática e a educativa de difusão do conhecimento (Brasil, 2019).

Neste contexto, o objetivo do presente capítulo é descrever sobre a elaboração de documentário como produto técnico de projeto de pesquisa voltado à temática da educação permanente de profissionais da RCPCD, com a finalidade de divulgar as diretrizes da rede, formas de implementação, serviços, dentre outros.

DESENVOLVIMENTO

O documentário intitulado “Estratégias de Educação permanente em saúde na rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência” integrou o projeto de pesquisa de mesmo nome, contemplado no Prêmio INOVASUS/Organização Pan-Americana da Saúde/Ministério da Saúde, originado de dissertação de

mestrado em Promoção da Saúde pela Universidade de Santa Cruz do Sul, em 2017 e 2018. O Prêmio Inovasus consiste em uma iniciativa no Ministério da Saúde, coordenada pelo Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde (Degerts), da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), com o objetivo de identificar, reconhecer e valorizar práticas inovadoras da gestão do trabalho na saúde.

O projeto objetivou fomentar estratégias de educação permanente em saúde destinadas à implementação e consolidação da RCPCD, na 28ª Região de Saúde/13ª Coordenadoria Regional de Saúde do Rio Grande do Sul, buscando disseminar modelos e formas palpáveis de conhecimento acerca da deficiência à população e serviços assistidos e cobertos pela política da PcD nesse local. O projeto, durante todo o seu período de execução, teve a participação ativa dos diversos atores implicados (trabalhadores de saúde, gestores, docentes, discentes e usuários), visando o acompanhamento, bem como a aprendizagem significativa a cada etapa. Destaca-se que este projeto foi desenvolvido em parceria entre a Universidade de Santa Cruz do Sul (através do Mestrado em Promoção da Saúde e por docentes e acadêmicos de graduação da área da saúde que compõem o Grupo de Estudos em Pesquisa e Saúde (GEPS) desta instituição) e a 13ª Coordenadoria Regional de Saúde/SES/RS (por meio de apoio do Núcleo de Saúde da Pessoa com Deficiência, Núcleo Regional de Educação em Saúde Coletiva (NURESC) e Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES)).

A articulação, neste projeto, de um grupo de pesquisa composto por acadêmicos de graduação, pós-graduação, mestrado acadêmico e docentes, teve o potencial de contribuir para a promoção de novas práticas em saúde, ao trazer à tona, tanto para acadêmicos de graduação quanto de pós-graduação, a questão da Educação Permanente em Saúde voltada à saúde da pessoa com deficiência.

O recurso financeiro advindo de tal premiação foi aplicado em atividades de Educação Permanente em Saúde, visando transformar e qualificar os processos de trabalho relacionados à

atenção à saúde das pessoas com deficiência nos treze municípios da região abrangidos pela 13ª CRS. Com duração de 18 meses, as ações foram desenvolvidas em quatro etapas: elaboração de um diagnóstico situacional da Rede de Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência na região; oficinas e/ou grupos de trabalho cooperativos, com foco no processo de trabalho voltado à atenção à saúde das pessoas com deficiência; elaboração de material pedagógico de apoio para as ações e os serviços em saúde do SUS voltados às pessoas com deficiência, como por exemplo folders, cartilhas, banners, e-book e o documentário aqui exposto.

A produção deste produto técnico, no formato de documentário, foi planejada visando a divulgação de informações sobre a temática da saúde da pessoa com deficiência, na perspectiva das ações do projeto de pesquisa desenvolvido. Também buscou-se desenvolver uma ferramenta que pudesse contribuir como apoio ao trabalho em rede intersetorial, subsidiando a elaboração de outras tecnologias de cuidado às PcDs, ao aperfeiçoamento do sistema de saúde, planejamento territorial de ações de atenção integral, construção de linhas de cuidado e na consolidação de um SUS cada vez mais inclusivo e acolhedor. Vislumbrava-se a possibilidade de produzir transformações no modo como os profissionais e futuros profissionais de saúde lidam com as abordagens em reabilitação, além de fomentar discussões e investimentos na qualidade das ações e promoção da saúde. Para além disso, o documentário objetivou produzir efeitos sobre a formação acadêmica voltada para dar sustentação ao SUS, fortalecendo valores éticos, políticos e críticos nos futuros profissionais na assistência às PcDs.

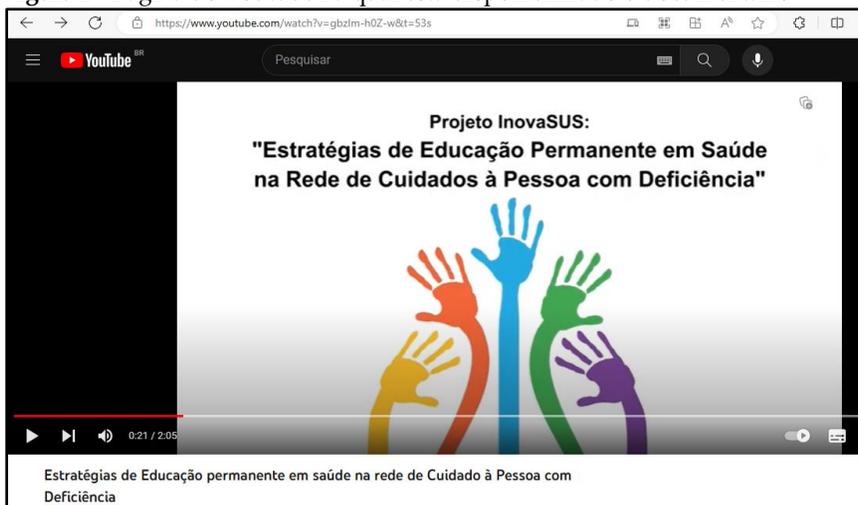
O documentário apresenta informações sobre ações e fluxos de acesso aos serviços de referência para reabilitação na região; mecanismos de referência e contrarreferência e de comunicação entre a rede; estratégias de acolhimento e humanização da atenção às PcDs, dentre outros. Estes materiais foram divulgados por meio dos multiplicadores que participaram das oficinas, entendendo-se que os processos de aprendizagem ocorram no cotidiano do

trabalho em saúde, articulados com as necessidades do território e/ou dos trabalhadores.

Com o intuito educativo, pedagógico e informativo de apoio para as ações em saúde voltadas às PcD, criado a partir das demandas elencadas pelo coletivo, o material produzido teve a proposta de informar aos trabalhadores da rede, gestores, usuários e comunidade acadêmica sobre ações e serviços direcionados às PcD pelo SUS. Ademais, buscou sensibilizar para a ampliação do olhar no cuidado, almejando uma atenção integral e humanizada que promova a equidade na atenção à saúde destes usuários. Tal abrangência deve-se à necessidade de pulverizar as ações voltadas às PcDs para além dos serviços de reabilitação, tornando toda a rede empoderada para o acolhimento destes usuários.

O presente documentário está disponível na plataforma YouTube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=gbzIm-h0Z-w&t=53s>, conforme destaque abaixo:

Figura 1 - Página do Youtube na qual está disponibilizado o documentário



É importante ressaltar o papel fundamental neste processo de produção do documentário para os trabalhadores de saúde dos municípios da região, tornando-se multiplicadores de boas práticas

ao compartilhar suas experiências, ampliando a comunicação da rede de saúde. Portanto, tal ação possibilita a construção de um trabalho qualificado, gerando elementos de pertencimento e corresponsabilização pelos atores envolvidos, através do compartilhamento de saberes e construção de redes colaborativas, fortalecendo as capacidades individuais e coletivas dos grupos de trabalho. Dessa forma, a elaboração deste documentário se configurou como dispositivo de resposta para as demandas de atenção à saúde das PcD e, ao mesmo tempo, como instrumento para atender a desejos e expectativas das próprias pessoas envolvidas (profissionais, usuários, instituições e gestão). Sendo assim, o documentário ilustra a forma de condução do projeto e possibilita à população foco do estudo acesso às informações sobre a temática da deficiência de maneira direta e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário buscou contribuir para transformar e qualificar os processos de trabalho relacionados à atenção à saúde das PcD, bem como incentivar o processo de regionalização e descentralização da gestão do SUS e fortalecer a RCPCD. Ainda, colaborou no sentido de promover a socialização, discussão e reflexão sobre a temática, permitindo aos usuários, profissionais e gestores de saúde repensarem suas práticas cotidianas, contribuindo para transformações e inovações no campo da saúde da PcD. Assim, o encontro de saberes e das diferentes perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos neste projeto, em uma perspectiva de educação permanente, contribuíram para uma melhor análise do contexto, visando a saúde, o bem-estar e uma melhor atenção para as PcD no SUS, fortalecendo e qualificando o cuidado.

Esse instrumento permitiu uma aproximação entre a pesquisa acadêmica e as reais necessidades da gestão e da atenção em saúde, colaborando, desta maneira, para uma melhor compreensão dos desafios, estratégias e dispositivos para a conformação, organização, implementação e consolidação das políticas públicas

de saúde, utilizando as reflexões acadêmicas para apoiar os processos de formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas em âmbito regional, especialmente no que se refere à RCPCD.

APOIO FINANCEIRO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão das bolsas PROSUC I e II para cursar o Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde da UNISC.

Prêmio INOVASUS – Organização Pan-Americana da Saúde – Ministério da Saúde do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 198 de 13 de fevereiro de 2004**. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **A educação permanente entra na roda**: pólos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Produção Técnica**. Relatório de Grupo de Trabalho. Brasília, 2019.

CAMPOS, M. F.; SOUZA, L. A. P.; MENDES, V. L. F. A rede de cuidados do Sistema Único de Saúde à saúde das pessoas com deficiência. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 19, n. 52, p. 207-210, 2015.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

KRUG, Suzane Beatriz Frantz *et al.* Ações e estratégias de educação permanente em saúde na rede de cuidados à pessoa com deficiência. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 31, p. e310131, 2021.

4. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS INCLUSIVAS E COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)¹

Neide Maria Santos
Luana Carramillo Going

INTRODUÇÃO

A escola, como espaço social, requer uma estruturação administrativa e pedagógica por parte dos gestores, docentes e demais membros da equipe escolar quanto às relações sociais, à construção do conhecimento com as intervenções didáticas promovidas pelos docentes e, em especial, ao atendimento educacional diferenciado aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Nessa acepção, tornou-se significativo pesquisar sobre a inclusão dos estudantes com TEA, e para tal desenvolveu-se a Dissertação do Mestrado Profissional, defendida em 2021, intitulada *Educação Inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo*.

A questão que moveu essa pesquisa foi a indagação sobre como a equipe gestora e docentes organizam e promovem a construção de tempos e espaços educacionais que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, na perspectiva da inclusão, em uma escola do Ensino Fundamental da Baixada Santista.

O Autismo, cujo nome técnico é denominado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é um transtorno complexo do

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265105377791>

desenvolvimento, cujas características envolvem déficit na comunicação social (socialização e comunicação verbal e não verbal) e comportamento (interesse restrito ou hiperfoco e movimentos repetitivos), incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais. Por ser abrangente, o termo “espectro” é usado pelos vários níveis de comprometimento e que muitas vezes estão associados a outras comorbidades, como deficiência intelectual e epilepsia.

Cabe ressaltar que as causas do autismo continuam sendo estudadas e algumas pesquisas recentes têm demonstrado evidências de que a predisposição dos fatores genéticos corrobora a determinação dos motivos apresentados. Assim, os TEA “[...] devem ser entendidos como condições multifatoriais que surgem quando um determinado indivíduo é exposto a três tipos de eventos: período crítico no desenvolvimento cerebral, vulnerabilidade subjacente e estressor externo” (Schwartzman, 2011, p. 40).

O TEA, no DSM-V (2014), foi classificado como espectro e assim foram atribuídos três níveis de gravidade e dois critérios, como o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social; e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O primeiro nível, considerado como leve, indica que o paciente TEA requer apoio. O segundo, moderado, solicita um apoio substancial. E o último nível, o grave, requer um apoio muito substancial. (Manual DSM-V, 2014; Lee *et al.*, 2015).

As pesquisas científicas estão avançando sobre os fatores e as causas que determinam o TEA. Dessa forma os diagnósticos são mais precisos, a fim de que se busquem estratégias eficazes e sistemas de apoio adequados para o tratamento e maior compreensão sobre o transtorno, a fim de minimizar os prejuízos e, nos casos mais severos, impedir que cheguem a causar disfunções adaptativas significativas. Nesse tocante “[...] não se trataria de “curar” o autismo, mas sim, de reduzir ao máximo os danos,

permitindo adaptação compatível com prognóstico bem mais favorável” (Schwartzman, 2011, p. 40).

Algumas características do autismo já podem aparecer nos primeiros anos de vida da criança, aproximadamente a partir de um ano e meio de idade, e mesmo antes, em casos mais graves. Há uma grande importância em iniciar o tratamento o quanto antes, mesmo que seja apenas uma suspeita clínica, ainda sem diagnóstico fechado, pois quanto mais cedo começarem as intervenções, maiores serão as possibilidades de melhorar a qualidade de vida da pessoa. Nesse sentido, “[...] para grande parte dos profissionais que trabalham com TEA, o diagnóstico deve ser firmado após os 3 anos e, em geral, aos 5 ou 6 anos, quando os sinais e sintomas são mais evidentes” (Schwartzman, 2011, p. 40).

O apoio a essa premissa vem da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), que apresenta, no Manual de Orientação elaborado pelo Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, estudos sobre a importância do diagnóstico e da intervenção precoce baseados em evidências que possam alterar e suavizar os sintomas. Assim, há um consenso na literatura médica que quanto mais cedo forem reconhecidas as alterações no desenvolvimento e comportamento das crianças no que diz respeito à sua história de vida afetiva, social e escolar, mais precoce poderá ser a intervenção e melhores serão os resultados (Santos, 2021).

De acordo com os estudos epidemiológicos desenvolvidos nos últimos 50 anos, a prevalência de TEA vem apresentando um aumento significativo. Porém, esse resultado não representa que os casos de crianças com TEA estejam aumentando, mas devemos considerar que está havendo uma maior conscientização sobre o tema, como também a capacitação de profissionais para a elaboração de diagnósticos com critérios mais qualificados e baseados em evidências e a aplicação de instrumentos específicos e científicos (Santos, 2021).

Assim, aliada às pesquisas científicas, a educação é um aspecto positivo para as crianças com TEA, desde que sejam levados em consideração o potencial, as necessidades e limitações de cada

pessoa. Cunha (2019, p. 100) afirma que “[...] não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo, não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”.

A inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar é uma inserção educativa e social e a comunidade escolar deve promover discussões e diálogos sobre a diversidade e as estratégias pedagógicas para o acolhimento e o engajamento desses estudantes.

Aceitar a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas situá-la como base inicial para o planejamento de ensino e uma intervenção pedagógica, adequada de tal forma que permita a cada estudante a aprendizagem e o desenvolvimento pleno. Portanto, essa abordagem inclusiva deve estar atenta às necessidades individuais, à promoção da equidade e ao respeito.

Além do diagnóstico, a organização e a orientação das ações nas esferas administrativa, psicológica, pedagógica, política, financeira e jurídica no contexto escolar, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico são documentos escolares que devem estar em consonância com os dispositivos legais da legislação brasileira e serem construídos de forma coletiva na comunidade educativa quanto a participação, elaboração, desenvolvimento e avaliação do processo educacional. Dessa forma, esses documentos escolares são de relevância educacional, pois apresentarão a cultura, as experiências e as necessidades para o atendimento à educação onde a escola está inserida (Santos, 2021).

Saul e Saul (2018, p. 1148) colocam que “[...] toda concepção de currículo carrega, embora nem sempre explicitadas, concepções políticas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas e também teorias de ensino e aprendizagem”.

Considerando que o currículo é o primeiro caminho para o atendimento educacional na escola, torna-se necessária a compreensão sobre a “[...] formação que queremos para as nossas crianças e jovens, bem como os valores assumidos, conhecimentos

selecionados e os procedimentos de ensino-aprendizagem, formação docente e avaliação” (Saul e Saul, 2018, p. 1149).

DESENVOLVIMENTO: A PESQUISA

O objetivo da pesquisa foi analisar quais os fatores que favorecem o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes que atuam em uma escola no município de Santos, quanto à organização da estrutura física, contemplando os espaços e o tempo que são direcionados para a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

A metodologia da pesquisa contemplou a abordagem qualitativa em função da definição do objeto e/ou do campo de atuação dos docentes que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e das estratégias de intervenção da equipe interprofissional que está durante o ano letivo interagindo com esses estudantes. A metodologia adotada contemplou a pesquisa qualitativa. A partir dos dados coletados foram elaboradas categorias de análise. A análise de categorias deu-se de acordo com os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 37) para o tratamento e análise dos dados por se tratar de um delineamento, que é considerado como um conjunto de técnicas de análise de comunicação e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A pesquisa teve a aprovação em 20 de março de 2020 pelo Comitê de Ética, Parecer nº 3.926.984 - CAAE 28065519.1.0000.5536, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012. Participaram da pesquisa três profissionais da equipe gestora e 18 professores do 6o e 9o anos do Ensino Fundamental – Anos Finais.

A análise e discussão dos resultados coletados na pesquisa verificaram os seguintes pontos: grande demanda na escola de estudantes com TEA; procura pelos familiares dos serviços escolares para o atendimento educacional inclusivo dos alunos; fragilidades na formação docente para práticas pedagógicas exitosas; os desafios para os profissionais da educação quanto à análise das políticas públicas

educacionais para inclusão dos estudantes com TEA; a compreensão sobre as especificidades do processo ensino-aprendizagem inclusivo; a relevância primordial da cultura inclusiva envolvendo a equipe gestora, os docentes, os profissionais que compõem a escola, os estudantes e a comunidade.

No percurso da investigação do problema foi possível verificar que a organização de práticas educativas e colaborativas, dos tempos e espaços no ambiente escolar, sob a responsabilidade da equipe interprofissional, contribuem para a promoção do planejamento pedagógico colaborativo que atenda às necessidades dos estudantes com TEA.

Como resultado da Dissertação foi elaborado e defendido em banca pública o produto técnico – *Curso de Formação Profissional - Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA)*. No produto técnico destacam-se o conceito, as características e as dimensões no contexto social e educacional sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, segundo Santos, (2021).

PRODUTO TÉCNICO: CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA)

O Curso de Formação Profissional – Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) tem como objetivo promover a formação continuada teórica e científica da equipe gestora e docentes, por meio de pesquisas sobre as teorias e as práticas pedagógicas colaborativas, baseadas em evidências, a fim de que as intervenções pedagógicas contribuam para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, na Educação Básica.

Busca promover o desenvolvimento de ações que impactem nas práticas docentes no sentido da formação de competências, produção e conhecimento relacionados à educação inclusiva, a fim de que seja um difusor de mudança consistente e inovador, produzido na academia e direcionado aos professores da Educação Básica.

O curso de formação profissional procura ressaltar o contexto educativo como um ambiente que apresenta uma organização escolar, administrativa e social, e proporcionar uma convivência harmoniosa e um trabalho interativo entre os estudantes e as demais pessoas envolvidas na comunidade educativa.

Nessa conjuntura, a escola pode ser vista como um espaço social, dotada de cultura própria, cujas relações sociais refletem as ações dessas pessoas envolvidas neste cenário educacional, estimulando o desenvolvimento do ser humano e a socialização dos indivíduos.

Assim, o gestor escolar torna-se responsável por liderar, coordenar, organizar e gerenciar as atividades administrativas, psicológicas e pedagógicas, juntamente com outros profissionais técnico-administrativos na observância às legislações educacionais vigentes e aos órgãos do sistema educacional, garantindo o atendimento educacional à comunidade escolar (Santos, 2021).

A formação é o primeiro passo para o desenvolvimento do profissional no ambiente escolar, pois se torna impossível pensar em melhorias no sistema educacional se a atenção não estiver voltada para a capacitação, considerando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Na proposta de formação dos profissionais da educação serão desenvolvidas competências e habilidades para que sejam adquiridas intervenções com qualidade para o exercício da docência, gestão e psicologia escolar, atendendo às respostas sobre a diversidade e a inclusão manifestadas no contexto escolar.

A proposta de formação continuada requer que o docente reconheça que no contexto escolar todos os profissionais que atuam no ambiente educacional fazem parte do processo de ensino-aprendizagem desse estudante. Assim, o trabalho é realizado em conjunto, com um único escopo que é o de garantir a permanência do estudante na escola e com uma educação de qualidade, voltada para a sua promoção como sujeito inserido na sociedade.

Cabe destacar a responsabilidade da gestão escolar nesse processo, pois desempenha um importante papel para essa

formação continuada em serviço, considerando que a estruturação de um espaço de educação inclusiva nas escolas possibilita uma ação mais integrada, personalizada e que atenda efetivamente às necessidades de cada estudante com Transtorno do Espectro do Autismo.

A gestão escolar é relevante quanto à administração na dinâmica cultural da escola, alinhado com as diretrizes e políticas educacionais públicas na execução do seu projeto político pedagógico e na organização e articulação das demandas escolares, a fim de garantir um bom trabalho e o avanço dos processos socioeducacionais (Lück, 2009, p. 24).

Destaca-se ainda que cada escola tem sua história e suas particularidades, e ao ser constituída como espaço sociocultural, redefine as políticas educacionais e estabelece características próprias.

A formação continuada do profissional é um fator necessário, considerando a diversidade que se manifesta no contexto escolar, visto que o professor, a equipe gestora e o psicólogo, no seu comprometimento com a inclusão, irão planejar em conjunto os resultados significativos e importantes desse processo inclusivo.

Nesse sentido, a formação indica um acompanhamento contínuo ao trabalho do docente na prática, possibilitando um apoio em tempo real às intervenções pedagógicas, relacionando a teoria e prática. Já o termo *capacitação*, enfatiza o acréscimo de competências e habilidades sobre algo que falta para o desempenho profissional desse professor (Sampaio; Sampaio, 2009, p. 54).

Neste contexto, é imprescindível que a escola planeje programas formativos aos docentes e demais profissionais envolvidos no contexto escolar baseados na sua realidade da sala de aula e que estejam repertoriados em um referencial teórico científico sobre a educação inclusiva, em especial, sobre a inclusão do estudante com TEA.

A construção de uma escola inclusiva perpassa pelo caminho de uma organização escolar e contempla um atendimento educacional especializado para os estudantes com TEA. Deste

modo, a equipe gestora, a partir da organização participativa e colaborativa, deve viabilizar a elaboração, em conjunto com a coordenação pedagógica, com o psicólogo e com os demais professores, de um plano de orientação e de ação tutorial para ser incluído no projeto curricular da escola.

O desenvolvimento do plano de ação tutorial tem como objetivo contribuir para a elaboração do plano de ensino individualizado (PEI) que compreende na apresentação de propostas de atividades para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes com TEA, por meio de práticas pedagógicas colaborativas, onde o docente irá executar e realizar adaptações curriculares dirigidas aos estudantes de TEA, como também estar ciente de fazer avaliações pedagógicas em conformidade com as normas vigentes.

Tomanik e Souza (2017, p. 74) afirmam que “[...] os estudiosos e aplicadores dos conhecimentos científicos são também participantes de grupos sociais”. Isso implica na organização e implementação de processos formativos, a fim de garantir a construção de conhecimentos, possibilitando que cada pessoa envolvida nesse espaço possa desenvolver um percurso de formação continuada, tanto no nível pessoal, como na ampliação e na apropriação do trabalho em grupo.

O curso de formação profissional apresenta uma estruturação modular, com duração de 360 horas (*Lato Sensu*) e está dividido em três módulos, cuja organização contempla a seguinte disposição:

Módulo I – Formulação Políticas Públicas Educacionais: Marcos legais – A inclusão do deficiente à pessoa com deficiência na escola

O módulo I prioriza a formação da equipe diretiva, psicólogos e docentes no sentido de fundamentar e articular com os dispositivos legais da legislação educacional brasileira para estabelecer a organização administrativa e pedagógica, por meio de planejamento e ações conjuntas, para o direcionamento e a

mobilização da cultura inclusiva no ambiente escolar, a fim de garantir o atendimento educacional especializado no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

É formado pelos seguintes enfoques: o resgate histórico e contextualização teórica dos marcos legais que constituíram as políticas públicas educacionais sobre a Educação Inclusiva; a abordagem conceitual na perspectiva sobre a inclusão das pessoas com TEA em consonância com as legislações em vigor; a compreensão sobre os aspectos relacionados à estrutura organizacional administrativa e pedagógica; as dimensões técnicas, políticas e sociais da Gestão Escolar e concepções de organização e gestão escolar na educação brasileira.

O desenvolvimento legislativo no Brasil e as políticas públicas educacionais do estudo teve início no século XIX, prosseguindo para os séculos XX e XXI, evidenciando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, a Lei Federal nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Federal 13.146, de 6/07/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Santos, 2021).

Módulo II – Fatos e Mitos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

O módulo II destaca a compreensão sobre o conceito, as condições associadas ao transtorno e as diversas abordagens na atualidade do Transtorno do Espectro do Autismo.

Apresenta os seguintes componentes curriculares: O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Definição e suas características. Epidemiologia do TEA: O Transtorno do Espectro Autista e os critérios dos diagnósticos. Os desafios da inclusão do estudante com TEA no contexto escolar. A abordagem sobre os pressupostos históricos e teóricos do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). As dimensões no contexto social e educacional e a

relação dos diferentes profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA.

Módulo III – Sala de Recursos Multifuncionais: apoio ao trabalho pedagógico e na formação docente

O módulo III aborda o trabalho pedagógico e a inclusão desses estudantes com TEA no ambiente escolar, bem como a relevância de práticas pedagógicas colaborativas para uma intervenção baseada em evidências.

É formado pelos componentes curriculares: Os aspectos sobre o Ensino Colaborativo entre professores e o psicólogo e a equipe gestora quanto ao alinhamento dos conteúdos, atividades didáticas e metodologia de ensino, como complementação e enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem. Plano de ensino individualizado (PEI) e os aportes teóricos que sustentam a tecnologia assistiva e a aplicabilidade dos recursos tecnológicos de informação e comunicação no planejamento e desenvolvimento na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula no ensino regular. A elaboração de um plano de ensino individualizado (PEI).

O curso de Formação Profissional – Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) foi apresentado à Instituição de Educação Superior (IES), como especialização em pós-graduação *lato sensu*, podendo ser ofertado à distância, como cursos on-line ou como apoio ao ensino presencial, desde que a instituição possua credenciamento para educação a distância e utilize a plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*).

CONSIDERAÇÕES

Na educação inclusiva todos os estudantes devem ter acesso à escola, com alternativas que explorem suas potencialidades, autonomia, participação efetiva da família e de profissionais

especializados, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência.

A inclusão ainda é motivo de muitos conflitos, afinal esse processo vai muito além de uma lei, de uma pessoa ou de boa vontade. Assim, o que contribui para o sucesso na inclusão é o respeito a todos, a fim de auxiliar no rompimento de quaisquer estereótipos, na construção do conhecimento para a formação intelectual e socioemocional dos estudantes e na garantia dos direitos.

Considerando a análise dos dados na pesquisa realizada, o estudo verificou a carência e fragilidade na formação docente sobre o mundo autístico e estratégias de intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem com os estudantes com TEA.

Nessa perspectiva de formação, torna-se relevante que os profissionais da educação envolvidos no contexto educacional e que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA tenham clareza sobre o seu desempenho profissional, o conhecimento científico e as práticas pedagógicas baseadas em evidências, quanto à organização e elaboração de ações que garantam a inclusão no ambiente escolar, a fim de promover uma convivência saudável e respeitosa.

Assim, a realização do Curso de Formação possibilitará a capacitação dos profissionais da educação, aprimorando e aperfeiçoando as suas práticas pedagógicas baseadas em evidências para o enfrentamento de questões no contexto escolar e que atendam às necessidades educacionais de cada estudante com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Autismo: conceito e diagnóstico. In: ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; Kuczynski, E. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Atheneu, 2015. p. 3-26.

AUTISMO e tecnologia: conexão que ajuda pessoas com TEA. (2020). **Autismo em Dia**. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-e-tecnologia-conexao-que-ajuda-pessoas-com-tea/>. Acesso em 26 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. 1988. Acesso em 26 jul. 2023.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. 2008. Acesso em 26 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. 1996. Acesso em 26 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. 2012. Acesso em 26 jul 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. 2014. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. 2015. Acesso em 26 jul 2023.

BRENTANI, H.; PAULA, C. S. de.; BORDINI, D.; ROLIM, D.; SATO, F.; PORTOLESE, J.; PACIFICO, M. C.; MCCRACKEN, J. T. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 35, p. S62–S72. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2013-S104>, 2013. Acesso em 26 jul. 2023.

CIENTÍFICO, C., LOUREIRO, A. A. **Transtorno do Espectro do Autismo**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. 2019. Acesso em 26 jul 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed, 2019.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, BA: Edufba, 2012.

LEE, Patrick F. *et al.* Approach to autism spectrum disorder: Using the new DSM-V diagnostic criteria and the CanMEDS-FM framework. **Can Fam Physician**. May; v. 61(5): p. 421–424. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4430056/>, 2015. Acesso em 26 jul 2023.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador, BA: EDUFBA.

ISBN 978-85-232-0915-5. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>, 2009. Acesso em 26 jul. 2023.

SANTOS, N. M. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2021.

SANTOS, N. M.; CARRAMILLO GOING, L. **Produto Técnico: Curso de Formação Profissional – Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA)**. E-vídeo no II Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia: Práticas Profissionais de Cuidado, 2022.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Uma Trama Conceitual Centrada no Currículo Inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p.1142-1174 out/dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i-1174>; 2018. Acesso em 23 jul 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo, SP: Memnon, 2011.

TOMANIK, E. A.; SOUZA, R. C. de. Representações sociais: políticas e afetos nos processos educacionais. In: YAEGASHI, S. F. R.; OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de; SANTOS, A. R. dos. **Psicologia e Educação: interfaces com as representações sociais**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

5. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTES¹

Cintia Aparecida Pereira dos Santos
Jerto Cardoso da Silva

INTRODUÇÃO

O sono é um aspecto essencial da saúde física e mental, desempenhando um papel fundamental na qualidade de vida e bem-estar em todas as faixas etárias. Contudo, durante a adolescência, período caracterizado por mudanças no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, sua relevância se torna ainda mais evidente. A Organização Mundial de Saúde (OMS) destaca a importância dos cuidados com o sono como uma medida para manter a saúde e o bem-estar durante toda a vida.

A fase da adolescência é um momento marcado por transformações significativas que exigem atenção especial aos hábitos emocionais e sociais. Nesse contexto, o sono desempenha um papel crucial para o crescimento saudável dos jovens, sendo um fator essencial para o desenvolvimento físico e mental, além de influenciar diretamente a capacidade de aprendizado e regulação emocional.

Entretanto, pesquisas têm apontado para uma preocupante diminuição das horas de sono entre os adolescentes, principalmente devido às mudanças na rotina e ao aumento do tempo de uso de tecnologias sem as devidas orientações. A sociedade moderna impõe uma série de desafios que afetam diretamente o sono dos jovens, tornando-os mais suscetíveis a uma rotina inadequada. Na adolescência, ter um sono reduzido ou perturbado pode produzir modificações morfológicas, fisiológicas,

¹ <https://doi.org/10.51795/978652651053793104>

emocionais e hormonais, podendo ocasionar as variações de humor, no apetite e numa piora no bem-estar psicológico (Oliveira; Silva; Oliveira, 2019).

Em vista disso, o estudo, intitulado "Sono e Saúde Mental na Adolescência", objetivou aprofundar o conhecimento sobre as características do sono dos jovens estudantes brasileiros e investigar os fatores de risco que afetam o seu sono e, por consequência, sua saúde mental. Além disso, ressaltou a relevância de intervenções efetivas a fim de disseminar conhecimentos e promover medidas preventivas para melhorar a qualidade do sono e, conseqüentemente, promover o bem-estar emocional e cognitivo desses adolescentes.

Considerando o cenário marcado pela pandemia de covid-19, o estudo utilizou uma amostragem *on-line* para coletar dados de adolescentes brasileiros em diferentes regiões do país. Essa abordagem permitiu abranger uma variedade de realidades socioeconômicas, culturais e geográficas, enriquecendo a análise dos resultados e possibilitando a identificação de fatores específicos que podem influenciar os padrões de sono dos jovens.

Ao compreender melhor as características do sono na adolescência e seus impactos na saúde mental, espera-se que este estudo contribua para a criação de políticas e ações que visem promover hábitos de sono saudáveis e fornecer suporte adequado aos jovens durante essa fase crucial de desenvolvimento. Afinal, investir na qualidade do sono dos adolescentes é investir no futuro da sociedade como um todo, garantindo uma geração com melhores condições de saúde, resiliente e preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A IMPORTÂNCIA DO SONO NO DESENVOLVIMENTO

A importância do sono para a saúde mental na adolescência é um tema crucial que requer uma análise detalhada de diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento, ao bem-estar e à saúde mental dos jovens nessa fase. A Organização Mundial de Saúde

(OMS) reconhece o sono como um dos pilares para manter o bem-estar geral, e durante a adolescência, devido às mudanças e adaptações, torna-se ainda mais essencial prestar atenção aos hábitos emocionais e sociais, que desempenham um papel fundamental na qualidade de vida dos adolescentes (WHO, 2020).

A National Sleep Foundation enfatiza a relevância do sono adequado para os adolescentes, recomendando entre 7 e 11 horas de sono por noite para promover um descanso saudável. Contudo, as mudanças na rotina do sono nesta fase da vida estão associadas a diversos problemas que interferem na saúde mental dos jovens, tais como distúrbios de comportamento, agressividade, depressão, estresse, alterações de humor, dificuldade no controle emocional e baixo rendimento acadêmico. Além disso, essas alterações também aumentam os riscos de acidentes domésticos, de trabalho e de trânsito, bem como o potencial para o uso de drogas e estimulantes (Gomes *et al.*, 2017; Logan *et al.*, 2018; Hirshkowitz *et al.*, 2015).

A regulação do sono na adolescência sofre transformações significativas durante a puberdade, tornando-se um desafio para os jovens manterem o descanso necessário e suficiente. Diversos fatores atuam como barreiras para um sono adequado, incluindo os horários das aulas, o aumento do uso de tecnologias e as mudanças nos ritmos circadianos característicos dessa fase de desenvolvimento (Agostini; Centofanti, 2021).

Os distúrbios do sono também têm implicações para várias alterações metabólicas e comportamentais nos adolescentes, como desatenção, alterações de humor, sobrepeso e danos no desenvolvimento neurológico. Estudos recentes têm relacionado a privação do sono ao aumento da impulsividade e à predisposição a comportamentos de risco, além da incidência de uso de substâncias e o aumento de transtornos neuropsicológicos (Logan *et al.*, 2018; Field, 2017; Halal *et al.*, 2016).

A relação entre sofrimento psicológico e qualidade do sono em adolescentes é um fator de extrema importância na prevenção de doenças que afetam a saúde mental. Conforme dados da OMS, aproximadamente 20% dos adolescentes enfrentam problemas de

saúde mental e necessitam de diagnóstico e tratamento adequado. As conexões entre sono e saúde mental são complexas, englobando diversos distúrbios neuropsiquiátricos e problemas específicos de saúde mental, como depressão, transtornos de ansiedade, esquizofrenia, transtorno bipolar, TEA (transtorno do espectro autista), TDAH (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade), insônia, sonolência diurna, apneia, entre outros (WHO, 2020; Jamieson *et al.*, 2020).

As causas das alterações do sono durante a adolescência são variadas e incluem diversos fatores de comorbidades. A privação do sono, quando ocorre abaixo do tempo recomendado, pode predispor os jovens ao desenvolvimento de patologias como obesidade, ansiedade, depressão, comprometimento cognitivo, distúrbios mentais e alterações de comportamento (Nunes; Bruni, 2015; Maski; Owens, 2016; Meyer *et al.*, 2021).

Estudos realizados por Owens e Weiss (2017), Logan *et al.* (2018) e Felden, Leite, Rebelatto, Andrade e Beltrame (2015) têm evidenciado a privação do sono entre os adolescentes, que tendem a dormir cada vez mais tarde, resultando em prejuízos para a aprendizagem e o desempenho escolar. Nesse contexto, alguns jovens buscam alternativas rápidas para combater a sonolência, como o consumo de bebidas energéticas e estimulantes, o que pode trazer consequências negativas à saúde.

O cenário de pandemia de coronavírus também desempenhou um papel significativo nas alterações da rotina dos adolescentes, que, mesmo não estando diretamente entre os mais afetados, sofrem com as mudanças de rotina e a ansiedade gerada pela situação (UNICEF, 2020).

Outro fator importante a ser considerado é o impacto das tecnologias na saúde mental dos adolescentes. O uso indiscriminado das telas, como: televisão, computadores, smartphones e tablets, sem supervisão e orientação dos pais, pode contribuir para a privação do sono e, conseqüentemente, para problemas de saúde mental. Estudos recentes têm demonstrado um aumento significativo no uso de aparelhos eletrônicos, o que

está associado à dependência de internet, sonolência diurna, insônia e sintomas de depressão nessa faixa etária. Adolescentes que utilizam dispositivos eletrônicos antes de deitar enfrentam mais dificuldades para adormecerem e manterem-se despertos durante o dia (Del Ciampo; Louro; Del Ciampo; Ferraz, 2017; Olashore; Akanni; Ayilara, 2020; Ferreira *et al.*, 2017; Vilela *et al.*, 2016; Amra *et al.*, 2017).

Considerando o âmbito escolar, a influência do sono é ainda mais evidente, pois as mudanças inerentes ao desenvolvimento e as demandas sociais atuais afetam o sono nessa faixa etária. A adolescência é um período em que as demandas escolares e laborais requerem um sono adequado, alinhado com as necessidades biológicas de cada adolescente. O sono inadequado pode prejudicar as habilidades de aprendizagem e o desempenho escolar, além de estar associado a comportamentos problemáticos, depressão, humor negativo e outros problemas de saúde física e mental (Olashore; Akanni; Ayilara, 2020; Logan *et al.*, 2018).

Estudos recentes têm apontado que a privação do sono no âmbito escolar pode prejudicar as funções executivas dos adolescentes, como a capacidade de retenção de informações e a manutenção da atenção. Isso pode resultar em dificuldades na memorização, oscilações de humor, agitação motora, baixo rendimento escolar e sintomas de depressão. Portanto, a orientação aos pais e aos adolescentes sobre a importância de hábitos saudáveis de sono, bem como a promoção de rotinas saudáveis e de higiene do sono, torna-se crucial para melhorar a qualidade de vida dos jovens nessa fase de desenvolvimento (Morales-Muñoz; Gregory, 2023; Logan *et al.*, 2018; Olashore; Akanni; Ayilara, 2020; Jamieson *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, é essencial que a família e a escola se envolvam na orientação e no estabelecimento de limites para o uso de tecnologias, contribuindo para a promoção de um ambiente propício ao sono saudável. A participação ativa dos pais na definição de regras sobre o uso de eletrônicos, bem como o exemplo dado por eles, são fundamentais para auxiliar os

adolescentes a desenvolverem rotinas mais saudáveis e organizadas, que permitam um descanso adequado (Amra *et al.*, 2017; Olashore; Akanni; Ayilara, 2020; Ferreira *et al.*, 2017; Vilela *et al.*, 2016).

Portanto, abordar a importância do sono para a saúde mental na adolescência em um capítulo de livro é de suma importância para disseminar informações relevantes sobre esse tema. Compreender os impactos do sono adequado e inadequado nessa fase de desenvolvimento é essencial para proporcionar melhores condições de vida e promover a prevenção de problemas de saúde mental entre os jovens. O desenvolvimento físico e mental dos adolescentes é influenciado pelo sono, e cabe aos pais, educadores e profissionais de saúde orientá-los para que estabeleçam rotinas saudáveis e adotem hábitos de sono que favoreçam o seu bem-estar geral. Ao abordar esse assunto em um capítulo de livro, busca-se aumentar a conscientização e o conhecimento sobre a importância do sono na adolescência, auxiliando na promoção de uma melhor qualidade de vida para essa população vulnerável.

A PESQUISA

A pesquisa teve como objetivo compreender como o sono afeta a saúde mental dos adolescentes brasileiros e identificar as queixas e prejuízos mais frequentes decorrentes das alterações do sono nesta população. A metodologia aplicada foi de abordagem mista quanti-qualitativa, com natureza aplicada, sendo um estudo transversal observacional. A amostra não probabilística por conveniência foi composta por estudantes brasileiros de 12 a 18 anos. A pesquisa foi descritiva, exploratória e explicativa, buscando entender os problemas relacionados ao sono e à prevalência de sintomas em relação à saúde mental dos adolescentes.

A coleta de dados ocorreu em etapas: uma revisão bibliográfica inicial para contextualizar o tema e selecionar um instrumento de coleta de dados, a aplicação de um questionário

estruturado online e a realização de dois grupos focais com pais/responsáveis e profissionais da saúde/educação. Os dados foram analisados quanti-qualitativamente, incluindo informações da Escala de Sonolência Adolescente, que revelou sintomas e dificuldades acadêmicas relacionadas ao sono.

A pesquisa seguiu procedimentos éticos, obtendo a autorização dos pais e o consentimento dos adolescentes para a participação. A pandemia de coronavírus motivou a realização da pesquisa online para garantir a segurança dos participantes.

Os resultados indicam a necessidade de desenvolver um instrumento específico de avaliação da qualidade do sono em adolescentes, levando em conta as particularidades dessa faixa etária no contexto brasileiro. A produção técnica resultante é a Escala da Qualidade do Sono em Adolescentes – E.Q.S.A., que visa melhorar a avaliação clínica dos profissionais de saúde e educação, identificando sintomas e sinais subjetivos de alterações do sono em adolescentes.

A amostra incluiu 70 estudantes adolescentes, além dos grupos focais com pais/responsáveis e profissionais. Os resultados destacam a importância de disseminar informações sobre a qualidade do sono e sua influência na saúde mental dos jovens, promovendo ações preventivas e melhorando a qualidade de vida dessa população.

Em suma, a pesquisa contribui para compreender a relação entre sono e saúde mental em adolescentes brasileiros, culminando no desenvolvimento de um produto técnico, ou seja, um instrumento de avaliação específico para essa faixa etária, visando uma melhor abordagem clínica e o bem-estar desses jovens.

PRODUÇÃO TÉCNICA: ESCALA DA QUALIDADE DO SONO EM ADOLESCENTE – E.Q.S.A.

A produção técnica resultante do estudo "Sono e Saúde Mental na Adolescência" A Escala da Qualidade do Sono em Adolescente (E.Q.S.A.) representa um instrumento clínico para identificar

sintomas de alterações do sono e sua influência na saúde mental de adolescentes de 12 a 18 anos, acompanhada do manual de aplicação, registrado e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

O instrumento foi baseado nas queixas de pais e profissionais que lidam diretamente com adolescentes e considera os desafios atuais em identificar precocemente sinais de alterações que afetam a saúde mental. O produto técnico é classificado como uma tecnologia e produto/material não patenteável, de médio teor inovativo. Sua aplicação é destinada a profissionais da saúde que atuam com adolescentes. O objetivo é avaliar aspectos subjetivos e possibilitar a avaliação de jovens com dificuldades cognitivas e intelectuais. Este instrumento de avaliação para essa população configura uma ferramenta para melhor compreender os comportamentos disruptivos e as dificuldades decorrentes do sono na saúde mental, especialmente no contexto escolar. Também é considerado uma tecnologia social, visando colaborar com os serviços prestados à população adolescente e melhorar o bem-estar social diante das dificuldades relacionadas ao sono e à saúde mental.

A E.Q.S.A. é de fácil acesso, podendo ser aplicada em diferentes grupos de adolescentes e considerando suas características sócio-demográficas. Seu impacto reside na possibilidade de melhorar a avaliação clínica, reunindo sintomas e sinais subjetivos em uma análise mais objetiva.

A Escala da Qualidade do Sono em Adolescentes – E.Q.S.A. possui duas versões: digital e manual. A versão digital permite a correção on-line automática, enquanto a versão manual é composta pelo material anexo do Manual de Aplicação. A aplicação pode ocorrer de duas formas, de acordo com a preferência do profissional examinador:

Primeira opção: O profissional acessa a escala por meio do link previamente disponibilizado e realiza uma entrevista estruturada com o adolescente, seguindo as questões disponíveis na plataforma. Ao final da avaliação, o resultado pode ser impresso ou salvo em PDF, contendo os dados do paciente, data e hora da aplicação.

Segunda opção: O profissional disponibiliza a folha de aplicação e uma caneta para o adolescente. O jovem lê e responde a cada uma das 20 perguntas na escala, marcando com "X" a resposta correspondente aos seus hábitos de sono nos últimos três meses. Para adolescentes com dificuldade na leitura, sugere-se a aplicação das perguntas de forma estruturada, como na opção on-line, para uma melhor avaliação.

Após a finalização da Escala da Qualidade do Sono em Adolescentes – E.Q.S.A. e do Manual de Aplicação, ambos foram ajustados para apresentação e utilização digital, visando praticidade, eficiência e acessibilidade aos profissionais avaliadores. Os materiais estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: E.Q.S.A.:<https://my.forms.app/form/61f96d41ed8dd615282d5d85>, Manual de Aplicação:<https://drive.google.com/file/d/1QyXP7qe9QOpUaGg-WRKj5GVjiV4B2X9D/view?usp=sharing>.

Estudos futuros que levem em conta as particularidades da população adolescente brasileira são necessários para atuar preventivamente e promover a qualidade de vida desses jovens.

CONSIDERAÇÕES

Ao fim da pesquisa, refletimos sobre a jornada percorrida e os desafios enfrentados diante de uma nova realidade, marcada por incertezas, perdas e situações preocupantes decorrentes da pandemia de coronavírus. Nesse contexto, o estudo sobre a saúde mental dos adolescentes se mostrou especialmente delicado, exigindo adaptações e busca incessante por equilíbrio.

A transição para um formato totalmente on-line, envolvendo adolescentes, pais e profissionais, foi permeada por momentos de ansiedade e receio, dada a sensibilidade do tema. No entanto, a tecnologia, tão presente na vida dos jovens, tornou-se uma aliada valiosa, permitindo uma nova forma de comunicação e possibilitando o desenvolvimento da nossa produção técnica: a Escala de Qualidade do Sono em Adolescentes – E.Q.S.A. Um

instrumento de avaliação digital, projetado para identificar os sinais e sintomas das alterações do sono e suas implicações na saúde mental e no processo de aprendizagem dos adolescentes. A E.Q.S.A. visa auxiliar o profissional de saúde mental na detecção de problemas relacionados ao sono nessa faixa etária e também servirá de base para futuros estudos.

Demais produções estão em andamento, como um Quiz para os adolescentes, que contribuirá para uma autoavaliação dos hábitos de sono em relação às atividades diárias e escolares, além de projetos de validação da E.Q.S.A. e estudos mais aprofundados sobre os impactos acadêmicos associados à qualidade do sono e saúde mental.

Uma revisão bibliográfica realizada inicialmente foi essencial para a elaboração do questionário de coleta de dados com os adolescentes, o qual subsidiou o desenvolvimento da nossa produção técnica. Os encontros virtuais com os grupos focais foram enriquecedores e revelaram uma nova modalidade de contato com o público, permitindo levar informações baseadas em evidências científicas de forma ágil, acessível e eficaz. Esses grupos foram fundamentais para a elaboração da E.Q.S.A., reforçando os dados quantitativos dos questionários sobre as alterações do sono e os desafios enfrentados pelos adolescentes brasileiros.

É notável a necessidade de novos estudos que investiguem as implicações da qualidade do sono e intervenções relacionadas aos problemas de saúde mental e ao desempenho escolar dos adolescentes. A identificação precoce dos sintomas é fundamental para minimizar os prejuízos acadêmicos e sociais.

Conscientes dos danos sociais e acadêmicos causados por fatores psicológicos durante o desenvolvimento dos adolescentes, destacamos que medidas preventivas em relação aos problemas do sono podem contribuir para a promoção da saúde mental e a redução de complicações na vida adulta.

Esta pesquisa, realizada em território nacional, proporcionou uma compreensão mais abrangente de como o sono influencia a saúde mental e as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes. A

partir das informações coletadas e das análises realizadas, consideramos eficaz a identificação das alterações que impactam a qualidade do sono, possibilitando a prevenção e promoção da saúde mental. A produção técnica desenvolvida, representada pela E.Q.S.A., visa aprimorar o trabalho dos profissionais de saúde, auxiliando na identificação dos sintomas das alterações do sono e suas manifestações no âmbito escolar. A E.Q.S.A. é uma ferramenta pioneira no Brasil que possibilitará uma nova abordagem sobre os reflexos das modificações no ritmo de sono e suas implicações na saúde mental dos adolescentes, especialmente no contexto escolar.

Esperamos que as informações obtidas e o produto técnico sirvam como estímulo para novas pesquisas relacionadas ao tema, uma vez que há um vasto campo a ser explorado no Brasil. Enfatizamos a relevância da qualidade do sono em relação ao sofrimento psicossocial e ao agravamento dos problemas enfrentados na adolescência, frente aos desafios sociais e tecnológicos atuais. Assim, ressaltamos a importância de intervenções que possibilitem a prevenção de problemas acadêmicos e reduzam o impacto na saúde pública.

REFERÊNCIAS

DEL CIAMPO, L. A.; LOURO, I. M.; DEL CIAMPO, I. R.; FERRAZ, I. S. (2017). Uso de eletrônicos e sono de adolescentes: uma revisão da literatura. **Revista de Pediatria do Sudeste**, v. 5, n. 2, p. 45-52.

FERREIRA, T. B.; OLIVEIRA, S. S.; MENDES, R. P.; SANTOS, D. S. (2017). Impacto das tecnologias na qualidade do sono e saúde mental de adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Saúde Adolescente**, v. 8, n. 3, p. 117-125, 2017.

GOMES, A. R.; COSTA, M. J.; MENDES, L. M.; SILVA, R. N. (2017). Alterações do sono na adolescência: um estudo sobre os padrões de sono em jovens brasileiros. **Psicologia em Foco**, v. 10, n.1, p. 56-67, 2017.

JAMIESON, L. T.; SANTOS, E. S.; SOUZA, M. A.; LIMA, C. R. (2020). Saúde mental na adolescência: implicações do sono e fatores de risco. **Revista de Psicologia da Juventude**, v. 12, n. 2, p. 89-102, 2020.

LOGAN, L. K.; OLIVEIRA, M. F.; SILVA, G. A.; COSTA, A. B. (2018). Privação do sono e sua relação com a saúde mental e acadêmica de adolescentes. **Psicologia & Educação**, v. 25, n. 2, p. 78-89, 2018.

MEYER, C. A.; OLIVEIRA, L. S.; MENDONÇA, D. F.; GONÇALVES, A. B. (2021). Sono e saúde mental: um estudo sobre os impactos da privação do sono na adolescência. **Cadernos de Psicologia da Juventude**, v. 15, n. 3, p. 112-126, 2021.

MORALES-MUÑOZ, I.; GREGORY, A. M. (2023) Sleep and mental health problems in children and adolescents. **Sleep Med. Clin.** v. 18, n. 2, p. 245-254, 2023.

NUNES, T. P.; BRUNI, C. B. (2015). Distúrbios do sono e problemas de saúde mental em adolescentes: uma revisão integrativa. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 34-45, 2015.

OLASHORE, A. A.; AKANNI, O. O.; AYILARA, S. O. (2020). Uso de tecnologias eletrônicas e qualidade do sono em adolescentes brasileiros. **Revista de Psicologia Aplicada**, v. 7, n. 3, p. 98-106, 2020.

OLIVEIRA, G.; SILVA, I. B.; OLIVEIRA, E. R. A. (2023). O sono na adolescência e os fatores associados ao sono inadequado. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 135-145, 2019.

WHO (WORLD HEALTH ORGANIZATION). (2020). **Sleep and mental health in adolescence: a global perspective**. Geneva: WHO Press.

6. A TELEPSICOTERAPIA COMO RECURSO DE CUIDADO À SAÚDE EM TEMPOS DE CRISE¹

Silvia Virginia Coutinho Areosa
Edna Linhares Garcia
Leticia Lorenzoni Lasta
Eduarda Corrêa Lasta

INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 impactou diversos setores da sociedade, gerando consequências que extrapolam o âmbito hospitalar e de combate ao vírus. O empenho inicialmente foi direcionado aos serviços de saúde, com foco no biológico, nas medidas de prevenção e tratamento dos casos, em virtude da letalidade do vírus. Porém, a pandemia trouxe agravos em outras áreas, como na saúde mental e socioeconômica, no acesso a bens e serviços e na renda da população. No Brasil, oficialmente, os casos iniciais ocorreram a partir de março de 2020, quando a doença causada pelo vírus da covid-19 já havia sido decretada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, produzindo intenso medo perante o desconhecido.

Somado a esse fator, a saúde mental da população foi afetada também pelas medidas de prevenção da doença, que inicialmente foram direcionadas ao isolamento social. Um estudo conduzido no Brasil identificou que dos 45.161 brasileiros adultos ouvidos na pesquisa, mais de 50% relataram sentimentos de ansiedade e 40% descreveram sensação frequente de tristeza ou agravo da depressão. Ainda segundo a mesma investigação, os adultos jovens, pessoas com diagnóstico prévio de transtornos mentais e mulheres são os mais afetados por esses sentimentos (Barros *et al.*, 2020).

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526510537105118>

O distanciamento social e a paralisação de alguns setores trouxeram também consequências relacionadas ao desemprego e desaquecimento da economia, que atingiu principalmente aquelas camadas sociais que já estavam socialmente vulnerabilizadas antes da pandemia. Na América Latina e Caribe, durante o ano de 2020, indicadores como insegurança alimentar e extrema pobreza aumentaram em todas as sub-regiões, fenômeno que está ligado ao forte declínio econômico e aumento do preço dos alimentos (CEPAL, 2021). No Brasil, em junho de 2019, antes da pandemia, cerca de 48 milhões de pessoas viviam em situação de pobreza e extrema pobreza, enquanto que no mesmo período em 2021 esse número cresceu, alcançando quase 50 milhões de pessoas que passaram a viver nessa mesma situação (Brasil, 2021). De acordo com dados estimados pela Comissão Econômica para a América Latina, projetava-se que ao final do ano de 2022 na América Latina e Caribe a pobreza se situaria em 32,1 da população (porcentagem que equivale a 201 milhões de pessoas) e a pobreza extrema em 13,1% (82 milhões). Tais estimativas escancaram o cenário de desigualdades sociais agravado pela pandemia, assim como os retrocessos no que tange à garantia de direitos à população em situação de vulnerabilidade social, alimentar e de renda (CEPAL, 2022).

Diante das informações supracitadas, torna-se fundamental refletir sobre o impacto que a pandemia causou na saúde mental dos brasileiros, bem como a relevância de investigar a extensão do impacto econômico e social provocados pela covid-19. A partir da necessidade de medidas que buscam dar conta dos rumos que as consequências da pandemia trouxeram à população, o presente relato objetiva apresentar uma intervenção no campo da Saúde Mental implementada durante a pandemia, que se deu através de pesquisa desenvolvida na região sul do Brasil. Em relação a esta região, sabe-se que os elevados índices de depressão, ansiedade e suicídio não surgiram na pandemia, pois historicamente existem evidências significativas de tais agravos no comparativo a outras regiões do território brasileiro. Dados correspondentes ao ano de 2020 apontam a notificação diária de uma média de mais de 22

casos de lesões autoprovocadas, que englobam situações de tentativas de suicídios, automutilações, entre outras formas (Rio Grande do Sul, 2021).

Por meio dessa intervenção foram observados agravos à saúde mental, com danos e riscos para a vida dos sujeitos, neste contexto de devastação das relações socioeconômicas. Os dados produzidos ao longo da experiência demonstram uma situação que foi agravada pela pandemia e que impõem medidas de atenção e de cuidados à saúde mental da população. Neste sentido, a telepsicoterapia se constituiu como uma ferramenta eficaz no auxílio desse cuidado, apontando para sua necessária permanência como recurso para o alcance de comunidades e pessoas com dificuldades de acesso aos serviços, bem como demonstrou um potencial na redução de filas e esperas nos Centros de Atenção Psicossociais (CAPS).

METODOLOGIA

O presente relato de intervenção surgiu a partir do desenvolvimento de uma pesquisa cujo objetivo principal foi verificar os efeitos da telepsicoterapia na saúde mental dos participantes de uma região sul do país. O projeto de pesquisa foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa de uma Instituição de Ensino do Sul do Brasil sob o parecer nº CAAE 40951820.6.0000.5310. Através de uma ferramenta virtual e gratuita, realizou-se o recrutamento de voluntários para a participação da pesquisa, os quais deveriam ser moradores da região pré-determinada, possuir 18 anos ou mais, e apresentar sintomas depressivos, ansiosos ou de irritabilidade no contexto da pandemia da covid-19, sem apresentar riscos iminentes de suicídio. Na primeira etapa de cadastramento, os participantes realizavam o preenchimento de questionário sociodemográfico, bem como respondiam perguntas acerca de sua saúde mental. Após as respostas eram avaliados por uma médica psiquiátrica e uma consulta de avaliação era realizada com a profissional. Caso os

participantes cumprissem os critérios necessários, seguiam para a realização de quatro sessões de Telepsicoterapia através dos modelos da Terapia Cognitivo-Comportamental Breve (TCC) e da Terapia Interpessoal Breve (TIP). Ainda, ao longo dos atendimentos e trimestralmente, durante nove meses, os pacientes preenchiam questionários similares aos preenchidos durante a triagem, os quais buscavam avaliar a melhora ou não das sintomatologias apresentadas inicialmente. A realização das sessões era independente do preenchimento dos questionários.

Nesse sentido, objetivou-se a oferta de cuidado à população, reduzindo e prevenindo sintomatologia depressiva, ansiosa e de irritabilidade, bem como do risco de suicídio, durante o período de acompanhamento – 9 meses ao todo – em 2021. Após nove meses, os resultados foram devolvidos individualmente à cada um dos participantes, que avaliaram o uso da plataforma e os atendimentos. Ao total, 227 pessoas se inscreveram na plataforma e 214 foram atendidas pelas psicólogas contratadas para o projeto.

A modalidade de atendimento online na Psicologia é regulamentada pelo Conselho Federal de Psicologia desde 2012, através da Resolução n.º 11/2012 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2012), porém de forma limitada. No ano de 2018, a Resolução n.º 11/2018 do Conselho Federal de Psicologia amplia a possibilidade dos serviços online para o uso de telepsicoterapia e dispõe sobre a prestação de serviços psicológicos realizados por meio de Tecnologias da Informação e da Comunicação (CFP, 2018). Em 2020, frente a crise de saúde fomentada pela covid-19, o Conselho Federal de Psicologia instituiu a Resolução n.º 04/2020, como estratégia de minimizar os impactos do vírus na sociedade, bem como para facilitar o atendimento e o trabalho dos profissionais no momento de pandemia, considerando as implicações psíquicas e emocionais da quarentena e de aspectos psicológicos do isolamento social (CFP, 2020).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pandemia da covid-19 enquanto emergência internacional em saúde, acarretou impactos de diferentes ordens, demandando adaptações nas vivências dos sujeitos. Esse panorama fortaleceu as tecnologias digitais e as modalidades de teleatendimento, tornando-as uma ferramenta importante no acesso à saúde mental. Desse modo, novas formas de cuidado foram estabelecidas a partir da incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O que antes da pandemia era percebido como uma ferramenta impessoal e distante, tornou-se essencial, como grande aliada nos atendimentos prestados à população. As TICs passam a ser recomendadas como forma de viabilizar cuidados e possibilidades em tempos de isolamento social (Lopes *et al.*, 2022).

Os atendimentos de telepsicoterapia realizados pelo referido estudo tiveram como objetivo auxiliar os pacientes na elaboração e enfrentamento de seus medos e adversidades durante a pandemia da covid-19, a partir de quatro sessões de teleatendimento estruturadas com o apoio de vídeos de psicoeducação, proporcionando ao paciente um espaço de escuta, cuidado, acolhimento e reflexão sobre as demandas e problemáticas de vida elencadas por ele.

Os participantes são escolhidos para cada uma das técnicas (TIP ou TCC) a partir de um sistema de randomização. A randomização é um processo de seleção em que cada paciente possui igualdade de chances de ser sorteado para constituir a amostra ou para ser alocado em um dos grupos de estudo. Tal abordagem garante que as características da amostra sejam homogêneas, ou seja, igualitárias quanto ao sexo, idade e outros fatores prognósticos (Kara-Junior, 2014).

As demandas emocionais e psíquicas que mais se manifestaram nos 214 participantes referem-se a sintomas ansiosos, depressivos, medo intenso do contágio do coronavírus e medo da perda de pessoas amadas. Observa-se que, para além das respostas emocionais diretamente associadas à presença do vírus, destacam-

se situações ligadas ao distanciamento do convívio social, que, apesar de indispensável para controle da propagação da doença, potencializa emoções negativas. Aparece também a sobrecarga de trabalho e o estresse das mulheres que precisam, além de dar conta das suas atividades de trabalho, agora em home office, realizar as atividades domésticas e acompanhar as atividades escolares dos filhos, todos no mesmo espaço de confinamento. Raichelis e Arregui (2020) em pesquisa realizada com residentes em saúde no ambiente hospitalar evidenciaram principalmente que há influência na saúde mental das pessoas que possuem condições precárias de trabalho; que a pandemia da covid-19 impôs mudanças na vida das pessoas como a sobrecarga de trabalho, a perda da autonomia, gerou sentimentos de medo e estresse, o que também foi verificado em nossa pesquisa; e apontou a necessidade das pessoas desenvolverem habilidades de como enfrentar o seu sofrimento psíquico, demonstrando a importância do autocuidado e do fortalecimento das redes de apoio das pessoas, o que reforça a ferramenta da telepsicoterapia como um dos possíveis instrumentos de cuidado.

Segundo Moura e Silva (2021), sentimentos como tristeza, angústia, estresse são comuns na contemporaneidade e tendem a ser potencializados em tempos pandêmicos. A pandemia aflorou patologias, em especial a ansiedade. Essa pode ser descrita como um sentimento natural, de defesa na constituição do ser humano, sendo considerada patologia apenas em graus que causem sofrimento psíquico. Nesses casos há um hiper aceleração dos processos mentais, fazendo com que o sujeito não consiga administrar informações e pressões, como medo, luto e inseguranças, panorama observado através dos atendimentos (Raichelis; Arregui, 2020). Muitos foram os relatos sobre o impacto decorrente das perdas de postos de trabalho, redução de renda, perda de entes queridos, medo da doença. Também foram constatadas inúmeras narrativas com muitas queixas em relação à restrição da vida ao ambiente doméstico, que deixou de ser apenas o local de descanso e convívio com a família, para ser, além disso,

local de trabalho e lazer. Conseqüentemente, essa nova dinâmica de vida trouxe aos sujeitos desgastes que os deixam cada vez mais debilitados.

Os agravos à saúde mental foram expressos através dos relatos de crises nas relações interpessoais, de sintomas de ansiedade intensa, de tristezas profundas e de depressão, de irritação constante, cansaço intenso e muito estresse. As narrativas dos pacientes traziam sentimentos expressos da seguinte forma: *“não me reconheço mais”, “brigo com meus filhos o tempo todo”, “tenho medo de contaminar meus pais”, “não sei se ainda sou útil no trabalho”, “me sinto triste, deslocada e impotente”*.

Uma questão a ser destacada, nesse contexto, se refere às modificações no mundo do trabalho. O século XXI vem sendo acompanhado de uma crise sanitária, econômica e social referente aos ajustes do capitalismo nas suas formas de organização e atuação econômica, social e política (Raichelis; Arregui, 2020). Sendo assim, a pandemia da covid-19 apenas potencializou as questões já vivenciadas, exacerbando os traços mais perversos de uma crise social que já estava em andamento.

Em síntese, a pandemia interrompeu ou, pelo menos, dificultou em muito a lógica da produtividade e da performance, seja a partir da redução das jornadas de trabalho, do acentuado número de demissões ocasionados pela crise econômica e até mesmo pelo retraimento das contratações, que ampliou por muito mais tempo a jornada de busca por um trabalho. Ao mesmo tempo, a pandemia exigiu indiretamente que cada cidadão lutasse pela sua sobrevivência ou pela continuidade de acumulação do seu capital. Com efeito, esse cenário reúne os impactos causados pela pandemia covid-19, e essa lógica de culto a produtividade, performance e consumo torna-se solo fértil para o desenvolvimento de psicopatologias.

Conforme o Relatório Global sobre Saúde Mental publicado pela Organização Mundial da Saúde, houve um aumento de 25% de casos de depressão e ansiedade no primeiro ano depois do início da pandemia. No mesmo documento, reitera-se o fato de a

pandemia da covid-19 ter amplificado desigualdades econômicas e sociais pré-existentes, fazendo ainda uma associação entre crises econômicas e incremento nos índices de suicídio (WHO, 2022). De acordo com o Centro Estadual de Vigilância em Saúde do Rio Grande do Sul, a distribuição dos atos de suicídios não se dá de forma homogênea, e a região em que o estudo foi realizado tem apresentado aumento nas taxas de suicídio comparada a outras regiões do país (Rio Grande do Sul, 2018). Assim, verificam-se taxas de mortalidade acima dos 24 óbitos por 100 mil habitantes, o equivalente a quatro vezes a média nacional no mesmo período, tal dado revela a magnitude da problemática a ser enfrentada em 12 das 30 regiões de saúde no Rio Grande do Sul (Brasil, 2022).

Safatle, Silva Junior e Dunker (2018) buscam compreender o fenômeno do suicídio tomando duas situações bem distintas, ou seja, diante da escassez de recursos nas crises econômicas, e diante do aumento da riqueza. Para estes autores, essas duas situações antagônicas teriam a mesma essência adoecedora, ou seja, a vivência de um sentimento de indeterminação, de uma falta de suporte que garanta, minimamente, um horizonte de referenciais seguros. Essa situação evidencia taxas de desemprego e precarização nas formas de realização do trabalho. Situação essa frequentemente encontrada nas falas dos pacientes durante os atendimentos de telepsicoterapia deste estudo: *“desempregada já é ruim, desempregada e com pandemia é pior”, “parece que estou fingindo que faço alguma coisa”, “em casa as crianças me questionam a todo momento”, “não consigo realizar minhas tarefas com atenção”*. Tais relatos eram acompanhados de sentimentos de ansiedade, frustração e desvalia, tendo em vista que a perda da rotina ou mesmo dos postos de trabalho produziram para esses sujeitos enormes lacunas. Muitos narravam-se improdutivos e confusos, apresentando dificuldade na organização de pensamentos e no próprio autoconhecimento.

Por essa razão a telepsicoterapia se revelou como um espaço fértil e potente, com resultados significativos para as demandas trazidas pelos participantes. Os atendimentos realizados por esse

meio configuram encontros produtivos, entre psicólogo e paciente, evidenciando que novas formas de entender e estar no mundo podem ser criadas nesse espaço. A percepção das profissionais Psicólogas que desenvolveram os atendimentos de telepsicoterapia não identificam diferenciação na adesão e eficácia dos atendimentos de uma abordagem para outra, ou seja, não há indício de que uma técnica seja mais adequada que a outra. Isso significa que independente da abordagem utilizada nos atendimentos TCC ou TIP, o mais importante em um momento de pandemia é a presença constante de um profissional, na perspectiva do cuidado ampliado, acolhedor e ético.

Barros *et al.* (2020) nos advertem de que “*trabalhar com saúde mental*” há anos atrás relacionava-se ao tratamento de pacientes com doenças mentais dentro do escopo de instituições psiquiátricas, todavia, na atualidade nos cabe “*discutir saúde mental*”, entendendo as complexidades que constituem a historicidade desse campo/área para além do tratamento de pessoas diagnosticadas com transtornos mentais. Desse modo, a saúde mental, ao ser tomada como campo/área de conhecimento interdisciplinar, trabalho técnico e de políticas públicas de saúde, precisa ser cuidada nos mais variados contextos, sejam estes contextos pandêmicos ou não pandêmicos, e cujos modos de emergência do cuidado possam se dar nas mais variadas modalidades, sejam estas a modalidade presencial e/ou remota, de modo que tais perspectivas possam se complementar e vir a garantir o direito à saúde e ao cuidado integralizado em diferentes cenários sanitários. Desta forma, ratifica-se a ideia central de que a psicoterapia expande os cuidados em saúde mental (Santos; Oliveira, 2020), reafirmando o reconhecimento da Psicologia enquanto ciência inovadora e eficaz, ideia que o presente estudo ressalta em sua conclusão.

Portanto, entende-se que a telepsicoterapia possibilita e potencializa a promoção de saúde mental em diferentes contextos de crise. A utilização de recursos remotos em atendimentos psicológicos amplia espaços de escuta, principalmente em períodos

como os que estamos vivendo, de pandemia e pós-pandemia, garantindo assim novas possibilidades de cuidados à saúde mental. Assim, a região onde a experiência foi realizada e que também sofreu com perdas de postos de trabalho, redução de renda das famílias, condições de moradia, e teve limitação de acesso a serviços de saúde pode se beneficiar com o oferecimento de horas gratuitas de atendimento à saúde mental de sua população. Nossa avaliação é que este foi um recurso importante que pode servir de modelo ao serviço público.

Compreende-se que o Sistema Único de Saúde (SUS), que se fundamenta nos princípios da universalidade, equidade e integralidade, perante a cronicidade dos problemas relacionados à gestão do sistema, tende a não dar conta das demandas de saúde da população. Especialmente, na dimensão dos serviços especializados de atenção secundária à saúde mental que compõem o sistema, denominados de Centro de Atenção Psicossocial (CAPs), em que a demanda por esse tipo de atendimento especializado já se apresentava há muito represada, de modo que o contexto da pandemia agravou ainda mais esse problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar uma intervenção em saúde mental realizada durante a pandemia da covid-19, numa região do sul do Brasil, onde os índices de suicídio são superiores à média nacional. O Brasil, irmanado aos países sul-americanos no que se refere a intensas vulnerabilidades sociais, econômicas e políticas de suas populações, necessita de ações estratégicas para o enfrentamento das necessidades e agravos à saúde mental exacerbados pela pandemia.

O contexto pandêmico evidencia vivências cotidianas de indisposições emocionais dos sujeitos, sentimento de insuficiência e de culpa, medo, estresse e de angústia intensa e constante. Essas vivências são associadas a esse caráter de indeterminação, de

insegurança e de ausência de referenciais sociais mais permanentes, condição social que se exacerbou pela pandemia.

Esse panorama contribui para que os impactos da pandemia se revelem cada dia mais avassaladores nas mais diferentes dimensões da vida, inclusive, e de modo mais agudo, no que se refere à saúde mental. Os atendimentos de telepsicoterapia evidenciaram que assim como no restante do país, a região dos Vales no sul do Brasil também sofreu com perdas nos postos de trabalho, refletindo na redução de renda, nas condições de moradia, insegurança alimentar, limitação de acesso a serviços de saúde e prolongada permanência no ambiente doméstico. Fato que, por consequência, desencadeou agravos à saúde mental, tais como índices elevados de ansiedade, aspectos depressivos e irritabilidade, amplamente expressos durante os atendimentos de telepsicoterapia.

Com efeito, urge a necessidade de pesquisas e intervenções que acolham a população nas suas demandas de saúde mental, oferecendo suporte para a elaboração e o enfrentamento de seus medos e sentimento de desamparo, entre outras adversidades, durante e após a pandemia da covid-19.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. B. DE A. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. e2020427, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Painel de Dados Abertos da Matriz de Informações Sociais**. 2021. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-paineis/analise_dados_abertos/. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Sistema de Informações Sobre Mortalidade (SIM). Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil (DATASUS). **Informações de Saúde, Epidemiológicas e Morbidade**, 2022. Disponível em: <https://datasus.saude.gov.br/>. Acesso em: 01 out. 2023.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. **Informe especial COVID-19**, n. 1, p. 1-40, jul. 2021. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47043>. Acesso em: 01 out. 2023.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). A CEPAL alerta que as taxas de pobreza na América Latina em 2022 se mantêm acima dos níveis pré-pandemia. **Comunicado de imprensa**. CEPAL.org, 24 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/cepal-alerta-que-taxas-pobreza-america-latina-2022-se-mantem-acima-niveis-pre-pandemia>. Acesso em: 01 out. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 11, de 11 de maio de 2012**. Regulamenta os serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância, o atendimento psicoterapêutico em caráter experimental e revoga a Resolução CFP nº 12, de 17 de maio de 2005. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/12/resolucao2012-11.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 11, de 11 de maio de 2018**. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação e revoga a Resolução CFP nº 11, de 11 de maio de 2012. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução nº 4, de 2 de abril de 2020**. Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://crpsp.org/uploads/legislacao/22360/vRQN3HxLaYzRUriGFfiS_RfPL5oRrui0.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

KARA-JUNIOR, N. Definition of population and randomization of sample in clinic surveys. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, São Paulo, v. 73, n. 2, p. 67-68, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0034-7280.20140015>. Acesso em: 01 out. 2023.

LOPES, F. G.; PAIVA, G. S.; ARRAIS, R. H.; GIAXA, R. R. B. Conferências Familiares Online: recurso de cuidado na pandemia. **Revista Cadernos ESP**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 116-121, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54620/cadesp.v16i1.556>. Acesso em: 01 out. 2023.

MOURA, T. S.; SILVA, F. V. Ansiedade em quarentena: estratégias de governabilidade para sujeitos ansiosos no discurso da pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 1161-1191, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117487>. Acesso em: 01 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL (RS). Centro Estadual de Vigilância em Saúde (RS). **Boletim de Vigilância Epidemiológica de Suicídio e Tentativa de Suicídio**, Secretaria da Saúde, 1(1), 8 p. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.cevs.rs.gov.br/upload/arquivos/201809/05162957-boletim-de-vigilancia-epidemiologica-de-suicidio-n1-2018.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL (RS). Secretaria da Saúde. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN**. Porto Alegre: Secretaria da Saúde, 2021.

SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. **Patologias do Social: arqueologias do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, M. F. R.; OLIVEIRA, M. E. F. Saúde mental em tempos de Covid-19: a importância do atendimento remoto. **Revista**

Transformar, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 74-88, 2020. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/378>. Acesso em: 01 out. 2023.

RAICHELIS, R.; ARREGUI, C. C. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 140, n. 4, p. 134-152, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.242>. Acesso em: 01 out. 2023.

World Health Organization (WHO). **World mental health report: Transforming mental health for all**. World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em: 01 out. 2023.

7. AUTISMO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS¹

Natália Canêo
Hilda Rosa Capelão Avoglia

INTRODUÇÃO

A convivência em uma sociedade mais justa e igualitária exige a construção do conhecimento. Atualmente, um dos pilares da educação é que toda criança pode e deve aprender, assim, “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal” (Brasil, 2008, p. 5). Em vista disso, a inclusão escolar vem sendo constantemente discutida com intuito de elaborar estratégias para que possa se evitar o preconceito e ofertar uma educação de qualidade para todas as pessoas, inclusive as autistas.

Desta forma, profissionais da área têm buscado alternativas menos segregativas para proporcionar melhor inclusão dos educandos na rede de ensino (Glat; Plestch; Fontes, 2007). Conforme a Declaração de Salamanca que consta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994):

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526510537119131>

educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

O princípio básico da Educação Inclusiva trata que todo educando, independentemente de suas condições de desenvolvimento, raciais, culturais ou socioeconômicas, possa frequentar as escolas regulares, as quais devem ser adequadamente adaptadas para que possam atender às suas necessidades, desta forma combatendo qualquer atitude discriminatória. A educação especial deve substituir os serviços educacionais comuns, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência em todas as etapas (Brasil – MEC/SEESPO, 2001, p. 1).

Uma escola com Educação Inclusiva proporciona acesso e a permanência de todos os alunos e, nesse caso, ocorre a substituição de mecanismos discriminatórios por procedimentos de identificação e extinção das barreiras para a aprendizagem. Para que a escola se torne inclusiva, é necessária uma formação especializada de seus professores, além de rever as formas de interação vigentes, entre todos os segmentos que a estruturam. Em vista disso, implica reconstruir sua organização, recursos didáticos, metodologia e estratégias de ensino.

A Educação Inclusiva é uma nova cultura escolar na qual a concepção de escola visa o desenvolvimento da aprendizagem que atinja a todos os educandos. Diferentemente da escola tradicional que demanda do aluno conformação às regras disciplinares e às suas formas de ensino, perante pena de punição e/ou reprovação, a Escola Inclusiva se preocupa com as necessidades em conjunto e com cada aluno individualmente, assumindo o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos, atendendo à diversidade e à especificidade de cada educando (Glat; Plestch; Fontes, 2007).

Vale ressaltar que Educação Inclusiva não consiste somente em matricular o educando inclusivo na escola regular, mas, sim, proporcionar ao aluno o acesso e a permanência na escola com aproveitamento acadêmico, isso somente irá acontecer desde que se considerem as peculiaridades do desenvolvimento e aprendizagem de cada um e só irá ocorrer se os gestores e os professores estiverem preparados para esta nova dinâmica de ensino. A Educação Inclusiva é um processo contínuo, progressivo e dinâmico, é uma mudança da cultura escolar, a qual inclui a diversidade de modos de aprendizagem entre seus alunos.

O professor possibilita condições necessárias para aceitação do aluno de inclusão pelos colegas de sala, além de favorecer o convívio produtivo, cooperativo e solidário na classe escolar. Visto que o professor da sala regular é mediador no processo inclusivo, sendo que ele promove o contato inicial da criança com a sala de aula e é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma.

Os professores se sentem despreparados para receber o aluno de inclusão, especialmente o autista, pois há anos é possível observar essa dificuldade. Portanto, o processo inclusivo é um trabalho com várias dificuldades presentes no cotidiano escolar. Assim, verifica-se que os professores estão acostumados com o trabalho em turmas com certa homogeneidade e apoiados em um saber apreendido durante sua formação profissional, na qual o processo ensino-aprendizagem se dá pela fase de desenvolvimento em que a criança está. Diferente do aluno autista, que destoa dos demais. Os alunos autistas em muitas situações são rotulados como aqueles que talvez não aprendam, fazendo com que o docente questione a si mesmo sobre seu processo de ensino.

Portanto, este capítulo teve o intuito de contribuir para a construção de uma sociedade na qual sejam incluídos todos que, por direito, são sujeitos, ou seja, que os alunos de inclusão estejam nas escolas regulares, como determinado pela legislação que regula a Educação Especial, com a atenção necessária, aprendendo e tornando-se parte da sociedade, realizando uma análise crítica e

reflexiva sobre a relação professor e aluno autista no processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental I.

Baseado na caracterização do problema delineado neste estudo, define-se como objetivo: identificar e analisar a percepção de professores de ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre a convivência com alunos autistas.

DESENVOLVIMENTO

A apresentação deste capítulo se baseia nos resultados da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos (Canêo, 2022). No referido estudo, utilizou-se o delineamento metodológico da pesquisa qualitativa, transversal e exploratória, sendo que a abordagem qualitativa mostra a realidade humana vivida socialmente. De acordo com Minayo (2012, p. 21), a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo nas relações” em suma, favorece os aspectos subjetivos de seus participantes. Não obstante, possibilita conhecer a fundo as vivências e representações de cada participante em relação ao tema abordado (Turato, 2005).

O estudo utilizou-se do Questionário Sociodemográfico e da Entrevista Semiestruturada, a fim de se atingir os objetivos propostos. Os dados coletados foram categorizados *a posteriori*, conforme a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1988/2011). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos.

O estudo contou com a participação de 8 professores, que lecionavam há, no mínimo, cinco anos no ensino fundamental I e que atuavam com alunos autistas, sendo 4 professores de duas escolas públicas e 4 de escolas particulares de um município da Região Metropolitana da Baixada Santista - SP. A partir da leitura dos dados transcritos nas entrevistas com os professores, foram obtidas as seguintes categorias:

- a) Formação acadêmica para trabalhar com alunos da educação especial em classes regulares;
- b) Relação professora e aluno autista;
- c) Dificuldades enfrentadas dos professores com os alunos autistas;
- d) Questão da inclusão na sala de aula;
- e) Ações favorecedoras da inclusão escolar;
- f) Atividade em conjunto com a turma.

Deste modo, foi possível evidenciar as propriedades dos textos produzidos nas entrevistas, mostrar as diferenças e semelhanças quanto ao acolhimento e quanto à maneira de trabalhar com os alunos autistas na rede pública e privada, além de, eventualmente, possíveis proposições de ações para que a inclusão seja realmente efetiva.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Apesar da psicanálise não impor sua teoria no contexto escolar, possibilita a análise e a conscientização do processo ensino aprendizagem (Miranda, 2019), assim, o campo psicanalítico auxilia nas práticas educativas, uma vez que proporciona a reflexão para que o docente compreenda a realidade pedagógica. A psicanálise na educação não tem como foco apenas a psicanálise ou a educação, mas sim um campo que perpassa ambas. Essa interface acolhe elementos para melhor compreender o processo educativo (Pereira, 2020).

Em psicanálise, o ato educativo “se refere à inscrição de marcas que operam a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo simbólico onde a lei, representada pela palavra do Outro, introduz o futuro sujeito ao “civilizado” (Mariotto, 2017, p. 36), desse modo, compreende-se que todo ato educativo remete a operações de transmissões de um saber, de um desejo e transformação do sujeito.

Diante disso, entende-se inescapável a utilização dos fundamentos da psicanálise para compreender o campo

educacional. A escuta dos professores é essencial para a coleta de elementos que posicionem o aluno objeto das políticas de inclusão na estrutura discursiva do professor. Isso propicia o deslocamento necessário do discurso pedagógico tradicional para que os professores desdobrem suas posições em relação ao processo de inclusão. “É importante averiguar como se lida, como se concebe o que diz respeito ao humano – àquele que fala e está submetido à linguagem em suas vidas nos dias de hoje” (Gurski, 2020, p. 31).

Por meio do discurso do docente é possível compreender qual é o lugar que o aluno inclusivo ocupa nessa relação. Como afirmam Kupfer e Petri (2000, p. 96): “[...] no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para a criança”. Desta forma, isto implica dizer que:

O sujeito não cria seu discurso, mas é causado por ele, e existe apenas por causa do discurso e da linguagem. Só pode manifestar-se porque encontra na linguagem um substrato, um apoio, uma forma que o cria e permite seu advento. O sujeito precisa da palavra para existir e para dizer-se (Kupfer, 2010, p. 269).

O educar é compreender que o ensino remete à própria cultura, a uma nova forma de ver o individual e o social e enxergar o aluno como um sujeito inconsciente inserido em um contexto. No intento de entender que o sujeito do inconsciente na educação não segue o modelo científico, “educar significa transmitir marcas simbólicas, visando inserir sujeitos no campo da fala e da linguagem” (Pereira, 2020, p. 50). Diante disso, no processo educativo é mister destacar a figura do professor que, em uma visão psicanalítica, ocupa um lugar que transcende a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o professor ocupa o ambiente que transcende o processo pedagógico, porque é nele que o aluno projeta seus investimentos libidinais. Em vista disso, o campo transferencial não termina nas filiações libidinais, é necessário também que o aluno seja um sujeito ativo nesse processo, pois é a

partir disso que se faz a diferença na aquisição do conhecimento, como aponta Bilate: “A transferência, como o próprio nome diz, é um transferir, é um deslocamento de um sujeito para outro; na situação analítica, do analisando para o analista e também do analista para o analisando – neste último caso, fala-se em contratransferência” (2010, p. 36).

Vale apontar que o professor não é um analista, devido ao fato de que ele não irá analisar o discurso do discente, mas irá escutá-lo e compreender sua singularidade e especificidade no processo ensino-aprendizagem. Então, visto o posicionamento do professor e do aluno, é importante a transferência² no processo de ensino aprendizagem para que se institua um espaço de sala de aula de diálogos.

Esta pesquisa apontou a possibilidade de se tecer algumas reflexões acerca da inclusão escolar na educação, partindo de aproximações com a Psicanálise. Assim, ao pensar na inclusão escolar de crianças autistas deve-se pensar no professor de sala regular que, por sua vez, deve voltar seu olhar para a singularidade dessas crianças.

Por meio das falas das docentes, depreende-se que a escola regular³ traz benefícios para todos os alunos. A instituição escolar tem a tendência de manter o ensino engessado, sendo portadora de

² Conforme Laplanche e Pontalis (1992, p. 514), “[...] a transferência é entendida como uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada”. É um fenômeno psíquico que está presente nas relações ao nosso redor.

³ Segundo Ministério de Educação (MEC), “Todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter assegurado o seu direito de aprender no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária. Os professores da educação comum, em articulação com a educação especial, devem estabelecer estratégias pedagógicas e formativas, metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação desses alunos no contexto escolar. Deve-se ressaltar a necessidade da efetivação do acesso à educação infantil, de assegurar que todas as crianças possam participar de ambientes comuns, beneficiando-se deste processo”.

“um discurso institucional que tende a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência” (Kupfer, 2007, p. 136). As demandas específicas da criança autista provocam a reformulação no ensino das instituições escolares, de modo a incorporar outras formas de aprendizagem mais atrativas. A inclusão modifica e diversifica o ambiente escolar.

O aluno autista demanda uma aposta do professor, da família e todo seu contexto nas suas potencialidades, nas suas capacidades intelectuais presentes. Nesse sentido, são sujeitos capazes de dizerem na medida em que sejam habilitados a criar sentidos em suas experiências, evitando que o sujeito seja encolhido pela psicopatologização.

Esta pesquisa apresentou a desconstrução da noção de autismo como transtorno, quadro psicológico ou síndrome para que seja possível a ampliação das possibilidades de convivência e investimento nessas crianças. Como visto, o sujeito autista desafia a própria humanidade e convoca o outro a um encontro com ele mesmo.

Os dados desta dissertação mostraram que as escolas públicas e uma das particulares estão caminhando para uma visão diferenciada de educação escolar inclusiva. Algumas das ações observadas nessas escolas que possam favorecer uma educação voltada para o sujeito são:

- Inserção nas atividades comuns a todos;
- Uso de materiais diferenciadas de ensino e de avaliação;
- Auxílio ao aluno com autismo no entendimento das regras de convívio.

Mesmo com essas ações, verifica-se fundamental o desenho de uma proposta a ser pensada pelas instituições, tanto pública e privada, na qual seja oferecido um espaço em que o professor possa falar sobre a inclusão escolar e ser escutado.

Na condução do ato educativo de uma criança autista, o professor deve considerar as subjetividades dos sujeitos e também se reconhecer em alguns momentos como sujeito barrado (alguém que não pode tudo) para que seja possível o processo de

aprendizagem, que tenha a universalidade do ensino, sem que se despreze a singularidade de quem a esse ensino se submete. A educação, decerto, é para todos, mas sempre um por um.

Nesse sentido, no livro “Prática inclusiva em escolas transformadoras”, Kupfer *et al.* (2017) aponta para o segundo princípio orientador para práticas inclusivas que é: “a igualdade é o direito à diferença”, ou seja, todas as crianças têm que ir à escola e serem tratadas como iguais para que surjam as diferenças e para que se olhe a especificidade de cada aluno.

Mesmo se valendo de um pequeno número de participantes, esta pesquisa mostrou uma realidade local, trazendo informações importantes sobre a inclusão escolar de crianças autistas em rede de escolas privadas e públicas.

Estudos mostram que a inclusão traz benefícios para todos envolvidos nesse processo, pois o “professor deixa de se orientar por um ideal de homogeneidade e passa a olhar cada aluno de uma maneira que leve em consideração as suas diferenças. Deixa de se ver, apenas, como transmissor de conteúdos pedagógicos e passa a se ver como educador” (Colli, 2005, p. 31).

Entende-se que a inclusão escolar é um tema complexo devido ao fato da importância da instituição escolar conferir marcas simbólicas a esse aluno. Pretende-se com resultado do estudo possibilitar novas aberturas de incessantes possibilidades para a inclusão escolar de crianças autistas.

Diante dos obstáculos enfrentados no ambiente escolar, é importante que o professor não abandone a capacidade de olhar para seu aluno autista e identifique aspectos que vão além das tantas características ligadas ao transtorno. É fundamental olhar para a criança buscando contribuir com seu desenvolvimento, independentemente de suas limitações, sendo necessário que o professor se envolva com seu aluno para que o ato educativo produza marcas subjetivantes.

É relevante que o educador reconheça as diferenças implicadas no aluno autista e reconheça em si suas próprias limitações. A análise sistematizada do material obtido indica que o

principal fio condutor para que realmente seja efetiva a inclusão é o professor, uma vez que ele irá sustentar o lugar de acolhimento dessas crianças na escola, considerando-se que é ele que lida com esse cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à base psicanalítica que sustentou o presente estudo, aponta-se para que o ato educativo não leve em conta somente as subjetividades dos alunos, mas também a subjetividade do professor, que, em alguns momentos, se reconhece como sujeito barrado, ou seja, alguém que não sabe tudo. Tais sentimentos desencadeiam angústia no professor, sendo que essa angústia se manifesta na ausência do saber diante das práticas pedagógicas que parecem não operar conforme o esperado.

Importante pontuar a relevância de outros fatores que dificultam a inclusão escolar, como a falta de investimento na educação no Brasil; a sociedade enquanto produto de uma trajetória excludente e que ainda apresenta resquícios preconceituosos, porém, além desses fatores, destaca-se a necessidade de um diálogo mais amplo da educação com outras disciplinas, buscando que a inclusão escolar passe a ser tratada como uma questão no âmbito da saúde mental.

Diante do exposto, para uma sociedade inclusiva, deve-se abrir as portas das escolas para crianças autistas, fomentar o diálogo como principal elemento condutor do processo inclusivo. Da mesma forma, destaca-se a inserção da questão de saúde mental na escola como parte das pautas das políticas públicas educacionais.

Acredita-se que seja necessário proporcionar aos professores um espaço reflexivo no qual seja possível falar sobre essa vivência, do que dela é capaz ou não de suportar. Um espaço⁴ que seja

⁴ Nesta perspectiva, por esta pesquisa ter sido um mestrado profissional, o produto final foi a realização de oficinas de fala e escuta para os profissionais

conduzido por uma prática interdisciplinar que possibilite um suporte aos professores. Por fim, pretende-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para reflexões acerca das vicissitudes da inclusão escolar de crianças autistas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. (Original de 1988).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acessado em 13 out. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BILATE, Danilo. Contribuições da psicanálise à educação. **Revista filosofia capital**. Vol. 5, Ed 10, 2010.

CANÊO, N. **Autismo e convivência escolar: um estudo sobre a percepção de professores de escolas públicas e privadas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Católica de Santos, Santos, p. 101. 2022.

COLLI, F. A. G.; AMANCIO, V. Continuando a travessia pela ponte. **Estilos clín.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 69-81, 2000. Disponível em

participantes. Um lugar que proporcionasse “a oferta da palavra, da escuta e de outros tipos de intervenção que permitam a alunos, a professores e a outras pessoas do âmbito educativo terem a chance de elaborar subjetivamente seus obstáculos pedagógicos” (Pereira, 2020, p. 48). Esse professor ter um lugar de fala e ser escutado na escola para que pudesse se perceber como sujeito nesse processo, um grupo de escuta de professores que busca favorecer a fala livre acerca dos impasses no trabalho educativo. Depois disso, seja possível que ele conseguisse compreender as especificidades de cada aluno.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200005&lng=pt&nrm=iso Acessado em 26 ago. 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acessado em 02 out. de 2020.

GURSKI, R. **Cenas da Infância Atual**: a família, a escola e a clínica. Porto Alegre: UNIJUÍ, 2006.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, Renata. "Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos clin.**, São Paulo , v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282000000200008&lng=pt&nrm=iso . Acessado em 13 ago. 2021.

KUPFER, M. C. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 265-281, 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

MARIOTTO, R. M. M. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 64, p. 35-48, abr. 2017 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000200035&lng=pt&nrm=iso . . <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49816>. Acessado em 02 dez. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, R. A contribuição da psicanálise na educação para o desenvolvimento humano. **Científica Intellecto**, Espírito Santo, v.4, n. 3, p. 11-22, 2019.

PEREIRA, M. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In: VOLTOLINI, R. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo, 2020, p. 29-44.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n.3, 2005. Available from <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025> . Acessado em 21 jun. de 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

8. PASMU – PROGRAMA DE ATENÇÃO À SAÚDE MENTAL PARA UNIVERSITÁRIOS¹

Wagner José Tedesco
Daisy Inocencia Margarida de Lemos

INTRODUÇÃO

O ingresso de estudantes universitários em uma instituição de ensino superior é caracterizado por um período em que se deparam com mudanças e exigências comportamentais, cognitivas e emocionais que muitos ainda não haviam vivenciado. Esse momento pode ser potencializador e desencadeador de estresse e sobrecarga emocional, onde podemos destacar nesse processo de adaptação e transformação a alteração do equilíbrio do aluno, resultando em fatores que estão correlacionados a aspectos motivacionais e a transtornos mentais.

O ambiente universitário é desafiador e exigente pelas próprias condições e características. Momento de novidades, de descobertas e de interações com alunos de diversas realidades e situações vivenciadas, advindos de cidades distintas, de classes sociais diferentes e de projetos de vida que norteiam suas atitudes e direcionamentos acadêmicos e profissionais.

A presente proposta de produto técnico intitulado PASMU – Programa de Atenção à Saúde Mental para Universitários originou-se da Dissertação apresentada no curso de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos, intitulada: *Internet, Mídias Sociais e Tecnologias: Estudo sobre Ansiedade, Depressão e Motivação em Ingressantes no Ensino Superior*. A pesquisa teve como objetivo geral identificar fontes causadoras e potencializadoras da problemática:

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526510537133139>

ansiedade-depressão e perda de motivação na vida acadêmica em relação ao uso de internet, mídias sociais e tecnologias. Como objetivos específicos foram definidos: a) verificar a relação aluno e usos da internet, mídias sociais e tecnologias e possíveis consequências emocionais advindas dessa relação; b) entender se os usos da internet, mídias sociais e das tecnologias interferem na vida acadêmica, do ponto de vista motivacional. Identificar e analisar as ações utilizadas atualmente, com o propósito de reduzir os sintomas de ansiedade e depressão entre os alunos ingressantes no nível superior; c) estabelecer caminhos para diminuir riscos na saúde mental e melhorar a trajetória acadêmica.

O problema levantado foi se existia correlação positiva entre os sintomas de ansiedade, depressão e perda da motivação com os usos da internet, mídias sociais e tecnologias em alunos ingressantes no ensino superior.

Teve como hipótese: O comportamento digital no uso de tecnologia e acesso às mídias sociais, entre alunos ingressantes no nível superior, interferem em seus aspectos motivacionais e emocionais, afetando negativamente na vida acadêmica.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa possibilitaram descortinar um terreno importante de indicadores que determinaram o cuidado e a necessidade de protocolos acadêmicos direcionados à prevenção, à melhoria da saúde mental do IES – Ingressante no Ensino Superior e a necessidade de foco no rendimento acadêmico. Para isso, propusemos melhor atenção à saúde mental nos diversos procedimentos de ingresso à Instituição, como forma de acolhimento, melhoria e ampliação do padrão de qualidade na formação integral (pessoal e técnica) do estudante.

A proposta do produto teve como objetivo geral: Estabelecer ações integradas, com o propósito de reduzir os sintomas de ansiedade e depressão entre alunos ingressantes no nível superior, além de facilitar a compreensão acerca dos aspectos motivacionais que os acompanham ao longo da vida acadêmica. Como objetivos específicos foram elencados: a) proporcionar a sensibilização e orientação aos docentes e funcionários da

Instituição, visando a ampliação da percepção do problema, através de reuniões e treinamentos sobre a problemática: comportamento digital, ansiedade, depressão, aspectos motivacionais e rendimento acadêmico; b) proporcionar a sensibilização e orientação aos alunos ingressantes, assim como no decorrer da vida acadêmica, visando a ampliação da percepção do problema, através de palestras e/ou dinâmicas de grupo; c) estabelecer articulação com demais programas existentes na Universidade, que visem o acolhimento e acompanhamento do IES – Ingressante do Ensino Superior; d) elaborar indicadores para mapeamento e acompanhamento do projeto.

DESENVOLVIMENTO

Para desenvolvimento do projeto proposto, foi estabelecido um plano de ação que buscou:

✓ Validação e/ou ampliação do universo de pesquisa, visando garantir as informações ligadas aos fatores emocionais e comportamentais e o comprometimento da vida acadêmica.

✓ Aplicação de um programa articulado de intervenções em saúde mental, complementando programas existentes (exemplo: PIVA – PROGRAMA DE INICIAÇÃO À VIDA ACADÊMICA) e abrindo cenários de ações preventivas a curto prazo no momento do ingresso à universidade.

✓ Desenvolvimento de um programa articulado de intervenções em saúde mental, complementando programas existentes (exemplo: DPS – DEPARTAMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO, PSICOLÓGICO E SOCIAL) e abrindo cenários para ações terapêuticas a médio prazo, no decorrer dos anos de curso, visando o bem-estar psicológico dos alunos.

Para a concretização da proposta, o projeto foi dividido em etapas descritas a seguir:

Fase 1: Ações preliminares ao ingresso dos alunos

No primeiro mês do ano/semestre letivo para o ingressante, serão realizadas as seguintes intervenções:

a) Reuniões com os docentes e profissionais da Instituição para exposição do programa PASMU – Programa de Atenção à Saúde Mental para Universitários.

b) Realização de dinâmicas de grupo com os alunos ingressantes, objetivando a discussão do comportamento digital, efeitos na saúde mental e no rendimento acadêmico.

Fase 2: Identificação de demandas

a) Identificação de possíveis demandas de atendimentos específicos ligados aos aspectos emocionais, comportamentais e rendimento acadêmico e direcionamento técnico para a terapêutica pertinente, para todos os alunos dos diversos anos dos cursos.

Fase 3: Manutenção do projeto

Nos meses subsequentes ao ingresso do aluno, serão realizados acompanhamentos:

a) Reforço anual com os docentes e profissionais da Instituição quanto ao programa.

b) Acompanhamento e mapeamento do processo, de forma gradual e regressiva, desde o ingresso à Universidade até a finalização do curso.

Fase 4: Validação do projeto

Ao final de cada ano letivo será elaborado relatório das atividades executadas, bem como o mapeamento de encaminhamentos e indicadores diversos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com os docentes e profissionais da Instituição:

- Reuniões de orientação e treinamento sobre a problemática: comportamento digital, ansiedade, depressão, aspectos motivacionais e rendimento acadêmico;

- Ampliação da percepção do problema;

- Como os alunos chegam para a Universidade. Como são e como estão;

- Como perceber mudanças de perfil do aluno;

- Entender queixas e demandas;

- Estratégias de aconselhamento e acolhimento dos alunos.

Com alunos ingressantes:

• Promover dinâmicas e entrevistas individuais (quando for o caso), para mapeamento das necessidades dos ingressantes, durante as quais serão indagados sobre algumas questões, tais como:

a) Como foi a escolha do curso, da Universidade e da Profissão?

b) Como estão e o que esperam dos próximos anos?

c) Qual a expectativa antes do ingresso na universidade versus realidade encontrada?

d) Com quem estão morando? Como está a convivência?

e) Se e como estão sentindo a falta da família e do lar?

f) O que mudou no relacionamento familiar após o ingresso na universidade?

g) Como foi e como está sendo a adaptação ao curso e aos colegas de classe?

h) Como lidam com processos de avaliação?

i) Conscientizar sobre o uso da internet e mídias sociais – tempo de utilização, exposição, comparação, estresse, ansiedade, depressão, foco e sentido.

Ao final da intervenção, propõe-se a aplicação de um protocolo de acompanhamento e avaliação, a partir do qual poderão ser propostas algumas alterações e novas ações que se fizerem necessárias para aprimoramento do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa desenvolvida, no ambiente acadêmico, a partir da qual se originou o produto técnico apresentado, demonstrou-se a inter-relação entre os aspectos Motivacionais e Emocionais com o comportamento digital, especificamente em relação a queixas de Ansiedade e Depressão que apresentaram uma correlação significativa, mostrando que interfere na vida acadêmica, do ponto de vista do sofrimento psíquico e nos resultados alcançados quanto ao desempenho acadêmico.

Diante disso, verificou-se que as instituições de ensino superior podem e devem se comprometer com o desenvolvimento integral dos seus estudantes, apresentando estratégias institucionais para o enfrentamento dessa realidade.

O estudo apontou, também, que algumas Universidades preocupadas com esse fator e como forma preventiva, vêm criando Centros de atendimentos aos alunos e disciplinas específicas voltadas a essa problemática. Além disso, trabalho rigoroso e direcionado pode ser realizado nos estágios iniciais ao ingresso na Universidade e acompanhado por todo o período que o aluno percorre na vida acadêmica. Para isso, é necessário melhor atenção à saúde mental nos diversos procedimentos de ingresso à Instituição, como forma de acolhimento, melhoria e ampliação do padrão de qualidade na formação integral (pessoal e técnica) do estudante.

Acredita-se e espera-se que o produto técnico apresentado, como proposta de intervenção com ingressantes no Ensino Superior, possa ser implementado não apenas com iniciantes, mas também com os demais discentes, uma vez que a fase universitária é uma etapa bastante relevante na vida dos jovens, visto que se trata de uma transição para a vida adulta em que as demandas do mercado de trabalho exigem e exigirão, cada vez mais, pessoas resilientes, com eficácia adaptativa em diferentes áreas: produtividade, afetiva-relacional, saúde física e emocional, sociocultural.

REFERÊNCIAS

BILLINGS, J.; BIGGS, C.; CHING, B. C.; GKOFA, V.; SINGLETON, D.; BLOOMFIELD, M.; GREENE, T. Experiences of mental health professionals supporting front-line health and social care workers during COVID-19: qualitative study. **BJPsych Open**. v. 7, n. 2, 2021. Publicado on-line em 23 de março de 2021. doi: 10.1192/bjo.2021.29

MOTA, D. C. B.; SILVA, I. V.; COSTA, T. A. F.; AGUIAR, M. H. C.; MARQUES, M. E. M.; MONAQUEZI, R. M. **Saúde Mental e o uso de internet por estudantes universitários**: estratégias de enfrentamento no contexto da COVID-19. Juiz de Fora, MG, UniAcademia, 2021.

PENHA, J. R. L.; OLIVEIRA, C. C.; MENDES, A. V. S. Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. **Journal Health NPEPS**, 2020 jan-jun.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e Saúde Mental do Estudante Universitário: Revisão Sistemática da Literatura. Universidade Estadual de Londrina – PR, **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

TEDESCO, W. J.; LEMOS, D. I. M. Produto Técnico: PASMU – Programa de Atenção à Saúde Mental para Universitários. E-vídeo no II Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia: Práticas Profissionais de Cuidado, 2022.

9. ESCUTA, ESCRITA E ACOLHIMENTO: UM OLHAR ATENTO À SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES¹

Eduardo Steindorf Saraiva
Tatiana Weber Mallmann

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de estudo desenvolvido durante os anos de 2020 e 2022, momento em que foi realizada a pesquisa intitulada “Escuta, escrita e saúde mental: os caminhos até a aprovação em medicina” – vinculada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – e que objetivou discutir saúde mental em estudantes. Em um primeiro momento, antes mesmo de apresentar o que foi desenvolvido durante a pesquisa, gostaríamos de elencar alguns aspectos que julgamos importantes acerca dos mestrados profissionais, mais especificamente em relação aos mestrados profissionais em Psicologia no Brasil.

Segundo Castelo Branco e Cirino (2022), o mestrado profissional em Psicologia, tido como o mais recente do panorama nacional dos programas de pós-graduação profissionais stricto sensu, possui um cenário em construção, constituindo ainda sua identidade (Castelo Branco; Cirino, 2022). A literatura, embora seja ainda incipiente quanto ao tema, vem discutindo como os mestrados profissionais estão em construção no País e a relevância de programas de mestrados profissionais, considerando as possibilidades de intervenção e de enfrentamento de entraves sociais.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526510537141149>

Assim, convém aqui pontuar a indiscutível importância dos produtos técnicos que estão sendo desenvolvidos a partir dos estudos decorrentes dos programas de pós-graduação e as possibilidades de enfrentamento de questões sociais expressivas.

Acreditando nisso, foi desenvolvida a presente pesquisa, que resultou no produto que apresentaremos a seguir. Dividimos o texto seguinte, então, em dois momentos, a saber: 1) apresentação breve da pesquisa realizada e intitulada “Escuta, escrita e saúde mental: os caminhos até a aprovação em medicina”, conforme citado anteriormente, e o que motivou a pesquisa; 2) o resultado da pesquisa-intervenção do referido estudo, que nos impulsionou a elaboração do produto técnico.

SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES: DA INQUIETAÇÃO À PESQUISA

Julgamos pertinente, antes de apresentarmos o produto técnico – resultado de dois anos de pesquisa e de comprometimento –, registrarmos o que nos motivou a desenvolver este estudo, que teve como força motriz estudantes participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de candidatos à vaga em cursos de medicina do Brasil e a relação estabelecida entre saúde mental e preparação para as provas de seleção para o ingresso em institutos superiores de educação.

Os altos índices de pessoas acometidas por estresse e ansiedade, assim como outros sofrimentos de ordem psíquica, são preocupantes: segundo dados de 2019 da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil é o país com a maior taxa de pessoas com transtornos de ansiedade no mundo. Segundo estimativas, 9,3% dos brasileiros têm algum transtorno de ansiedade (OMS, 2019). Por conseguinte, frente à importância do tema e com intuito de contribuir para os estudos sobre a problemática que atinge parte significativa dos estudantes que concorrem a uma vaga no curso de medicina no País, fizemos alguns questionamentos que nortearam a pesquisa, a saber: 1) quais são os fatores que

contribuem para desenvolver estresse e ansiedade em estudantes que concorrem a uma vaga no curso de medicina e 2) como tais estudantes são amparados pelo seu entorno, considerando família e círculo de amigos.

Considerando as respostas a tais questionamentos – respostas estas obtidas por meio de questionário e de entrevistas semidiretivas – foi elaborado um produto técnico para ser utilizado por estudantes que se preparam para participar do ENEM e prestar concurso vestibular, como ferramenta auxiliar na tentativa de amenizar o estresse e a ansiedade gerados pela preparação para as provas. Considerando essa intervenção, foi elaborado um produto que consiste em dois momentos: 1) produto de editoração, uma espécie de livro-diário intitulado “Ponto-e-vírgula e siga”; e 2) acompanhamento de estudantes por profissionais da saúde, com o objetivo de assisti-los durante a preparação para as provas.

O produto técnico proposto por nossa pesquisa tem o intuito de apresentar uma alternativa para amenizar o possível desconforto ocasionado pela preparação para as provas. Como é um livro-diário disponibilizado em arquivo PDF para os estudantes, ele é tido pela CAPES como “produto de Editoração”:

Produto de editoração resulta de atividade editorial de processos de edição e publicação de obras de ficção e não-ficção. Compreende planejar e executar, intelectual e graficamente, livros, enciclopédias, preparando textos, ilustrações, diagramação etc. com vinculação ao Programa (projetos, linhas, discentes/egressos) (CAPES, 2019, p. 41).

É importante salientar, ainda, que a sugestão de escrita expressiva como recurso para que estudantes consigam reconhecer sensações geradas pela preparação para a prova possui suas limitações. Entendemos que o recurso pode não ser viável para parte dos estudantes, considerando vários fatores, que vão do reconhecimento, do entendimento das emoções ocasionadas por determinados episódios à dificuldade de expressá-las por meio da escrita. É válido pontuar aqui que, conforme Rocha e Aguiar (2003),

“Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto” (Rocha; Aguiar, 2003, p. 71). Desse modo, entendemos que o produto técnico não é algo imediato e definitivo, podendo, ainda, passar por adaptações e edições.

Retomando a discussão sobre a importância da escrita como alternativa para amenizar sintomas de ansiedade e estresse, gostaríamos de citar o trabalho publicado por Benetti e Oliveira (2016). Os autores discutem a escrita expressiva como uma alternativa que possui o intuito de buscar o bem-estar físico e mental e aliviar o que causa angústia. Para eles, a palavra escrita como elemento criativo e expressivo é um meio de comunicação interpessoal e intrapessoal capaz de servir de alívio e ajudar pessoas que são acometidas por eventos traumáticos mais expressivos, ajudando-as a se recuperarem, física e mentalmente, de situações difíceis (Benetti; Oliveira, 2016). Os autores pontuam, ainda, que traduzir uma experiência em linguagem é, essencialmente, uma maneira de torná-la mais visível, mais palpável, mais compreensível e que, por inúmeras razões, as pessoas se valem da escrita em meios como os diários – “o amigo” confidente, que “guarda segredo” e que não julga (Benetti; Oliveira, 2016).

Sob essa perspectiva, acreditamos que, ao verbalizar o que sentem, como sentem e por que sentem, os estudantes possam tornar suas angústias, suas incertezas, seus medos e suas dúvidas em algo mais concreto, o que aliviaria o sofrimento e proporcionaria a busca por saúde mental. A escrita expressiva, por conseguinte, torna-se um recurso possível e disponível para que sejam registrados pensamentos relacionados aos momentos de preparação, de estudos e do que talvez não fosse possível, ou até mesmo não fosse intenção, verbalizar ou postar em redes sociais. A escrita é entendida, então, como uma possibilidade de comunicação intrapessoal e como recurso para aliviar tensões geradas pela preparação para as provas. Ademais, ao escrever com o objetivo de expressar sensações, sentimentos e emoções, a escrita deixa de ser um objeto de avaliação

do estudante, considerando que preparação para o ENEM e/ou vestibulares implica, necessariamente, a produção textual, a saber, a escrita de um texto dissertativo no ENEM e na maioria dos exames vestibulares do País.

Desse modo, haveria a “liberdade” da escrita com ênfase na expressão silenciosa, no relato marcado por início, meio e fim. Benetti e Oliveira (2016) afirmam que:

Ao refletir sobre o desenrolar destes fatos, os processos psicológicos que envolvem a compreensão podem potencializar significativamente o processo de autoconhecimento. E, de repente, as coisas podem tornar-se mais claras: padrões de comportamento podem ser mais bem observados e explicações diversas podem emergir (Benetti; Oliveira, 2016, p. 71).

Sob esse viés, entende-se que a escrita expressiva pode proporcionar aos estudantes o autoconhecimento. Assim, ao ser possível identificar, conhecer suas emoções, seus sentimentos e as sensações que eles despertam, torna-se mais fácil de os estudantes administrarem episódios de ansiedade gerados pelo cenário de preparação para os vestibulares e/ou ENEM. Para os autores, escrever sobre experiências e pensamentos pode auxiliar quem se prepara para as provas a fazer reflexões acerca do processo de preparação e a tudo que implica concorrer a uma vaga na universidade. Ademais, a escrita pode possibilitar entender melhor o que desencadeia sentimentos e emoções negativos, a amenizar a autocrança, a compreender que a aprovação não depende exclusivamente de esforço próprio, que ela está também condicionada a fatores externos, como a ampla concorrência e o número reduzido de vagas. Desse modo, entendemos que a escrita possibilita ao estudante criar a sua narrativa, considerando todo o espaço que compõe a sua história, toda sua trajetória como estudante.

Dessa forma, entende-se que o processo de reconhecimento das sensações e emoções, o entendimento de que o processo de

preparação compreende sentimentos de incertezas, angústias, medos, sem, contudo, normalizar o que tais sentimentos podem desencadear, podem ser facilitados pela escrita. Palavras escritas podem, por conseguinte, servir de instrumento para que situações estressoras possam ser evitadas ou amenizadas. É válido pontuar, ainda, reiterando Benetti e Oliveira (2016), que quem não possui o hábito de se expressar tende a escrever sobre os fatos em si e não sobre as emoções oriundas de tais fatos, não sobre o que os fatos geraram, quais sensações eles despertaram. A não reflexão sobre os episódios, sobre o envolvimento pessoal e sobre os seus possíveis significados pode causar aumento da ansiedade. Nesse caso, não haveria benefício significativo da escrita expressiva, gerando apenas mais desgaste emocional (Benetti; Oliveira, 2016).

É válido ainda reafirmar a importância da escrita expressiva como possibilidade de promoção de saúde mental e reiterar também que ela não é única opção e que pode não contemplar todos os estudantes que se preparam para participar do ENEM e para prestar vestibular. Ainda assim, acreditamos que a escrita expressiva vem a ser uma possibilidade de os estudantes poderem se expressar, sem que haja julgamentos, cobranças e avaliações. Por isso, pensamos no livro-diário como um produto técnico que poderia ser considerado como recurso para a promoção da saúde mental dos estudantes, aliviando situações estressoras e geradoras de ansiedade.

SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES: DA PESQUISA AO PRODUTO

Com o intuito, então, de desenvolvermos uma ferramenta inovadora que possibilitasse maior cuidado com a saúde mental de estudantes participantes do ENEM e/ou vestibulares, elaboramos um produto que contempla: 1) uma ferramenta semelhante a um “diário”, chamado de “Ponto-e-vírgula e sigla”, cujo objetivo é o estudante poder registrar os momentos que caracterizam a sua caminhada, seus pensamentos, desejos, objetivos, suas conquistas,

dores, perspectivas, alegrias relacionados à preparação para o Enem e/ou os vestibulares e 2) um plano de acompanhamento – com psicólogo ou com psicóloga – específico para a escuta de estudantes que se preparam para participar do Enem e/ou concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior. É importante salientar que tanto o “Ponto-e-vírgula e siga” quanto o plano de atendimento estão correlacionados, fazendo ambos parte da estratégia de promoção de saúde mental, objetivo do produto sugerido nesta pesquisa.

Assim, durante a sua preparação para o Enem e/ou para os vestibulares, o estudante poderá fazer pausas para o registro dos seus momentos relacionados aos estudos e, no final da sua jornada, contará com um compilado do que foi a sua caminhada: as alegrias, os esforços, os medos, as conquistas durante o período de preparação para as provas. Haverá dois formatos para o registro, a saber: 1) um arquivo em formato PDF, disponível para impressão, em que haverá perguntas relacionadas à saúde mental do estudante, à relação interpessoal, considerando família e círculos de amigos, e aos estudos; 2) um espaço na plataforma Multidisciplinas, em que o estudante poderá responder às mesmas perguntas feitas no arquivo em PDF.

O nome “Ponto-e-vírgula e siga” foi pensado devido ao significado que ele tem para a escrita – é o intermediário entre a vírgula e o ponto final – representando, por conseguinte, uma pausa maior que a vírgula e menor o ponto final. Assim, esse sinal representa as pausas necessárias nos estudos para que sejam possíveis a reflexão, a escuta, o autocuidado e a atenção à saúde mental durante a preparação para as provas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que todos os alunos da plataforma Multidisciplinas terão acesso gratuito ao “Ponto-e-vírgula e siga”, tanto no formato PDF quanto no espaço da plataforma. Caso o estudante necessitar de acompanhamento com psicólogo(a), será

oferecido a ele um plano de acompanhamento durante todo o tempo em que ele estiver estudando e utilizando os recursos da plataforma (aulas, simulados, contato com os professores, orientação na redação). O profissional da saúde contratado terá acesso via plataforma ao “Ponto-e-vírgula e siga” e poderá utilizá-lo como guia para o acompanhamento do estudante durante o período de preparação. Os agendamentos serão realizados via aplicativo WhatsApp, cujo número de telefone é o da plataforma Multidisciplinas; os atendimentos, o acompanhamento e as escutas serão individuais, realizados via *Google Meet* – ferramenta on-line que possibilita contato virtual entre os participantes.

Os estudantes poderão ter acesso ao “Ponto-e-vírgula e siga” assim que acessarem o site da plataforma. Os atendimentos com o profissional contratado (psicóloga ou psicólogo) poderão ser agendados durante o período de permanência do estudante como aluno da plataforma, que poderá variar de oito a dois meses. Por esse motivo, serão oferecidos, no mínimo, dois planos com atendimentos semanais ou quinzenais para alunos que se matricularem no curso extensivo, cujo início se dá em março e se encerra em outubro de cada ano. Para alunos do curso intensivo, cujo início se dá em agosto e término se dá outubro, será oferecido plano de acompanhamento semanal.

Sabemos que a elaboração de um produto técnico exige do pesquisador um olhar atento às necessidades da sociedade, mais ainda da comunidade da qual fazem parte os estudantes, considerando sua pluralidade e suas idiossincrasias. Nosso estudo, bem como o que justifica esta proposta de intervenção social, está baseado na busca pela promoção de saúde mental dos estudantes que se preparam para concorrer a uma vaga em instituição de ensino superior, uma vez que a busca por resultado satisfatório no Enem ou por aprovação no vestibular costuma envolver fatores – como longo período de preparação, concorrência e cobrança por desempenho – que podem interferir no bem-estar do estudante.

Por fim, esperamos que esta proposta contribua para que haja promoção da saúde mental de estudantes que se preparam para

concorrer a uma vaga em instituições de ensino superior, considerando o que fora apresentado e discutido neste trabalho, reiterando a importância da escrita e da escuta nesse processo.

REFERÊNCIAS

BENETTI, Idonezia Collodel; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. O poder terapêutico da escrita: quando o silêncio fala alto. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Santa Catarina, v. 8, n. 9, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69050>. Acesso em: 10 Jun. 2023.

CAPES. **Produção Técnica**. Relatório de grupo de trabalho. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/relatorios-tecnicos-dav>. Acesso em: 09 Jun. 2023.

CASTELO BRANCO, P. C.; CIRINO, S. D. (2022). O mestrado profissional em psicologia no Brasil. **Revista GUAL**, v. 15, n. 3, p. 21-40. Florianópolis.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Saúde mental**. Genebra, World Health Organization, 2019. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/en/. Acesso em: 25 Mar. 2021

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 jul. 2021.

Tatiana Weber Mallmann; Eduardo Steindorf Saraiva. **Escrita, Escuta e saúde Mental**: Os caminhos até aprovação da Medicina. Trabalho apresentado em forma de e-vídeo no II Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia: Práticas Profissionais de Cuidado. Disponível em: <https://eventos.unisantos.br/anais/congressomestradospsicologia/>

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Silvia Virginia Coutinho Areosa - Psicóloga. Dra. com pós-doutorado em Serviço Social pela PUCRS. Docente do Curso de Psicologia; do Programa Pós graduação em Desenvolvimento Regional; docente e coordenadora do Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Rio Grande do Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/5959857471310976>. <https://orcid.org/0000-0001-7308-0724> Email:sareosa@unisc.br

Silvana Regina Ampessan Marcon - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UCS – Mestrado Profissional. <http://lattes.cnpq.br/4338066801019403> , e-mail: sramarco@ucs.br

Mônica Ramos Daltro - Doutora em Medicina e Saúde Humana. Professora Titular do Doutorado em Medicina e Saúde Humana e do Mestrado em Psicologia e Intervenções em Saúde da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – Bahia <http://orcid.org/0000-0002-5579-0914>/<http://lattes.cnpq.br/8275952865057393>//
monicadaltro@bahiana.edu.br, e-mail:
monicadaltro@bahiana.edu.br

Luana Carramillo Going - Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo USP. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora Mestrado Profissional da Universidade Católica de Santos, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4687262182326076>, <https://orcid.org/0000-0002-2884-0920>, e-mail: luanagoing@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Camila Dubow - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/9948251960196713>, <https://orcid.org/0000-0002-6853-869>

Cintia Aparecida Pereira dos Santos - Mestra em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Psicopedagoga, Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/1360505056704071>, <https://orcid.org/0000-0001-6647-3132>

Daisy Inocencia Margarida de Lemos - Doutora em Comunicação Social – UMESP; mestrado em Psicologia – PUCCSP; Docente na graduação e mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas na UNISANTOS. <https://lattes.cnpq.br/0116148298132420>; <https://orcid.org/0000-0003-2800-1841>

Edna Linhares Garcia - Doutora em Psicologia Clínica. Docente no Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde e no Mestrado Profissional em Psicologia, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/7739842352655002>, <https://orcid.org/0000-0002-9542-6340>

Eduarda Corrêa Lasta - Psicóloga, Mestre em Desenvolvimento Regional, Docente do curso de Psicologia. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/1501152909695632>, <https://orcid.org/0000-0002-6819-2294>

Eduardo Steindorf Saraiva - Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: eduardo@unisc.br. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0140485999243992>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8744-9123>

Guilherme Mocelin - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/5940158359457519>, <https://orcid.org/0000-0001-9727-3619>

Hilda Rosa Capelão Avoglia - Doutora. Universidade Católica de Santos, <http://lattes.cnpq.br/6203436393742185>, <https://orcid.org/0000-0002-3459-0542>, E-mail: hildaavoglia@unisantos.br

Jerto Cardoso da Silva. Psicólogo - Dr. em Estudos da Linguagem - Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Curso de Psicologia e do Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Rio Grande do Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/6997987077143849>, <https://orcid.org/0000-0003-4798-3756>

Leticia Lorenzoni Lasta - Doutora em Psicologia Social. Docente no Mestrado Profissional em Psicologia, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/7187702271792307>, <https://orcid.org/0000-0002-7447-3674>

Luana Carramillo Going - Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo USP (2000). Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2011). Coordenadora Mestrado Profissional da Universidade Católica de Santos, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4687262182326076>, <https://orcid.org/0000-0002-2884-0920>, e-mail: luanagoing@gmail.com

Maria Elisa Rolo Chaleta – Psicóloga. Profa. Docente associada da Universidade de Évora. ORCID iD: 0000-0003-2771-513Xmec@evora.pt; CIEP-UE, Universidade de Évora.

Mariana Portela de Assis - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/3533629899469565>, <https://orcid.org/0000-0002-9695-9237>

Mônica Ramos Daltro - Psicóloga, Professora Titular do Doutorado em Medicina e Saúde Humana e do Mestrado em Psicologia e Intervenções em Saúde da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – Bahia <http://orcid.org/0000-0002-5579-0914>
<http://lattes.cnpq.br/8275952865057393>
monicadaltro@bahiana.edu.br

Morgana Pappen - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/4373661208330606>, <https://orcid.org/0000-0002-8074-7811>

Natália Canêo - Mestre. Universidade Católica de Santos, <http://lattes.cnpq.br/7238098981250118>, <https://orcid.org/0009-0008-3457-6282>, E-mail: nacaneopsico@gmail.com

Neide Maria Santos - Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Católica de Santos, Brasil (2021). Professora da Universidade Metropolitana de Santos, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4067262047319030>. <https://orcid.org/0000-0003-3820-0318>.

Silvia Virginia Coutinho Areosa - Doutora em Serviço Social. Docente no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e no Mestrado Profissional em Psicologia, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, <http://>

lattes.cnpq.br/5959857471310976, <https://orcid.org/0000-0001-7308-0724>.

Suzane Beatriz Frantz Krug - Doutora em Serviço Social. Docente no Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, <http://lattes.cnpq.br/6004707656053678>, <https://orcid.org/0000-0002-2820-019X>

Tatiana Weber Mallmann - Mestra em Psicologia na Universidade de Santa Cruz do Sul. Instituição: Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: tatianaweber@mx2.unisc.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2864793770267035>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7840-2654>

Wagner José Tedesco - Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Católica de Santos; Docente na graduação em Psicologia e Comunicação Social na UNISANTOS. <http://lattes.cnpq.br/0717105644070938>; <https://orcid.org/0009-0007-5935-7011>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência – 93; 94; 95; 98; 103
Afetividade – 34; 38
Agressividade - 95
Alterações de humor - 95
Alterações do sono – 96; 98; 99; 100; 102; 103
Angústias – 144; 146
Ansiedade – 31; 42; 45; 49; 96; 101; 110; 115; 133; 142
Autista – 119; 121; 122; 123; 126; 127
Autoconceito – 49; 54
Automutilações - 107
Autorregulação – 33; 49; 51; 53; 56

B

Baixo rendimento acadêmico – 95; 97
Biopoder - 15

C

Cognição – 37; 40; 41; 44; 47; 49; 50; 52
Comportamento digital – 134; 135; 136; 137
Corregulação - 53
Covid-19 – 22; 94; 105; 109; 112; 115; 117
Cuidado ampliado - 113

D

Depressão – 95; 97; 105; 106; 111; 115; 133; 134; 135; 137
Desenvolvimento físico e mental – 93; 98
Diagnóstico – 79; 88; 96; 105

Diário – 28; 89; 143; 144; 146
Dificuldade no controle emocional - 95
Distúrbios do sono – 95; 104
Drogas - 95

E

Educação Básica – 82; 129
Educação inclusiva – 77;82; 84; 87; 119; 120; 121
Educação Permanente em Saúde – 67; 68; 69; 70; 74
Emoções negativas – 45; 46; 47; 110
Equidade – 69; 72; 80; 114; 119
Escuta – 109; 113; 124; 141; 147; 149
Estimulantes – 95; 96
Estresse – 110; 114; 133; 142; 147
Estudantes universitários – 133; 139

H

Habilidades – 19; 32; 49; 50; 52; 83; 97; 110
Hard Science - 23

I

Ideários liberais - 18
Impacto social – 27; 28
Inclusão escolar – 80; 119; 123; 125; 126; 127; 128;129
Inserção social - 27
Intervenção – 26; 27; 37; 67; 79; 80; 88; 106; 107; 136; 141; 143
Intrapessoal - 144
Isolamento – 16; 105; 108; 109

L

Lesões autoprovocadas - 107
Lógicas coloniais - 18

M

Mestrado profissional em Psicologia – 15; 25; 141

Metacognitivo – 32; 48; 50; 51; 52; 53; 54

Mídias sociais – 133; 134; 137

Modelo autocrático - 21

Modelo estadunidense - 21

Motivação – 31; 32; 41; 44; 46; 53; 56; 133; 134

Movimento higienista - 20

Narrativa – 110; 111; 145

P

Pandemia – 16; 94; 105; 109; 111; 114; 117

Pessoa com deficiência – 67; 69; 71; 75; 85; 86; 90

Plataforma Multidisciplinas – 147; 148

Políticas Públicas Educacionais – 81; 85; 86; 128

Práticas de atenção à saúde - 68

Práticas pedagógicas colaborativas – 77;82; 85; 87; 91

Privação do sono – 95; 96; 97; 104

Psicopatologização – 111; 126

Qualidade do Sono – 93; 94; 95; 99; 101; 103;

R

Randomização – 109; 117

Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (RCPCD) – 68; 75

Regulação emocional – 32; 34; 93

Resiliente – 94; 138

S

Sala de Recursos Multifuncionais - 87

Saúde Mental para universitários – 133; 136

Saúde Mental de estudantes – 141; 142; 146; 148

Sensações – 35; 38; 143; 144; 145; 146

Sentimentos positivos – 31; 32; 33
Serviços de reabilitação - 72
Sistema Único de Saúde SUS – 67; 74; 114; 116
Sobrecarga emocional - 133
Sofrimento psíquico – 110; 137
Sono em adolescentes – 93; 95; 99; 100; 101

T

Teleatendimento - 109
Telepsicoterapia – 105; 107; 110; 113; 115
Transferência – 125; 130
Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – 77; 81; 82; 86;

V

Vida acadêmica – 134; 135; 138
Vulnerabilidade social - 106

Em outubro de 2022 foi realizado o II Congresso Internacional dos Mestrados Profissionais em Psicologia com o tema Práticas Profissionais de Cuidado. Esta edição do Congresso teve por objetivo fomentar a discussão, por meio de mesas-redondas, apresentação de trabalhos científicos e trocas de experiências com profissionais de notório saber das diversas áreas do conhecimento, sobre práticas profissionais de cuidado e suas interfaces com a Psicologia. Também teve como proposta refletir sobre os desafios impostos pela pandemia da covid-19 e este livro traz algumas reflexões e alguns dos trabalhos apresentados.

