

PSICOLOGIA NA PRÁTICA

DIVERSIDADE DE
CONTEXTOS E FAZERES

Eduardo Breno Nascimento Bezerra

Manuella Castelo Branco Pessoa

Maria Gabriela Costa Ribeiro

Miriane da Silva Santos Barboza

Organizadores



Psicologia na Prática:

Diversidade de contextos e fazeres



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Terezinha Domiciano Dantas Martins
Reitora

Mônica Nóbrega
Vice-Reitora



Ulisses Carvalho da Silva
Diretor do CCTA

Fabiana Cardoso Siqueira
Vice-diretora do CCTA



José David campos Fernandes
Editor

Paulo Vieira
Secretário do Conselho Editorial

Pedro Nunes Filho
Coordenador do Laboratório de Jornalismo e Editoração

Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre
Conselho Editorial

Psicologia na Prática

Diversidade de contextos e fazeres

Eduardo Breno Nascimento Bezerra
Manuella Castelo Branco Pessoa
Maria Gabriela Costa Ribeiro
Miriane da Silva Santos Barboza
[organizadores]

1ª Edição – 2024

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Projeto gráfico e Supervisão editorial: **Mateus Vilela**

Editoração eletrônica: **Larissa Torres**

Imagem de capa (ilustração digital): **Jr Korpa**

Catálogo na publicação

KARLA MARIA DE OLIVEIRA - CRB-15/485

P974

Psicologia na prática : diversidade de contextos e fazeres. / Eduardo Breno Nascimento Bezerra...[et al.], organizadores - João Pessoa : Editora do CCTA, 2024.

232 p.:il.

Inclui Bibliografia

ISBN:978-65-5621-500-6

1. Psicologia. 2. Psicologia clínica. 3. Psicologia do trabalho. 4. Psicologia social. I. Bezerra, Eduardo Breno Nascimento. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 159.9

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Editora do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA / UFPB)

05508-050 – Paraíba – PB – Brasil Fone: (083) 3216 7200

E-mail: editora@ccta.ufpb.br

Sumário

Apresentação.....	9
--------------------------	----------

Parte I: Práticas interventivas na perspectiva da clínica e da saúde

Cenas de um Sabadinho bom: o uso da etnografica como recurso didático	12
Adriano de Leon	

Entre dispositivos de vida: práticas de extensão e estágio em psicologia na atenção básica à saúde e os desafios da clínica ampliada	21
Victor Arruda Marinho, Iury Ryan Moura Silva, Maria Luiza Ferreira Dantas, Alessandra do Nascimento Costa, Ana Clara Monteiro da Costa, Camila Gabriel Lima Carneiro, Lidhya Maria Barbosa Gondim, Taysa Rebeca de Oliveira Silva, Laura Gabryelle Fernandes de Medeiros, Jonas Messias Junior e Anselmo Clemente	

O corpo no fio da navalha: considerações de uma clínica com a adolescência	32
Bruna Renata Lourenço de Oliveira e Cleide Pereira Monteiro	

Intervenções em saúde mental para estudantes universitários	41
Ieda Franken, Natália Ramos e Maria Samara de Freitas Costa	

A psicologia para além da clínica clássica.....	51
Marisia Oliveira da Silva, Luiza Utikava, Milena Kelly Cavalcante dos Santos e Whoshington Rafael de Brito Souza	

Grupo de ações para regulação da ansiedade (GARA): avaliação e práticas clínicas em saúde mental.....	60
Melyssa Kellyane Cavalcanti Galdino, Shirley de Souza Silva Simeão, Mariana Abreu de Oliveira, José Orlando Camelo da Silva, Taissa Vanni de Moraes e Nathalia dos Santos Negreiros	

A aposta da clínica pelas vias da arte, cultura e geração de renda na atenção psicossocial.....	68
Zaeth Aguiar do Nascimento, Alessandra do Nascimento Costa, Beatriz Sacco Gomes Agostinho, Laura Paz De Araújo Silva, Suhelen Neves Aguiar Cruz, Viviane Pereira Amorim, Henrique Jorge Pontes Sampaio, Ester Batista de Araújo, Gisela Oliveira de Araújo Uchôa, Daniele Batista Domingues Pontes e Anselmo Clemente	

NAEPSI: Formação de Estudantes no Campo da Extensão Universitária	78
Sandra Souza, Eder Oliveira Teixeira, Tatiana da Silva Teixeira, Vitória Silva Felix, Hanna Peixoto Aguiar e Mayane Maia Rodrigues	

Parte II: Práticas interventivas na perspectiva da psicologia do trabalho

“As meninas é que salvam”: promoção de saúde mental a partir de coletivos de trabalhadoras/es de saúde.	88
Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo, Tatiana de Lucena Torres, Alexia Carolina Gonçalves da Silva, Elza Maíza de Assis Vaz, Igor Gabriel Albuquerque de Siqueira Lins, Isabella Bandeira Medeiros, João Lucas Alcântara Costa, Maria Teresa Soares Cardoso Cornélio e Petra Júlia Santos de Azevedo	

Projeto de vida e trabalho por jovens e adultos em contexto de exclusão: escuta e orientação psicossocial – indivíduos e instituições	97
Fátima Fernandes Catão, Erick Felipe de Brito Ciriaco e Washington Allysson Dantas Silva	

Violência contra as Mulheres na Universidade e práticas de Extensão: Acolhimento, Enfrentamento e Prevenção na CoMu/UFPB	107
Valéria Machado Rufino, Lis Carolinne Lemos, Nívia Pereira, Joseane da Silva Leite e Tatyane Guimarães Oliveira	

Parte III: Práticas interventivas na perspectiva da avaliação psicológica

A experiência de triagem na Clínica-Escola de Psicologia da UFPB: capacitação e processo	119
Renata de Lourdes Machado da Costa e Carmen Amorim-Gaudêncio	

Além de ser mãe azul: a prática do psicodiagnóstico em uma ONG de mães de crianças com autismo.....	127
Maria Gabriela Costa Ribeiro, Pedro Henrique Nascimento de Almeida, Maria Fernanda Moraes Cavalcanti Sampaio, Daniele Da Cunha Rodrigues, Gabrielle Lopes Alves, Gabriela Gadelha Costa De Souza e Jackson Tonny Andrade Araújo	

Avaliação psicológica no contexto da cirurgia bariátrica: relatos de experiência de uma prática de estágio e extensão	136
Isabel Cristina Vasconcelos de Oliveira, Andréa Veloso de Moura Alves, Edson Felipe Vieira Silva e Nathália Nathaly de França Lima	

Promovendo a empatia através da mídia: uma apresentação da ação “Super-heróis da vida real”	146
Isabella Leandra Silva Santos, Yanne Pacheco Barboza de Lira, Estefany da Silva Cirilo, José Marcos Nascimento de Sousa, William David de Vasconcelos Henriques e Carlos Eduardo Pimentel	

Parte IV: Práticas interventivas na perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional

Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: relato de uma experiência com educadoras de berçários públicos do município de João Pessoa (PB).....155

Anilayne Rebeca de Azevedo Silva, Anna Emília Almeida Costa Menezes de Freitas, Beatriz Monte Porpino Paiva Fernandes, Gabriel de Souza Araújo, Rafaela Maria Ribera Gonçalves de Souza, Rafaela Raíssa Araújo dos Santos e Fabíola de Sousa Braz Aquino

Estágio supervisionado em psicologia no comitê de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba.....164

Cleiciane Alves Farias Jéssica, Anabelle Silva, Henrique Jorge Simões Bezerra e Mônica de F. Batista Correia

Estágio curricular em tempos de pandemia: possibilidades de atuação em uma escola de Ensino Médio.....174

Érica Michelle da Silva Maia e Miriane da Silva Santos Barboza

Parte V: Práticas interventivas na perspectiva da Psicologia Social

Relato de experiência: a relação de gênero e cuidado na prática desenvolvida com mães de pessoas com deficiência intelectual..... 183

Danyelle Gonzaga Monte da Costa, Helen Alves Pereira da Costa e Lívia Laenny Vieira Pereira de Medeiros

Enfrentamento ao trabalho infantil pela política educacional: uma experiência de formação continuada na interface entre psicologia e educação..... 191

Denise Pereira dos Santos, Maria Fátima Pereira Alberto, Alice Victoria Simplicio Fernandes, Jose Jackson da Silva Soares, Ana Claudia Formiga Leite Assis, Rannia Karolayne Morais Correa, Melyssa Thaís Rodrigues da Silva e Ana Lucia dos Santos França

Experiência de estágio no setor psicossocial do fórum cível: atuação nos casos das varas de família 201

Anna Dhara Guimarães Tannuss e Patrícia Nunes da Fonseca

Fundamentos teóricos para uma psicologia crítica: um exercício reflexivo..... 211

Sandra Leal de Melo Dahia, Anilayne Rebeca de Azevedo Silva, Jonas Messias Junior e Ryan Matheus Figueredo Vieira

Sobre os autores220

Sobre os organizadores.....231

Apresentação

A presente coletânea tem como objetivo realizar um apanhado das experiências de estágio supervisionado e projetos de extensão realizados pelos professores e professoras do Departamento de Psicologia da UFPB. Acreditamos que a Universidade tem um papel muito importante na produção de novos conhecimentos, e que a partir de ações desenvolvidas aqui, conseguimos chegar à sociedade, sobretudo a partir de ações de estágio e extensão, foco deste livro, logrando contribuir e melhorar a vida do público-alvo destas.

O livro encontra-se dividido em partes como fins de organização, contudo acreditamos que a atuação em Psicologia deve assumir uma postura de ênfase compreendendo que as possibilidades de atuação estão interligadas e devem co-existir. A Parte I conta com as práticas interventivas na perspectiva da Psicologia Clínica e da Saúde. Está organizada a partir de oito capítulos, com experiências de práticas em disciplinas curriculares, estágio supervisionado e projetos de extensão. Dos capítulos 1 ao 8, temos experiências que acontecem dentro e fora da Universidade, no centro da cidade, na clínica-escola de psicologia, mas também nas comunidades a partir dos equipamentos de saúde como CAPS e UBS.

A Parte II aborda às práticas interventivas na perspectiva da Psicologia do Trabalho, contando com três capítulos. O capítulo 9 se refere a uma experiência de extensão na área de saúde mental e trabalho, para profissionais da saúde, de um Hospital do Sistema Único de Saúde (SUS). O capítulo 10 realiza o relato de uma experiência de escuta e a orientação psicossocial, projeto de vida e trabalho realizado com jovens e adultos. E o capítulo 11 apresenta o Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra as Mulheres na UFPB (CoMu) como campo de possibilidades de extensão e estágio.

Encontramos no livro também as práticas interventivas na perspectiva da Avaliação Psicológica em sua Parte III, contando com quatro capítulos. O capítulo 12 traz uma experiência de triagem na clínica-escola de psicologia da UFPB. O capítulo 13 nos brinda com uma rica experiência de uma projeto de extensão voltado as mães de crianças com TEA, a partir do psicodiagnóstico. Em seguida no capítulo 14 temos uma experiência referente a avaliação psicológica no contexto da cirurgia bariátrica, trazendo experiência de atividades de estágio e extensão. Finalizando a terceira parte temos o capítulo 15, que descreve uma ação de extensão relacionada a promoção da empatia em alunos do ensino médio utilizando mídias de Super-heróis.

A parte IV conta com experiências relacionadas à Psicologia Escolar e Educacional, abrindo com o Capítulo 16 que realiza um relato de experiência de um projeto de extensão que atuou junto a educadoras de berçários da rede municipal de

João Pessoa. O Capítulo 17 realiza um diálogo entre pressupostos teóricos e as intervenções desenvolvidas no estágio curricular supervisionado em Psicologia, que teve como campo o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB. E fechando a quarta parte, temos o Capítulo 18 que teve como objetivo descrever as ações de estágio realizadas junto a discentes e docentes de uma escola da rede pública de ensino localizada no sertão paraibano durante o período pandêmico.

Por fim, a Parte V do livro foi organizada a partir das experiências na perspectiva da Psicologia Social, contando com quatro capítulos. O capítulo 19 relata a experiência construída durante o Estágio supervisionado na perspectiva de compreender o contexto dos familiares de pessoas com deficiência intelectual. Já o Capítulo 20 traz uma experiência de extensão que visou contribuir com a formação de profissionais da política de educação municipal, que atuam na educação básica, na escola pública, para o enfrentamento ao trabalho infantil. O capítulo 21 traz o relato de uma experiência de estágio que teve como campo o Setor Psicossocial do Fórum Cível de um estado do nordeste. E por último, o Capítulo 22 trazendo o relato de uma extensão que discutiu os Fundamentos teóricos para uma Psicologia crítica como forma de aprofundar os estudos da ciência psicológica e sustentação teórica para o exercício profissional.

Desse modo, esperamos que esse livro possa ultrapassar as paredes da Universidade, levando um recorte do que é realizado em nosso curso, compreendendo o papel fundamental da universidade na contribuição para o desenvolvimento da nossa sociedade, mas sobretudo com ações compromissadas. Como afirma Martin-Baró (1996):

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender, ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir de sua especificidade, para buscar uma resposta (p. 7).

Que tenhamos a ousadia de nos aproximarmos dessas realidades tão complexas, e que a Psicologia siga se colocando à disposição para contribuir com seu conhecimento, suas práticas, transformando condições de vida tendo como horizonte a garantia de uma vida decente.

*Eduardo Breno Nascimento Bezerra
Manuella Castelo Branco Pessoa
Maria Gabriela Costa Ribeiro.
Miriane da Silva Santos Barboza*

Parte I:

***Práticas interventivas na
perspectiva da clínica e da saúde***

Cenas de um Sabinho bom: o uso da etnografia como recurso didático

Adriano de Leon

O conteúdo didático da Sociologia Aplicada à Psicologia, ofertada aos calouros do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba propõe uma certa quantidade de horas como prática de extensão. Pensando nisto, propus ao grupo de estudantes que fôssemos visitar um evento que ocorre em João Pessoa todos os sábados a partir do meio-dia. Este evento se caracteriza como um espaço aberto na Praça Rio Branco, centro da cidade, na qual grupos de chorinho são contratados pela prefeitura para alegrar as tardes dos sábados. Eis que depois de terminado o Sabinho Bom, grupos de jovens continuam a festa com pagode e samba, desta vez não financiados pela prefeitura e sim por vaquinhas entre os participantes. Este evento se estende das 15 às 18 horas. Em paralelo a isto, há um beco que liga a praça à rua General Osório. Neste beco há uma cachacaria que é ocupada por um grupo de jovens que não só curtem cachaca, mas também algumas drogas não legalizadas. Na rua General Osório, jovens se reúnem em torno de músicas eletrônicas geralmente tocadas por um DJ. Assim, são quatro eventos num mesmo ambiente.

A proposta foi que os alunos seguissem livremente o evento e depois escrevessem sobre o que viram como forma de observar as teorias sociológicas com viés na Psicologia de forma prática e vivenciada. As descrições levaram em conta a percepção do observador sobre os sujeitos e seus territórios, incluindo a própria condição de sujeito observador e territorializado. Não havia nenhuma marcação anterior, mas apenas o desejo dos sujeitos em conhecer e sentir o lugar. Neste tipo de metodologia, não se escolhe nada a priori, pois o território é considerado uma rede com inúmeras entradas, saídas e percursos. O mapa, posteriormente, é concebido a partir da impressão dos observantes sobre os processos subjetivos e o território.

A escolha pessoal por um procedimento de investigação que eu aqui chamo de etnografia é uma ligação de dois procedimentos, os quais misturei por acreditar que estes seriam excelentes óculos de percepção de uma realidade bem diferente da usual. Creio que tanto a etnografia, mesmo a “tradicional” ou clássica (Clifford; Marcus, 1986) montada em regras pré-estabelecidas, e a cartografia são procedimentos que requerem do investigador um molejo, um suingue que permita observar o fenômeno e suas lateralidades e brechas, pontos de fuga e elementos de

atração ou afastamento. A improvisação, neste caso, faz com que os problemas de campo não pensados anteriormente sejam privilegiados durante o processo investigativo, uma vez que este funciona como um labirinto: se entra no meio e depois de muitas voltas talvez se descubra como dele sair.

Os procedimentos de investigação não estão soltos como técnicas universais que podem ser aleatoriamente usadas. O fazer etnografico tem a ver com a teoria analítica que escolhi para desenhar o modelo Sabadinho Bom. Lendo George Marcus¹ (1986) eu pude estabelecer meus traçados a partir do que a situação-pesquisa me mostrava em relação à circulação de significados culturais, objetos e identidades nômades num tempo-espaço difuso, como é o caso de um evento como o Sabadinho Bom.

Um conceito fundamental para a leitura deste texto é a de posição-sujeito ou sujeito-posição. O que eu persegui ao longo da investigação foram os deslocamentos das subjetividades destes sujeitos. Neste contexto, consequentemente todas as ideias de algo fixo em relação aos sujeitos foram evitadas quase sempre. Identidades, identificações, papéis e uma série de categorias que solidificam os sujeitos em determinadas posições foram substituídas por fluxos, negociações, labirintos e astúcias. A ideia de posição sujeito é fruto das minhas leituras dos pós-estruturalistas presentes ao longo deste texto, como M. Foucault, G. Deleuze, F. Guattari, B. Latour, T. Ayouch.

Cartografando a rede-rizoma Sabadinho Bom

Como um viajante que precisa desenhar um caminho em forma de mapa para outros que virão, eu comecei a estabelecer com os alunos pontos de agregação e soltura que formavam a cartografia do Sabadinho Bom. Todo mapa está imbuído num modo de vida. Todos os mapas são indexáveis, são indexações (Ingold, 2005). A partir de uma visão flutuante das situações que vivenciamos ao longo da pesquisa, fui procurando descrever os fluxos, os vetores e os arranjos do mapa que estaria por se construir em casa, diante dos relatórios. A primeira premissa deste texto é a cartografia como um método experiencial de fluxos, refluxos e situações. Neste contexto, o grupo se espalhou conforme seus desejos. Nada de prescrições ou métodos previamente elaborados. O treino era permitir ao grupo de estudantes uma observação livre, flutuante e sem muito pré-julgamentos.

Cartografar é, assim, captar as linhas desses movimentos, desta processualidade, esse plano de forças e não somente a da produção histórica. As formas que a cartografia encontra são compreendidas em função das linhas de forças necessárias à sua formação: o rizoma². Etnografar é observar ao mesmo tempo em

1 G. Marcus chama este procedimento de etnografia multi situada, em *Writing cultures*, 1986.

2 Rizoma é um modelo descritivo ou epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A noção de rizoma foi adotada da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo; o rizoma da botânica, que tanto pode funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na figura da planta, serve para exemplificar um sistema epistemológico onde não há raízes - ou seja, proposições ou afirmações mais fundamentais do que outras - que se ramifiquem segundo dicotomias estritas. Deleuze e Guattari sustentam o que, na tradição anglo-saxã da filosofia da ciência, costumou-se chamar de anti-fundacionalismo (ou anti-fundamentalismo, ou, ainda, anti-fundacionismo): a estrutura do conhecimento não deriva, por meios lógicos, de um conjunto de princípios primeiros, mas sim se elabora

que se traça um percurso das subjetividades. Significa acompanhar os movimentos e as retrações, os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram, se desterritorializando e se reterritorializando no momento em que o mapa é projetado. Os sujeitos foram se inventando ao longo da festa e sua ritualística. Muda-se a ambiência, mudam-se os sujeitos. Há, claro, sujeitos que se fixam em determinados territórios do Sabadinho Bom: a turma do chorinho, a turma do reggae, a turma do samba e a turma da música eletrônica. No entanto, o que se percebe mais é um trânsito entre estes territórios.

Desta forma, a etn-cartografia não procura constituir um método interpretativo (Marcus, 1995: 95-117), mas busca identificar as forças que circulam naquele território, através dos diferentes sistemas de signos que o perpassam, formando seu funcionamento, dando consistência à rede. A rede não tem pré-existência própria: ela é constituída pelos sujeitos e suas posições. Por isto não tem centro, não tem uma só entrada e nem uma só saída. É aberta, móvel e fluida, como as subjetividades.

Este percurso metodológico requer um conjunto heterogêneo de discursos e práticas, de ditos e de não ditos, que formam uma rede processual que atua na produção das subjetividades. Essa rede de práticas e de discursos nos remete ao conceito de dispositivo, criado por M. Foucault (1992), e que “inclui discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Os grupos desenhavam a territorialidade. O que antes era apenas uma praça com seus bancos e árvores, com a presença das várias tribos, se transformava em palco, pista de dança, lugar de comércio, zonas de pegação, territórios do ilícito que naquela ocasião eram permitidos.

Aquilo que orienta a investigação é um conjunto de forças que atuam no campo. Essa detecção de um material inicialmente fragmentário e sem conexão, requer um fluxo, um tipo de concentração sem focalização. Nada de leituras prévias e nem uma preparação do grupo de estudantes como pesquisadores. Eles estavam ali como meros observadores. O texto a ser construído a partir dos relatos seria nosso mapa do que seria, para eles, o evento Sabadinho Bom. Como futuros psicólogos, a mirada seria nos modelos de comportamento, nos pontos de intersecção das sociabilidades e nos trajetos dos indivíduos ao longo do território do evento.

A posição do cartógrafo em muito se assemelha àquela do analista: a demanda é toda do outro, via transferência amorosa, num fluxo e refluxo analista-analisando, pelas vias simbólicas, imaginárias e reais. A etn-cartografia é, ao mesmo tempo, flutuante, por não se prender ao foco de objetos, concentrada, por voltar-se presentemente ao fenômeno como um todo, e aberta, na medida em que pode tocar e reconhecer algo que se destaca, para novamente voltar-se ao todo. Como a ideia é trabalhar com territorialidades, o mapa delinea o contorno dos territórios tais como foram estabelecidos, cobrindo apenas o visível. Por outro lado, a etn-cartografia é um método com dupla função: detectar a paisagem e seu relevo e, ao mesmo tempo, observar vias de passagem através deles criadas pelos sujeitos. Na

simultaneamente a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceitualizações. Isto não implica em que uma estrutura rizomática seja necessariamente flexível ou instável, porém exige que qualquer modelo de ordem possa ser modificado: existem, no rizoma, linhas de solidez e organização fixadas por grupos ou conjuntos de conceitos afins. Tais conjuntos definem territórios relativamente estáveis dentro do rizoma.

etn-cartografia não há uma verdade a ser revelada. O que há são intensidades, afetos buscando expressão. O trabalho etn-cartográfico visa os acidentes de relevo, as erosões, os platôs, os terremotos e a planície, metáforas das subjetividades, acordos, fronteiras e negociações entre os sujeitos da rede-rizoma.

Desta maneira, seguimos fluxos, seguimos pistas. Não havia nada pronto, a não ser alguns indícios. Tampouco havia sujeitos prefixados. Naquele momento, eles estavam descentrados, não possuíam características essenciais ou marcas originais. Eu pretendi com o grupo, portanto, deixar com que os sujeitos falassem sobre si mesmos, nos conduzissem pelos seus caminhos e nos indicassem o que eram as coisas do mundo do Sabadinho Bom. Os fenômenos psicológicos foram, assim como teorizou S. Freud (2020), observados a partir da formação das tribos.

Não usei a etn-cartografia como uma técnica. Antes, este procedimento investigativo-analítico que pode usar ou servir-se de umas tantas técnicas conforme vai se construindo o modelo. A etnografia ligada ao procedimento cartográfico lida com fragmentos que podem se arranjar a cada movimento num cenário que permite ao investigador uma nova compreensão. Cada passo, cada novo sujeito e seus ditos e não ditos vão configurando o modelo que se apresenta como monografia no seu instante final. Tanto a etnografia quanto a cartografia se apresentam como uma poética do fazer (Geertz, 1988; Price, 1988). A etn-cartografia, portanto, é uma obra de imaginação. O texto que é produzido a partir dela é uma reunião de vários outros textos e vivências solitárias e coletivas no campo de investigação.

Depois de pronta a cartografia tem-se o campo de acontecimentos. Com base fundamental nas teorias de campo epistemológico de M. Foucault e rizoma de G. Deleuze, montei um campo não de unidades, mas de direções moventes. Este campo não tem início nem fim, mas um meio, pelo qual cresce e transborda. Ao contrário de uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, o campo é feito só de linhas de estratificação, mas também de desterritorialização.

Umberto Eco, no excepcional livro *O nome da Rosa* (2009), fornece as melhores pistas sobre o que aqui eu chamo de etn-cartografia. O investigador é o monge Guilherme de Baskerville, convidado a resolver um mistério numa abadia beneditina no século XIV: a misteriosa morte de monges sem motivo aparente. Buscando pistas, sinais e indícios (Ginzburg, 1989), Baskerville desmonta a trama a partir da descoberta de uma biblioteca secreta construída em forma de labirinto. A etn-cartografia lida, também, com a noção do campo como um labirinto.

Neste labirinto havia quatro fenômenos. O chorinho, com pessoas na sua maioria entre 40 e 70 anos em média. Ouviam o chorinho e dançavam como se estivessem num salão de gafeira. O sambão, com um grupo mais novo entre seus 20 e 40 anos, em média. Estes dois se localizavam na praça Rio Branco. O terceiro situava-se no “beco da cachaçaria” (entre a praça e a rua General Osório) com um grupo de jovens que ouviam reggae, músicas autorais e outras tidas como alternativas, ou seja, fora do circuito de consumo musical. O quarto evento, também formado por jovens, ocupava parte da rua General Osório, nas cercanias de uma casa colaborativa chamada General Store.

Assim, esta rede aparece nos finais de semana da festa, de maneira rizomática. Territorializam-se no momento da festa e desterritorializam-se durante a semana. As estruturas são sempre temporárias e projetadas pelos sujeitos do lugar. Os peços são, desta maneira, subjetivados pelos sujeitos.

O princípio básico desta etnocartografia é a simetria entre os sujeitos e as coisas do seu mundo circundante (Latour, 2009; 2001). A lógica é que o território é estabelecido pelo percurso traçado pelas rotas das interações sujeito-lugar-sujeito. Ao cartografar acompanhávamos percursos e desenhávamos, deste modo, os processos de produção, conexão ou redes de rizomas. A cartografia propõe uma reversão metodológica: apostar na experimentação do pensamento; ao invés de regras prontas para ser aplicadas, a ideia de pistas³. Na cartografia se acompanha um processo e não a representação de um objeto. O antropólogo George Marcus (1998) define a cartografia como uma etnografia multilocalizada na qual o pesquisador vai desenhando o espaço da pesquisa a partir de pistas de pessoas, coisas, situações, entre outros.

Em linhas gerais minha busca era a de mostrar ao grupo de estudantes como investigar um processo de produção de subjetividades. O objetivo da cartografia é desenhar a rede de forças a qual o fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. (Deleuze, 2000; Foucault, 2001). Desta maneira, o mesmo território, quando povoado por outro grupo, por outro tipo de música, se ressignifica a partir da criação de novas subjetividades. Tal atividade foi pensada como forma de integrar tanto novos conhecimentos ao campo da Psicologia, como também fazer valer a máxima de que o sujeito se assujeita pelo grupo e pelo território.

Depois de pronta a cartografia tem-se o campo de acontecimentos. Com base fundamental nas teorias de campo epistemológico de M. Foucault e rizoma de G. Deleuze, montamos um campo não de unidades, mas de direções moventes. Este campo não tem início nem fim, mas um meio, pelo qual cresce e transborda. Ao contrário de uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, o campo é feito só de linhas de estratificação, mas também de desterritorialização. Foi assim que eu senti minhas primeiras experiências na rede-rizoma Sabadinho Bom. As coisas e pessoas apareciam e sumiam conforme a rede ia se modificando. As pessoas mais maduras iam para casa após o chorinho e a praça era ocupada por pessoas mais jovens com outro estilo de dança, outra percepção do espaço da praça, outras formas de sociabilização.

Dentro campo, a ideia é que não há sujeitos, mas posições de sujeito. Muitas destas posições não aparecem no plano do visível. Portanto, a ideia de rizoma para esta etnocartografia é fundamental, uma vez que o rizoma se apresenta como proposta de configuração do trajeto dos sujeitos durante o evento. O Sabadinho Bom é sempre aberto, não se presta à representação e nem à hierarquização; está sempre sujeito à linhas de fuga. O rizoma⁴ possui entradas múltiplas e pode ser acessado a partir de infinitos pontos. O cenário ia se alterando conforme nos movíamos nos quatro territórios do Sabadinho Bom. Não era só a música que mudava, mas o comportamento das pessoas, seus estilos de vida, modos de se relacionar, modo de abordagem nas paqueras, linguagens diferentes, enfim.

3 A ideia de pistas é, neste caso, semelhante à noção de indício, na proposta indiciária de Carlo Ginzburg.

4 Em muito, o rizoma se aproxima do que J.G. Magnani denominou de pedaço e de mancha. Na verdade, o Rizoma aparece no cenário dando lugar a uma mancha, uma vez que o rizoma não se percebe, mas apenas as suas manifestações. A diferença mais acentuada é que o rizoma lida com subjetividades dentro do plano do desejo. Parece-me que o pedaço e a mancha são territórios mais delimitados. O rizoma escapa, é visível, mas muitas vezes subterrâneo.

O Sabadinho Bom funciona, neste texto, como uma rede. Uma rede de atores e coisas que fazem o evento existir nos sábados. As subjetividades são afetadas pela ambiência. Cada vez que nos movíamos para uma nova ambiência, era como se novos atores atuassem para tornar o lugar dotado de determinada subjetividade. Tomamos as subjetividades mutantes, tratadas por J. Clifford e G. Deleuze como subjetividades esquizo.

A noção de rede na antropologia simétrica é bem próxima do modelo de fluxos de U. Hannerz, das pós-identidades de S. Hall e dos hibridismos de G. Canclini. A diferença mais visível é que Latour defende a ideia de que, se os seres humanos estabelecem uma rede social, não é apenas porque eles interagem com outros seres humanos, mas é porque interagem com seres humanos e com outros materiais. Todos os fenômenos percebidos por mim são efeitos dessas redes que mesclam simetricamente pessoas e objetos, no continuum dentro e fora dos espaços do evento pesquisado, que eu denominei ambiência Sabadinho Bom.

Uma rede remete a fluxos, circulações e alianças, nas quais os atores envolvidos interferem e sofrem interferências constantes. De uma forma geral, a noção de rede se aproxima bastante da noção de rizoma, elaborada por Deleuze e Guattari como modelo de investigação-análise das multiplicidades. Diferentemente do modelo da árvore ou da raiz, que fixam um ponto, uma ordem, no rizoma qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro. De acordo com os autores (1995) “uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”. Tal como no rizoma, na rede não há unidade, apenas agenciamentos; não há pontos fixos, apenas linhas.

A rizomática rede Sabadinho Bom se constitui de novas formas a todo instante, escapando de configurações prévias. Na etnocartografia do evento eu busquei analisar as conexões desta rede sem me preocupar com encontrar a razão dos fatos, a origem das coisas e nem a explicação para as contradições. A indicação ao grupo de estudantes foi nos agenciamentos, ou seja, como as subjetividades foram produzidas ao longo do evento. O processo de investigação não segue um rígido protocolo, pois são os sujeitos e seus agenciamentos que conduzem o investigador em campo. Desta forma, os relatos diziam respeito aos modelos de comportamento dos grupos no evento, suas escolhas, trajes, escolha do tipo de bebidas, tipos de interação.

O etnógrafo é como Hermes (Crapanzano, 1992): o mensageiro do culto e, ao mesmo tempo, um mago, desvelando o oculto. Lidamos com rastros, com incompletudes e inacabamentos. Um desafio da experimentação e nunca da representação. Esta rede-rizoma detém uma série de comportamentos, de agenciamentos, no tempo e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Muitos dos caminhos desta rede às vezes não me levaram a lugar nenhum. Eram linhas de fuga, discursos pré-fabricados e montados sobre bases daquilo que se diz na mídia, a maioria estereótipos comuns os quais reforçavam um lugar de pertencimento ideal: o pegador, o drogado, a lésbica, o ativo, o curioso, a louca.

Etnocartografar é observar ao mesmo tempo em que se traça um percurso das subjetividades. Significa acompanhar os movimentos e as retrações, os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram, se desterritorializando e se reterritorializando no momento em que o mapa é projetado. Os sujeitos foram

se inventando ao longo do evento e sua ritualística. Tomo como exemplo a Cachaçaria Philipéia. Esta cachaçaria fica no beco (rua Braz Florentino) que liga a rua Duque de Caxias à Avenida General Osório, e foi criada com o objetivo de agrupar os apreciadores da cachaça. Com a frequência de estudantes e artistas, ela foi ganhando outra subjetividade, como lugar de intelectuais os quais organizavam vários eventos no lugar. Com o chegada do evento Sabadinho Bom, a Cachaçaria Philipeia ganha novas cores: lugar de música local e depois território LGBTQIA+, a partir da colocação de bandeiras dos movimentos de gênero nos dias do evento.

Portanto, assim como o rizoma-rede vão se espalhando sem uma direção prévia, etnocartografar um acontecimento é um processo de invenção, onde se segue o devir. Apesar da rede-rizoma não ter início e nem fim, a análise que dela se faz é na sua estabilização. A estabilização da rede se faz na interpretação das diversas situações pelos atores que nela atuam. A descrição da rede e seus pontos é, deste modo, a única maneira de percebê-la como algo estático. É um retrato do real proposto pelos sujeitos e seus percursos. Na descrição da rede se leva em consideração também as coisas e os actantes, os quais segundo Latour (2011) são atores não humanos da rede.

O que pudemos registrar em forma de atividade de observação com o grupo de estudantes, foi a necessidade de um futuro profissional de Psicologia compreender que o indivíduo não existe em si. Ele é um complexo indivíduo-grupo-lugar. Os processos subjetivos dizem respeito a este emaranhado que tem a ver com a história do indivíduo durante sua vida, seus processos sociais, suas escolhas e eventos disruptivos que os reconfiguram a cada etapa de vida. O grupo de estudantes pôde perceber que as práticas de observação da vida cotidiana a partir das ferramentas e teorias da Antropologia devem fazer parte do seu exercício profissional. A vida é, assim, apenas um polaróide, efêmero e inexistente. Psicologia e Antropologia: eis um bom casal!

Referências

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EdUSP, 1997.

CLIFFORD, James e MARCUS, George. (eds.) **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. Berkeley: Univ. of California Press, 1986.

CRAPANZANO, Vincent. **Hermes dilemma and Hamlet's desire**: on the epistemology of interpretation. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

CRAPANZANO. **Waiting**: the Whites of South Africa. New York: Random House, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio d'água, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10ª ed, Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREUD, Sigmund. "Psicologia das massas e análise do eu". Cultura, sociedade, religião: **O mal-estar na cultura e outros escritos**. Edição do Kindle. São Paulo: Autêntica, 2020.

GEERTZ, Clifford. Works and lives: the anthropologist as author. Stanford: Stanford University Press, 1988.

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia. das Letras 1989.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2006.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana** 3(1): 7-39. 1997.

INGOLD, Tim. Jornada ao longo de um caminho de vida: mapas, descobridor, caminhos e navegação. **Religião e sociedade**. Rio de Janeiro. 25 (1): 76-110. 2005.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

LATOUR. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.

MARCUS, George. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annual Review of Anthropology**. 24, 1995, pp. 95-117.

MARCUS. **Ethnography through thick and thin**. Princetown: PUP, 1998.

ROSALDO, Michele. The Use and abuse of Antropology: reflections on feminism and cross-cultural understanding. **Signs**. Chicago. V. 5, N. 3 (Spring, 1980), pp. 389-417. 1980.

ROSALDO. **Culture and truth**: the remaking of social analysis. Boston: Beacon, 1989.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac; Naify, 2010.

Entre dispositivos de vida: práticas de extensão e estágio em psicologia na atenção básica à saúde e os desafios da clínica ampliada

Victor Arruda Marinho Iury Ryan Moura Silva
Maria Luiza Ferreira Dantas
Alessandra do Nascimento Costa
Ana Clara Monteiro da Costa
Camila Gabriel Lima Carneiro
Lidhya Maria Barbosa Gondim
Taysa Rebeca de Oliveira Silva
Laura Gabryelle Fernandes de Medeiros
Jonas Messias Junior
Anselmo Clemente

O Movimento da Reforma Sanitária Brasileira (MRSB) emerge enquanto uma manifestação da sociedade em meio a um período de supressão de direitos e violência institucional durante a ditadura militar. Sua influência marcou uma incisiva transformação de dimensões civilizatória, democrática participativa e epistemológica (Souto; Oliveira, 2016). O MRSB incorporou a determinação social no processo saúde-doença e compôs o que entendemos por Saúde Coletiva, formulando uma concepção de saúde que é inclusiva e solidária, assumindo-a como um bem público fundamental (Souto; Oliveira, 2016).

Como resultado de tais movimentações, tem-se, em 1986, a VIII Conferência Nacional de Saúde, a qual apregoeou as bases do que viria a ser o Sistema Único de Saúde (SUS). Em 1990, sob a Lei nº 8080, o SUS é instituído enquanto política pública, afirmando-se com alguns princípios e diretrizes, entre eles: universalidade, integralidade, equidade, participação social, regionalização e hierarquização de seus serviços. A saúde, então, passa a ser um direito de todos e um dever do estado, confirmando-se com um sentido mais ampliado, compreendendo novos arranjos de cuidado e incorporando novos saberes.

Atualmente, o SUS é o único sistema de saúde pública do mundo que atende mais de 150 milhões de pessoas (IBGE, 2020). Em virtude disso, algumas estratégias são aventadas enquanto garantidoras de seus princípios. Desde 1978, com a Declaração de Alma-Ata, a Atenção Primária à Saúde (APS) tem sido reconhecida

globalmente enquanto uma estratégia essencial para organização dos sistemas de saúde, com o objetivo de expandir a cobertura de cuidado, melhorar as condições de vida das populações e reduzir as desigualdades socioeconômicas (Pasche, 2010).

No Brasil, registra-se uma diferença histórica entre APS e Atenção Básica (AB), marcada desde o início do MRSB. O objetivo é estabelecer uma distinção política e ideológica em relação à visão limitada associada à APS e às práticas que contribuíram para a desigualdade no cuidado à saúde. Isso reflete a construção de um sistema de saúde público universal baseado em uma concepção ampla de cidadania (Giovannella, 2018).

Embora esses termos venham sendo tratados enquanto equivalentes, nos próximos e partimos da perspectiva da AB, em seu caráter abrangente e integral. Isso porque, de acordo com Giovannella (2018, p.2), “as abordagens seletivas da atenção primária à saúde para alcance de um universalismo básico”, não são correspondentes “à defesa da expansão da atenção básica no SUS em uma concepção de atenção primária à saúde integral”.

No Brasil, em 2006, houve uma importante regulamentação de implantação e operacionalização deste nível de atenção através da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), instaurada pela portaria n.º 648/2006 e posteriormente atualizada pelas portarias ministeriais n.º 2.488/2011 e n.º 2.436/2017. Um grande marco dessa política foi a implantação da Estratégia da Saúde da Família (ESF) operando enquanto lógica teórica, técnica e ética. Antes disso, experiências semelhantes vinham sendo testadas desde 1994 pelo Programa de Saúde da Família (PSF) (Pasche, 2010).

De acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2017), por AB, compreende-se um conjunto de ações individuais e coletivas, as quais incorporam a promoção, prevenção, tratamento, reabilitação e manutenção da saúde. Seu exercício se faz por práticas gerenciais e sanitárias que se empenham em ser democráticas e participativas. Opera com equipes interdisciplinares, as quais se guiam por uma lógica de cuidado territorial e longitudinal para com uma população adscrita. É o contato preferencial dos usuários com o sistema de saúde e se utiliza de tecnologias de alta complexidade e baixa densidade. Assume uma responsabilidade sanitária que considera a vivacidade do território, afirmando o sujeito em sua singularidade, complexidade, integralidade e apostando em sua inserção sociocultural.

Nesse sentido, fica evidente que a AB é um espaço dinâmico, que se integra aos territórios da população e busca interagir com suas questões mais complexas, concentrando-se no indivíduo dentro de seu contexto de cuidado e considerando seus determinantes e condicionantes sociais. Portanto, ela assume uma postura que possui implicações políticas e, em sua essência, questiona diversas dicotomias inerentes ao modelo biomédico e hospitalocêntrico (CFP, 2019). Por exemplo, ao priorizar o vínculo como base para a corresponsabilidade do cuidado e ao reconhecer a autonomia de cada pessoa sobre seu corpo e as significações sociais que atravessam esse processo (CFP, 2019).

Como já mencionado, para suas ações, a AB dispõe do trabalho em equipe, o que provoca atravessamentos daquilo que é próprio do cuidado compartilhado em saúde, interagindo com as singularidades de cada profissional e produzindo o comum nas diferenças através da confluência das alteridades. Dessa forma, faz surgir no coletivo, identidades mais maleáveis ao intenso devir da clínica, ao que é

da ordem do acontecimento. Esses deslocamentos identitários produzem projetos e planos comuns à equipe, sem perder aquilo que é próprio dos saberes do núcleo de cada profissional (Pasche, 2010).

Portanto, na AB, o trabalho em equipe reclama para si as maleabilidades dos seus profissionais, a fim de conceber, enquanto fruto do conjunto, uma prática de cuidado corresponsabilizada e integral. Essa produção do comum, contudo, não escapa às resistências do que é instituído, exigindo do profissional habilidades interprofissionais como a capacidade de dialogar na diferença, negociar e pactuar, produzindo - através da política do comum - entre alteridades, um cuidado singular (Pasche, 2010).

Apesar disso, em termos históricos, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, não conformou uma entrada efusiva nas instituições públicas de saúde no Brasil (Carvalho; Yamamoto, 2002), sua militância ainda é parca e a assimilação do compromisso social, apregoado pelo artigos citados acima, representam uma força contra-hegemônica recente. Para Dimenstein (1998), a crise econômica e social do contexto da ditadura militar, a retração do mercado dos atendimentos privados e os movimentos da categoria para redefinição da função da/o psicóloga/o, são os principais fatores que justificam seu ingresso nesse cenário.

Benevides (2005) comenta que a perspectiva de sujeito que está impregnada no campo das práticas psi é dicotomizada, ou seja, circula em apenas duas realidades de articulação, interno ou externo, indivíduo ou social, particular ou público. Tal perspectiva, ainda segundo a autora, é efeito de uma despolitização que, sob prerrogativas “éticas”, insiste em desmembrar a ciência da política e assumir o que é da ordem do desejo enquanto plano individual e o político como da ordem do social. A consequência direta de tal patrocínio é a ilusão da apropriação/interpretação de sujeitos, representados de forma abstrata, a-histórica e alienada de seus contextos, cujas expressões existenciais são assumidas enquanto produtos e/ou dados em um universalismo ingênuo (Benevides, 2005).

É imprescindível reconhecer a subjetividade sobre outras interfaces, enquanto uma produção coletiva, aplainando-a sob uma criticidade que relaciona o exercício da clínica e seus efeitos, em sujeitos concretos, cujo existir é atravessado por implicações do capitalismo contemporâneo (Benevides, 2005). Assim, indissociável à política, a postura ética e estética que se urge da Psicologia, evoca uma implicação direta com a realidade social e sua transformação. Logo, não é mais cabível uma interpretação apriorística do indivíduo, mas uma coprodução de cuidado que assume a autonomia e a heterogeneidade do ser humano, numa infinidade de formas e forças incontrolláveis e indetermináveis, experimentadas em um plano coletivo (Benevides, 2005).

Para fins de alinhar os princípios do SUS com a disposição da Psicologia nas relações de cuidado na saúde pública, principalmente na AB, pode-se seguir algumas pistas evidenciadas na Política Nacional de Humanização (PNH). Surgida em 2003, esta política teve o objetivo de inventar novas formas ética, política-institucional e social que visavam alterar tanto os modelos de cuidado em saúde, como padrões de gestão (Brasil, 2004). Ao assumir o princípio da inseparabilidade entre a atenção e a gestão dos processos de produção de saúde, a autonomia e corresponsabilização do cuidado e a transversalidade, mudanças são provocadas e recaem sob a

construção do que se entenderá por Clínica Ampliada (Brasil, 2004), a qual abala algumas aparentes certezas instituídas no núcleo da Psicologia.

Suportar tais aspectos implica remodelar a concepção de ser humano e, por consequência, as intervenções que daí se constroem. Logo, é premente promover ações que antecedem a remediação e a cura e que impliquem na produção de sujeitos autônomos, protagonistas e co-responsáveis por suas vidas. Para tanto se faz necessário revogar as concessões de uma ciência forjada pela lógica de dominação saber/poder e aumentar o grau de transversalidade em suas práticas de cuidado, convocando outros saberes e inventando novos dispositivos que operem na relação usuário-família-território, para fins, sobretudo, da construção/fortalecimento de uma clínica que se amplia para suportar a vida.

Desenvolvimento

Sob o interesse de acompanhar as inúmeras conexões que se formam na realidade da USF em que ocorre as práticas de estágio e extensão, se fez necessário a invenção de tecnologias do viver, as quais se atualizam e operam em uma dimensão relacional, que subvertem a prática pela prática e anunciam a postura política e ética que se alia aos princípios e diretrizes patrocinados na AB. À estas tecnologias, ou disposições de cuidado, dá-se o nome de dispositivos.

Para Benevides (1996, p.104):

O que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado de criar, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos que procuram explicar dando a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos. Ele é feito de conexões e ao mesmo tempo produz outras. Tais conexões não obedecem a nenhum plano pré-determinado, elas se fazem num campo de afecção onde partes podem se juntar a outras sem com isso fazer um todo. O dispositivo está sempre referido a um regime de enunciação operando sentidos diversos.

Com isso em vista e considerando uma subjetividade que é produzida e se constrói em planos coletivos, implicando-se nas práticas clínicas e adicionando os determinantes e condicionantes sociais que atravessam as relações usuários-família-território, lançamos mão de alguns dispositivos de cuidado, os quais serão narrados a seguir.

Territorialização: ponto de partida

A metodologia da territorialização na ESF reflete a visão de Deleuze e Guattari (1996), os quais concebem o território como um espaço em constante movimento e transformação, onde as linhas de segmentação e estratificação se materializam, estabelecendo fronteiras e estruturas fixas. A (re)territorialização está intrinsecamente ligada ao processo de desterritorialização, que é caracterizado pela abertura dessas fronteiras, permitindo um fluxo livre e contínuo. Esses são processos que se entrelaçam de forma indissociável e complementar.

Impulsionada por essa compreensão, a ESF transcende a simples delimitação geográfica, buscando assimilar as diversas territorialidades que influenciam a saúde das comunidades. Dessa forma, essa metodologia não se limita apenas a mapear as estruturas sociais, culturais e epidemiológicas do território, mas também a se envolver em um constante processo de compreensão, cuidado e reconfiguração dos contextos de saúde, adaptando-se às demandas e potencialidades locais (Brasil, 2017).

Diante de tal filosofia e compromisso, iniciamos nossa prática de estágio e extensão com a territorialização do espaço da USF, no fito de nos inundarmos naquelas realidades e criar, na medida do possível, porosidades entre o serviço e os recursos que lhe margeiam (Lima; Yasui, 2014). A USF localiza-se em um bairro popular da cidade de João Pessoa - PB, uma região periférica, nas bordas urbanas da capital.

Fomos guiados por um dos Agentes Comunitários em Saúde (ACS) da USF, um profissional-guia, já implicado pelos percursos daquele território. Faz-se importante saber que a referida USF organiza-se em três Equipes de Referência (ER), abarcando as seguintes áreas: 1ª Etapa, 2ª Etapa e o Jardim Guaíba, que corresponde à 3ª etapa.

A palavra “Guaíba” tem origem indígena e significa “o lugar onde o rio se alarga”, o que não é coincidência, já que o rio Jaguaribe, que corta o município de João Pessoa, atravessa essa porção da comunidade. Ocorre que tal rio, pelo menos no percurso que cruza a região, pouco lembra um curso de água natural. Seu aspecto, infelizmente, se aproxima muito mais a um córrego borrado e distancia-se da ideia de natureza e, por assim dizer, de vida.

Em análise, atentou-se o olhar sobre a estrutura sanitária que atende essa população. Observou-se a ausência de esgotamento sanitário em alguns pontos, bem como a presença de lixo que se acumulava pelo rio. O que notifica tanto a falta de serviços de coleta, como do trabalho de vigilância e prevenção de riscos à saúde, especialmente frente a doenças infecciosas e parasitárias.

Outro ponto que se destaca no Jardim Guaíba refere-se à ausência de acessibilidade. A comunidade encontra-se separada por uma ladeira excessivamente íngreme, que os distancia das outras etapas e, necessariamente, de certos acessos essenciais à saúde, desde a própria USF a outros equipamentos e estruturas sociais, como aos mercados, às farmácias, à feira central, às praças e semelhantes.

A paisagem, ainda que com determinantes diversos (a pobreza, a ausência de acessibilidade), reflete possibilidades de variação de construção de novos sentidos e paisagens. A exemplo, ao acompanharmos o ACS que visitava uma usuária, nos deparamos com um morador vizinho, um senhor idoso, sorridente, o qual cultivava um jardim na frente de sua casa. Ele comentou que aguardava um tratamento dentário e que estava acometido pela artrite gotosa. Apesar da doença, seu humor alegre nos trouxe a sensação de pertencimento àquele lugar.

Percebemos ali a invenção agenciada por distintas forças, a consequência de desterritorializações formadoras de novos territórios. Sentimos o que fazia sentido para aquele idoso, um corpo-natureza, em luta pela vida em detrimento das carências que o permeavam. As consequências da desigualdade também refletem forças possíveis, ao mesmo tempo que denuncia a negligência do Estado, ascendendo corpos que se reinventam a partir do território.

Seguindo pela comunidade nos deparamos com a 1ª e 2ª Etapa, suas delimitações são imprecisas, mas notáveis diante das mudanças na realidade econômica em relação ao Jardim Guaíba. Nesse caminho, observamos casas com melhores edificações, lojas, mercados, farmácias, bares e outros empreendimentos, como o mercado central do bairro, uma conexão interessante de encontro entre a 1ª e 2ª Etapa, no qual aos domingos, esses espaços são constituídos por diferentes grupos de vendedores que caracterizam a região. Essas estruturas anunciam melhores condições e acesso aos equipamentos sociais, mas ainda apontam uma carência em relação a outros bairros da capital.

Acompanhado esses locais e percebido alguns pontos de implicação, pudemos analisar um solo heterogêneo, carregado de relações e atravessamentos sociais econômicos, históricos e culturais. A territorialização, portanto, tornou possível acompanhar processos de variação de aspectos coletivos e existenciais. Assim, ir ao território permitiu que também nos implicássemos a partir do que se percebia e transbordava como condição de vida: as conexões, os pontos de (des)encontros, as diferenças e as marcas sociais.

Dessa forma, iniciar por essa etapa nos possibilitou conhecer um pouco dos modos de viver dos usuários que atenderíamos posteriormente na unidade. As práticas que realizamos incitam continuamente conexões aos territórios que conhecemos, o que nos faz tornar nosso próprio corpo como parte do território e auxilia a compreender como produzir saúde e construir estratégias (individuais, sociais e políticas) junto com os usuários e à comunidade.

Oficinas de promoção à saúde: construções de cuidado junto à comunidade

As ações de promoção surgem como uma aposta de cuidado junto à comunidade. Elas também se dão através de diversas Práticas Integrativas Complementares à Saúde (PICS) e proporcionam ofertas em saúde que resultam no protagonismo dos usuários e maior vínculo com o serviço, considerando o território existencial da população adscrita (Brasil, 2013). Nas práticas de extensão e estágio, nos questionamos o que poderia fazer sentido, promover encontros, afetações, ideias e curiosidade, a partir do que pudemos vivenciar na circulação diária na USF, nas atividades de territorialização e nos encontros com o outro nos corredores do serviço. Em suma, uma oficina que conversa com esse território vivo.

Por conseguinte, realizou-se ações durante as campanhas temáticas dos meses, a exemplo do Outubro Rosa. Nas atividades da campanha à prevenção ao câncer de mama, convidamos um Agente Popular de Saúde que trabalha com fitoterápicos - através do saber popular no cuidado à população - para facilitar o diálogo sobre o uso medicinal das plantas voltadas à saúde da mulher. Ao meio da roda, as mudas de plantas possibilitaram uma certa dinâmica na apresentação, onde as usuárias puderam discutir os efeitos benéficos de fitoterápicos, inclusive as propriedades calmantes de algumas ervas, que provocam relaxamento do corpo-mente, e como utilizá-las com maior proveito.

Ao lado das plantas medicinais, uma extensionista ofertava auriculoterapia. Assim, ao longo das pressões em cada ponto da orelha, os usuários compartilhavam como se sentiam, como se dava a rotina diária no território, o que buscavam no serviço, sendo possível uma troca de saberes para além de uma sala fechada,

limitada e tradicional. Realizamos também uma oficina de maquiagem no serviço, a qual apresentou afetações na autoestima das usuárias e trabalhadoras que participaram, momentos de autocuidado, fortalecimento de vínculos e de elucidação sobre cuidados com a pele.

Diante de tal cenário, proporcionar um momento de promoção em saúde com a participação do coletivo, privilegiando a autonomia dos usuários, fortalece tanto a co-responsabilidade do cuidado, quanto a ampliação da compreensão da ER sobre o papel da psicologia na AB. Em tal experiência, conseguimos presenciar um fortalecimento dos vínculos e afetos depositados naquela oficina, fomentando a potência de vida e formação de novas redes de apoio, na qual uma oficina em saúde é capaz de proporcionar a um território.

Produzindo novos dispositivos: a escuta individual mas em dupla

Ao herdar do modelo médico a individualização dos casos, a Psicologia acabou conservando tal característica nos processos de escuta. Mesmo com avanços notáveis, como aqueles introduzidos no século XIX pelo pioneiro da Psicanálise, Sigmund Freud, que deslocaram o foco da observação dos sintomas para a escuta do discurso do paciente, a natureza íntima e, por vezes, quase sagrada da escuta individual permanece inabalável (Moreira et al., 2007). Seria possível mudar esse arranjo de escuta?

Ao chegar ao cenário da USF, vimos que não só precisaríamos nos apropriar desse dispositivo consagrado da Psicologia como deveríamos subvertê-lo, a fim de que servisse aos nossos objetivos e às demandas apresentadas pela realidade concreta. Diante das demandas, da quantidade de estagiários no campo e do número limitado de salas à nossa disposição, criamos duplas para operar o dispositivo da escuta individual. Chamamos esse dispositivo de escuta individual em dupla.

Nosso objetivo, era justamente garantir o acesso dos usuários à rede local de saúde, um dos princípios básicos do SUS. Tentamos deixá-lo mais acessível, diminuir filas de espera, evitar o encaminhamento indiscriminado e garantir o acolhimento de demandas espontâneas. Assim, a atuação enquanto núcleo de Psicologia, se inspirou na lógica de trabalho do NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família), desde suas dimensões de suporte assistencial e técnico-pedagógico (Brasil, 2009), até a realização de ofertas de apoio matricial, apoio institucional e articulação de rede em casos de saúde mental (Kobel, 2019).

Para muitos estudantes e até profissionais “psi”, a escuta é o lugar da troca bipessoal, isso é algo que se perpetua para além das abordagens teóricas. Pensar uma escuta em trio, com duas pessoas que escutam e uma que vai em busca de ajuda, parece até estranho se estamos acostumados com certas práticas e discursos instituídos (Guizardi et al., 2015).

Nesse sentido, nosso fazer clínico produziu desvios, visto que nos afastamos de um fazer tradicional e produzimos algo de novo, diferente (Benevides, 2005). Não é uma escuta bipessoal, mas também não é uma escuta grupal, é algo entre esses dois mundos, uma criação intermediária. Para nós, isso também foi uma novidade, pois pouco havíamos ouvido falar dessa experiência durante a graduação e nunca havíamos experimentado tal arranjo. Afetos de insegurança, mas também de curiosidade foram despertados, justamente por estarmos adentrando o campo instituinte, onde as forças fluem de forma caótica e inventiva.

De início, sentimos um certo alívio, pois a escuta em pares parece captar e suportar a carga afetiva dos relatos de sofrimento dos usuários. Além desse elemento, podemos apontar a maior segurança que ela traz, tanto para a dupla clínica quanto para o usuário. Nos sentíamos mais seguros por termos um colega ao nosso lado, de dividir a responsabilidade por aquele caso. Do lado do usuário, o cuidado compartilhado é uma das características interprofissionais que podem garantir uma maior segurança para o usuário (Ceccim, 2018).

Na escuta individual em dupla, não há hierarquização entre os profissionais e isso se reflete no atendimento, no qual os dois dividem o espaço para se relacionar com o usuário, ampliando a capacidade de vinculação e continuação do acompanhamento. Definimos que para cada usuário, ofertaríamos no mínimo três escutas, vindo a pactuar novas escutas, caso necessário.

Por se tratar de um arranjo formado por estagiários que não compõem o quadro de trabalhadores da USF, alguns colegas acabam finalizando sua ligação com o serviço antes do encerramento de uma demanda. Porém, como o vínculo nesse arranjo é construído em dupla, o atendimento consegue prosseguir por ainda existir pactuação e acompanhamento com aquele que permanece, até a formação de uma nova dupla ou o encerramento das escutas.

Apesar disso, tais escutas variavam de acordo com o perfil das duplas, as demandas dos usuários e as possibilidades de intervenção que surgiam. Por exemplo, uma dupla de estagiários preferia atender em roda, modificando a disposição dos móveis da sala, enquanto outra conservava a configuração frente a frente, com a dupla de um lado e o usuário de outro. Em alguns casos, tais escutas se evoluíam para outros dispositivos, por exemplo, aconteciam em visitas domiciliares com a presença de ACS ou em interconsultas com os médicos e enfermeiras da unidade.

Assim, não era a escuta pela escuta em si, mas como ela serviria para por alguns usuários no rastro de cuidado da USF. Podemos imaginar que se tal dispositivo não fosse ofertado, muitas demandas de saúde, talvez, não chegariam aos olhos e ouvidos dos profissionais, passando despercebidos. Essas pessoas estariam descobertas da assistência de uma política pública de saúde. Nosso trabalho foi importante para garantir o acesso e a visibilidade desses casos, muitos deles, de saúde mental.

Conclusão

A inserção da Psicologia no SUS, foi atravessada pelo interesse da categoria diante da crise ética, econômica e social advinda da ditadura militar. Atualmente, o saber psicológico predominante que conversa com a realidade dos serviços de saúde, ainda se limita a um saber de núcleo, pouco articulado com os saberes do campo da saúde pública e enrijecidos em um pensar-fazer saúde individualizante e destituído de articulação com demais saberes e práticas.

Contudo, há avanços significativos dos militantes que se propõem à uma Psicologia instituinte, crítica e inventiva, convocando os profissionais e estudiosos da área à uma práxis comprometida com o papel social e político da clínica. Dessa forma, compete aos formadores de novos psicólogos propiciar os meios possíveis

para uma confrontação com as limitações do instituído e as potencialidades perenes do instituinte, reclamando para si o dever de compor um pensar-fazer saúde atualizado e à altura da vida.

A realização de estágios e extensões na AB, proporciona aos alunos uma autonomia do saber, favorecendo um contato real, singular e complexo dos corpos-aprendizes com o devir da clínica, dos serviços, das equipes e dos usuários. Enriquece-se assim, a possibilidade entre os dispositivos de vida, aprendizagens de habilidades interpessoais - através do trabalho interprofissional; da valorização de saberes tradicionais e populares, com a transversalidade; e da ampliação do repertório ético-político, mediante a conformação e organização das políticas públicas que regem o cenário nacional e regional.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família. **Cadernos de Atenção Básica**; n. 27, 1. ed. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Acolhimento à demanda espontânea. **Cadernos de Atenção Básica**; v. 28, n. 1, 1. ed. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias dos SUS. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 2.436/GM, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, no âmbito do SUS. Brasília, 2017.

BENEVIDES, Regina. A Psicologia e o Sistema Único de Saúde: Quais Interfaces?. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, vol. 17, n. 2, p. 21-25, 2005.

BENEVIDES, Regina. Dispositivos em ação: O grupo. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, 1996.

CARVALHO, Denis B.; YAMAMOTO, Oswaldo H. Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência brasileira. **Psicologia para América Latina**, p. 1-12, 2002.

CECCIM, R. B. Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. **Interface comunicação, saúde e educação**. p. 1739-49, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referência Técnica para atuação de Psicólogos(as) na Atenção Básica à Saúde**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, v.1, 1996.

DIMENSTEIN, Magda D. B. O psicólogo na UBS: desafios para a formação e atuação profissional. **Estudos de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.53-81, 1998.

GIOVANELLA, Lígia. Atenção básica ou atenção primária à saúde?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, 2018.

GUIZARDI, Francini. L.; LOPES, MÁRCIA. R.; CUNHA, Maria Luiza S. Contribuições do movimento institucionalista para o estudo de políticas públicas de saúde. In: MATTOS, Ruben A.; BAPTISTA, Tatiana W. F. (org.). Caminhos para análise das políticas de saúde. Porto Alegre: **Rede UNIDA**. p. 319-346, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**: informações sobre domicílio, acesso e utilização dos serviços de saúde: Brasil, grandes regiões e unidades da federação / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

KOBEL, Joana Serafim. Percepção dos profissionais de saúde sobre a atuação do Apoiador em Saúde nos processos de trabalho e na articulação com a rede de serviços no Município de São Bernardo do Campo. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo. 2019.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; YASUI, Silvio. Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. **Saúde em debate**, v. 38, p. 593-606, 2014.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; NEVES, Edwiges de Oliveira. O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 608-621, 2007.

PASCHE, Dário F. Contribuições da Política de Humanização da Saúde para o fortalecimento da Atenção Básica. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos HumanizaSUS**. 1. ed. Brasília: 2010. v. 2, cap. 1, p. 11-29.

SOUTO, Lúcia R. F.; OLIVEIRA, Maria H. B. Movimento da Reforma Sanitária Brasileira: um projeto civilizatório de globalização alternativa e construção de um pensamento pós-abissal. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, vol.40, n. 108, p. 204-218, 2016.

O corpo no fio da navalha: considerações de uma clínica com a adolescência

Bruna Renata Lourenço de Oliveira
Cleide Pereira Monteiro

Considerando a adolescência como um sintoma que acompanha a puberdade, este trabalho é a realização de considerações extraídas da prática clínica com adolescentes, tendo como objetivo geral discutir como tal prática reinventa e atualiza o que se sabe teoricamente sobre a adolescência. Estes escritos foram organizados a partir da experiência de atendimento de um caso clínico que demonstra como as questões da adolescência incidem de forma particular. Na discussão do caso de Fernanda, de 17 anos, é realizada uma discussão acerca da questão do corpo na adolescência, retirando do caso alguns ensinamentos na compreensão dessa questão. Ao final, discute-se a posição do psicanalista na clínica com adolescentes. Todo o trabalho é discutido através da teoria psicanalítica de orientação lacaniana.

Colocar no papel uma experiência prática é uma atividade tão delicada e necessária quanto a adolescência, portanto a proposta é tecer considerações a partir daquilo que a experiência clínica ensinou, sem a menor pretensão de esgotar as vias possíveis de reflexão, mas abrindo-as para novos caminhos.

Se há algo de comum entre as concepções possíveis de adolescência, é compreendê-la como algo que se estabelece entre duas fases diferentes da vida, um momento de travessia da infância à vida adulta. Na psicanálise, a adolescência pode ser compreendida como uma construção. Que quer dizer isto? Que a adolescência não é apenas um *estágio* de desenvolvimento, uma etapa fixa de maturação biológica, mas que ela se constrói subjetivamente. A cultura cria o adolescente e demarca o tempo em que esta etapa deverá se proceder, estabelecendo o momento de início e aquele onde se dará o fim. A biologia por sua vez, dirá de um corpo que se desenvolve frente à uma efervescência hormonal.

E o que dirá a psicanálise? Sem dúvidas não jogará fora os aspectos culturais e biológicos, mas tentará colocar o relevo em outros aspectos da adolescência, como a relação com o corpo e com o laço com o Outro, sendo este último em maiúsculo, como faz uso Lacan ao longo de sua obra, para demarcar um lugar simbólico encarnado em vários outros.

O psicanalista Jacques-Alain Miller, discípulo de Freud e Lacan, discorre em seu texto “*Em direção à adolescência*”, de 2016, que a psicanálise se ocupa de três coisas em relação à adolescência: (1) a saída da infância, (2) a diferença dos sexos e (3) e a imiscuição do adulto na criança. Miller agrupa em três grandes grupos os vastos interesses e reflexões que a psicanálise faz acerca da adolescência, demonstrando como, em geral, essa fase se dá para os sujeitos.

Nesse ponto, é importante considerar que a experiência clínica com adolescentes passa, necessariamente, por essas questões e é isso que a experiência clínica da qual se trata este trabalho aborda. As transformações no real do corpo e as mutações do campo simbólico cultural exigem do sujeito também um novo, uma nova forma de se posicionar frente ao Outro. No entanto, não há um modo único de vivenciar estas questões e, ousa-se aqui dizer que, em cada adolescente há um modo singular de construção, um modo único de demarcar sua posição de sujeito.

Miller aponta que o declínio do patriarcado e a destituição da tradição incidem de forma direta sobre a adolescência. Se já não há um modelo *prêt-à-porter*, pronto para vestir, de “boa menina” e de “bom menino”, onde o adolescente pode se identificar? Os atendimentos dos quais se trata este trabalho foram realizados no contexto da Clínica Escola de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. Os atendimentos ocorreram e as sessões tiveram a duração média de trinta minutos. A proposta de realização de atendimentos se deu no contexto dos Estágios Obrigatórios III e IV e de uma pesquisa, ao qual uma das autoras foi a bolsista responsável.

Os nomes, locais e outros dados pessoais foram omitidos ou alterados para salvaguardar a identidade das pessoas atendidas. As questões do caso estão expostas à medida que trazem contribuições para compreender a reflexão que se coloca, demonstrando como a clínica com a adolescência, ao mesmo tempo que reafirma antigas questões, também as reinventa.

A pesquisa estava vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, vigente no biênio 2018-2019. O título do projeto foi “A Clínica da Urgência na Neurose”. O objetivo principal da pesquisa foi investigar o fenômeno da urgência subjetiva na clínica psicanalítica, para tanto, foi arquitetado o Serviço de Urgência Subjetiva – SURGE, que ocorreu durante a vigência da pesquisa na Clínica Escola de Psicologia da UFPB. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS que aprovou a sua execução, tendo parecer de número 2.983.371, com CAAE: 94104918.0.0000.5188.

As supervisões de estágio ocorreram três vezes na semana e dentro delas os casos aqui relatados foram discutidos à luz da metodologia de construção dos casos clínicos. Da perspectiva psicanalítica, a construção do caso clínico é uma ferramenta fundamental para se atingir a singularidade a partir do saber extraído do caso. Com isso discutia-se o diagnóstico estrutural e o manejo clínico, avaliando-se o estabelecimento do vínculo transferencial, a direção do tratamento e as possíveis soluções subjetivas de cada caso. As sessões relatadas eram discutidas em grupo e supervisionadas pela professora coordenadora da pesquisa e supervisora do estágio, bem como autora deste trabalho.

As sessões ocorreram em espaço fechado, e os instrumentos utilizados foram os jogos disponíveis nas salas da clínica e alguns materiais que a estagiária levou

para a unidade, uma conquista diante da instituição. As sessões foram conduzidas a partir da escuta clínica, onde os adolescentes eram acolhidos e convidados a falar, jogar e se expressar. A construção do caso clínico, realizada em supervisão, serviu para nortear o andamento do tratamento e abrir as possibilidades de investigação teórica que levaram a elaboração deste trabalho.

A investigação em psicanálise nunca é simples expressão metodológica, nem pode ser compreendida como um passo-a-passo técnico científico para se chegar a determinado objetivo. Na realidade, deve sempre ser compreendida como uma constante tensão que inclui, invariavelmente, o sujeito e sua subjetividade. Esse trabalho busca, nessa direção, apontar as construções subjetivas realizadas pelos adolescentes e, orientado pela metodologia de construção do caso clínico, tecer algumas considerações.

Mas afinal que metodologia é essa? Compreende a construção de caso clínico como os elementos do discurso sendo arranjados tendo como objetivo uma conduta. O “caso” é aquilo que escapa da regulação simbólica, o que pode ser dito, e se torna elemento do real, o que está presente somente na experiência (Figueiredo, 2004). A clínica se coloca como um local de acolhimento necessário para aquilo que não pode ser dito, reorganizando numa nova fala.

Corpo, Sintoma e Adolescência

O caso de Fernanda chegou ao atendimento através de seus pais, no Serviço de Urgência Subjetiva – SURGE, que ocorria todas as terças na Clínica Escola de Psicologia da UFPB. Os pais relataram que Fernanda estava internada há uma semana em um hospital psiquiátrico, o motivo da internação seria uma tentativa de passagem ao ato, com o suicídio.

Na semana seguinte, os pais entram em contato com a clínica para informar da alta de Fernanda e de sua ida ao serviço de urgência. Na primeira sessão, Fernanda aparece com um semblante abatido e sob o forte efeito de psicotrópicos. Ao ser questionada se sabe o porquê está ali, responde com a fala arrastada que acabou de ter alta do hospital psiquiátrico, havia tentado se matar e estava ali para falar com a psicóloga. Contudo, diz que não gostaria de ter tido alta, era preferível estar no hospital. Preferível a quê? Fernanda afirma que a convivência em casa é insuportável, o pai não a vê e a mãe vigia cada passo que ela dá, as reclamações da mãe se tornam constantes em seu discurso, “não tenho descanso, só queria paz” afirma.

O que faz uma jovem preferir a reclusão em um hospital psiquiátrico ao convívio com a família e com os amigos? Sente-se sozinha quando está em casa, crê que não pertence a lugar nenhum e algumas vezes, quando a dor dentro de si a esmaga, sente uma necessidade quase incontrolável de cortar-se. Ao longo das sessões, torna-se claro que a relação mãe-e-filha é permeada por conflitos. Volta e meia, diante de seu desagrado com a situação familiar, levantava a hipótese de que, quando não mais suportasse, poderia voltar ao hospital para “passar uns dias” e dar um tempo da mãe.

Na semana em que os pais foram convidados a ir a Clínica para falar de sua filha, Fernanda realiza novos cortes. Estes cortes, quando já está em atendimento e sob transferência, localizam uma dimensão simbólica, fazendo dos cortes algo para

além do corpo. Situa que pouco antes de se cortar já havia se ferido com as palavras da mãe. A mãe, por sua vez, não comparece à sessão, o que comparece à Clínica é um pai perdido e confuso.

O pai de Fernanda, desinformado dos novos cortes, acredita em sua melhora e se confunde diante dos sinais de que talvez nada esteja bem. Sentindo-se desamparada com a relação materna, o pai é demandado por Fernanda a lhe oferecer algum suporte, chegando inclusive a ser convidado para dentro de sua sessão. Nesta sessão de difícil manejo, a três, Fernanda se faz vista para o pai que não a enxergava, mostra os cortes que fez na pele e o faz se confrontar com a realidade de seu corpo. O pai enxerga o que até então parecia estar velado, como demonstrava ao pronunciar que tudo parecia muito bem com a filha.

A atuação de Fernanda com o corpo promoveu uma descontinuidade entre a representação anterior que tinha para o pai e o que agora tentava falar através de seu corpo. Um divisor de águas na transferência. O choque do que viu levou o pai a engajar-se no tratamento de sua filha, sugerindo novas possibilidades de separação frente ao que para ela era insuportável, esse lugar ocupado no desejo dos pais. Uma viagem para visitar a família no interior, um curso no contraturno da escola, a busca de um emprego de meio período e etc. Fernanda, apesar de não aceitar prontamente as sugestões do pai, mostra-se aliviada com seu apoio e com os caminhos possíveis que se abrem.

Algumas semanas depois, decide viajar para visitar a família no interior, durante o período das férias da escola, colocando uma pausa nos atendimentos. Ao retomar o atendimento informa que esteve internada no hospital psiquiátrico logo após o retorno da viagem de férias, havia brigado com a mãe novamente e feito cortes profundos no corpo. Fernanda situa uma diferença entre os cortes que realiza, não são todos uma tentativa de suicidar-se, alguns servem apenas para aliviar a dor que sente por dentro.

Os cortes realizados nessa última vez, porém, foram profundos, queria de fato acabar com a própria vida, que não tivesse volta. Afirma que a única coisa que a impediu de ter sucesso foi o enjoo que sentiu diante do sangue que jorrava. Os cortes eram visíveis nos braços e pernas de Fernanda e ela estava novamente sob efeito de fortes psicotrópicos. Não via como sair da sua situação e optou por sair da escola, não tinha cabeça para mais nada.

A mãe, diante da tentativa de suicídio da filha, precisou ser hospitalizada a curto prazo numa unidade de pronto atendimento. Fernanda diz que a mãe passou mal sem sequer a ter visto e julga que isso seja sinal do quão pouco se importa com ela. Enquanto a mãe foi socorrida, Fernanda foi levada ao hospital psiquiátrico, contra sua vontade, e dessa vez conclui que não foi bom permanecer ali, solicitou que a dessem alta e o pai autorizou. Mostra-se ressentida pela viagem ter adiantado tão pouco: “voltei e estava tudo exatamente igual”. A segunda passagem pelo hospital psiquiátrico a deixou igualmente decepcionada, reflete com tristeza sobre a quantidade de pessoas que são forçadas a estar ali.

No hospital diz ter encontrado vários adolescentes com os mesmos problemas que ela, quicá piores. Reflete que seu problema, assim como os outros adolescentes que encontrou no hospital, é a família: “família é complicado”. E conclui que para onde ela for esse problema estará, já que não é possível deixar de ter uma família e

não ter uma também causa problemas. Assim, o melhor é ficar por perto e resolver o problema que tem com a mãe, fugir não irá adiantar. Determinada a entender o tal problema, Fernanda começa a conjecturar onde os problemas começaram.

Revela que nunca se sentiu próxima da mãe, desde a infância a mãe era para ela uma figura distante da qual sempre desejou a proximidade. Fazia de tudo para chamar sua atenção e se frustrava quando não conseguia. Não sabe situar o momento específico, mas afirma que com o tempo acabou desistindo de buscar alguma aproximação, a mãe era muito difícil de compreender, não conversava e não demonstrava nenhum afeto. Desde que se lembrava era característico da mãe os gritos e reclamações contra ela, impedindo uma aproximação entre as duas.

Apesar de já ocorrerem há algum tempo, Fernanda situa que os conflitos ficaram piores depois da morte de duas tias e um tio há menos de um ano, aos quais tinha muito apego. As tias, para Fernanda, eram como mães: conversavam, davam conselhos, contavam piadas e faziam carinho. Tampouco conseguia desenvolver com a mãe uma relação mais afetiva, sentia-se oprimida em relação à mãe, além de triste com as constantes agressões verbais.

As pontuações dadas nas sessões seguiam na relativização dessa mãe opressora, que a colocava na posição de objeto a ser vigiado e criticado, pelo menos era assim que Fernanda sentia e expressava nas sessões. Longe de fazer uma defesa ou acusação da posição materna, o que se objetivava com as pontuações era o esvaziamento dessa mãe-toda-poderosa diante da qual não há defesa. Seu foco em esmiuçar as falhas da mãe, junto as intervenções, levou-a a construir uma mãe mais humana, passível às falhas e fragilidades.

Nas sessões seguintes nota-se uma melhora visível em Fernanda, vem aos atendimentos mais arrumada, fala de forma mais positiva sobre sua mãe e consegue reinstaurar um pouco do vínculo perdido. Fernanda vem às sessões mais sorridente, deixa de lado as reclamações da mãe e começa a falar sobre o restante da sua família que mora no interior, da qual sente saudade.

Ao longo do tratamento Fernanda costuma comparecer às sessões com algumas mudanças notáveis em sua aparência. Muda o corte e a cor de seu cabelo, usa maquiagens diferentes e parece passear por vários estilos. Diante do apontamento da estagiária diz que esse é o seu jeito de ser. Sonha em trabalhar na área da estética, gasta tempo vendo vídeos do assunto na internet, segue os tutoriais com aquilo que dispõe em casa, mesmo a contragosto da mãe. Depois de um tempo se fixa em um estilo só, aquele que a mãe menos gostou.

Depois de declinar dois convites para ir até a Clínica, a mãe de Fernanda vem de forma espontânea, quer ser escutada. Mostra uma perspectiva diferente da trazida pela filha, para ela o que Fernanda faz é manter os pais “refêns”, como viu uma vez na TV. Caso não façam suas vontades, ela ameaça cortar-se e voltar para o hospital psiquiátrico, porém, ainda que as mencione, não sabe dizer quais são as vontades da filha. Afirma que Fernanda foi uma filha muito aguardada, a única mulher entre dois irmãos, iria ser a princesa da casa e sempre deu muito amor à filha, ao seu jeito, para que se tornasse “gente”. No entanto, desde criança sabia que ela era diferente, havia algo em Fernanda que não correspondia às suas expectativas e que a fazia sentir-se perdida sobre como lidar com ela.

Chora e se ressentido pelo rechaço que sofre por parte da filha, Fernanda não deseja a sua proximidade, se tenta conversar com a filha ela não quer, convida-a para passear e a filha não vai. Afirma que declinou do segundo convite para vir à Clínica pois tinha medo, não sabia como seria ir sozinha para falar de si e a filha não quis acompanhá-la, “ela não é a filha companheira que eu queria que fosse”.

Fernanda, aos poucos, começa a demarcar diferenças entre ela e a mãe, sem fazer disso uma ameaça e fonte de sofrimento. Nesse sentido, Fernanda segue abrindo a cabeça para pensar novos modos de se separar do lugar de menina que parecia estar à mercê da mãe, conseguindo relativizar aquilo que a mãe falava. Todo o pêndulo pendia para o lado da mãe. Agora também enxerga as falhas de seu pai e o culpa por se omitir e estar constantemente fora de casa. Reconhece que ser esposa, como a mãe é, não parece algo fácil e afirma não querer isso para si. Quer ser livre, quer ter paz, quer um emprego e uma casa onde possa viver sozinha e cuidar de suas plantas, novo interesse descoberto. Sua cabeça aberta, como ela nomeia, a tem levado para novas possibilidades que ela mesma constrói para si.

Por onde o caso pode nos levar

O caso de Fernanda nos leva a pensar sobre a questão do corpo na adolescência, período onde atravessa uma mudança de estatuto (Rassial, 1999). O adolescente tem a tarefa de transformar esse corpo, marcado por alterações fisiológicas e hormonais, em um corpo vinculado ao que é da dimensão do desejo e da satisfação pulsional. As mudanças físicas, que ocorrem desde a infância e prosseguem ao longo do desenvolvimento, eclodem no corpo do adolescente como um enigma, impactando o modo como se veem e são vistos pelo mundo.

O desenvolvimento corporal na puberdade faz surgir o adolescente e o acompanha ao longo dessa trajetória (Lacadée, 2011). O que é ter um corpo? Esta é a questão por excelência da adolescência, enquanto uma construção sintomática da puberdade. Se para o modelo biomédico o sintoma representa um sinal que guia ao encontro daquilo que falha, para a psicanálise o sintoma é a representação do que é da ordem do sujeito, o apontamento de sua subjetividade, mesmo que em seu cerne carregue sofrimento. Falar da adolescência como uma construção sintomática é, sobretudo, dizer que aquilo que reconhecemos enquanto um conjunto de indivíduos que atravessam uma fase de desenvolvimento não forma conjunto. O que de fato se põe em jogo é a singularidade, o um a um.

Aquele corpo infantil não mais existe e é necessário ao adolescente a elaboração de sua perda, um luto, enquanto descobre o que fazer com o novo corpo que possui. As mudanças constantes na aparência de Fernanda demonstram um modo pelo qual ela tenta elaborar este novo corpo. O cabelo agora passa a ser um modo de expressão de sua identidade, ou como diz seu “jeito de ser” e existir no mundo. Nesse ponto, é importante citar Philippe Lacadée quando diz que “o jovem trata e esfola seu corpo, cuida dele e o maltrata, ama-o e odeia-o com intensidade variável, ligada à sua história pessoal e à capacidade de seu entorno em lhe oferecer os limites necessários para refrear o gozo” (2011, p. 58).

Considerando que o sujeito para se constituir enquanto tal nasce em um universo simbólico, a partir das marcas do desejo do Outro, este outro entendido desde a

primeira relação com a mãe, a quem está alienado, de acordo como vem demonstrar Lacan (1964) no *Seminário 11*. A operação de separação necessária para sair desta posição de alienação, exige do sujeito uma nova relação com o corpo, uma passagem pelo luto, o que se configura na adolescência. O sujeito do ideal dos pais guarda uma distância em relação ao que irá se constitui a partir de uma existência singular.

O discurso da mãe de Fernanda demonstra as marcas da incidência do seu desejo na relação mãe e filha. Antes mesmo de vir ao mundo, um ideal de Fernanda já havia nascido no desejo materno. A Fernanda do desejo materno é uma princesa, é companheira, possui uma cor de cabelo específica e está destinada ao casamento. Fernanda, porém, não corresponde a estas expectativas.

Os conflitos entre mãe e filha, porém, não surgem pela descontinuidade entre o ideal das expectativas maternas, furado por Fernanda desde a infância, mas pelo contínuo investimento que a mãe faz na filha ideal, ainda que esta não exista. A Fernanda do real é tão incompreensível aos olhos da mãe que para ela o que resta é vigiá-la, controlá-la e apontar suas descontinuidades com a Fernanda idealizada.

Se por um lado a mãe vê-se perdida diante da quebra do ideal de filha, Fernanda sofre por não receber aquilo que gostaria da mãe, a conversa, os conselhos e a parceria. Diante da pressão materna, Fernanda vê-se forçada a buscar formas de escape. A adolescência demarca o momento em que sua agressividade retorna ao próprio eu, iniciando os cortes no corpo. O corpo do Outro, a quem atacava, não está mais em questão, é para o seu que a energia libidinal retorna, um corpo estranho e portador do indizível (Lacadée, 2011). À luz do caso de Fernanda podemos perceber que o corpo adolescente está para além do anatômico, apesar de não o deixar de fora.

Quando os cortes a levam ao hospital psiquiátrico, Fernanda vê ali uma outra fuga possível. Entre o confinamento de casa e aquele no hospital, faz sua escolha sem titubear, no hospital consegue a paz almejada. A instituição supre os conselhos, a conversa, a identificação e o afeto que a mãe não consegue suprir, é por essa via que a transferência também começa a se instalar e Fernanda se engaja em comparecer às sessões. Ainda que capengas, as soluções de Fernanda a sustentam até certo ponto. Perceber a insuficiência de sua mãe e das soluções que arranhou foi importante para abri-la a encontrar outras construções possíveis.

É importante ressaltar que essa construção sintomática não é tão estável quanto pode parecer, sendo este o ponto onde um tratamento pode se situar. Em “*O *sinthoma* adolescente*”, de 1999, Jean-Jacques Rassial fala, dentre outras coisas, sobre como as transformações da construção sintomática norteia a clínica com adolescentes. Nesse sentido, as sessões de Fernanda foram marcadas por suas tentativas de construir recursos para si. A entrada do pai simboliza um momento dentro do tratamento onde uma barreira se interpõe entre ela e a mãe. As possibilidades levantadas pelo pai a levam a sair da posição de objeto familiar e tornar-se sujeito de escolha.

Seriam estas barras estabelecidas suficientes para proteger Fernanda da invasão materna? Está claro que não. Fernanda se dá conta disso ao frustrar-se pois apesar de tudo que faz as coisas continuam “na mesma”, ainda que sua relação com esta realidade tenha mudado. É evidente que uma comparação de sua construção sintomática, antes e depois do tratamento, demonstra uma notável redução de seu sofrimento. Porém, como alerta Rassial (1999), é necessário ao adolescente tolerar

uma certa solidão diante das questões que lhe inquietam. Tal solidão o auxilia na formação de um “eu” capaz de suportar as demandas advindas do Outro, no caso de Fernanda um Outro materno e invasor.

Decidir voltar à escola, ainda que não goste tanto assim de lá, demonstra que o desprazer não lhe é tão insuportável, além de uma recém adquirida autonomia para fazer barra por si mesma diante daquilo que a inquieta. Com as sessões, a aposta segue para que Fernanda encontre novas saídas e soluções para ancorar sua singularidade em um mundo plural, perpassado por tantas variáveis que se dão para além do contexto familiar.

O que pode o psicanalista frente ao caso

O psicanalista Philippe Lacadée situa que a psicanálise trabalha com aquilo que não funciona, que quer dizer isso? Que a psicanálise enquanto teoria se construiu trabalhando com aquilo que está na posição de dejetivo, do qual não se quer saber. Seja Freud ao inaugurar a psicanálise com as histéricas, ou Lacan ao reler a teoria freudiana a partir de seu interesse nas psicoses. Desse modo, acolher a adolescência nessa posição de dejetivo é apostar que algo possa ser feito a partir disso, que haja uma forma mais digna de se posicionar no mundo, e que o adolescente seja um sujeito capaz de encontrar essa forma para si.

O espaço de liberdade de fala que oferece aos adolescentes, ao recebê-los no âmbito de uma sessão analítica, delinea um espaço onde pode surgir um discurso, algo que o adolescente possa dizer sobre si, a partir do que o Outro diz dele. Este discurso produz elaboração e permite ao adolescente, através da posição de sujeito, orientar uma fala inédita sobre si, tomar uma nova disposição diante do discurso do Outro, uma posição que o permita ser sujeito na estrutura de linguagem.

O caso tratado ao longo deste capítulo, demonstra como Fernanda traçou esse caminho para si. Assim como as posições subjetivas de cada um são singulares, a via do tratamento também o é, renegando a um modelo metodológico universal de como trabalhar com a adolescência. A adolescência não faz conjunto e, se há algo de similar entre esses jovens, é o empuxo que os leva a construir um novo a partir do real do corpo e o discurso do Outro.

O adolescente do tempo freudiano é diferente do adolescente da contemporaneidade e, ainda que resguarde algumas similaridades, os fenômenos contemporâneos cuidam em demonstrar que os processos hoje levam a lugares diferentes. Na contemporaneidade, a ciência e o capitalismo transformam a forma como os adolescentes se veem e são vistos pelo mundo, assim multiplicam-se as formas pelas quais os adolescentes podem responder sintomaticamente. Ao psicanalista é necessário estar atento a estes novos sintomas, pronto para reinventar seu saber e posição diante do *cada um* adolescente.

Referências

FIGUEIREDO, A. C. A construção do caso clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 7, n. 1, p. 75–86, jan. 2004.

LACADÉE, P. **O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

LACAN, J. **O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MILLER, J-A. Em direção a adolescência. **Opção Lacaniana (impressa)**, São Paulo, n. 72, p. 20-30, mar. 2016.

RASSIAL, J-J. **O adolescente e o psicanalista**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RASSIAL, J-J. O sinthoma adolescente. **Estilos clínicos**., São Paulo, v. 4, n. 6, p. 89–93, jul. 1999.

Intervenções em saúde mental para estudantes universitários

Ieda Franken
Natália Ramos
Maria Samara de Freitas Costa

Introdução

Os aspectos clínico-institucionais da saúde mental dos estudantes universitários têm sido constantes desde o início deste século como alvo de preocupações entre pesquisadores de diferentes áreas da educação e da saúde, e considerados pelas políticas de assistência estudantil das universidades, designadamente das universidades federais brasileiras, como um componente essencial para a permanência do estudante na universidade e para a integralização do curso em tempo adequado (Sanches, 2014).

Os dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural (Andifes/Fonaprace, 2019) revelaram que no campo da saúde mental, os problemas emocionais apresentam um percentual bem maior de estudantes que os associam com as dificuldades para estudar. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2018, em 63 universidades federais brasileiras, com a participação de 424.128 mil estudantes de graduação. Destes, 83,5% afirmam ter dificuldades emocionais, 10,8% da população-alvo refere ter ideias sobre a própria morte; e 8,5% relatam episódios de pensamento suicida bem estruturados. Quando perguntados sobre fatores que impactam o desempenho acadêmico, 23,7% referem-se a problemas emocionais, 16% à adaptação a novas situações, 28,4% à falta de disciplina/hábito de estudo, e 13,8% a problemas de relacionamento social/interpessoal. Também foi constatado neste estudo que 30% dos estudantes que acessam aos serviços de assistência estudantil, apenas 3% utilizam o serviço de assistência psicológica. Acredita-se que mesmo que a preocupação sobre a saúde mental de estudantes universitários esteja se ampliando nestes últimos anos, ainda assim, é incipiente o efetivo acesso dos acadêmicos aos serviços de assistência psicológica oferecidos por estas instituições brasileiras. (Andifes; Fonaprace, 2019)

Cientes de que as ações de intervenção podem contribuir para a diminuição da retenção e evasão no ensino superior devido a fatores psicossociais, as universidades brasileiras necessitam oferecer suporte institucional aos diferentes problemas

e desafios que os estudantes enfrentam no seu percurso acadêmico. Vale destacar o papel central da Administração Universitária na articulação das políticas de assistência estudantil por meio da parceria dos projetos desenvolvidos com os setores da universidade que implementam tais políticas. Essa articulação segundo Bardagi e Hutz (2011), deve ocorrer tanto na dimensão de fomento, envolvendo bolsas para alunos dos projetos, quanto na disponibilização de material e espaço físico para realização das atividades, com destaque para a sensibilização da comunidade acadêmica para a importância dos cuidados em saúde mental e da prevenção.

Este capítulo tem por objetivo apresentar e caracterizar as diferentes ações de assistência à saúde mental estendida aos alunos do Campus I da UFPB, executadas por docentes e discentes vinculados ao Projeto de Extensão intitulado Assistência Psicológica aos alunos do Campus I da Universidade Federal da Paraíba e a adultos jovens da comunidade em geral. Este projeto iniciou no ano de 2010, como uma ação extensionista pioneira na UFPB, e desde então, vem sendo aprovado e executado com financiamento interno, a partir dos Editais, anuais publicados pela Coordenação de Programas de Ação Comunitária/COPAC/PROBEX/UFPB.

Os Projetos de Extensão universitária retratam o compromisso social da universidade com a sociedade. Coloca os acadêmicos e professores em movimento contínuo com a comunidade no ir e vir de serviços, assistências, saberes que serão confirmados, reformulados ou descobertos provocando assim, o desenvolvimento da ciência e mudanças sociais. Representa o elo da pesquisa e do ensino adquirido pelos seus discentes e propagado pelos seus docentes, em um processo contínuo e dinâmico de ensino-aprendizagem e compromisso social.

Acredita-se no poder transformador da Universidade e no compromisso em reduzir impactos psicossociais nos seus estudantes de graduação, desenvolver esforços administrativos e econômicos para permitir serviços de educação em saúde, saúde mental e assistência psicológica, visto que a necessidade de assistência em saúde mental dos estudantes não pode ser identificada e compreendida unicamente com base nos usuários dos serviços. Os docentes necessitam ser convocados para apreender, refletir, identificar esta realidade de sofrimento psicológico, ansiedade e estresse de seus discentes, e, assim, trabalhar em mútua colaboração facilitando e orientando os discentes no caminho da assistência de saúde e/ou psicológica, oferecidos pela sua instituição.

No Brasil e no mundo o início da trajetória acadêmica para o nível superior coincide sobretudo com a fase crucial do desenvolvimento da vida do ser humano, que é a adolescência e jovens adultos. O ingresso na Universidade oferece aos estudantes um universo de novas experiências, que se repercute em vários aspectos da vida, como: pessoal, social, econômico e acadêmico. Estas novas experiências numa fase de desenvolvimento quando ocorrem mudanças internas e externas, podem torná-los mais vulneráveis para o enfrentamento destas novas demandas e mudanças.

A pandemia da COVID 19, 2020/2022 aumentou os impactos psicológicos e transtornos de saúde mental dos estudantes das universidades pelas consequências dos confinamentos, isolamento, medos, ansiedade, estresse, solidão, lutos não chorados, ameaça de morte de si e dos seus pelo coronavírus, perda dos parentes que supriam a sobrevivência destes estudantes, sofrimentos psíquicos

de toda a ordem, carências sociais e econômicas. Elementos suscetíveis de ameaçar a sobrevivência, a saúde mental e a qualidade de vida e como consequência, fomentar o insucesso e a evasão universitária. Esta nova realidade para os jovens universitários com altas demandas para a autogerência de atividades, disciplinas, estudos, podem torná-los ainda mais vulneráveis, e favorecer o surgimento síndromes de ansiedades, depressão e suicídio (Ramos, 2021; Babicka-Wirkus et al., 2021; Gundim et al., 2021).

O suicídio sempre aduziu a humanidade, e nos tempos atuais este fenômeno tem se mostrado uma questão de saúde pública global, estando dentre as 10 maiores causas de morte em todo o mundo. A Organização Mundial de Saúde, estima que mais de 800 mil pessoas morrem todo o ano cometendo suicídio e a faixa etária mais prevalente é de 15 a 29 anos. Globalmente, 79% dos suicídios ocorrem em países de baixa renda, como o Brasil, em 2015, o suicídio era a quinta principal causa de morte em todo o país, aparecendo relacionado à variáveis sociais como classe econômica, desemprego, e status civil. Na região Nordeste, foi registrado um aumento de 87,7% no coeficiente de mortalidade por suicídio entre adolescentes de 2000 à 2015, consolidando-se como a região com maior crescimento percentual na taxa de suicídio dos últimos 13 anos (WHO, 2022; MS/BR,2017).

Não são raras as notícias sobre suicídios de estudantes universitários no Brasil, contudo, até o momento, não localizamos estudos que mensurem a média de ocorrência de mortes autoprovocadas especificamente em estudantes universitários brasileiros. Sabe-se mais pelas notícias veiculadas na mídia e internet (redes sociais e blogs) do que por registros oficiais e acadêmicos. Na atualidade, e mundialmente, diversas instituições de saúde e estudos com jovens, designadamente universitários identificam muitas vulnerabilidades e asseguram que problemas psicossociais, transtornos mentais comuns, a depressão, o suicídio, a ansiedade, o estresse, o consumo de álcool e outras substâncias, têm aumentado na população jovem, nacional e estrangeira.

Para os estudantes estrangeiros o mal-estar psíquico e as dificuldades psicológicas, sociais e físicas crescem em geral, decorrentes da necessidade de adaptação a um novo contexto social, cultural e acadêmico, a dificuldades comunicacionais e linguísticas e a sentimentos de isolamento, incerteza, desenraizamento (Girardi, 2017; Ramos, 2015, 2020, 2021) organismos nacionais e internacionais alertando para esta situação e sua prevenção (WHO, 2022).

De acordo com Oliveira e Trentini (2023), a relação entre suicídio e depressão é estreita, a ponto de aquele ser, ainda hoje, considerado por muitos um sintoma ou uma consequência exclusiva deste. Além disso, o comportamento suicida é frequentemente considerado um dos sintomas característicos, senão específico, da depressão, mesmo nos grandes sistemas nosográficos de classificação, como o Código Internacional de Doenças (CID 11, 2022), ou no 5º *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (DSM5 2013). Em termos epidemiológicos, atualmente, o suicídio representa a segunda causa de morte entre indivíduos de 15 a 29 anos no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO, 2022). No Brasil, é a quarta causa de morte, de acordo com o Boletim Epidemiológico “Suicídio”, divulgado pelo Ministério da Saúde (MS/BR2017). E, segundo o

Mapa da Violências 2017, (IPEA,2017) a taxa de suicídio na população de 15 a 29 anos aumentou quase 10% desde 2002.

Em relação às políticas públicas vigentes nos Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), existe uma atenção em relação ao cuidados na permanência de estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômicas nos cursos de graduação, sendo preconizado no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (PNAES, 2010).

Segundo o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dentre os objetivos do PNAES estão a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, a redução das taxas de retenção e evasão e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação (PNAES, 2010).

Ainda hoje as instituições de ensino superior brasileiras carecem da constituição de espaços destinados a compreender as principais dificuldades vivenciadas pelos acadêmicos e assim atuarem na prevenção de situações que podem contribuir para o adoecimento do estudante ou agravamento de quadros pré-existentes à entrada da universidade. A literatura demonstra que o atendimento às necessidades psicológicas de universitários por meio de propostas de intervenção ainda é escasso no Brasil (Cerchiari; Caetano; Faccenda, 2005).

Peres, Santos e Coelho (2004) defendem que a organização de um serviço de atenção em saúde mental para estudantes, deve ser pautada em uma estruturação de forma dinâmica, viabilizando os processos de trabalho e modos de abordagem que se adequam a um público que tem característica de ser transitório, mas que é cada vez mais diversificado, reconfigurando-se no âmbito da universidade, mas tendo em conta os múltiplos fatores e contextos que afetam esta população. Sendo assim, implantar um programa com ações voltadas neste cenário tem como função a configuração de um lugar de referência para situações de sofrimento psíquico e de construção compartilhada de estratégias voltadas para a sua superação (Cerchiari; Caetano; Faccenda, 2005).

É diante dos desafios vivenciados desde o ingresso no ensino superior que a necessidade se evidencia. A morbidade psicológica não provoca apenas prejuízos na área da saúde, desempenho e qualidade de vida dos universitários, mas pode desencadear consequências e implicações em vários outros contextos (família, instituição, relações sociais/afetivas/profissionais) arrastando este sofrimento por vários tempos da vida. Todo esse cenário que está sendo visto reforça a carência de intervenções voltadas para a promoção da saúde mental nos estudantes universitários trazendo à tona a necessidade da implementação de intervenções e medidas de prevenção específicas para o contexto (Peres, Santos; Coelho, 2004; Ramos; Lopes, 2021).

Estrutura e funcionamento da assistência

Diante do exposto, e a partir do reconhecimento de que os/as universitários/as podem enfrentar uma fase naturalmente vulnerável do ponto de vista psicológico, e, entendendo que a responsabilidade em os ajudar nesse momento é da instituição na qual estão inseridos/as, como também compreender que o momento pós pandêmico exige um maior número de ações da Universidade dirigida à esta população, é que o Projeto de Extensão, acima intitulado, se apresenta como necessário, e de grande importância acadêmica e social, desde o seu pioneirismo em 2010, até aos dias de hoje.

Caracteriza-se por oferecer assistência psicológica aos alunos do Campus I da UFPB e, também aos adultos jovens da comunidade em geral. Esta clientela vem através de inscrições realizadas na Clínica Escola de Psicologia/CCHLA, ou através de solicitações de parcerias manifestadas por docentes de outros Centros de Ensino da UFPB, que, sensibilizados com a problemática da saúde mental e sofrimento psíquico dos seus discentes, procuram a coordenação deste projeto, para juntos viabilizarem um novo serviço de assistência psicológica conveniente para a realidade do Centro/Departamento. Salienta-se que, desde 2018 atende, na medida das possibilidades da equipe organizadora, às demandas de outros Centros do Campus I através de parcerias com Professores lotados naqueles setores, como já aconteceu com o CCTA, Departamento de Artes Cênicas; no CT, Departamento de Arquitetura; no CCJ, Departamento de Direitos da Saúde, este último, a parceria se efetiva com assessoria ao Projeto de Extensão do CCJ intitulado Direito da gente: Promoção à Saúde Mental e Assistência Psicológica. E, também fomenta parcerias com outros projetos de extensão vinculados à Clínica Escola de Psicologia, a saber: Plantão Psicológico e Saúde Mental: urgência psicológica na diversidade humana; Atenção à Saúde: para além da Psicologia Clínica Clássica.

No ano de 2020, em pleno período da pandemia COVID19, acolhemos a solicitação do Professor Coordenador do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais – PLEI/CCHLA/UFPB – para o atendimento aos alunos estrangeiros vinculados ao Programa do Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação (MRE/ME), vinculados ao PLEI/UFPB, institucionalmente identificados como alunos PRÉ-PEC-G. (isto é, alunos que foram enviados pelo MRE/ME para estudar a língua portuguesa na UFPB, e, que juridicamente, não são considerados alunos da UFPB, embora de fato o sejam – e isto, gera enormes empasses e discussões que não são alvos deste capítulo, mas o fato é que, em tempos de pandemia estes alunos viveram carências e sofrimentos psicossociais, colocando-os em vulnerabilidade a sua saúde física e emocional. Vale registrar que a única assistência que chegou até estes alunos estrangeiros foi movida por docentes comprometidos com os seus projetos de extensão, muito deles ajustados/ampliados para atendê-los com a efetividade que urgia naqueles tempos. E foi fazendo parcerias com professores dos projetos de Assistência Psicológica, que uma ação efetiva e eficiente foi possível e, assim, alcançar o mínimo de amparo em um momento humano tão conturbado.

Igualmente, continuou-se com a assistência aos alunos do Campus I, e adultos jovens da comunidade externa que solicitaram atendimentos psicoterápicos junto à Clínica Escola de Psicologia da UFPB, em tempos pandêmicos. Todas as parcerias

ofereceram e oferecem uma rica vivência e aprendizado teórico e técnico sobre as técnicas de atendimentos psicoterapêuticos individuais, grupais, em rodas de conversa e uma riquíssima experiência humana, social, de cidadania e ética para os alunos, clientes, alunos extensionistas e para os profissionais colaboradores envolvidos.

É necessário salientar que este projeto proporciona as/aos alunas/os oriundas/os do Curso de Graduação em Psicologia (aqui denominados alunas/os extensionistas coterapeutas) mais uma oportunidade de atividade extensionista onde utilizam espaço/tempo dedicados especificamente, aos estudos teóricos/práticos da Psicologia Clínica, sob a orientação da professora coordenadora e professoras colaboradoras. Desde o ano do seu início, este projeto registra 238 alunos /UFPB assistidos em psicoterapia (considerando que um aluno/cliente pode chegar a 3 semestres em sessões semanais individuais ou grupais de psicoterapia) e, 113 alunos extensionistas, destes 51 apresentaram os seus estudos/trabalhos em diferentes eventos acadêmicos – congressos, simpósios, encontros – tanto nacionais como internacionais, a título de exemplo: XI Conferência Internacional de Representações Sociais, Évora/PT, 2012; World Psychiatric Association International Congress, Viena/AU, 2013; IX Congreso Internacional y XIV Nacional de Psicología Clínica, Sevilha/ES, 2014; III Congreso Iberoamericano de Psicología de La Salud, realizado em Sevilha/ES, 2014; I Congresso Nacional de Ciências da Saúde, realizado em Cajazeiras/PB, 2014; III Congresso Brasileiro sobre Saúde Mental e Dependência Química, realizado em João Pessoa/PB 2015; XI Congreso Intenacional Y Nacional de Psicología Clínica, realizado em Santander/ES, 2016; XII Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Lisboa/PT, 2018; I Congresso Internacional de Psicologia realizado em Montevideu/UY, 2018; XIII Congresso Nacional da Psicologia da Saúde, realizado em Covilhã/PT, 2020; e, desde 2010, participa-se em todos os eventos do CCHLA em Debate/UFPB; e os eventos ENEX/PROEX/UFPB.

Para os alunos extensionistas, oriundos do Curso de Graduação em Psicologia, participar deste projeto como alunos coterapeutas, descortina-se uma oportunidade que objetiva ampliar os seus conhecimentos teóricos/práticos oportunizando a criação de um currículo acadêmico aprofundado dentro da área da Psicologia Clínica. Vale destacar que toda a práxis deste projeto está em consonância com o cumprimento do Projeto Pedagógico do Curso.

Com a finalidade de desenvolver os diferentes potenciais de abrangência internacional da extensão, desde 2010 mantem-se conexões internacionais de parceria com pesquisadoras/es da Universidade Aberta de Lisboa (UAb), e do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Grupo de Investigação “Saúde, Cultura e Desenvolvimento”, CEMRI/UAb, com quem temos trabalhado em cooperação acadêmico-científica e parceria em autorias em projetos e trabalhos científicos publicados em eventos nacionais e internacionais acima citados, desde àquele ano.

Portanto, este projeto, vem desde há 14 anos a ocupar-se de um serviço de assistência psicológica voltado a estudantes universitários do Campus I da UFPB, para a comunidade em geral e, há 4 anos para alunos estrangeiros PRÉ-PEC-G, o que representa uma modalidade de intervenção extremamente relevante na atu-

alidade e, lista a UFPB entre as poucas IFES brasileiras que oferecem assistência psicológica aos seus discentes e aos discentes estrangeiros PRÉ-PECG/MRE/ME.

Amparado na fundamentação teórica metodológica da Psicologia Clínica, focada na área de tratamento e prevenção psicológica, utiliza-se a técnica da Psicoterapia de Orientação Analítica (Eizirik, 2015), e, operacionaliza-se as ações através de Seminários Teóricos, Seminários Técnicos e Seminários de Avaliação realizados com o corpo discente e docentes vinculados à Assistência Psicológica e com a população alvo da ação. A saber:

1. Nos Seminários Teóricos, semanais com quatro horas de duração estão previstas as atividades de leituras e discussão de textos sobre a fundamentação teórica das entrevistas psicológicas, da escuta psicoterápica, do exame mental, das hipóteses diagnósticas e planos de atendimento/tratamentos; bem como, estudos específicos sobre a adolescência, adultos jovens e estudantes universitários, minorias, multi/interculturalidade e clínica intercultural.

2. Nos Seminários Técnicos semanais, realizam-se reuniões de supervisão da atuação prática dos alunos coterapeutas através da leitura e discussão dos seus relatos escritos sobre as atividades realizadas (registro das sessões individuais de atendimentos). O número de horas semanais varia conforme o número de alunos coterapeutas em atendimento.

3. Rodas de conversa: atendimentos psicoterápicos grupais realizados por três professoras, vinculadas ao Projeto, em sessões quinzenais de 90 minutos de duração para um grupo de oito a dez alunos previamente inscritos para esta modalidade. Objetiva-se a expressão de desejos, medos, fantasias e necessidades que circulem em torno de uma temática, oriunda e escolhida pelos participantes. Promove-se a discussão, reflexão a partir desta troca compartilhada de sofrimentos, e de soluções possíveis, sempre estimuladas por técnicas interativas, horizontais e dialógicas.

4. Os Seminários de Avaliação são realizados em encontros trimestrais, com as/os Professoras/es dos setores/projetos parceiros (CCTA; CCT; CCJ, PLEI/CCHLA), para juntos discutir/avaliar/reorientar as ações de assistência psicológica voltados para aqueles estudantes.

5. No final de cada semestre letivo e de cada Edital, solicita-se à população alvo da ação uma avaliação sobre a assistência psicológica recebida.

Apesar dos avanços e dos esforços dos docentes em dirimir os desafios significativos na assistência à saúde mental para estudantes universitários nacionais e estrangeiros, a falta de recursos humanos e financeiros, a ausência de formações em educação em saúde física e mental, a sobrecarga dos serviços existentes, a ausência de políticas institucionais efetivas e singulares para os discentes em situação de sofrimento psicológico, parecem ser um campo vasto para uma compreensão, ainda maior, da complexa problemática em questão, e das inúmeras necessidades e limitações que este projeto apresenta.

Considerações finais

Este relato de experiência apresentou e caracterizou as ações de assistência à saúde mental estendida aos alunos do Campus I da UFPB, executadas por docentes e discentes vinculados ao Projeto de Extensão intitulado Assistência Psicológica aos alunos do Campus I da Universidade Federal da Paraíba e a adultos jovens da comunidade em geral. Resgatou a sua história dentro dos cenários nacional e internacional da criação de serviços de apoio aos estudantes do ensino superior, sobretudo aqueles vinculados ao Campus I, e dos alunos PRE-PECG, vinculados ao PLEI/CCHLA/UFPB.

Descreveu as suas metodologias de trabalho através de diferentes práxis voltadas para a população alvo, discentes extensionista coterapeutas, bem como com os professores colaboradores vinculados ao Projeto. Apresentou um recorte de dados no período de 2010 a 2023, revelando a sua singularidade nos atendimentos psicoterápicos, e nas produções acadêmicas nacionais e internacionais, bem como a importância da internacionalização de estudos e parcerias com instituições internacionais. Por fim, apresentou o seu leque de modalidades de atendimentos individuais e coletivos, e a completa interação entre ensino e pesquisa, dentro de suas possibilidades e limites de atuação.

Divulgar o êxito dessa experiência extensionista faz parte do compromisso social dos seus autores com o fazer acadêmico e com a sociedade. As universidades precisam reconhecer as suas realidades limitantes, as vulnerabilidades e os sofrimentos psíquicos de seus discentes de modo a construir e divulgar estratégias institucionais singulares, que orientem os estudantes a lidar com os múltiplos desafios que a vivência no ensino superior possa acarretar, e assim, promover a sua saúde física e mental e formar futuros profissionais preparados para a diversidade e complexidade de contextos de intervenção em que vão atuar e comprometidos com o desenvolvimento social e ético.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2013. Diagnóstico and Statistical Manual of Disorders, 5th Edition.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Universidades Federais - 2018: relatório executivo. Uberlândia: ANDIFES, FONAPRACE, UFU, 2019b. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-estudantes-de-Graduac%CC%A7a%C%83o-das-U.pdf>.

BABICKA-WIRKUS, A., WIRKUS L., STASIAK, K.; KOZŁOWSKI, P. (2021) University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic. **PLOS ONE** 16 (7): e0255041. Disponível em <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255041>. Acesso em 12 de outubro 2023.

BARDAGI, M.; HUTZ, C. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão de literatura brasileira. **Inteiração em Psicologia**, 15(1), 111-119.

BRASIL. Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília-DF, jul 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. 2017. Suicídio: Saber, agir e prevenir. Boletim Epidemiológico. V.48. n.30. ISSN 2358-9450 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacoes/2017/2017-025-perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-brasil-e-a-rede-de-aten-ao-a-sa-de-pdf> Acesso em 14 de janeiro de 2020.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes; CAETANO, Dorgival; FACCENDA, Odival. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. Estudos de Psicologia (Natal), [S.L.], v. 10, n. 3, p. 413-420, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-294x2005000300010>.

EIZIRIK, C.L.; AGUIAR, R.W.; SCHESTATSKY, S. 2015. **Psicoterapia de Orientação Analítica: Fundamentos teóricos e clínicos**. Porto Alegre. Artmed.

GIRARDI, J. F.; MARTINS-BORGES, L. (2017). Dimensões do sofrimento psíquico em estudantes universitários estrangeiros. *Psico*, Porto Alegre, v. 48, n. 4, p. 256-263. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.4.26143> Acesso em 15 de setembro 2023.

GUNDIM, V.A.; ENCARNAÇÃO, J.P.; SANTOS, F.C.; SANTOS, J.E.; VASCONCELLOS, E.A.; SOUZA R.C. (2021). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Revista Baiana de Enfermagem**; 35: e 37293. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>. Acesso em 15 de setembro 23.

INTERNATIONAL STATISTICAL CLASSIFICATION OF DISEASES AND RELATED HEALTH PROBLEMS (ICD). OMS. Disponível em <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em 20 janeiro 2023.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. ATLAS da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil. Brasília, DF, 5. jun. 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 13 set. 2018.

OLIVEIRA E TRENTINI (2023). **Avanços em Psicopatologia: Avaliação e diagnóstico baseados no CID11**. Porto Alegre, Artmed.

PERES, R.S.; SANTOS, M. A. dos; COELHO, H. M.B. 2004. Perfil da clientela de um programa de pronto-atendimento psicológico a estudantes universitários. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 47-54. Disponível em: FapUNIFESP(SciELO)<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722004000100007>.

RAMOS, N. (2015). Mobilidades e interculturalidades na contemporaneidade: desafios para a Psicologia e a inserção social. S. GONDIM; I. BICHARA (Org.), **A Psicologia e os desafios do mundo contemporâneo**. Salvador: UFBA, pp. 267-300.

RAMOS, N. (2020). Desafios globais contemporâneos da comunicação e da saúde das populações migrantes e refugiados. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, ALAIC, v. 19, n. 35, p.38-49. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/10554>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

RAMOS, N. (2021). Populações migrantes em tempos de pandemia da covid-19: desafios psicossociais, comunicacionais e de saúde. Ennes, M.; Goes, A.; Meneses, C. (orgs.). **Migrações internacionais sob múltiplas perspectivas**. 1. ed. Criação Editora, p. 153- 176. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/11274>

SANCHES, R.R. As políticas de assistência estudantil no Brasil. **Revista História, Movimento e Reflexão**, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2022). **World mental health report** Disponível em <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em 15 de outubro 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2022). **World mental health report** Disponível em <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em 15 de outubro 2023.

A psicologia para além da clínica clássica

Marísia Oliveira da Silva

Luiza Utikava

Milena Kelly Cavalcante dos Santos

Whoshington Rafael de Brito Souza

A Psicologia Clínica tem historicamente centrado a sua atenção mais especificamente no âmbito do atendimento individual e em consultório (privado) desenvolvendo a assistência à saúde mental, tomando como bases premissas e estratégias de intervenção pautadas em visões de mundo e realidades sociais bem distanciadas dos diferentes contextos sociais em que se situa a maioria da população brasileira. Nessa forma clássica de atuação da psicologia, tem-se desconsiderado as especificidades socioculturais, de classe, gênero, etnia, entre outras, dos diferentes grupos humanos (Velho, 1998; Bock; Furtado; Teixeira, 2002). Atentando para esta limitação da psicologia clínica clássica, foi criado em 2003, o Projeto de Extensão Universitária “Atenção à Saúde Para Além da Psicologia Clínica Clássica”, coordenado pela professora Marísia Oliveira da Silva, do Departamento de Psicologia, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Desde então, o referido projeto tem construído processos de educação em saúde visando superar o distanciamento da psicologia clássica e de suas concepções hegemônicas das vivências do mundo popular, e, ao mesmo tempo, possibilitar o aprendizado de novas formas de conhecimento e intervenção em saúde, especialmente, no âmbito da atenção básica. Nesse sentido, tem articulado os referenciais da psicologia humanista rogeriana e da educação popular freireana, no processo de construção interdisciplinar de suas ações. A interdisciplinaridade que caracteriza o projeto tem sido viabilizada por meio da parceria estabelecida com os projetos de extensão universitária, que atuam na perspectiva de promoção e prevenção em saúde a partir de processos educativos: “Educação Popular e Atenção à Saúde da Família (PEPASF)”, fundado pelo professor Eymard Mourão Vasconcelos, do Centro de Ciências Médicas, e “O Cuidado na Perspectiva da Educação Popular em Saúde na Comunidade”, coordenado pela professora Patrícia Serpa, do Centro de Ciências da Saúde, da UFPB.

Como bem nos lembra Melo (2014), a extensão universitária é um trabalho de produção de conhecimento através da inserção do aluno na realidade concreta

sem, no entanto, substituir o papel das Políticas Públicas. Nessa perspectiva, o projeto, em foco, visa a construção de conhecimento em conjunto com a comunidade acerca da saúde da família, a partir da articulação com as políticas públicas vigentes. Desse modo, o trabalho com equipe multidisciplinar é fundamental, haja vista que a saúde é compreendida de forma ampla e presente em diversos aspectos da vida cotidiana (Santos, 2018).

Além das parcerias, anteriormente, citadas, o “Projeto Atenção à Saúde Para Além da Psicologia Clínica Clássica” tem também estabelecido uma relação de interlocução e colaboração mútua com os projetos: “Assistência Psicológica aos Alunos do Campus I da Universidade Federal da Paraíba e Adultos Jovens da Comunidade, em Geral”, coordenado pela professora Ieda Franken; “Plantão Psicológico e Saúde Mental: Urgência Psicológica na Diversidade Humana”, coordenado pela professora Sandra Souza e com o “Avaliação Psicológica”, coordenado pela professora Carmen Walentina Amorim Gaudêncio, todas professoras de nosso Departamento de Psicologia (DP).

A história de atuação do projeto tem se concentrado em contextos de comunidades periféricas da cidade de João Pessoa (PB). No início, as ações do projeto eram desenvolvidas na comunidade Maria de Nazaré, situada no bairro Funcionários III, em João Pessoa-PB, onde se criou uma base sólida de atividade interdisciplinar em saúde e de fortalecimento do movimento comunitário (Santos, 2018). Entretanto, anos depois, em 2014, o projeto passou a desenvolver suas ações na comunidade Santa Bárbara, localizada no bairro Jardim Cidade Universitária, na cidade de João Pessoa-PB, onde atua até a presente data.

O presente capítulo objetiva discorrer sobre alguns processos vivenciados no decorrer da existência do projeto “Atenção à Saúde Para Além da Psicologia Clínica Clássica”. Portanto, trata-se de um relato de experiência sobre os processos de construção e de execução das ações desenvolvidas por meio do projeto em questão, tomando como base a observação participante, registrado nos diários de campo dos/as extensionistas.

Fundamentação teórica

O projeto “Atenção à Saúde Para Além da Psicologia Clínica Clássica” busca superar algumas limitações teórico-práticas da psicologia clássica, tais como, o distanciamento da realidade observado em várias concepções psicológicas hegemônicas, ainda muito presentes na grade obrigatória dos cursos de psicologia. Essas concepções, desde o início da história dessa área de conhecimento tem privilegiado as especificidades das classes dominantes em detrimento das vivências comunitárias e diversidades que constituem a população com as quais temos interagido, nesses vinte anos de atuação na extensão universitária. Nessa direção, o projeto, em questão, tem se fundamentado nas bases teórico-metodológicas da Psicologia Social Comunitária de orientação crítica, em diálogo com a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), desenvolvida por Carl Rogers e a Educação Popular (EP), sistematizada por Paulo Freire.

A ACP é uma abordagem que surge como a “Terceira Força”, em Psicologia, pois se apresenta como alternativa frente às correntes dominantes até aproximadamen-

te a década de 1960 - o behaviorismo radical e a psicanálise clássica (Silva, 2013), ao enfatizar a confiança básica no potencial humano e nas condições facilitadoras de crescimento e de promoção da saúde dos sujeitos. Introduz uma visão positiva do ser humano, considerando-o em sua totalidade e integralidade bio-psíquica e social, partindo de noções e premissas, tais como, organismo, tendência atualizante, noção de eu, liberdade experiencial, compreensão empática, aceitação, congruência, escuta fenomenológica, fala autêntica, valorização do vivido, alteridade, encontro pela transformação, entre outros (Amatuzzi, 2001; Rogers, 2014).

Por sua vez, a Educação Popular surge no Brasil após a Segunda Guerra Mundial (Brandão; Fagundes, 2016), com influência da Fenomenologia e do Materialismo Histórico e Dialético e em amplo diálogo com a Psicologia Social Comunitária (Lane, 1996). Como princípios norteadores, destaca-se valorização da cultura e dos saberes populares, bem como a construção de conhecimento como condição de libertação dos oprimidos (Freire, 2005).

Desse modo, as ações desenvolvidas na comunidade compreendem o sujeito a partir da valorização de sua tendência atualizante e dos saberes coletivos, a fim de promover a transformação da realidade concreta de opressão.

Atuação da psicologia para além da clínica clássica

Inicialmente, a equipe contou com a participação de discentes de variados cursos, incluindo Serviço Social, Nutrição, Administração, entre outros. Com a não continuidade do PEPASF, após a crise da pandemia de 2019, a equipe é atualmente constituída por quinze estudantes, incluindo quatorze do curso de Psicologia e um do curso de Pedagogia, além do diálogo com o projeto de enfermagem. Assim, a interdisciplinaridade do projeto se concretiza pela colaboração de estudantes provenientes de diversos cursos nas áreas de saúde e educação. Além disso, conta com a atuação conjunta de estudantes, professores e profissionais envolvidos no projeto “O Cuidado na Perspectiva da Educação Popular em Saúde na Comunidade”, coordenado pela professora Patrícia Serpa, do Centro de Ciências da Saúde, CCS, da UFPB. O projeto atua, semanalmente, às sextas-feiras, das 14:00 às 16:00, na comunidade Santa Bárbara, localizada no setor sul da cidade de João Pessoa-PB.

A comunidade Santa Bárbara é constituída por uma média de 100 (cem) famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, enfrentando dificuldades materiais, e que convivem cotidianamente com os seguintes problemas: falta de infraestrutura e saneamento básico, moradias precarizadas, desemprego, dependência química, violência, sofrimento psíquico, doenças crônicas como diabetes e hipertensão e outras adversidades. O projeto em questão acompanha, atualmente, doze famílias e pretende atingir mais famílias conforme for demandado. Ao se inserir neste contexto, os/as extensionistas, geralmente, experimentam um impacto e um estranhamento, mas com o evoluir no processo de inserção, demonstram mais adaptação e envolvem-se gradualmente com os processos (Silva, 2013).

As ações desenvolvidas na comunidade compreendem o sujeito a partir da valorização de sua tendência atualizante (Carl Rogers) ou a vocação ontológica de “ser mais” (Paulo Freire) e dos saberes coletivos produzidos pelo meio popular, para

que em diálogo com os saberes científicos possa contribuir para o favorecimento da transformação da realidade concreta de opressão em que vivem os sujeitos.

Nessa direção, o projeto requer a capacitação dos extensionistas com base nos fundamentos teórico-metodológicos norteadores do projeto para a realização de visitas domiciliares interdisciplinares no acompanhamento do processo saúde-doença das famílias, e também para a facilitação de grupos focados em mulheres e crianças. Reconhecendo o potencial transformador e de empoderamento dos grupos, o projeto tem realizado rodas de conversa com as mulheres, nos moldes dos grupos de encontro, tais como preconizados por Rogers, e desenvolvido oficinas de criatividade com as crianças, guiando-se pelo autodirecionamento dos sujeitos no processo (Rogers, 1986; Morato, 1999).

Na atenção e cuidado aos sujeitos acompanhados, o diálogo se baseia em uma escuta sensível, acolhedora e problematizadora diante das situações de sofrimento psicossocial vivenciado, visando uma compreensão mais profunda da realidade e das condições de enfrentamento e superação dos conflitos e demandas apresentadas. A extensão universitária orientada pela educação popular tem seu foco na promoção da saúde e cidadania enquanto complemento aos direitos constitucionais, partindo de ações interdisciplinares dos(as) extensionistas junto aos núcleos familiares, compostos majoritariamente por mulheres e crianças, havendo pouca participação dos homens em função do horário de trabalho, enquanto elas exercem, em sua maioria o papel de cuidadoras, além de realizarem trabalhos autônomos/informais (Silva, 2013; Silva; Prestes, 2020)

Assim, a organização e construção das ações do projeto constituem-se a partir do que é demandado pelas mulheres da comunidade, tanto no âmbito das visitas domiciliares como no das rodas de conversa, onde os temas são sugeridos por elas, ou pelos(as) extensionistas, conforme as demandas e pactuações que se fizerem necessárias. Dessa maneira, há momentos em que elas sentem maior necessidade do grupo unido para debater acerca de temáticas presentes em seu dia a dia, tais como, as emoções, cuidados em saúde da mulher, o contexto político, as desigualdades sociais, entre outros temas.

Além disso, são sugeridos e debatidos temas alusivos às datas comemorativas e são valorizadas por elas, como, por exemplo: São João, Páscoa, Dia das Mães, Dia das Crianças, Natal, etc., de modo que elas se apropriem desses momentos para celebração, fortalecimento dos vínculos, valorização cultural das tradições e principalmente refletir sobre o que se vive enquanto moradores(as) da comunidade Santa Bárbara, e os significados dos fenômenos que atravessam suas realidades. As rodas de conversa proporcionam a concretização da troca de saberes frente aos debates realizados, pois, enquanto extensionistas, preconizam-se os seguintes objetivos: valorizar as falas trazidas pelas mulheres, acolher suas vivências apresentadas, aceitá-las incondicionalmente sem julgamentos, desenvolver conjuntamente o pensamento crítico, incentivar a participação do coletivo e a solidariedade, e principalmente, exercer a sororidade. E, desse modo, propiciar a minimização do sofrimento biopsicossocial, além de estimular o empoderamento e desenvolvimento da autonomia.

As oficinas de criatividade com as crianças seguem a mesma orientação de valorizar os temas e formas de expressão escolhidos pelas crianças. Elas utilizam de

vários recursos expressivos e lúdicos e materiais de pintura, desenho, reciclagem, expressão corporal, assim como, atividades físicas, entre outras. O foco mais importante é na expressão e criatividade das crianças.

Alternadamente às rodas de conversa (grupos de encontro) e as oficinas de criatividade com as crianças, acontecem as visitas domiciliares. No contexto dessas visitas, são compartilhados temas sensíveis que nem sempre as mulheres se sentem confortáveis para partilhar diante do grupo, como, por exemplo, questões relativas ao sofrimento psicossocial vivenciado dentro e fora de casa. Essas visitas domiciliares em duplas ou trios compostos, atualmente, por estudantes de psicologia e enfermagem, vislumbrando o cuidado considerando as características particulares de cada pessoa. Essas visitas ocorrem, mesmo frente às dificuldades de realizar esses encontros com privacidade, pois é comum que outros parentes apareçam ou requisitem atenção também. Apesar disso, ainda se encontra espaço para acessar a subjetividade ali posta, ao realizar uma escuta sensível e ativa.

Os encontros, sejam nas visitas, nas rodas de conversa ou oficinas de criatividade com as crianças realizadas na comunidade objetivam facilitar a comunicação e expressão autênticas, favorecer a autonomia, despertar a criatividade, a cooperação, a promoção da saúde e exercício da cidadania (Rogers, 2014; Buber, 1974).

Todavia, para acessar o sujeito é importante sempre estar atento a fatores como: a saúde do vínculo que se constitui, evitar postura assistencialistas, que podem inclusive surgir em função do pedido direto dos moradores por algum recurso, ou seja, cabe aos/as extensionistas manter-se alerta sobre quais seus lugares nesse espaço, bem como no que consiste o papel do educador popular em saúde da família. Isso, não implica ignorar a demanda dos sujeitos, mas buscar fazer o possível dentro do que o Estado proporciona aos cidadãos conforme disposto na legislação. Para tanto, é importante também que se conheça sobre as políticas públicas que amparam a população frente às desigualdades sociais, quando se pensa em saúde, alimentação, acesso à tecnologia, etc. A partir daí os(as) extensionistas medeiam o contato da comunidade com outros(as) profissionais, como com a agente comunitário de saúde (ACS) e com a assistente social responsável por cobrir a área, busca-se saber sobre os equipamentos públicos necessários mais próximos conforme as demandas postas pelos(as) moradores(as). Outrossim, é relevante manter-se atualizados sobre os processos de saúde-doença das famílias acompanhadas, não em um sentido tutelar, mas sim para avaliar como as moradoras e seus familiares são atendidos, saber se outros profissionais da saúde estabelecem um diálogo acessível, considerando a realidade socioeconômica da comunidade Santa Bárbara.

Cabe ressaltar, aqui, a legislação que alicerça a prática na comunidade, como a Lei n.º 8080, de 19 de setembro de 1990 (Ministério da Saúde), que fala sobre as condições para promover, proteger e recuperar a saúde e planejar as ações nesse âmbito. Além de marcos como a institucionalização da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPSSUS) dentro do SUS pelo CNS (Conselho Nacional de Saúde) em 12 de julho de 2012. Tal política é relevante para atenuar os princípios de universalidade, equidade e integralidade previstos pelo SUS, isso, como posto pelo art. 3º:

A PNEPS-SUS é orientada pelos seguintes princípios:

I - diálogo;

II - amorosidade;

III - problematização;

IV - construção compartilhada do conhecimento;

V - emancipação;

VI - compromisso com a construção do projeto democrático e popular.

(Brasil, MS, 2013, p. 1)

Em síntese, os pontos supracitados dissertam acerca do entrelaçar dos conhecimentos produzidos histórico-culturalmente mediante as intersubjetividades, o diálogo para além da lógica positivista, levando em conta o afeto para construção do processo em cuidados, sem confundir o tipo de relação estabelecida. Ademais, sobre as relações dialógicas baseadas na análise crítica da realidade, a intersecção de setores e atores competentes aos equipamentos de saúde pública. Por fim, incentivando também a participação popular a praticar os cuidados em saúde, isso ao produzir materiais, métodos e práticas educativas voltadas nesse sentido.

A avaliação do processo desenvolvido por meio projeto ocorre de modo contínuo, na ação e interlocução semanal estabelecida com os/as moradores/as da comunidade, e mensalmente, a partir da troca de experiências e avaliações feitas entre os extensionistas, moradores/as e professores/as. A partir das avaliações qualitativas e quantitativas realizadas pelo projeto, obteve-se como resultados a minimização do sofrimento psíquico, a ampliação da concepção de saúde, o fortalecimento da autonomia dos moradores e das redes de apoio social, além do aprendizado dos(as) estudantes em novas formas de atuação da psicologia junto às classes populares, especificamente na atenção básica à saúde. Esse processo segue a perspectiva da ação-reflexão-ação, inspirada na dimensão da práxis tal como enfatizada por Paulo Freire, onde a ação e o pensamento dialogam criticamente, resultando em novas sínteses e intervenções na realidade social (Freire 1993; 2005).

Considerações finais

O projeto “Atenção à Saúde Para Além da Psicologia Clínica Clássica” destaca-se por representar uma iniciativa alternativa expressa pela extensão universitária, em contrapartida, ao modelo clássico hegemônico da psicologia tradicional, tão predominante ainda nos cursos de psicologia. Como observado, ela tem estabelecido a integração teórico-prática aliando a interdisciplinaridade na construção dos processos emancipatórios e de promoção de saúde. Além de propiciar aos/às extensionistas a ampliação sobre a percepção da realidade social e na forma de construção do conhecimento partindo do contexto concreto vivenciado pelos sujeitos.

A fundamentação teórica, baseada na Psicologia Social Comunitária, na Abordagem Centrada na Pessoa e na Educação Popular, proporciona uma visão ampla e sensível às necessidades da comunidade. A metodologia, que inclui visitas domiciliares e encontros participativos, evidencia a busca pela escuta ativa e pela construção coletiva de conhecimento com as famílias. Sobre a participação da co-

munidade, especialmente, das mulheres, destaca-se como um elemento-chave o fortalecimento dos vínculos sociais e a promoção do empoderamento popular.

Em consonância com as normativas em vigor, o projeto fortalece valores como diálogo, amorosidade e emancipação, alinhando-se aos propósitos do SUS e da Educação Popular em Saúde. A capacidade de colaborar de maneira interdisciplinar e buscar soluções concretas destaca o impacto positivo do projeto na comunidade Santa Bárbara.

Em suma, o projeto ultrapassa as esferas acadêmicas, representando uma atuação transformadora que enriquece a formação dos extensionistas, trabalhando de forma resistente na construção da autonomia e do protagonismo estudantil diante das demandas e do planejamento das ações realizadas. Além disso, o projeto tem contribuído com a assistência ao processo saúde-doença das famílias da comunidade, à medida que se tem incentivado a construção coletiva do conhecimento, o que, por sua vez, fortalece os vínculos criados entre os sujeitos e propiciado o bem-estar comunitário.

Referências

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por Uma Psicologia Humana**. Campinas-SP: Alínea, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 2.761, de 19 de novembro de 2013**. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Brasília-DF.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo, 1974.

BOCK, Ana. Mercês. Bahia. FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª edição. Editora Saraiva: São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época), 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; BECKER, Caroline. A importância de Buber para a educação: repensando as relações EU-TU e EU-ISSO. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.17, n.47, 2020.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In: Campos, R. H. F. (org.). **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996. (pp. 14-30).

NETO, José Francisco de Melo. **Extensão popular 2.ed.** – João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. 122p. ISBN: 1. Educação. 2. Extensão popular. 3. Ética. 4. Currículo - organização. 5. Produção do conhecimento.

MORATO, Henriete Tognetti Penha. **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MOREIRA, Virgínia; TORRES, Rafael Bruno. Empatia e redução fenomenológica: possível contribuição ao pensamento de Rogers. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, v.65, n.2, pp. 181-197, 2013.

ROGERS, Carl Ramson. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Marcilane da Silva, et al. “**Resgatando a historicidade do PEPASF: 20 anos de uma história escrita por diversas mãos.**” **Vivências de extensão em educação popular no Brasil, org.** Pedro José Santos Carneiro Cruz et al., editora do CCTA, 2018.

SILVA, Marísia Oliveira (2013). **Psicologia humanista e Educação Popular na atenção primária à saúde.** Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, PPGE, Centro de Educação. 229p.

SILVA, Thais Teixeira; PRESTES, Liliane Madruga. A emergência das mulheres na ação comunitária: uma experiência educativa coletiva. **Revista Aleph.** 2020.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987.

Grupo de ações para regulação da ansiedade (GARA): avaliação e práticas clínicas em saúde mental

Melyssa Kellyane Cavalcanti Galdino
Shirley de Souza Silva Simeão
Mariana Abreu de Oliveira
José Orlando Camelo da Silva
Taissa Vanni de Moraes
Nathalia dos Santos Negreiros

A extensão universitária é uma forma de compartilhar com a comunidade o que tem sido ensinado e pesquisado na academia, buscando promover melhorias sociais por meio da atuação prática dos estudantes que se inserem no meio social (Fernandes *et al.*, 2012). Para o acadêmico, a extensão possibilita a experiência do contato entre o aprendizado na Universidade e a aplicabilidade de sua profissão na sociedade (Manchur; Suriani; Cunha, 2013). Nesse sentido, o projeto de extensão “Grupo de Ações para Regulação da Ansiedade” (GARA) objetiva atuar frente às demandas de saúde mental que tem aumentado cada vez mais no estado da Paraíba, visando promover bem estar e qualidade de vida para pessoas que têm dificuldades de acesso a serviços clínicos de Psicologia e necessitam de atendimento psicoterápico, e ainda proporcionar aos acadêmicos experiência e competência em sua prática profissional.

O GARA, desde sua criação em 2017, e seus cinco anos de formação de extensionistas e práticas na comunidade, tem como campo de atuação o Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW) e a Clínica Escola de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, ofertando terapia individual e grupal para adultos, e tendo como fundamentação teórica a Terapia Cognitivo - Comportamental (TCC).

O grupo da extensão prioriza as queixas relacionadas aos quadros de ansiedade, que na população geral contribuem com importante parcela da morbidade na comunidade, correspondendo a segunda principal causa de incapacitação entre os quadros mentais, e o grupo de doenças psiquiátricas mais comum no Brasil (Mangolini; Andrade; Wang, 2019). Já a TCC é considerada por muitos a principal abordagem cognitiva da atualidade. A pesquisa e a prática clínica mostram sua eficácia na redução de sintomas e taxas de recorrência, com ou sem medicação, em uma ampla variedade de transtornos psiquiátricos (Reyes; Fermann, 2017). Com

relação aos quadros de ansiedade, a TCC demonstra eficácia em ensaios clínicos randomizados e eficácia em ambientes naturalísticos no tratamento de transtornos de ansiedade em adultos (Otte, 2011).

A premissa básica da TCC baseia-se no princípio de que a forma como as pessoas interpretam a situação causam o seu sofrimento e não a situação em si. Dessa forma, o objetivo é trabalhar os pensamentos, emoções e comportamentos do paciente que possam estar distorcidos da realidade (Beck, 2013). A TCC pode ser definida como uma psicoterapia estruturada, de curta duração, voltada para o presente, direcionada para a solução de problemas atuais e a modificação de pensamentos e comportamentos disfuncionais. Suas práticas são fundamentadas em evidências científicas, o que faz com que esta apresente concordâncias com as práticas baseadas em evidência (PBE) (Hofmann; Hayes, 2018).

Na universidade, o curso de Psicologia disponibiliza poucas oportunidades de práticas antes do estágio obrigatório, o que dificulta o contato com a realidade na qual o estudante está inserido e sua prática profissional. Em vista disso, o GARA proporciona essa experiência e permite um conhecimento mais robusto acerca do exercício clínico em TCC por meio da realização de avaliação de pacientes, treinamento de intervenções cognitivas e comportamentais, discussão de casos clínicos, realização de role-plays, conceitualizações e aprofundamento teórico em TCC. Além disso, enfatiza-se a possibilidade de atuação na clínica psicológica, mas também no HULW, proporcionando aos extensionistas uma troca de experiências com profissionais de outras áreas e o conhecimento de como funciona um hospital universitário.

A fim de viabilizar a prática extensionista, durante os cinco anos de atuação do GARA, foram criados e realizados: protocolos de atendimento de curta duração baseados em evidências, triagem para avaliação de casos, atendimentos psicoterápicos e treinamento de terapeutas cognitivo-comportamentais.

Acerca da população beneficiada com o projeto, são pessoas encaminhadas em sua maioria pelo ambulatório de psiquiatria do HULW e o objetivo do atendimento psicoterápico é potencializar seu tratamento psiquiátrico ou amenizar questões de sofrimento psíquico. Em decorrência da grande demanda no hospital universitário, muitos pacientes ficam sem receber ajuda psicológica e o projeto visa suprir parte desse número. Apesar da prioridade ser casos de ansiedade, os extensionistas recebem treinamento e supervisão para lidar com qualquer demanda clínica.

Diante do exposto, nota-se a relevância de um projeto de extensão que alinha teoria e prática com os estudantes e que ofereça serviços para a comunidade local. Em geral, o objetivo deste capítulo é relatar as práticas do GARA, evidenciar a importância da existência desse projeto para a comunidade acadêmica, destacando as atuações realizadas no HULW.

Contextualização das práticas psicológicas no HULW

O projeto GARA conta com a parceria do ambulatório de Psicologia do HULW, o qual visa oferecer serviços de acompanhamento psicológico à comunidade. Desse modo, os pacientes são encaminhados para o ambulatório de Psicologia por meio de duas vias: interna e externa. A via interna refere-se aos pacientes encaminhados pelo ambulatório de Psiquiatria e a via externa refere-se a pessoas que buscam o

serviço pelo Programa Saúde da Família (PSF), integrando o serviço de psicologia do HULW à rede básica de saúde. Com essas duas formas de encaminhamento existe uma alta demanda por atendimento psicoterápico destinada ao hospital, em sua maioria com queixas de ansiedade, depressão e transtornos de personalidade.

Por outro lado, existem algumas limitações para o atendimento psicoterápico no hospital. Primeiramente, é importante destacar o número reduzido de salas no ambulatório de Psicologia, contando com somente quatro salas: duas destinadas a atendimentos individuais, uma para atendimentos infantis e a última para atendimentos grupais. A escassez do espaço salienta-se ainda mais visto que tais salas não são designadas apenas para atendimentos individuais pré agendados, mas também para atender pacientes vindos do pós cirúrgico bariátrico, do pré-natal, do planejamento familiar, urgências, entre outros. Outra limitação diz respeito ao número de profissionais, atualmente o ambulatório conta com somente duas psicólogas, uma responsável pelos atendimentos de adultos e outra por atendimentos infantojuvenis.

Diante desta realidade, o projeto GARA surge com o intuito de amenizar algumas dessas problemáticas. Isto porque além de fornecer mais pessoas capacitadas para realizar os atendimentos individuais, a forma como os extensionistas são treinados viabiliza tratamentos breves e qualificados, fatores cruciais diante da alta demanda.

Atualmente, o projeto conta com cinco extensionistas, cada um sendo responsável pelo número mínimo de dois pacientes - ressalta-se que ainda há limitação no número de atendimentos por extensionista devido à restrição do espaço físico. Entretanto, ao longo dos cinco anos tivemos um total de 30 extensionistas.

Desse modo, no decorrer do projeto, os extensionistas apreendem conhecimentos teóricos sobre a prática psicoterápica em TCC e realizam dinâmicas para a fixação dos aprendizados e preparação para a prática clínica. Essa formação é de suma importância para que os alunos do projeto tenham capacidade de realizar os processos interventivos, os quais tornam-se ainda mais efetivos com o uso de protocolos, que permitem a execução de procedimentos interventivos seguindo os critérios presentes no grau de evidência da intervenção (Moreno; Melo, 2022). Cabe ressaltar que essas intervenções descritas nos protocolos contam com participação ativa dos pacientes, além de serem discutidas nos momentos de supervisão. Visto isso, as atividades supracitadas serão melhor descritas a seguir.

Atividades realizadas

Considerando o que já foi exposto, o GARA é um projeto que permite que os alunos tenham contato com a prática do psicólogo em um ambiente clínico, oportunidade considerada escassa no curso de psicologia da UFPB. Nesse sentido, a primeira atividade descrita é a formação de terapeutas, objetivando o desenvolvimento de competências básicas de cunho teórico, técnico, interpessoal e de autoconhecimento, fundamentais para o psicólogo que se orienta a partir da terapia cognitivo-comportamental (Scotton; Barletta; Neufeld, 2021). Em seguida, são descritos a triagem de pacientes e a construção de um dos protocolos do grupo.

Treinamento de terapeutas: O processo formativo tem duração de 12 meses, com encontros semanais de 04 horas, carga horária semanal de 20 horas e carga

horária total de 960 horas. Nos primeiros cinco meses os encontros são teórico-práticos, e no sexto mês, os extensionistas são liberados para os atendimentos. A formação inclui inicialmente discussões teóricas sobre a literatura mais recente em TCC. Nesse momento, são discutidas questões como a importância e a construção de uma relação terapêutica, definição do modelo cognitivo, estruturação das sessões em TCC, importância dos planos de ação e sua elaboração, como fazer a conceituação cognitiva de um paciente, o que é e como realizar a reestruturação cognitiva, como encontrar as últimas intervenções baseadas em evidências, dentre vários outros assuntos. Além disso, realiza-se um treinamento prático no qual são ensinadas as principais técnicas da TCC. Nesta, a equipe é dividida em duplas e os extensionistas podem experienciar as técnicas a fim de que se coloquem no lugar de seus pacientes e compreendam de forma mais completa o processo de realização das técnicas.

Também são realizadas dinâmicas em grupo para permitir o autoconhecimento, competência hoje considerada fundamental da prática da TCC (Honorato; Barletta, 2016). Por fim, outra prática realizada durante o treinamento de terapeutas são os role plays, que, no projeto, consistem em encenações que simulam sessões psicoterápicas com o objetivo de preparar os estudantes para possíveis situações que possam surgir durante os atendimentos, bem como para testar os conhecimentos adquiridos ao longo do aprofundamento teórico.

A supervisão de casos clínicos inicia-se desde o primeiro contato com os pacientes, tendo como objetivo facilitar o desenvolvimento de habilidades básicas e específicas e competências dos extensionistas. O trabalho é realizado em equipe, com passagem detalhada do caso clínico, procedimentos realizados e a conceitualização cognitiva, sendo uma atividade formativa seguida de discussões com feedback do supervisor e dos extensionistas. A expectativa é que a fase de supervisão clínica possa garantir o ensino e desenvolvimento de habilidades de conceituação de caso, de habilidades interpessoais positivas fundamentais para a formação e manutenção de uma relação terapêutica colaborativa, de diversos procedimentos clínicos e de protocolos de tratamentos específicos (Padesky, 2004).

Triagem de pacientes: A triagem de pacientes é realizada no intuito de selecionar pacientes com características clínicas que possam beneficiar-se das atividades proposta pelo grupo de extensão. São estabelecidos critérios de exclusão e inclusão, e utilizados instrumentos validados. A aplicação dos mesmos é realizada pelos extensionistas. Como forma de descrição da atividade, descreveremos os resultados da triagem realizada em 2022, na qual participaram 58 pessoas oriundas da população geral brasileira, com idades variando entre 18 e 63 anos ($M = 27,61$; $DP = 9,38$), sendo a maioria do gênero feminino (74,1%), heterossexuais (69,0%), de estado civil solteiro (77,6%). Neste ano especificamente, o intuito foi selecionar pessoas com níveis de ansiedade de leve a moderado, maiores de 18 anos. Os participantes responderam à versão reduzida da Escala de Ansiedade, Estresse e Depressão (EADS-21), a qual serviu como instrumento de diagnóstico exclusivamente dos níveis de ansiedade e depressão da amostra. Foram calculados os escores médios dos participantes para essas duas dimensões, bem como os percentis (25%-75%) de suas pontuações, sendo estabelecidos quatro grupos diagnósticos. Para a ansiedade, escores totais de até 06 pontos representaram

ausência de ansiedade; de 07 até 13 pontos, ansiedade leve; de 14 a 17 pontos, ansiedade moderada; e escores iguais ou acima de 18 pontos, ansiedade severa. Através desse cálculo, foi observado que apenas 34 participantes (58,6% da amostra) apresentavam a ausência de ansiedade e/ou depressão a nível grave/severo, os quais foram pré-selecionados para a intervenção, sendo este o principal critério de inclusão do projeto supramencionado.

Construção e aplicação de protocolo: O protocolo mais recente desenvolvido, aplicado e publicado pelo GARA teve como foco a regulação emocional. Foi estruturado em quatro módulos centrais, e aplicado em oito sessões individuais. O primeiro módulo é composto por uma sessão que objetiva ajudar o paciente a conhecer e avaliar suas emoções, o segundo é composto por duas sessões e neste há psicoeducação sobre regulação emocional, o terceiro, composto por três sessões, o paciente aprende a manejar suas emoções e no último, composto por duas sessões, há a prática de estratégias de regulação emocional para que o indivíduo consiga se manter bem. Essas sessões seguiram a estrutura mais geral da TCC apesar de seguir o objetivo de cada módulo, portanto em cada uma das oito o terapeuta verifica o humor do paciente, define a pauta de maneira conjunta, realiza intervenções específicas da sessão, constrói colaborativamente um plano de ação, realiza um resumo da sessão e pede feedback, sempre colocando em evidência os aspectos subjetivos de cada paciente.

Na primeira sessão realizada o terapeuta tem como objetivo acolher o paciente e dar início a relação terapêutica, realizar uma avaliação inicial, explicar como funciona o protocolo, tornar claro a tríade da TCC e a teoria das emoções, e verificar quais são as emoções mais presentes através do diário de emoções. Na segunda, os objetivos são psicoeducar o paciente sobre emoções e o modelo cognitivo para estabelecer uma relação clara entre os componentes emocionais, cognitivos e comportamentais. Na terceira sessão, os principais objetivos são ampliar os conhecimentos do paciente sobre essa relação, identificando-as em situações próprias do cliente, compreender melhor os pensamentos do cliente associados às suas emoções e psicoeducá-lo sobre desregulação emocional.

Na quarta sessão, os objetivos são ensinar o sujeito a confrontar pensamentos automáticos e regular suas emoções dessa forma, além de aumentar seu repertório de estratégias para lidar com distorções cognitivas. Na quinta sessão, o foco está na reestruturação cognitiva a partir do questionamento socrático e do exame de evidências de pensamento. Na sexta sessão, a respiração diafragmática é ensinada como estratégia de regulação emocional e ocorre uma explicação sobre a relação das sensações corporais e da emoção, ocorre também a revisão dos planos de ação estabelecidos.

Por fim, as sessões sete e oito tem como objetivo favorecer que o cliente utilize as estratégias de regulação e os conhecimentos adquiridos nesse processo psicoterápico na sua vivência diária, através da identificação de situações de alerta e de seus pontos fortes para lidar com eles, além de desenvolver um plano que permita a manutenção do seu bem-estar, através da identificação de conhecimentos, habilidades e mudanças que o ajudam a se manter bem, incentivando o cliente a continuar praticando as habilidades aprendidas. Assim, o processo pode ser encerrado (Simeão *et al.*, 2023).

Conclusão

Os programas de extensão são um importante pilar das universidades, pois, como foi apresentado, é através deles que ocorre a promoção da construção de pontes entre as produções de conhecimento da academia e as possibilidades de serviços para a comunidade. Considerando esse papel intermediador, há ainda um maior grau de significância quando os projetos são capazes de preencher lacunas existentes tanto na universidade quanto na assistência à comunidade. Sendo assim, é nesse aspecto que se constitui a permanência do GARA durante os seus cinco anos de existência.

Com a crescente demanda de saúde mental da população, o projeto prestou auxílio com diferentes atividades: treinamento de terapeutas, triagem para avaliação de casos, desenvolvimento de protocolo de regulação emocional e atendimentos psicoterapêuticos. Todas alinhadas com TCC, ou seja, possuíam um respaldo teórico baseado em evidências o que permitiu a apresentação de resultados positivos, com sessões breves e com objetivos bem estabelecidos. Além disso, o GARA representa um grande auxiliador na formação de seus extensionistas. Contemplando diferentes faces da construção acadêmica e profissional de seus participantes, que teriam pouca possibilidade de experiência antes dos estágios obrigatórios.

Há um robusto programa de formação de terapeutas. O que promove uma capacitação teórica e técnica completa para um melhor exercício das práticas no HULW e na clínica escola de Psicologia. Dentro desse contexto, também é importante destacar a oportunidade da realização de atividades no ambulatório de Psiquiatria, fator que possibilita o aprendizado das diferentes dinâmicas de um trabalho multiprofissional.

A partir da trajetória do projeto, pode-se ratificar a sua importância e necessidade, no entanto a sua melhoria é pertinente em determinados aspectos. É possível identificar as dificuldades na sua continuidade, pois há intervalos em que é necessário realizar novas submissões de propostas, o que acaba por ocasionar períodos em que a assistência não é prestada à população, o que acarreta uma maior espera dos usuários. Além do tempo para a aprovação de novas edições, essa problemática, da espera, acontece também pela necessidade de realização de capacitação, e o ainda limitado número de extensionistas, visto que na atual formatação, é o mais adequado para a realização de supervisões mais efetivas.

Considerando essas dificuldades, para edições futuras pretende-se a realização de análises e reformulações para diminuição dos períodos sem atividade com a proposta de inserção de ex-extensionistas do programa, que na qualidade de profissionais poderiam atuar como colaboradores, a partir do método de formação de terapeutas, no auxílio dos iniciantes, realizando supervisões. Essa formação de uma rede de apoio, possibilitaria o aumento de extensionistas e por consequência a realização de mais atendimentos e a capacitação contínua dos profissionais.

Assim, o presente capítulo além de apresentar as atividades realizadas pelo GARA nos últimos cinco anos e destacar sua importância, conduz para reflexões e possibilidades de aperfeiçoamento do projeto com objetivo de atingir mais pessoas e perpetuar o compromisso das extensões universitárias com a comunidade.

Referências

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

DEWES, Diego; OLIVEIRA, Margareth da Silva; ANDRETTA, Ilana ; MÜHLEN, Bruna Krimberg von ; CAMARGO, Jéssica ;LEITE , José Carlos de Carvalho. Efetividade da Terapia Cognitivo Comportamental para os transtornos do humor e ansiedade: uma revisão das revisões sistemáticas. **Revista de Psicologia da IMED**, v.2, n.2, p. 385- 397, 2010.

FERNANDES, Marcelo Costa; DA SILVA, Lucilane Maria Sales; MACHADO, Ana Larissa Gomes; MOREIRA, Thereza Maria Magalhães. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 4, p. 169–194, dez. 2012.

HONORATO, Amanda Roberta Rocha; BARLETTA, Janaína Bianca. Estratégias de ensino e competências desenvolvidas na supervisão clínica em Terapia Cognitivo-Comportamental: uma revisão integrativa da produção nacional. **Comportamento, Desenvolvimento e Cultura: análise de contexto**, p. 125-147, 2016.

HOFMANN, Stefan G.; HAYES, Steven C.. TCC Moderna CBT: movendo-se em direção a terapias baseadas em processos. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 2, p. 77-84, dez. 2018 .

MANCHUR, Josiane.; SURIANI, Ana Lucia Affonso; CUNHA, Marcia Cristina. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão - UEPG**, v. 9, n. 2 , Jul/dez, 2013.

MANGOLINI, Vitor Iglesias.; ANDRADE, Laura Helena.; WANG, Yuan-Pang. Epidemiologia dos transtornos de ansiedade em regiões do Brasil: uma revisão de literatura. **Revista de Medicina**, [S. l.], v. 98, n. 6, p. 415-422, 2019. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v98i6p415-422.

MORENO, André Luiz; MELO, Wilson Vieira. **Casos clínicos em saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

OTTE, Christian. Cognitive behavioral therapy in anxiety disorders: current state of the evidence. **Dialogues in clinical neuroscience**, v.13, n.4 ,p. 413–421, 2011. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2011.13.4/cotte>

PADESKY, Christine A. Desenvolvendo competências do terapeuta cognitivo: modelos de ensino e supervisão. In: SALKOVSKIS, Paul M. (Org.). **Fronteiras da terapia cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 235-255.

REYES, Amanda Neumann; FERMANN, Ilana Luiz. Eficácia da terapia cognitivo-comportamental no transtorno de ansiedade generalizada. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 1, p. 49-54, jun. 2017.

SCOTTON, Isabela Lamante; BARLETTA Janaína Bianca; NEUFELD, Carmem Beatriz. Competências Essenciais ao Terapeuta Cognitivo-Comportamental. **Psico-USF**. 2021 Jan; v.26, n. 1, p.141-52. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260112>

SIMEÃO, Shirley de Souza Silva; GALDINO, Melyssa Kellyane Cavalcanti; LIMA, Ana Victória de Carvalho Lima; FIGUEIREDO, Bruna Gabrielli Damascena; SOUZA, Felipe da Silva; FIGUEIREDO, Isadora Costa; GOMES, Maria Eduarda Dias. Regulação emocional em tempos de pandemia: uma proposta de intervenção online. **Regulação emocional: aspectos teóricos, pesquisas e intervenções**, p. 65-81, 2023.

A aposta da clínica pelas vias da arte, cultura e geração de renda na atenção psicossocial

Zaeth Aguiar do Nascimento
Alessandra do Nascimento Costa
Beatriz Sacco Gomes Agostinho
Laura Paz De Araújo Silva
Suhelen Neves Aguiar Cruz
Viviane Pereira Amorim
Henrique Jorge Pontes Sampaio
Ester Batista de Araújo
Gisela Oliveira de Araújo Uchôa
Daniele Batista Domingues Pontes
Anselmo Clemente

O presente capítulo tem como objetivo realizar um relato de experiência a partir das reflexões e práticas das vivências do Projeto de Extensão (PROBEX) “Janela Aberta: Arte, cultura e geração de renda em Saúde Mental”, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. O projeto se caracteriza por ser uma proposta de extensão articulada a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão enodando iniciativas de arte, cultura e geração de renda produzidas por usuários de serviços de saúde mental de João Pessoa - PB.

O “Janela Aberta” iniciou suas ações na modalidade virtual no ano de 2020 em decorrência do período de pandemia da COVID-19, mas atualmente acontece no formato presencial e faz uso eventual das ferramentas digitais. As ações propostas favorecem os sujeitos em sofrimento psíquico de serviços de saúde mental da Secretaria de Saúde de João Pessoa.

Em suas ações pretende também favorecer processos formativos de ensino-aprendizagem, buscando construir conhecimento com estudantes de graduação de diversos cursos (Psicologia, Enfermagem, Nutrição, Serviço Social, Artes e de outras áreas afins), de pós-graduação na modalidade Residência Multiprofissional em Saúde Mental e pós-graduação acadêmica e profissional em parceria com equipes multiprofissionais de saúde mental de serviços substitutivos que compõem a Rede de Atenção Psicossocial.

A proposta tem embasamento na metodologia da Educação Popular articulada com elementos teóricos da psicanálise e da esquizoanálise relacionados ao campo da saúde mental, acolhendo o sujeito a partir de sua singularidade, bem como nas soluções que o mesmo busca encontrar para a estabilização do seu sofrimento psíquico através de estratégias pela via da arte, cultura e geração de renda. Portanto, os temas que atravessam o projeto se articulam com o campo da saúde mental e as suas práticas inventivas.

O rompimento da clínica com as linhas rígidas de cuidado

A experiência com o campo da saúde mental tem nos levado a aprender e constatar cada vez mais sobre uma clínica ética, estética e política. O encontro dessa clínica com o corpo-outro⁵ remete a um fazer que compõe relações, territórios e modos de vida. Há de se saber que este manejo, distante de uma lógica médico-centrada, prioriza a autonomia do sujeito, desfazendo-se de uma concepção pura e unicamente voltada ao corpo-biológico, de um saber unilateral e vertical, para constituir-se em conjunto as diversas (e possíveis) formas de produzir saúde (Lima; Yasui, 2014; Merhy; Feuerwerker; Gomes, 2016; Muylaert, 2012; Moreira; Romagnoli; Neves, 2007).

No contexto da saúde mental, esse modelo sustenta certa clínica da diferença, que se compõe pelo *devenir*. O sujeito, pois, considerado como louco, antes retirado de circulação e aprisionado em manicômios, neste modo de fazer saúde, é reconhecido pelo que se difere, isto é, aquilo que lhe é singular, no e a partir do seu território (Lima; Yasui, 2014; Merhy; Feuerwerker; Gomes, 2016; Muylaert, 2012; Moreira; Romagnoli; Neves, 2007).

A força dessa prática acompanha os princípios do Sistema Único de Saúde, em conjunto com os preceitos da Lei da Reforma Psiquiátrica, lei nº 10.216/2001, e da Portaria nº 3088/2011, que institui a Rede de Atenção Psicossocial (Brasil, 2001a; Brasil 2011c). A homologação dessas leis reflete uma conquista que só foi possível a partir de movimentos de luta, dentre os quais se destacam os movimentos sanitaria e antimanicomial, consolidados no fim do século XIX.

Vale ressaltar que a denúncia frente às formas de opressão e segregação resultantes do tratamento dos hospitais gerais e psiquiátricos que vingavam nessa época promoveu o ponto de partida para que as mudanças na saúde pública se desmembrassem. Antes desse momento, as políticas de saúde detinham sua atenção ao controle das doenças e dos doentes. Sob uma ótica higienista e eugenista, tal prática, na verdade, se referia a retirar de circulação todos aqueles que fugiam ao ideal instituído, o que abarcava pessoas em sofrimento psíquico, em situação de rua, com deficiência, homossexuais, usuários de drogas, e outros tantos — em sua maioria negros (Amarante, 2007; Conselho Federal de Psicologia, 2022; Paim, 2009).

Os tidos como loucos, nesse caso, eram internados e isolados nas instituições asilares. O tratamento, baseado em diferentes formas de violência, parecia ter um único intuito: ferir a integridade humana desses sujeitos e, por assim dizer, desumanizá-los. Esta configuração histórica deixou marcas profundas na experiência da loucura, propagando, pelo tempo, estigmas nocivos sobre os sujeitos em sofri-

5 A ideia de corpo, aqui, é entendida como sistema movido por relações e conexões que são estabelecidas pelo contato com o mundo - uma quebra com ideia instituída/definida/sujeitada de ser (Muylaert, 2012).

mento psíquico. Com efeito, esse grupo ainda enfrenta barreiras diversas. Apesar do avanço político em relação a atenção à saúde mental, o estereótipo, a discriminação e o preconceito persistem sobre esses corpos (Amarante, 2018).

Diante dessa realidade, o resgate a que se propõe a clínica da diferença alcança dimensões sobre um fazer crítico frente às relações de poder que se instauram e conflituam sobre a sociedade. Assim, pode-se inferir que a fim de romper com as linhas rígidas do cuidado, são convocados da atenção à saúde mental processos que devem percorrer rotas e linhas que se caracterizam pelos desvios e não mais pelas normas. À vista disso, o desafio principal da clínica não está somente em desospitalizar ou articular em rede o cuidado desses sujeitos, mas retirar do imaginário social as etiquetas de inadequação e periculosidade deixada sobre a loucura (Conselho Federal de Psicologia, 2022; Moreira; Romagnoli; Neves, 2007).

Para isso, a aposta da Reforma Psiquiátrica foca especialmente na inclusão, mas não a inclusão meramente como inserção em um grupo, lotado em um espaço e findado nesse feixe, mas na inclusão pelo empoderamento, autonomia e protagonismo do sujeito (CFP, 2022). Isto se dá a partir de formas de inserção que se destacam pela implicação dos usuários no e através do mundo. Fala-se, pois, em recuperar o lugar social da loucura, tornando possível que o usuário se sinta pertencente à cidade, ao território e a si mesmo.

Dentre as possibilidades de inclusão, o trabalho é colocado como pilar fundante para esse processo. Porém, faz-se importante frisar que essa inserção não segue e tampouco se configura pela lógica capitalista. A atividade aqui defendida se constitui como forma não linear, produtora de conexões e implicações do sujeito (Amarante, 2018).

Sob essa perspectiva, urgem dois vetores: a Economia Solidária e as práticas de arte e cultura. A primeira diz respeito à geração de um modelo econômico que não atua pela exploração da mão-de-obra, mas pela autogestão e colaboração entre um coletivo. Trata-se de uma atividade organizada por um campo social, que amplia redes de apoio, socializa espaços e possibilita que o sujeito circule pela cidade. Unidas a isto, estão as produções artístico-culturais. A arte, nesse quesito, torna visível o que se desloca, possibilitando expressar em ato a criação, a recriação e a transformação do usuário (Veronese, 2020a; 2023b).

Nesse arranjo, há componentes que incitam a reprodução da vida e não do capital. O encontro entre essas duas forças (economia solidária e arte) tem gerado a ressignificação da ideia de trabalho, uma vez que produz mediadores socioculturais, promove vínculos significativos e emancipa. Juntas, tornam-se instrumentos (ou linhas de fuga) que facilitam novos modos de produzir saúde (Muylaerte, 2016; Lima; Pelbart, 2007).

Metodologia

O presente estudo apresenta o relato de experiência das ações realizadas pelo projeto “Janela Aberta: Arte, cultura e geração de renda em Saúde Mental”, em especial, as que envolvem o apoio nas práticas de Economia Solidária e de arte e cultura. Tais arranjos acontecem a partir de reuniões de planejamento e grupos de estudos, organização de grupos de trabalho temáticos e da pactuação com serviços

envolvidos. O Janela Aberta, portanto, apresenta cenários de encontros, que articulam a integração universidade-serviço-comunidade e, para além disso, a criação de novos territórios existenciais.

Ocupar a cidade, ocupar-se de si: práticas de geração de renda em saúde mental

O movimento da Economia Solidária surge na busca por modelos contrários aos padrões repressivos do capitalismo. Para Singer (2002), a Economia Solidária é entendida como alternativa ao modelo capitalista, visto que propõe a coletividade da produção e dos recursos, baseando-se nos princípios de autogestão e cooperação entre os membros participantes, com igualdade de direitos e de forma democrática.

As políticas de saúde mental que apontam o trabalho como estratégia, trazem consigo um peso importante na maneira de pensar no cuidado em saúde mental dentro do território. A prática em saúde mental dentro da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) busca contribuir para a ampliação da participação social do usuário no contexto em que vive, a partir dos princípios do SUS de universalidade, integralidade e equidade.

Esta última se faz interessante a nossa pauta, pois ao promover a intersecção entre trabalho e o cuidado em saúde mental, recupera-se a instância da dignidade humana, assegurando a esse sujeito a co-responsabilidade pelo seu próprio tratamento, que assume uma nova dimensão de lugar na cultura.

Neste sentido, os saberes produzidos em um empreendimento de Economia Solidária possibilitam, com a criação de peças únicas, o incentivo à produção artesanal. Essa abordagem coletiviza o processo de produção, permitindo que cada membro contribua com suas habilidades e criatividade, o que valoriza o trabalho coletivo em prol do benefício comum. Quando aplicada em oficinas terapêuticas, essa proposta possibilita a formação de um coletivo de usuários que podem, através da troca de experiências e construção de um empreendimento solidário, superar as ideias do modelo manicomial (Almeida et al., 2017).

Compreendendo tal necessidade, o projeto de extensão “Janela Aberta”, ao articular os temas cultura, geração de renda e saúde mental, demonstra como é possível integrar diferentes aspectos da vida em favor do bem-estar e da inclusão social. Assim, o projeto partilha de como a valorização dos saberes coletivos, a produção artesanal e a economia solidária podem ser aliadas importantes na promoção da saúde, viabilizando a criatividade, a autoestima e a autonomia dos sujeitos participantes.

A produção artística/artesanal dentro da Economia Solidária promove trocas singulares a partir do que é produzido em coletivo. Dessa forma, é recuperada a dimensão subjetiva da produção artística, influenciando a compreensão singular da pessoa em sofrimento psíquico e corroborando para, a partir da noção de compartilhamento social da produção, a importância do trabalho como parte integrante da vida, conferindo um lugar social ao sujeito que, historicamente, tem sido alvo de retaliação, exclusão e segregação (Mazaro, 2023).

Tendo isso em vista, a extensão estabeleceu parceria com a “Bem-Me-Quero Empoderada”, um coletivo de mulheres usuárias da RAPS de João Pessoa/PB. A iniciativa teve início com a psicóloga da unidade do Centro de Atenção Psicos-

social - CAPS III, que conduzia as suas oficinas com base na arte livre e abstrata, permitindo que as usuárias pudessem se expressar da maneira que desejassem. Foi percebido que a expressão da arte poderia se transformar em objetos, como a pintura em uma ecobag, podendo ser comercializada como peça única e gerar renda às mulheres participantes do coletivo. Com efeito, a “Bem-Me-Quero” rompe com os padrões de mercado da sociedade capitalista, uma vez que a peça é produzida de forma singular, conferindo sentido e valor social à ecobag.

Atualmente, a iniciativa é acompanhada pelo “Janela Aberta” e pela “Incubadora de Empreendimentos Solidários” – INCUBES, projeto de Extensão da UFPB que oferece apoio e assistência a grupos e empreendimentos solidários. Tais ações permitem expandir a “Bem Me Quero” para outros espaços fora do CAPS. Entende-se, desse modo, que a “Bem-Me-Quero Empoderada” é exitosa, uma vez que integra a experiência artística ao cuidado em saúde e, além de proporcionar um apoio na renda, promove a autonomia e a igualdade de gênero ao trabalhar com um grupo feminino.

Essas ações se alinham com a ideia da Reforma Antimanicomial, contribuindo para a ocupação social por essas mulheres do território em que vivem. Ao participar de feiras de artesanato, elas podem compartilhar suas histórias de vida e os produtos de seu trabalho coletivo, gerando riqueza no contexto do cuidado em saúde mental em liberdade.

“Eu já fui transparente, mas normalmente sou cheio de cores”: práticas de arte e cultura em saúde mental

A partir da reforma antimanicomial, a utilização da arte ultrapassa a ideia de recurso meramente educativo, assumindo um papel político e social. Ademais, a arte se revela como possibilidade de contato com a singularidade na loucura, ou seja, admite estéticas que fujam de uma homogeneização, admitindo a diversidade da subjetividade e reconhecimento nesse fazer.

À medida que a fusão da arte com a cultura adentra o campo da saúde mental, é possibilitada a comunicação entre a loucura e a cidade, inscrevendo-se novas linguagens e formas de existir no mundo. As práticas de arte, portanto, tornam-se potentes para um novo espaço relacional, de trocas e afetos para os sujeitos em sofrimento psíquico em seu território, de forma que a existência pode ser traçada pela via da invenção. Ou seja, a arte permite que o sujeito crie e se utilize dessa criação como forma de reorganizar seu mundo e ressignificá-lo (Claus, 2006; Guerra, 2008).

Um exemplo, nesse contexto, é o artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário, que construiu sua obra ainda sob um paradigma manicomial, mas por meio da arte mostrou sua resistência e sua forma de ressignificar (Santos, 2008). Assim, em sua vivência, o artista ampliou seu modo de existir no mundo, sendo reflexo na cultura até a contemporaneidade. Faz-se, então, de sua vida um movimento ético, estético e político para enxergar a saúde mental por outras lentes: na dialética de existir e resistir pela arte.

Sob essa ótica, o “Janela Aberta” se movimenta em favor dessa quebra de paradigmas manicomiais, fazendo ressurgir e impulsionar uma luta pela aposta na

diferença: a loucura em cena na cidade. A partir dessa tópica, o projeto é manifestado por meio de atividades que colaboram contra a estigmatização dos sujeitos em sofrimento psíquico.

À vista disso, são realizados estudos dentro do próprio grupo que questionam a lógica da loucura fadada à alienação, vindo na contramão por meio da investigação da autonomia, pensando formas de cuidado transversais na realidade brasileira dos serviços de cuidado à saúde mental. À medida que o grupo é fortalecido, outras atividades são articuladas, como a ampliação da discussão por meio de cine debates que mobilizam a comunidade acadêmica através de uma materialidade estética que transcende para uma discussão clínica, política e social.

Outrossim, na tentativa de instigar e movimentar a cidade e a própria universidade, foi realizada a articulação de um sarau artístico. De tal forma, os sujeitos são convidados a ampliar seu território existencial e apresentar sua arte através de vários recursos — desde a música, os instrumentos, a fala, as experiências sensoriais e as pinturas. Nesse sentido, o projeto organizou a logística, facilitou o percurso dos usuários do CAPS até a universidade e engajou a comunidade acadêmica nesse evento.

Ademais, ainda sobre o apoio do Janela Aberta ao coletivo “Bem Me Quero Empoderada”, também é oferecido suporte às oficinas de pintura e maquiagem que ocorrem no CAPS III. Nesses movimentos, é possível observar a circulação da fala das usuárias, como se expressam a partir da arte e têm seu empoderamento enaltecido a partir de um recurso estético.

Tendo em vista esse cenário, a ação do projeto em conjunto com as diversas grupalidades contribui para o reconhecimento das usuárias em seu trabalho artístico cultural (Veronese, 2020a). Ou seja, tem como efeito a revogação de marcadores incapacitantes e excludentes na loucura, de modo a reafirmar a cidadania a essas mulheres, a propagação de suas existências no mundo cultural e na comunidade (Veronese, 2020b).

Permitem-se, assim, atravessamentos de histórias, subjetividades, produções artísticas que impactam e circulam pela cidade na modalidade de ecobags. A arte em movimento adentra um lugar potencializador para esses sujeitos que, tal como posto por Bispo do Rosário ao dizer “Eu já fui transparente, mas normalmente sou cheio de cores”, encontram modos de existir no mundo pela via da criação, sendo as cores, a arte e as pinceladas a oportunidade para fazer presente em sua singularidade o sujeito da diferença e transformação (Santos, 2008, p. 110).

Conclusão

As experiências artístico-culturais associadas ao campo da economia solidária atuam como dispositivos que permitem a elaboração de singularidades, através de uma lógica coletiva, emancipadora e transformadora. A partir do processo criativo e artístico — e tendo acesso a meios de efetivar trocas, seja através da simbologia da obra ou da concretude dela —, tem-se a possibilidade de criação e renovação de laços sociais. A loucura é convocada à cena e invoca a implicação do indivíduo, a partir de seus próprios meios, em protagonizar um trabalho que revitaliza espaços e ideais que eram (e ainda são, em alguns contextos) submetidos a uma lógica higienista, estigmatizante e degradante.

Desse modo, o projeto de extensão “Janela Aberta: arte, cultura e geração de renda em saúde mental” assume um posicionamento antimanicomial em favor da saúde e da autonomia social-político-econômica das pessoas em sofrimento psíquico, por uma via de escape às práticas capitalistas deteriorantes. O reconhecimento da importância da reestruturação do “lugar de louco” se faz a partir de um trabalho intrinsecamente conjunto com práticas de diversas esferas e junto da comunidade.

A partir do acompanhamento da iniciativa de economia solidária “Bem-Me-Quero Empoderada”, torna-se possível a operação do fortalecimento de vínculos, aprimoramento e aquisição de habilidades de produção, gestão e comercialização, produção de subjetividade, entre outros. Ademais, a readaptação das práticas realizadas pelos colaboradores ocorre constantemente, visto que a constituição da relação academia-serviço-comunidade pede por reavaliações e atualizações diariamente. A construção não segue uma via unilateral, tampouco bilateral, mas multifacetada.

Diante do exposto, ainda que haja obstáculos que impõem a lógica anti-Reforma, a contínua defesa e luta pela ocupação dos sujeitos em sofrimento psíquico em espaços que promovam saúde, oportunizem trocas culturais e sociais, forneçam retornos econômicos colaborativos e sejam fontes de vida e liberdade, mantém-se ativa. O projeto “Janela Aberta”, desse modo, tem uma participação ativa na elaboração de ações em favor dos ideais antimanicomiais e, com efeito, uma formação crítica e continuada, com práticas que estejam em consonância com a emancipação social, a garantia de direitos e a implicação do sujeito em seu próprio modo de fazer-vida.

Referências

ALMEIDA, Neli Castro de; ALVAREZ, Ariadna Patricia; LUIZ, Carolina Con Andrades; FIGUEIREDO, Angela Pereira; POLESHUCK, Maria Emylia. **Dá para fazer! Guia prático de economia solidária e saúde mental**. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2017.

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

AMARANTE, Paulo; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. Loucura e diversidade cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura da Reforma Psiquiátrica e do campo da Saúde Mental no Brasil. **Interface**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 763-774, Jul. 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0881. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0881>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

AMARANTE, Paulo; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. “De volta à cidade, sr. cidadão!”— reforma psiquiátrica e participação social: do isolamento institucional ao movimento antimanicomial. **Revista de Administração Pública**, v. 52, p. 1090-1107, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-761220170130>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Lei Nº 10.216 de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Portaria Nº 3.088 de 23 de dezembro de 2011. Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). DF: Diário Oficial da União, 2011c. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CLAUS, Marta. Arthur Bispo do Rosário: A criação artística como reorganização de mundo. **Existência e Arte**, n.2, 2006, p.1-7.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) no CAPS** - Centro de Atenção Psicossocial. ed. rev. — Brasília : CFP, 2022.

GUERRA, Andréa Máris Campos. Oficinas em Saúde Mental: percurso de uma história, fundamentos de uma prática. In: COSTA, Clarice Moura; FIGUEIREDO, Ana Cristina (Org). **Oficinas terapêuticas em saúde mental**: sujeito, produção e cidadania. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008. p. 23-57.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; PELBART, Peter Pál. Arte, clínica e loucura: um território em mutação. **História, ciências, saúde-Manguinhos**, v. 14, p. 709-735, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000300003>>. Acesso em: 22 fev 2024

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; YASUI, Silvio. Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. **Saúde em debate**, v. 38, p. 593-606, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-1104.20140055>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARTINS, Rita de Cássia Andrade. Ressignificação do trabalho na Saúde Mental: Interações e diálogos com a Economia Solidária. **Mundo do Trabalho contemporâneo**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 76-95, out. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/mtc/article/view/7216>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MUYLAERT, Marília. Aparecida. O Paradigma Ético-Estético-Político e a processual produção da Clínica da Diferença: conceitos para deslocamentos possíveis. In: Gustavo Henrique Dionísio, Silvio José Benelli. (Org.). **Políticas Públicas e Clínica Crítica**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. , p. 122-137.

MAZARO, Lisabelle Manente; LUSSI, Isabela Aparecida de Oliveira. Economia solidária: uma forma contra-hegemônica de organização do trabalho no campo da saúde mental. **Org & Demo**, Marília, v. 24, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/1519-0110.2023.v24.e023012>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

MERHY, Emerson Elias; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz; GOMES, Maria Paula Cerqueira. Da repetição à diferença: construindo sentidos com o outro no mundo do cuidado. Feuerwerker LCM, Bertussi DC, Merhy EE, et al., organizadores. **Avaliação compartilhada de saúde: Surpreendendo o instituído nas redes**. Rio de Janeiro: Hexis, p. 25-34, 2016.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho; NEVES, Edwiges de Oliveira. O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 608-621, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400004>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PAIM, Jairnilson Silva. **O que é o SUS**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

SANTOS, Marilane Abreu. **Costurando memórias**: Arthur Bispo do Rosário. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

VERONESE, Marilia Verissimo. Economia solidária, saúde mental e arte/cultura: promovendo a racionalidade política dos comuns. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 57, 2020a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2020-n57-1568>>. Acesso em: 21 fev. 2024a.

VERONESE, Marilia Verissimo. Economia solidária e produção de arte/cultura como potência de promoção de saúde mental. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 13, n. 3, p. 99-115, 2023b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312022320216>>. Acesso em: 21 fev. 2024b.

VIEIRA, Márcia Guedes; PINTO, Simone Rodrigues. Visões e significados do trabalho: um olhar histórico. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 2, n. 2, p. 45-51, dez 2008. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16156>>. Acesso em: 19 fev. 2024.

NAEPSI: Formação de Estudantes no Campo da Extensão Universitária

Sandra Souza
Eder Oliveira Teixeira
Tatiana da Silva Teixeira
Vitória Silva Felix
Hanna Peixoto Aguiar
Mayane Maia Rodrigues

Este capítulo tem como objetivo apresentar resumidamente as ações do NAEPSI ao longo dos anos, enquanto um projeto de extensão universitária, que se dedica a atender ao público interno da UFPB, estudantes do curso de psicologia, e ao público externo, que é a população em geral. Tem sido crescente busca por serviços psicológicos e cuidados com a saúde mental e, paralelamente a isso, a psicologia tem pensado em novas formas de tornar a escuta qualificada mais acessível para a população em geral. É nesse contexto que o serviço de Plantão Psicológico (PP) tem se expandido como uma modalidade de clínica ampliada flexível e de mais fácil acesso para a população. São variados os serviços de PP psicológico, mas neles se mantêm a característica de um acolhimento por meio da escuta no momento mais próximo da urgência dos usuários (Tassinari; Durange, 2019). Para tanto, como destaca Mahfoud (1987), o plantonista se coloca à disposição, por um período determinado e continuado, para ouvir e acolher qualquer pessoa que necessite de uma escuta qualificada.

A formação universitária é pensada por meio de três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Nossa proposta aqui é apresentar o PP promovido pelo Núcleo de Acolhimento e Escuta Psicológica (NAEPSI), idealizado e coordenado pela professora doutora Sandra Souza, que se fundamenta nesses pilares supracitados, e desenhar o perfil da população atendida por esse serviço no ano de 2023. Assim, vislumbramos a possibilidade desse serviço servir de modelo para a implantação de serviços semelhantes em outros locais.

Nascido no Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2011 como um projeto de extensão, desde então, o NAEPSI se movimentou por escolas públicas rurais e urbanas, por hospital universitário, pelo Tribunal Regional do Trabalho-PB, pela Clínica-Escola de Psicologia, centros universitários,

escolas de oficiais, pontos turísticos da cidade de João Pessoa, em eventos e locais diversos por meio dos atendimentos no formato de Plantão Psicológico (Souza; Teixeira, 2022). Desde então, o projeto tem vivenciado processos de mudanças e atualizações, como, na pandemia da Covid-19, precisamente em março de 2020, quando teve que se reestruturar para ofertar o serviço no formato online. Nesse percurso, tem cumprido o seu propósito enquanto projeto de extensão universitária e alcançado as pessoas para além dos muros da universidade.

O PP ofertado pelo NAEPSI é realizado por estudantes de psicologia, estagiários e psicólogos que atuam como colaboradores externos. Atualmente, o serviço acontece semanalmente, de maneira presencial (PPp) na Clínica-Escola de Psicologia da UFPB e de maneira online (PPo). Nessa junção de modalidades, o serviço é oferecido nos três turnos do dia (manhã, tarde e noite). Esses atendimentos acontecem sem agendamento prévio, bastando aos usuários se dirigirem até a Clínica-Escola para atendimento presencial ou entrarem em contato por *WhatsApp* para atendimento remoto.

O NAEPSI oferta um atendimento com direito a dois retornos num período de um ano; a cada novo ano, a oferta é renovada. Todo esse serviço é publicizado através das redes sociais no perfil @naepsi.ufpb. Os estudantes atuam como plantonistas volantes e plantonistas atendentes. Cabe aos volantes acolherem os usuários na sua chegada e organizarem as fichas sociodemográficas e prontuários; aos atendentes, cabe a escuta, o acolhimento e o preenchimento das fichas e prontuários. Os atendimentos acontecem semanalmente e são todos supervisionados em reuniões também semanais; assim, os atendentes se dedicam à escuta sem a companhia de nenhum colega, nem sequer um profissional. A supervisão acontece na mesma semana que acontecem os atendimentos.

Como instrumento formativo, os plantonistas escrevem uma Versão de Sentido⁶ após cada atendimento e após cada supervisão. Nessa perspectiva de ensino, o NAEPSI realiza com os estudantes discussões teóricas semanais sobre os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), sobre a fenomenologia existencial e sobre os serviços de PP, além de oficinas formativas com discussões que supram as necessidades mais específicas do grupo em temas contemporâneos, tais como, atendimentos à diversidade humana, situações de risco de pôr fim à vida e atendimentos diante de situações de violência doméstica. Assim, o NAEPSI cumpre seu propósito de ensino auxiliando na formação de profissionais não apenas da UFPB, pois a cada versão do projeto uma porcentagem de vagas é oferecida a estudantes de outras instituições de ensino.

Em relação à pesquisa, a cada ano é construído um banco de dados que possibilita desenhar o perfil sociodemográfico dos usuários atendidos pelo projeto. Além disso, outro banco é elaborado a partir da experiência dos plantonistas nos atendimentos. A experiência desse trabalho e os dados desses bancos já resultaram em diversos artigos científicos e em dois livros: o primeiro publicado com o título “Plantão psicológico: ressignificando o humano na experiência da escuta e acolhimento” (Souza; Silva Filho; Montenegro, 2015) e o mais recente “Plantão psicológico & Saúde mental: Acolhimento online em tempos de crise” (Souza, 2022).

6 Para uma melhor compreensão da Versão de Sentido recomenda-se o texto de M. AmatuZZi, “Por uma psicologia humana” publicado em 2008 pela editora Alínea.

Nesses textos, é possível conhecer as experiências do NAEPSI, seja no ensino, na pesquisa e, especialmente, na extensão. Além disso, por meio da escrita de extensionistas, estagiários e profissionais, a experiência dos estudantes, as queixas, as demandas dos usuários e a aprendizagem por meio do PP são discutidas. O ensino, a pesquisa e a extensão têm sustentado o NAEPSI resultando em uma fundamentação teórica da ACP, da fenomenologia existencial, das demandas contemporâneas, da vivência dos atendimentos e da supervisão e da possibilidade de ouvir a população na sua urgência psicológica.

Importa destacar que o NAEPSI se vincula a outros projetos de extensão do Departamento de Psicologia, formando parcerias de trabalhos: “Atenção à Saúde Para Além da Psicologia Clínica Clássica”; “Assistência Psicológica aos Alunos do Campus I da Universidade Federal da Paraíba e Adultos Jovens da Comunidade em Geral” e “Avaliação Psicológica na Prática Clínica: Uma Proposta de Formação e Intervenção Qualificada”.

Em 2024, o NAEPSI se vinculou ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPB por meio do Mestrado Profissional em Psicologia Clínica, o que aponta para novas possibilidades de serviço por meio dos projetos dos mestrandos. Tendo contextualizado isso, passamos a desenhar o perfil da população atendida pelo NAEPSI em 2023 no formato presencial e no formato online.

Caminhos metodológicos

Foi realizada uma pesquisa documental, quantitativa-descritiva e retrospectiva (Maravieski; Serralta, 2011), por meio da qual foram analisadas as fichas sociodemográficas dos(as) usuários(as) do Plantão Psicológico híbrido (presencial e online), realizado no ano de 2023.

As fichas foram tabuladas e analisadas separadamente utilizando o pacote estatístico SPSS®, na versão 25.0, através de procedimentos de estatística descritiva (frequência, porcentagem, média e desvio padrão). Sendo assim, foram gerados dois bancos de análises diferentes: PP presencial (PPp) e PP online (PPo).

Resultados e discussão

No período de fevereiro a novembro de 2023, foram atendidas 344 (trezentas e quarenta e quatro) pessoas no PP híbrido (presencial e online). Porém, esse número aumenta para 450 (quatrocentos e cinquenta) quando somamos o número de retornos, considerando que o serviço conta com um primeiro atendimento e a possibilidade de dois retornos. Deste total de usuários(as), 212 foram atendidos no formato presencial, e 132 no formato online. Sendo assim, foi possível caracterizar dois perfis sociodemográficos dos(as) usuários(as), a partir do formato de atendimento.

Perfil dos Usuários do Plantão Psicológico Presencial

No PPp, a idade variou entre 18 e 76 anos ($M = 31,20$; $DP = 13,48$), com predominância da população jovem adulta entre 18 e 29 anos (60,3%), seguida pela população adulta entre 30 e 59 anos (36,4%). A maioria é composta por mulheres cis

(67,9%), seguida por homens cis (29,2%), sendo 70,6% heterossexuais, 15,2% bissexuais, 9,5% homossexuais e 1,9% pansexuais. A cor/etnia autodeclarada predominante foi a parda (52,1%), seguida pela branca (31,3%) e a preta (14,2%).

No que diz respeito ao estado civil, a maior parte desta população é solteira (73,1%), seguida pelos casados (18,4%) e divorciados (4,2%). Quando questionados sobre sua religião, a maioria se identificou como católico (32,2%), seguida pelos que se declararam sem religião (19,7%), os protestantes (15,9%) e os cristãos (12%) também tiveram uma porcentagem significativa na amostra.

Quanto à escolaridade, a maioria possui ensino superior incompleto (51,9%), seguido pelo ensino médio completo (16,7%) e superior completo (11%). A maior parte é de estudantes (60,3%) de diversos cursos. A maioria possui renda familiar de 1 a 3 salários-mínimos (44,5%)⁷, seguida pelos que possuem até 1 salário-mínimo (21,8%) e os que possuem entre 3 e 6 salários-mínimos (14,2%).

Grande parte dos usuários do PP presencial deste período relatou ter chegado ao serviço através de amigos ou familiares (38,2%), assim como por meio da UFPB (21%), outros chegaram ao serviço por informações de redes sociais como Instagram (15,9%) e WhatsApp (2,4%).

Perfil dos Usuários do Plantão Psicológico Online

No PPO, houve uma variação de idade entre 18 e 80 anos ($M = 31,42$; $DP = 12,23$), predominando a população jovem adulta entre 18 e 29 anos (56,5%), seguida de adultos entre 30 e 59 anos (41,2%). Destes, 74,2% são mulheres cis, seguidas por 21,2% de homens cis, 2,3% de travestis e 1,5% de homens trans. Observou-se a predominância de pessoas heterossexuais (78%), seguidas por bissexuais (9,8%) e homossexuais (6,8%). A principal cor/etnia autodeclarada foi a parda (48,5%), seguida pela branca (37,9%) e a preta (12,9%).

A maior parte da população estudada é solteira (61,8%), seguida por casados (17,6%), e divorciados (9,2%). Sobre a religiosidade, 29,5% se declararam católicos, seguidos por 22% que não possuem religião e 18,9% cristãos. A maioria possui ensino superior incompleto (38,9%), seguido por superior completo (27,5) e ensino médio completo (15,3). Apesar de apresentar uma população que conta com 51,1% de estudantes dos mais diversos cursos, foram encontradas também pessoas com diferentes áreas de ocupação no campo de trabalho como: atendente de *call center/telemarketing* (3%), autônomo/profissional liberal (3,8%), professor (6,1%), servidor público (2,3%) e vendedor (2,3%).

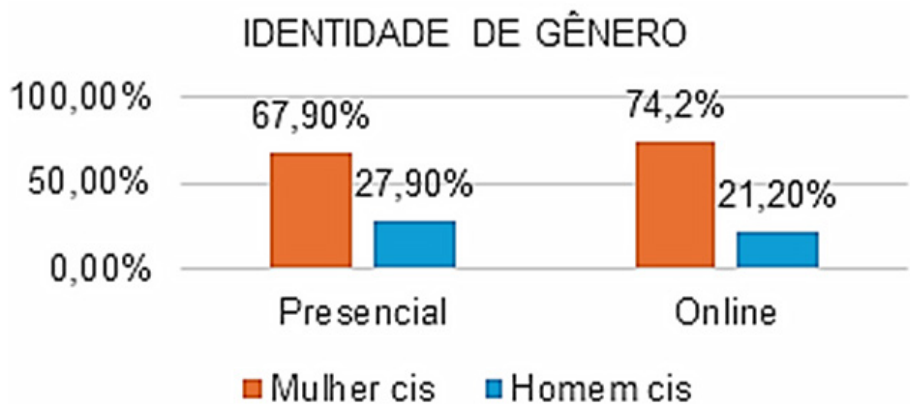
Em relação à renda familiar, 41,2% ganham entre 1 e 3 salários-mínimos, seguidos por 38,2% que ganham até 1 salário-mínimo. Apesar da ampla divulgação do serviço online, verificou-se que 54,5% dos usuários vieram através de amigos ou familiares, enquanto 19,7% chegaram através do Instagram, e 6,1% através da internet. Por se tratar de um atendimento online, o PP de 2023 pôde chegar em outras localidades para além da cidade de João Pessoa, onde funciona a base do PP; 93,9% dos usuários residem no estado da Paraíba, incluindo diversas cidades do litoral ao sertão do estado, além disso, foram alcançados também usuários de outros estados

7 Valor base de R\$ 1.320,00 [mil trezentos e vinte reais]

como Bahia (3%), Pernambuco (1,5%), Ceará (0,8%) e Rondônia (0,8%), o que parece demonstrar que a localização geográfica do serviço influencia na sua propagação.

Diante dos dois perfis apresentados, é possível fazer algumas considerações sobre a população alcançada pelo PP nas duas modalidades. As mulheres cis foram as que mais lançaram mão do serviço de PP, seja na modalidade presencial ou online (Figura 1), assim como nos estudos de Souza *et al.* (2020); Souza, Felix e Teixeira (2022); Ortolan e Sei (2021) e Viana, Brentano e Evangelista (2019). Lameu *et al.* (2016), nos estudos sobre a prevalência de sintomas de estresse em estudantes, destaca a predominância do gênero feminino em sua amostra, apresentando também porcentagem maior de sintomas graves de estresse quando comparado com o gênero masculino, levantando possíveis relações com questões de gênero e sobrecarga de trabalho. Sendo assim, observa-se a importância do cuidado com esta população e o PP como uma possibilidade de serviço acessível. Ao mesmo tempo, levanta o questionamento sobre a escassez de homens e de pessoas transgêneros nesse serviço. Nessa direção, Sampaio e Lima (2018) já discutiram que a população LGBTQIAP+ recorre menos aos serviços de saúde pela falta de formação adequada dos profissionais para atender as demandas dessa comunidade.

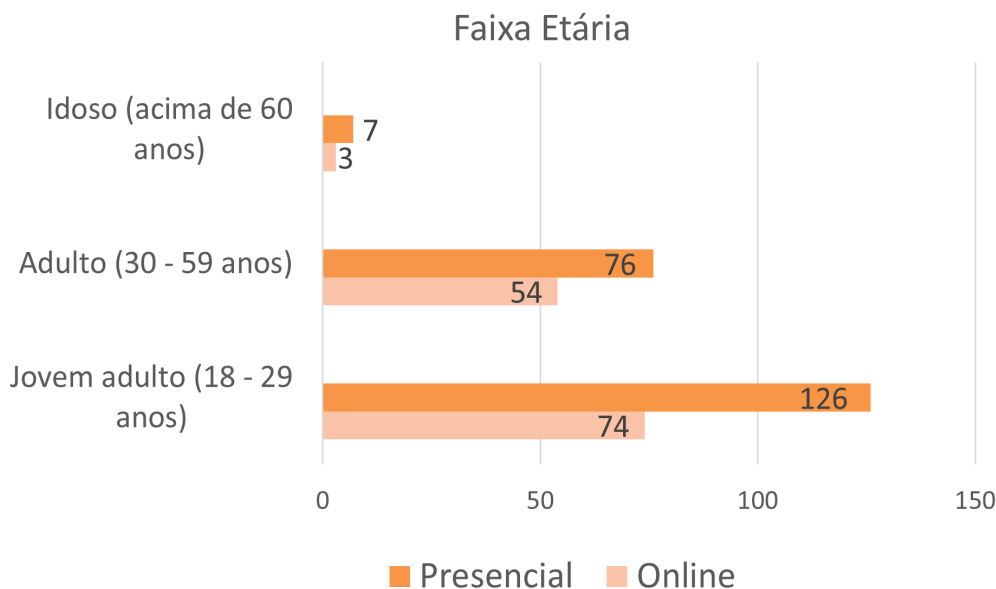
Figura 1: Identidade de gênero dos usuários do PP 2023



Fonte: Autores (2024)

Quanto à faixa etária (Figura 2), em ambas as modalidades, houve predominância da população jovem adulta entre 18 e 29 anos (60,3% na modalidade presencial e 56,5% na modalidade online), seguida pela população adulta entre 30 e 59 anos (36,4% na modalidade presencial e 41,2% na modalidade online). Os dados estão em conformidade com outros estudos que avaliam o perfil sociodemográfico dos usuários do PP (Souza *et al.*, 2020; Souza, Felix; Teixeira, 2022; Ortolan; Sei, 2021).

Figura 2: Faixa etária dos usuários do PP 2023



Fonte: Autores (2024)

Junto à alta adesão de jovens, é importante destacar a porcentagem significativa de estudantes que foi observada nos dados (60,3% e 51,1%). Uma das hipóteses para estes resultados seria pela facilidade de acesso dessa população ao local em que PP está instalado (Clínica-Escola de Psicologia da UFPB), já que grande parte do público que procurou atendimento é composta por estudantes universitários. Outra hipótese se daria pela estrutura do próprio serviço, uma vez que o PP se caracteriza pela possibilidade de em um único atendimento esclarecer a demanda, no momento exato em que a urgência aparece, a partir de uma postura de disponibilidade do plantonista e sem a necessidade de marcar horário (Tassinari; Durrance, 2011). Vale destacar que a população de estudantes universitários, ao longo do tempo, tem apresentado altos índices de depressão e ansiedade, grande parte em decorrência do estresse devido fatores socioeconômicos combinados com uma grande carga de trabalhos acadêmicos (Costa; Moreira, 2016).

A renda familiar predominante encontrada nas duas modalidades reforça a importância do PP para a democratização dos serviços de psicologia. Aqui parece importante destacar, que o serviço de PP ofertado pelo NAEPSI é completamente gratuito, o que reforça o seu compromisso com a diminuição da desigualdade social no acesso de serviços de cuidado em saúde mental.

Voltando-se para as variáveis religião, cor ou etnia, estado civil e renda, percebe-se que estas seguem a mesma tendência dos achados de Souza *et al.* (2020) e Souza, Felix e Teixeira (2022), sugerindo certa estabilidade quanto ao perfil dos usuários do PP do NAEPSI ao longo dos três últimos anos.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar resumidamente as ações do NAEPSI ao longo dos anos, enquanto um projeto de extensão universitária, que se dedica a atender ao público interno da UFPB, estudantes do curso de psicologia, e ao público externo, que é a população em geral. No primeiro caso, se propõe a supervisionar as primeiras experiências clínicas e, no segundo, a atender as demandas emergenciais da população em formato de Plantão Psicológico, seja na Clínica-Escola de Psicologia da UFPB ou em ações externas, como, em escolas públicas, hospital universitário, Tribunal Regional do Trabalho – PB, pontos turísticos da cidade e/ou outras instituições. Nesse sentido, o projeto tem crescido desde seu surgimento no Departamento de Psicologia (2011), passando por constantes atualizações, como, a necessidade de aderir ao atendimento online tão logo tenha iniciado a pandemia da covid-19, em março de 2020, configurando assim em Plantão Psicológico presencial e online.

Tem-se percebido a grande procura por atendimentos emergenciais seja no formato de PPo ou Ppp, o que revela que este tipo de atendimento tem se tornado um recurso terapêutico possível para a população, especialmente carente, no campo da saúde mental. Enquanto projeto de extensão, verifica-se que suas ações se conectam ao ensino e à pesquisa, na medida em que, no ato de preparar o estudante para a atuação clínica, o insere nas possibilidades de pesquisar seu fazer psi em constante processo dialógico com parcerias de outros projetos de extensão, profissionais vinculados ao projeto e o grupo de alunos extensionistas.

Em síntese, verifica-se que o aporte teórico da Abordagem Centrada na Pessoa em diálogo com a Psicologia Fenomenológica Existencial tem favorecido a uma prática humanista no âmbito das possibilidades de uma clínica ampliada na formação dos estudantes do curso de Psicologia.

Referências

COSTA, Marcelo de; MOREIRA, Yanne Barros. Saúde mental no contexto universitário. **Seminários sobre Ensino de Design**, São Paulo, v.2 n.10, p. 73-79, out. 2016.

LAMEU, Joelma do Nascimento; SALAZAR, Thiene Lívio; SOUZA, Wander-son Fernandes de. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 42, p. 13-22, jun. 2016. DOI: 10.5935/2175-3520.20150021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 fev. 2024. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>.

MAHFOUD, Miguel. A Vivência de um Desafio: Plantão Psicológico. In: ROSEMBERG, Rachel Lea. (org.). **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa**. São Paulo: EPU, 1987, p. 75-83.

MARAVIESKI, Silvinha; SERRALTA, Fernanda Barcellos. Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de psicologia. **Temas em Psicologia**, Canoas, v. 19, n. 2, p. 481-490, 2011.

ORTOLAN, Maria Lúcia Mantovanelli; SEI, Máira Bonafé. Perfil dos usuários de plantão psicológico de um serviço-escola de Psicologia no período de 2015 a 2016. In: SEI, Máira Bonafé (org.). **Plantão Psicológico: um retrato de ações**. Londrina: Clínica Psicológica da UEL, 2021. cap. 5, p. 75-95.

SOUZA, Sandra (org.). **Plantão psicológico & Saúde mental: Acolhimento on-line em tempos de crise**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. E-book. 168 p. DOI - 10.22350/9786559174829. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/ebook/482plantao>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SOUZA, Sandra; FELIX, Vitoria Silva; TEIXEIRA, Eder Oliveira. Queixas e demandas vividas na pandemia da covid-19: Experiências do NAEPSI. In: SOUZA, Sandra (Org.). **Plantão Psicológico e Saúde Mental: Acolhimento on-line em tempos de crise**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. cap. 4, p. 83-104. DOI - 10.22350/9786559174829. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/ebook/482plantao>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SOUZA, Sandra; SILVA FILHO, Francisco Bento da.; MONTENEGRO, Liana Aparecida de Andrade (orgs.). **Plantão psicológico: ressignificando o humano na experiência da escuta e acolhimento**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 264 p.

SOUZA, Sandra; TEIXEIRA, Eder Oliveira. O NAEPSI e os desafios do plantão psicológico. In: SOUZA, Sandra (org.). **Plantão psicológico & Saúde mental: Acolhimento on-line em tempos de crise**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022, cap. 1, p. 18-33. DOI - 10.22350/9786559174829. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/ebook/482plantao>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SOUZA, Sandra; ZAREH, Said; RODRIGUES, Ieda; CAVALCANTI, Thiago. Perfil sociodemográfico e clínico dos usuários do plantão psicológico da UFPB/Brasil. **Psicologia Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 21, n. 1, p. 619-627. Trabalho apresentado no 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, 2020.

TASSINARI, Marcia Alves; DURANGE, Wagner. Plantão psicológico e sua inserção na contemporaneidade. **Revista do Nufen**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-64, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2024.

TASSINARI, Marcia Alves; DURANGE, Wagner. Plantão psicológico centrado na pessoa: Um diálogo sobre a teoria e a prática. In: TASSINARI, Marcia; DURANGE, Wagner. (orgs.). **Plantão e a clínica da urgência psicológica**. Curitiba: CRV, 2019, p. 21-42.

VIANA, Gabriela Maria Leroy; BRENTANO, Joana Buschini; EVANGELISTA, Paulo Eduardo Rodrigues Alves. Perfil sociodemográfico da clientela atendida no plantão psicológico SPA FAFICH UFMG no ano de 2019. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 200-217, jul./dez. 2022.

Parte II:

*Práticas interventivas na perspectiva
da psicologia do trabalho*

“As meninas é que salvam”: promoção de saúde mental a partir de coletivos de trabalhadoras/es de saúde.

Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo
Tatiana de Lucena Torres
Alexia Carolina Gonçalves da Silva
Elza Maíza de Assis Vaz
Igor Gabriel Albuquerque de Siqueira Lins
Isabella Bandeira Medeiros
João Lucas Alcântara Costa
Maria Teresa Soares Cardoso Cornélio
Petra Júlia Santos de Azevedo

Este capítulo tem como objetivo compartilhar experiências desenvolvidas em um projeto de extensão, na área de saúde mental e trabalho, para profissionais da saúde, de um Hospital do Sistema Único de Saúde (SUS). Partiremos da compreensão de saúde pautada nos pressupostos de Canguilhem (2009), bem como da Ergologia (Schwartz e Durrive, 2021). Ressaltamos também, a importância dos coletivos de trabalho como fator de promoção e proteção à saúde dos trabalhadores, e por isso, temos como alicerce de nossas práticas, o desenvolvimento de atividades e práticas que promovam o fortalecimento desses coletivos na atualidade, tendo em vista que vivemos configurações do trabalho marcadas por relações instáveis, precarização, estímulo à competitividade e esfacelamento das relações sociais (Antunes, 2018).

Assim, torna-se necessário explicitar o entendimento do conceito de saúde em sua integralidade, concepção esta que se distancia de perspectivas deterministas e organicistas as quais deixam de lado aspectos psicossociais (Santos e Lacaz, 2011). Neste sentido, vale salientar que tal entendimento sobre saúde, sua consolidação e aplicação em políticas públicas atuam de forma a regular a relação entre capital e exploração do trabalho (Filgueiras, 2017).

Na saúde do trabalhador, bem como na Psicologia do Trabalho, destaca-se ainda a perspectiva de saúde defendida por Canguilhem (2009). Em linhas gerais, entende-se que o processo de saúde não ocorre de maneira linear, isto é, não existe uma relação causal entre um fato biológico ou ambiental e a ocorrência de doenças. Quando estamos falando de uma pessoa, de um/a trabalhador/a, há vários determinantes psicossociais que atuam sobre ele/a cotidianamente e, da

mesma forma que exercem um poder sobre ele, sofrem influência pelo sujeito, em movimento de contradição. Desse modo, para Canguilhem (2009), a saúde não é a ausência de doença; pelo contrário, pode-se entender por saúde esse movimento de produção de subjetividade inerente ao ser humano, um processo que ocorre de forma mais, ou menos, simbólica e subjetiva; mas que, inegavelmente, mobiliza seu coletivo, sua família e a si mesmo.

Schwartz e Durrive (2021) afirmam que viver não pode ser jamais reprodução, havendo sempre, nesse processo, uso de si por si, tendo em vista que cada pessoa se reinventa, reinventa uma certa maneira de ser, de viver e de sobreviver com os outros. Em se tratando dos trabalhadores, o tempo inteiro eles são convocados diante dos imprevistos e impossibilidades da atividade, principalmente no trabalho na saúde, que depende em grande parte das demandas dos usuários. Precisam, então, renormalizar suas relações com a atividade, com os colegas, pacientes e familiares, o que poderá ser realizado contando com o impulso de saúde. Assim, em torno do ato de reinvenção é possível pensar nos obstáculos que aparecem ao longo dos percursos de realização da atividade e o movimento de encontrar possibilidades de superá-los, encontro com as possibilidades de vida na atividade. (Schwartz & Durrive, 2021).

Como visto anteriormente, a saúde, enquanto produção de subjetividade, é influenciada pelas questões trabalhistas. As condições de trabalho e as possibilidades de atividade do/a trabalhador/a estão entrelaçadas no contexto dos processos de saúde-doença. Conforme trazido por Schwartz e Durrive (2021), o/a trabalhador/a, seja ele formal ou informal, urbano ou rural, etc., está dentro de um contexto cultural e social que influencia seu trabalho. A Ergologia traz o conceito central de norma, para fazer alusão ao conjunto de regras que circundam determinada atividade de trabalho, padrões de como realizar a atividade de trabalho e que deveriam ser seguidos por quem realiza a função. Desse modo, é uma espécie de conhecimento que não necessariamente é construída pelos trabalhadores que exercem determinada atividade, pode ser algo construído pelos patrões e chefes de empresa/instituição.

Essas normas influenciam a maneira como o trabalhador exerce sua atividade, entretanto, como visto na perspectiva de Canguilhem, o meio é infiel, seguir a norma prescrita à risca não é possível no concreto da realidade. O trabalhador se depara com o real e, seguindo a lógica dita anteriormente sobre a produção de subjetividade como construção de saúde, age sobre ele com suas normas pessoais, seus conhecimentos apropriados da realidade e somados às suas próprias vivências (Schwartz e Durrive, 2021).

Como visto em Brito (2011), com intuito de promover mudanças no contexto do trabalho e na saúde do trabalhador, a Ergologia propõe um dispositivo metodológico que possibilita intervenções na saúde do trabalhador e em suas condições de trabalho. Este seria o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P). O dispositivo é caracterizado pelo estabelecimento da correlação dialética entre as normas antecedentes que norteiam a atividade do trabalho, entendidos como saberes científicos, e os saberes provindos das vivências nas realidades dos trabalhadores, os *usos-de-si*. Ademais, em destaque, o terceiro pólo é responsável por associar esses outros dois, sendo caracterizado pela postura ética e fomentadora de diálogo, seria o pólo destinado à postura crítica de fazer os saberes científicos e os advindos da realidade trabalhadora dialogarem e produzirem saúde aos trabalhadores, gerar modificações positivas.

Faz-se importante explicitar, ainda, que a organização do trabalho no mundo contemporâneo tem passado por um acentuado processo de precarização, fenômeno que em muito interfere nos processos de saúde e doença, haja vista as diferentes situações de instabilidade, insegurança, intensificação e desproteção. Acrescenta-se a isso o fato de que o contexto pandêmico da Covid-19 exigiu mudanças e reestruturações intensas nas atividades laborais, resultando em um aumento significativo dos casos de sofrimento psíquico relacionado ao trabalho, especialmente na área da saúde, já tão complexa e multifacetada (Lhuillier, 2020), cujos trabalhadores/as foram foco de nossas atividades.

À vista disso, em nosso grupo, o Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho (GPST), as ações de pesquisa e extensão acontecem no intuito de corroborar com avanços para rede de saúde com ações de promoção e prevenção em saúde do/a trabalhador/a. Foi em 2022 que o Projeto de Extensão ao qual estão vinculadas as ações aqui descritas passou a atuar em parceria com um centro hospitalar do estado. Nesse sentido, as práticas, intervenções e pesquisas realizadas, mais especificamente as oficinas com coletivos de trabalho e as possíveis transformações a partir delas, são o enfoque deste capítulo e partem de um planejamento que busca promover saúde para profissionais da área de saúde da Paraíba em um hospital do estado.

Método

O Projeto de Extensão teve como objetivo a promoção de intervenções em saúde do trabalhador e saúde mental e trabalho, com foco nos profissionais da saúde. Diante de um cenário desafiador nesse campo de atuação, desenvolvemos atividades em um hospital da Paraíba, direcionadas a todos/as os/as trabalhadores/as, independente de seu vínculo empregatício com a instituição.

O projeto em questão tem desenvolvido várias atividades desde 2022, sendo algumas delas: (1) pesquisa diagnóstica em saúde mental e trabalho, para compreender o contexto em que os trabalhadores estão inseridos, (2) atividades rotineiras nos corredores do hospital, com escutas qualificadas individuais e coletivas aos trabalhadores; e (3) encontros sobre o trabalho com setores específicos, que denominamos, para fins de divulgação junto aos trabalhadores, de oficinas. Neste capítulo em específico, nos debruçamos exclusivamente na apresentação das experiências decorrentes das oficinas.

As oficinas ocorreram em quatro setores do hospital, sendo acordado com os grupos que os encontros seriam quinzenais, alternando com reuniões e supervisões semanais para auxiliar na elaboração e implementação das atividades específicas para cada setor. Esses momentos foram essenciais para adaptar as atividades e ferramentas metodológicas, de acordo com as especificidades de cada grupo, considerando a diversidade das equipes, demandas advindas dos trabalhadores e relações interpessoais.

As intervenções produzidas com os coletivos de trabalhadores/as de cada setor foram respaldadas pela ferramenta metodológica Dispositivo Dinâmico de 3 Polos (DD3P) desenvolvida pela Ergologia e já apresentada acima. Desse modo, visando a mudança nas situações de trabalho, os/as trabalhadores/as foram convidados a participar de grupos mediados pelos participantes do Projeto de Extensão,

com a finalidade de discutir os contextos de trabalho nos quais estavam inseridos. Os temas foram elaborados conforme as demandas que os grupos apresentavam, de modo que foi possível refletir acerca de questões como o sentido do trabalho, as relações interpessoais, os fluxos de atendimento do setor, os mecanismos de enfrentamento das situações de trabalho, a relação entre saúde e trabalho, e demais problemáticas que foram pensadas junto aos coletivos.

Todos os encontros foram realizados dentro dos próprios setores de trabalho com os/as trabalhadores/as que estavam disponíveis para participar, possibilitando também a construção de grupos de trabalhadores/as distintos, sobretudo pela variação de regime de trabalho em alguns setores que contavam com plantonistas e diaristas, por exemplo. A duração média de cada encontro foi de trinta minutos a uma hora, flexibilizada de acordo com a disponibilidade de tempo dos integrantes dos grupos formados e com o tipo de atividade proposta no encontro.

Resultados e Discussão

Como discutimos na introdução deste capítulo, as mudanças no trabalho passam diferentes contextos históricos e realidades. Esse fator torna imprescindível a apresentação do panorama em que o nosso projeto alicerçou-se ao discutirmos o processo de inserção da equipe na unidade hospitalar e os resultados do projeto. Em particular, porque ele surgiu em uma conjuntura díspar daquela a qual tradicionalmente as extensões universitárias se ancoram — em vez de propor uma atividade à instituição, o grupo é solicitado pela gerência do hospital a promover ações em saúde do/a trabalhador/a. Em nosso contexto, esse pedido não veio ao acaso, tendo em vista que, considerando a pandemia ainda em curso no ano de 2022 e as irrefutáveis manifestações de sofrimento/adoecimento mental relacionados ao trabalho, as organizações estavam percebendo a importância de que algo fosse feito.

Munidos, portanto, de suas observações e necessidades, os gestores da instituição em questão buscaram o apoio da academia e chegaram ao Grupo de Pesquisa Subjetividade e Trabalho, que já vem dedicando-se à saúde mental de trabalhadores/as da saúde (Máximo, Torres, Lopes & Pereira, 2023; Máximo et al, 2022; Santos & Máximo, 2021). A partir desse encontro, iniciou-se então a esquematização do projeto, que levou em consideração os conhecimentos anteriormente adquiridos pelo núcleo, as ponderações e reflexões gerais trazidas pelos gestores sobre a realidade do hospital e a compreensão de que ambos são insuficientes para, por si só, nortear ações que abarquem a complexidade da entidade e de seus/suas trabalhadores/as. Por causa disso, decidimos realizar, inicialmente, uma pesquisa diagnóstica⁸, de modo a conhecer a realidade da instituição pela perspectiva de seus/suas trabalhadores/as, afinal eles/as seriam nosso grande foco.

Os resultados obtidos através desta pesquisa, que precedeu as intervenções, tornaram possível estabelecer quais as demandas específicas do hospital e, desse modo, direcionar as ações do projeto a partir de um ângulo singular e, o mais importante, representativo dos/as trabalhadores/as que ali desempenham suas funções. Foi através dela, por exemplo, que identificamos a carência de momentos voltados

8 A pesquisa diagnóstica é um instrumento utilizado para conhecer a realidade organizacional como um todo, abordando desde questões sobre a organização do trabalho até os impactos positivos ou negativos que ela apresenta na saúde dos/as trabalhadores/as.

para a discussão dos relacionamentos interpessoais e dos grupos de trabalho da instituição. Isso é relevante porque o caminho tomado pela maioria das empresas no que compete à saúde de seus/suas trabalhadores/as é a individualização da responsabilidade sobre seus processos, ignorando que o trabalho é, por natureza, coletivo.

Sendo assim, após a aplicação e sistematização dos resultados da pesquisa diagnóstica, foram pensadas oficinas⁹ para diferentes setores do hospital, a fim de fornecer ferramentas e estratégias aos profissionais para aprimorar suas habilidades de comunicação, resolução de conflitos, relacionamentos interpessoais e mesmo para promoção da cooperação nos diversos espaços. Essas oficinas tiveram sempre como pressuposto um convite aos trabalhadores a pensarem sobre os significados e sentidos do trabalho, permitindo-lhes um espaço de escuta e elaboração sobre os impactos de sua atividade subjetivamente e coletivamente no cotidiano.

No contexto da Psicologia do Trabalho, a compreensão do sentido e do significado do trabalho tem se mostrado fundamental para promover o bem-estar e a satisfação dos/as profissionais em seu ambiente laboral e são fatores essenciais para que o/a trabalhador/a se reconheça no que faz. A grande questão é o modo como podem ser ofuscados pela organização do trabalho, que, por vezes, sequer permite que o/a trabalhador/a elabore adequadamente o sentimento que desponha das suas vivências na instituição, provocando um deslocamento da potência dessa rede de significação enquanto promotora de prazer e saúde.

Nesse sentido, com o objetivo de explorar essa temática, as primeiras oficinas realizadas estiveram voltadas para a compreensão, por parte da equipe, da interpretação dos profissionais sobre o seu trabalho. Uma delas em especial, reproduzida em todos os quatro setores em que o projeto levou a proposta desse modelo de intervenção, foi realizada a partir de um instrumento nomeado pelos/as extensionistas como Caixinha do Trabalho. Durante seu uso, os/as trabalhadores/as passavam uma pequena caixa retangular de um a um com a tampa fechada. Cada trabalhador/a, ao abrir a caixa precisava falar sobre o significado daquela palavra para si, sem dizê-la em voz alta e em seguida passá-la adiante. A palavra escrita era “trabalho”, fato que a maioria comentava “já imaginar” quando finalmente a viam. Através desta atividade, conseguimos compreender muito do significado do trabalho para aqueles/as trabalhadores/as, bem como foram explicitadas questões de sofrimento no ambiente laboral.

Os encontros com os/as trabalhadores/as foram se desenvolvendo de maneira particular em cada setor, mesmo que houvesse demandas comuns. Isto porque foi possível a inserção do projeto tanto em setores administrativos como na assistência, fato este que implicou diretamente nas ações propostas ao considerar tempo disponível e rotatividade da equipe durante o encontro. Em muitas reuniões, planejamos atividades que foram realizadas de maneira muito semelhante às nossas prescrições. Todavia, em outros momentos, o real do trabalho confrontou o nosso roteiro e o que fizemos foi deixar que a demanda do grupo guiasse-nos, entendendo, uma vez mais, que era dos/as trabalhadores/as a principal voz a ser ouvida pelo nosso grupo.

9 O trabalho realizado nessas oficinas foi muito semelhante aos Encontros sobre o Trabalho, que segue os princípios da Ergologia. No entanto, preferimos nomear como “oficinas” para os/as trabalhadores/as, de modo a facilitar a compreensão de nossa atividade.

Outro aspecto que cabe destacar quanto à singularidade dos setores em que as atividades foram propostas, trata-se do fato de que assim como cada trabalhador/a é único/a, os coletivos de trabalho também são. Por vezes, ao adentrar em determinado grupo não havia aderência das equipes nos debates e reflexões propostas, ao contrário de outros, nos quais houveram resultados frutíferos em termos de compreensão do seu fazer no trabalho, a importância do cuidado à saúde mental e força do coletivo para promoção de saúde. Foi importante para nós, no decorrer das atividades, compreender essa dinâmica.

Dentre os setores nos quais estivemos, destaca-se um grupo de trabalhadoras composto majoritariamente por profissionais da Enfermagem — destacando-se técnicas e auxiliares de enfermagem, atuantes na assistência direta aos pacientes e caracterizadas por um cotidiano de trabalho intenso e dinâmico. Com elas, os encontros ocorreram no posto da enfermagem, em pequenos intervalos durante o fluxo de atendimentos, o qual em muitas vezes foi interrompido pela alta demanda hospitalar, algo bem diferente do que aconteceu em nossa experiência com os setores administrativos.

Nesse contexto, uma atividade muito marcante ocorreu durante a proposta de reflexão sobre a importância do coletivo de trabalho entre aquelas trabalhadoras. Na ocasião, fez-se uso de uma rede feita em crochê para ilustrar o trabalho em equipe e disparar uma questão às trabalhadoras: “Qual a importância de suas colegas para o trabalho que vocês realizam?”. Durante esse momento e nos encontros subsequentes, foi possível perceber o quanto aquele grupo de trabalhadoras era uma fonte de apoio umas para as outras. Mesmo em condições tão adversas, elas conseguiam receber apoio entre si e garantir a continuidade de sua saúde.

Quando questionadas sobre como lidavam com a situação de trabalho, surgiu a célebre frase dita por uma dessas trabalhadoras em referência às suas colegas de trabalho: “as meninas é que salvam”. Mesmo em meio às dificuldades de infraestrutura, carga horária de trabalho exaustiva, insalubridade no atendimento aos pacientes, cotidiano de trabalho frenético e intenso, “as meninas é que salvam”. Salvam no sentido mais explícito da palavra — fornecem apoio e razões para dar continuidade ao trabalho, promovem saúde e proteção garantindo que, mesmo diante dos impedimentos e infidelidades do meio, elas continuem com um trabalho que, em suma, lhes enchem de sentido.

Observamos aspectos diferentes em outro setor em que estivemos, de atendimento ao público interno, ou seja, servidores do hospital. Nos encontros que foram realizados, nos atentamos para os diálogos que reiteradas vezes, demarcaram o sofrimento do grupo relacionado a situações de constrangimento que vivenciavam a partir das demandas dos próprios trabalhadores da instituição, que, inclusive, poderiam ser classificadas, em algumas situações, como assédio moral. Os/as trabalhadores/as destacaram que já sentiam as implicações desse contexto para seu corpo, através de desgaste mental, insônia, choros, bem como sintomas físicos, como dores musculares e de cabeça.

Por meio das oficinas, pudemos resgatar conjuntamente estratégias de proteção coletivas que eles já conseguiam desenvolver em grupo, tais como as brincadeiras, lanches coletivos e a proteção de colegas quando percebiam que o usuário do serviço estava se exaltando. Nesses casos, fazendo com que eles se aproximassem

dos/as colegas no momento em questão, não deixando que ele passem por aquilo sozinhos. Também pudemos discutir outras possibilidades de desenvolvimento da saúde no setor, auxiliando na construção de novas normas coletivas que resguardassem a sua coerência e o fortalecimento das relações interpessoais.

Ainda estivemos em outra unidade da assistência, que prestava serviço para todo hospital. Tal fato fazia com que a unidade estivesse sobrecarregada, com demandas de dificuldades nas relações interpessoais e falta de cooperação. Iniciamos os encontros com este setor em dois horários diferentes, buscando contemplar um quantitativo maior de profissionais. Nos primeiros encontros, conseguimos trabalhar com o grupo temas como coletivos de trabalho, cooperação, empatia e competitividade. Os encontros eram muito produtivos, contudo, em relação à totalidade do setor, que seria de, em média, 70 pessoas, conseguíamos pouca representatividade. Geralmente nossas oficinas tinham em torno de 6 a 8 pessoas participando.

A continuidade das atividades ficou prejudicada em função de uma reforma no setor que durou quase 2 meses. Quando tentamos retomar, tivemos dificuldade com a adesão dos trabalhadores. Foi um setor que apresentou uma complexidade muito grande em termos de coletivo, apresentando relações muito frágeis. Tentamos diversas vezes retomar os encontros, mas não obtivemos êxito. Então, compreendemos que, a partir da Psicologia do Trabalho, precisamos fazer a leitura do real, e de quando realmente o grupo está em momento oportuno para discutir tais questões. Em alguns contextos, as relações coletivas estão tão prejudicadas, que precisamos buscar outras formas de acessar os trabalhadores. No momento da escrita deste capítulo, estamos vivenciando esse momento, de construção de novas estratégias para acessar tais coletivos.

Através dessas atividades participativas, reflexões individuais e discussões em grupo, os/as trabalhadores/as foram incentivados a pensar sobre a importância do trabalho em suas vidas, os significados que atribuem a ele e como esses significados influenciam sua motivação, satisfação e engajamento em suas atividades. Durante as discussões em grupo, eles tiveram a oportunidade de compartilhar suas percepções, desafios e conquistas relacionados ao significado do trabalho. Foi notável a diversidade de perspectivas e experiências, evidenciando a importância de considerar a subjetividade de cada indivíduo na compreensão do significado do trabalho. Ao reconectar-se com alguns dos momentos vividos, os próprios trabalhadores nos permitiram desenvolver novas oficinas nesses setores que sempre se baseassem nos rumos traçados na anterior e em abordagens de liderança positiva, comunicação eficaz e coletivos de trabalho, fatores que desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente saudável.

Vale a pena destacar o fato de que, enquanto equipe, estávamos rotineiramente inseridos no hospital, buscando construir com os trabalhadores/as um vínculo de confiança e compreensão acerca do projeto. Essa aproximação da realidade do trabalhador/a mostra-se muito importante. Em primeiro lugar, para que possamos conhecer a realidade do trabalho, as complexidades decorrentes dos múltiplos vínculos e jornadas; a fragilidade nas relações e as questões inerentes aos desafios de se trabalhar no SUS. Em segundo lugar, com o objetivo de nos reafirmar enquanto projeto independente, levando-se em conta a insegurança que alguns trabalhadores/as demonstravam em emitir opiniões ou críticas à instituição.

Temos, portanto, que o meio de trabalho apresenta uma série de impossibilidades a essas pessoas em sua atividade, nas relações interpessoais e com a própria organização de trabalho. Canguilhem (2009) ressalta que entre o ser vivo e o meio, a relação se estabelece como um debate, em que o ser vivo traz suas próprias normas de apreciação sobre as situações. Nesse sentido, o autor afirma que viver é irradiar, organizando o meio a partir de um centro de referência, baseado na sua existência e valores.

Nesse contexto de *debate de normas*, a Ergologia aponta que as repercussões na saúde mental do trabalhador podem variar bastante, haja vista a variedade de possibilidades de normas, como o/a trabalhador/a lida com elas, seu contexto de trabalho, a constituição do seu coletivo, entre outros determinantes. Por exemplo, em um contexto de trabalho com normas muito rígidas e que não possibilitam ao/a trabalhador/a a criação de estratégias que facilitem sua vivência, seu agir, é possível que processos de adoecimentos surjam a partir do contexto.

Considerações Finais

Considerando que o contexto de trabalho em saúde foi fortemente afetado pela pandemia de Covid-19, além do fato de que o trabalho e a saúde dos/das trabalhadores/as já vinha, mesmo anteriormente ao contexto pandêmico, sofrendo inúmeros retrocessos em termos de direitos, acessos à cidadania e sofrimento mental, compreendemos que o projeto foi de extrema relevância pública e política. Temos consciência de que conseguimos trazer à tona dentro do hospital temáticas fundamentais no contexto da Saúde do Trabalhador, bem como mobilizar diversos atores do cenário local - instituição, gestão, equipe e trabalhadores - a fim de promover debates, discussões e ações que investiguem e intervenham nas lacunas e consequências deixadas tanto pela pandemia do Covid-19, quanto pelas negligências em termos trabalhistas.

Embora o ambiente hospitalar seja complexo, as ações foram positivas tanto para o aprendizado dos/das estudantes em formação, como para o acolhimento das equipes multiprofissionais contempladas nas ações. Como o objetivo comum desses trabalhadores é o bem-estar dos pacientes, muitas vezes foram narradas a sensação de desamparo e abandono com relação ao seu próprio bem-estar, o que demonstra a importância das oficinas sobre o trabalho nesse âmbito e o pioneirismo das atividades.

Essas ações e seus resultados apontam para a urgência de que sejam desenvolvidas políticas de promoção e prevenção à saúde dos trabalhadores do SUS. Ao investir no cuidado com a saúde mental, na melhoria das relações, na capacitação e na identificação e mitigação de riscos ocupacionais, é possível criarmos um ambiente de trabalho mais seguro e acolhedor, assim como minimizar os índices de absenteísmo no trabalho da saúde. Para isso, a continuidade de atividades desse caráter é essencial para manter a saúde e o bem-estar dos trabalhadores em longo prazo, como uma política institucional, e não apenas a partir das ações do projeto.

Referências

ANTUNES, R. **Privilégio da Servidão: O novo proletariado de serviços na era digital**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BRITO, J. A ergologia como perspectiva de análise: a saúde do trabalhador e o trabalho em saúde. In. MINAYO, C; MACHADO, J; PENA, P (Orgs.). **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea** (pp.479-494). Editora Fiocruz, 2011.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FILGUEIRAS, V. A. **Saúde e Segurança do Trabalho no Brasil**. Brasília: Gráfica Movimento, 2017.

LHUILIER, D. E se essa crise mudasse radicalmente o mundo do trabalho. **Caderno De Administração**, 2020. 28, pp. 89-94. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53900>

MÁXIMO, T. A. C. O.; MOURA, E. I.; TORRES, T.L.; ARAÚJO, A. J. S.; ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C.; & CRUZ, R. E. P. An analysis of the health of workers facing the pandemic. **Laboreal** (PORTO. ONLINE), 2022. v.18, pp.1-18

MÁXIMO, T. A. C. O; TORRES, T.L.; LOPES, M. L. B.; ARAÚJO, A. J. S. (2023). A Saúde dos Trabalhadores da Saúde Durante a Pandemia da Covid-19: Entre o Prazer e Sofrimento no Trabalho. **Trabalho (en)cena**, 2023. v.1, pp.1-25

SANTOS, A. P. L. & LACAZ, F. A. C. Saúde do trabalhador no SUS: contexto, estratégias e desafios. In. MINAYO, C; MACHADO, J; PENA, P (Orgs.). **Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea** (pp.479-494). Editora Fiocruz, 2011.

SANTOS, M. T. F.; MÁXIMO, T. A. C. O. A Cooperação no Trabalho para Profissionais que Atuam em Hospitais Oncológicos. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 2021. v.21, p.1698-1706.

SCHWARTZ, Y., & DURRIVE, L. **Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana**. (Y. Schwartz & L. Durrive, Orgs.) (3ª ed.:Milton Athayde & Jussara Brito). Eduff, 2021.

Projeto de vida e trabalho por jovens e adultos em contexto de exclusão: escuta e orientação psicossocial –indivíduos e instituições

Fátima Fernandes Catão
Erick Felipe de Brito Ciriaco
Washington Allysson Dantas Silva

No cenário atual, urge o combate à exclusão social no mundo globalizado. Diante dessa problemática, tem-se por objetivo, neste projeto de intervenção e pesquisa, realizar escuta e orientação psicossocial de indivíduos e instituições com vistas à reflexão para construção do projeto de vida e trabalho. Neste contexto, trabalha-se com jovens, adultos e idosos, que vivenciam contextos de exclusão pela saúde/doença, pela pobreza, pelo envelhecimento e/ou pela aposentadoria, e com instituições que buscam orientação psicossocial e/ou consultoria nessa temática, em setores e programas do serviço público. Neste capítulo, serão debatidas a escuta e a orientação psicossocial, projeto de vida e trabalho realizado com jovens e adultos.

O projeto tem como referencial teórico metodológico os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica (Catão, 2015; Espinosa, 2005; Vigotski, 1991, 1998, 1999, 2000, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2010), especificamente com foco no paradigma biopsicossocial de constituição do ser humano, pautando-se no estudo dos significados do vivido: emoção, consciência, atividade e possibilidades de emancipação humana em contextos de exclusão. Essa perspectiva enfoca a subjetividade como intersubjetividade, entendida como sistema complexo de configuração permanente das relações do todo e das partes, e visa à elucidação das questões da sociedade, dos seres humanos e processos psíquicos.

Nessa perspectiva teórica, o ser humano, como um ser social e histórico, é compreendido como um ser constituído no seu movimento, em todas as suas fases e processos de mudança ao longo do tempo, sendo esse processo mediado pela cultura e pelas condições sociais produzidas no contexto. Concebe-se, então, a expansão da vida e do ser humano vinculada à história social e ética. Neste sentido, o indivíduo e seu projeto de vida e trabalho configuram-se num contexto real e numa cultura de ordenação desse real (Catão, 2001, 2011; Catão; Grisi, 2014; Soares-Junior; Catão, 2023; Catão; Melo, 2013). Por conseguinte, pensa-se o ser humano

como um ser em movimento, em atividade contínua, que se faz na relação consigo e com os outros, na experiência do cotidiano, no vivido refletido, nos afetos e na consciência configurados. Constitui-se, portanto, como unidade de superação das dicotomias que o fragmentam, que distorcem a possibilidade de captura de seu ser e de sua realidade, deixando de ter sentido a dicotomia entre o subjetivo e o objetivo, entre o racional e o afetivo, a consciência e a emoção que se vinculam e operam (Damásio, 2000, 2004, Eduff, 2021, 2012, 2013).

No Brasil, considera-se como juventude a faixa etária compreendida entre 15 e 29 anos de idade, de acordo com o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), cujos princípios e diretrizes de políticas públicas destinadas à juventude são organizados pelo Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). No entanto, classificações, como a da Organização das Nações Unidas (ONU), consideram a juventude como o período compreendido entre 15 e 24 anos (Rocha, 2006). Desta forma, uma pessoa pode ser considerada adulta quando estiver em uma classificação etária superior aos 24 anos e um dia, de acordo com a ONU, ou aos 29, como postulado pelo Estatuto. No projeto aqui descrito, adotou-se a classificação da ONU.

Esse projeto tem como referência analítica a preocupação com o ser humano em contextos de exclusão, a emoção, a consciência, a imaginação e as atividades elaboradas por ele no vivido sobre o seu projeto de vida e trabalho, no combate à exclusão social no mundo globalizado. Isso possibilita a abertura de novos caminhos para a pesquisa-intervenção acerca dos modos de vida dos seres humanos e das instituições.

Especificamente, visou-se, com esse projeto de intervenção e pesquisa, contribuir para a reflexão e orientação psicossocial na construção do projeto de vida e trabalho de indivíduos e instituições em contextos de exclusão. Desta forma, busca-se contribuir para o avanço do debate interdisciplinar das ciências humanas, sociais e da saúde, no que se refere ao estudo do protagonismo humano e social e às possibilidades de emancipação humana.

Contextos de exclusão/inclusão social: projeto de vida e trabalho

A cultura da desigualdade de oportunidades, do desrespeito às diferenças, da configuração das diferenças pela desigualdade social, do afrontamento à dignidade humana, da cidadania passiva que se limita aos aspectos formais dos ritos democráticos, da cultura da injustiça e da falta de solidariedade tem provocado a redução do espaço de igualdade entre os grupos sociais e a exclusão. Assim, a construção do projeto de vida e trabalho está respaldada nas bases da cultura da cidadania, inclusão social, da ética e expansão humana.

Considerando-se a construção do projeto de vida e trabalho um fenômeno sócio-histórico, pode-se supor, tomando por base trabalhos empíricos realizados (Catão, 2001, 2007; Catão; Melo, 2013; Catão; Grisi, 2014), que este se configura como uma organização multidimensional, que emerge em dimensões articuladas entre si, como: dimensão sociocognitiva, dimensão socioafetiva e dimensão espaço-temporal, num movimento entre passado, presente e futuro, em que o horizonte é o futuro da sua relação com o passado na intenção de transformação do presente.

A construção do projeto de vida e trabalho não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade. É por meio da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos veem possibilidades/impossibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro (Catão, 2007). A construção do projeto de vida é uma configuração humana do ser cidadão, sujeito de sua história individual/social, e uma criação analítica, crítica e articulada.

São diversas as significações do trabalho como configuração do projeto de vida: enquanto atividade prazerosa de configuração de si e do cotidiano vivido, o indivíduo realiza-se como sujeito e ser social, humaniza-se, motiva-se e empenha-se. O trabalho faz o ser humano idealizar e desejar que o resultado de sua atividade manifeste-se como conhecimento concreto e em cooperação social, pois o ser humano se vê interagindo com o meio e com o outro (Clot, 2006).

A produção e a reprodução da vida humana realizam-se pelo trabalho como mediador entre o ser humano e a natureza, como indispensável à constituição do sujeito em sua condição de realização do ser e do vir a ser, ponto de partida do processo de humanização (Marx, 1984; Antunes, 2003, 2009). Com a implementação do modelo de acumulação capitalista de produção e a configuração da desigualdade de oportunidades e de uma cultura utilitarista e mecanicista, ao longo do século XX, o significado do trabalho deixou de ser objetivação do sujeito no meio, como forma de se firmar como ser humano. Este planeja suas atividades para depois realizá-las como possuidor de sua produção, para vir a ser uma forma de satisfação de necessidades de sobrevivência e por meio do consumo (Marx, 1984; Antunes, 2003). O trabalho na contemporaneidade perdeu sua satisfação intrínseca em ato, produzindo no ser uma sensação de estranhamento na relação com o projeto de vida e trabalho, por não contemplar a expressão e a emancipação da sua condição humana.

Sawaia (2006) salienta que, ao se falar na dialética da exclusão/inclusão, pensa-se, como questão focal, em colocar no centro da reflexão a ideia de humanidade e, conseqüentemente, o sujeito e sua relação com o social, seja no contexto da família, do trabalho, do lazer e da sociedade como um todo: “[...] ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo de poder, de economia e de direitos humanos e sociais” (Sawaia, 2006, p. 98). Reflete, ainda, que, quando se captura a exclusão como sofrimento humano nas mais diversas formas, toma-se novamente o sujeito perdido nas relações econômicas e políticas nas quais está inserido, sem perder o coletivo: “É no indivíduo que se objetivam as diversas relações de exclusão, sendo objetivadas como motivação, carência, emoção e necessidade do eu” (Sawaia, 2006, p. 98).

Perceber a exclusão pela emoção e consciência que se se objetivam nos indivíduos é refletir sobre o (des) compromisso com o sofrimento do ser humano. Esse sofrimento não tem a gênese em si mesmo, mas, sim, nas suas relações com o outro e com o mundo.

Método

Tipo e local do estudo: Este estudo é de caráter descritivo-analítico, com metodologia de pesquisa-intervenção. Utilizou-se como estratégia metodológica o Serviço de Escuta e de Orientação Psicossocial (SEOP): projeto de vida e trabalho – indivíduos e instituições (Catão, 2011). O projeto foi desenvolvido na clínica-escola de Psicologia e no Centro de Referência de Atenção à Saúde (CRAS), ambos localizados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Participantes: Participaram do estudo 13 jovens e adultos em atendimento ao projeto SEOP: projeto de vida e trabalho – indivíduos e instituições. Os participantes foram: quatro jovens, dois de cada gênero, na faixa etária de 16 a 23 anos, todos estudantes de escola pública, e nove adultos, sendo três do gênero masculino e três do gênero feminino, na faixa etária acima de 24 anos. Todos eles residiam com algum familiar (pai, mãe, irmão) ou com algum parente próximo (cônjuges, primos), e somente quatro relataram estar trabalhando no período do atendimento do projeto.

Aspectos éticos: A pesquisa-intervenção foi desenvolvida em acordo com as questões éticas pertinentes e indissociáveis na pesquisa com seres humanos, segundo diretrizes contidas nas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde –Ministério da Saúde (CNS-MS). Para tanto, foi feita a submissão on-line do projeto na Plataforma Brasil, com encaminhamento para análise e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley (CEP/HULW), da UFPB, que recebeu aprovação para a execução sob o número 2.144.897 do parecer.

Procedimentos: O SEOP é a estratégia metodológica de pesquisa-intervenção de execução do projeto em questão. A partir do SEOP, buscou-se promover uma reflexão analítica e crítica dos jovens e adultos sobre si, sobre o contexto de exclusão vivenciado e o projeto de vida e trabalho.

A metodologia de pesquisa-intervenção foi desenvolvida em dois níveis: nível descritivo da realidade vivida e nível analítico de reflexão sobre o dito/vivido. No nível descritivo, capturaram-se os significados elaborados sobre os fenômenos “Eu mesmo” (ser humano), contexto de exclusão vivenciado, projeto de vida e trabalho. Já no nível analítico, foi solicitada a reflexão dos participantes sobre os significados e sentidos elaborados enquanto princípios organizadores da emoção e consciência do vivido (Vigotski, 2000, 2004c).

As narrativas e a reflexão sobre os significados e sentidos elaborados foram capturadas a partir da aplicação de questionário semiaberto para a caracterização sociodemográfica e da aplicação de entrevistas semiestruturadas (escutas). Esse procedimento foi desenvolvido em formato de plantão semanal, com realização, em média, de uma a seis escutas por participante, de acordo com a sua necessidade e disponibilidade para participação. No geral, foram realizadas 40 escutas no período entre agosto de 2017 e junho de 2018.

Optou-se pela técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 1977), com apoio do sistema Alceste, software de análise de dados textuais (Reinert, 1990), orientada pela perspectiva sócio-histórica, a fim de se analisar e inferir novos conhecimentos.

Resultados e discussão

A partir das escutas e da análise realizadas, foram identificados três eixos temáticos relacionados entre si, nos quais se configuram os significados do projeto de vida e trabalho, elaborados por adultos e jovens em contexto de exclusão pela pobreza. São estes: eixo temático I – possibilidades e incertezas sobre si (25,4% do total de Unidades de Contexto Elementar – UCE); eixo temático II – projeto de vida e construção (30,1%), e eixo temático III – sentidos do trabalho (44,5%).

Possibilidades e incertezas sobre si

Nesse eixo temático, os participantes de ambos os grupos (jovens e adultos) apresentaram significados semelhantes à concepção de si mesmos, intercalados ao projeto de vida e trabalho. Como abordado por Catão (2007), as tentativas do sujeito para estabelecer seu projeto de vida e o que ele aspira como realização pessoal ou coletiva, inclusive o trabalho, definem-se ao buscar a felicidade no movimento de afastamento do sofrimento.

A esse processo de construção, que é o do projeto de vida atrelado à dimensão intersubjetiva do trabalho, vinculam-se a internalização da cultura e a mediação dos afetos, das vivências e dos sentimentos que favorecem o significado do “eu” em contato consigo mesmo, com o outro e com as instituições. Mesmo com semelhantes configurações acerca da realidade do projeto de vida e trabalho enquanto concepção de si, os jovens e os adultos diferenciam-se em relação ao sentido que atribuem ao vivido.

Durante as escutas, os participantes também trouxeram suas angústias acerca do futuro, muitas vezes imaginado como uma construção negativa: “comecei a parar de pensar no futuro daquela forma que falei no começo, sempre com muito medo do que poderia acontecer, pensando mais no que daria errado” (participante do sexo feminino, 23 anos).

Contudo, houve, como foco de seus pensamentos, outras possibilidades. Agora não existia apenas uma configuração negativa sobre o ingresso no mercado de trabalho, mas veio à tona, também, mediante suas próprias reflexões, os pensamentos de possibilidades positivas: “hoje eu penso que ainda tenho um ano de curso pela frente, então mudei minha forma de pensar nesse sentido também e me sinto mais aliviada” (participante do sexo feminino, 23 anos).

Por vezes, no campo da configuração do adulto em contexto de exclusão pela pobreza, a autoimagem apresenta-se no mesmo plano dos desejos a serem realizados, estabelecendo-se como sonhos ou como uma visão de si limitada, quando não carregada de sentimentos negativos, elaborados a partir de vivências e afetos: “acho que sou como alguém que sonha muito alto, mas tem medo de subir para chegar onde quer” (participante do sexo masculino, 24 anos).

No contexto de exclusão pela pobreza, muito se discute sobre o nível de acesso da população aos serviços públicos (saúde e educação, por exemplo), as condições socioeconômicas, a estratificação social, dentre outras vertentes. Em determinados contextos (como o educacional), utilizam-se teorias cuja representação favorece não a possibilidade de inclusão, mas sim a culpabilização do sujeito que vivencia tal contexto, a exemplo da carência cultural. A respeito desta, firma-se uma crítica acerca

do seu reducionismo e da discriminação no postulado de que as dificuldades da vida são decorrentes do baixo capital cultural dos indivíduos e/ou dos seus familiares, configurando-se a exclusão numa perspectiva individualista e descontextualizada.

Projeto de vida em construção

A construção do projeto de vida e trabalho para os jovens e adultos em contextos de exclusão coloca-se como uma possibilidade de mudança do real vivenciado a partir da reflexão sobre a centralidade do trabalho na construção da vida. O discurso abarca uma dimensão que reposiciona a dialética da exclusão/inclusão, apontando a educação na relação com o trabalho como caráter central na construção do futuro.

Uma outra questão dos adultos foi a construção do projeto de vida enquanto um caminho para a autorrealização, sendo o caminho “pelo qual a gente vai conseguir encontrar sentido na vida [...] é uma maneira não só de ganhar dinheiro, mas de fazer algo para a sociedade, ajudar o outro” (participante do sexo masculino, 25 anos). Desta maneira, observa-se que, para os adultos, a autorrealização é um encontro ou a possibilidade de sentido para a vida: “o projeto de vida para a minha vida é não desistir de ser feliz” (participante do sexo masculino, 24 anos).

Para os jovens, pensar em projeto de vida significa pensar em si mesmo enquanto palco de acontecimentos e mudanças psicossociais: “acho que é esse meu projeto de vida... estar bem comigo mesma” (participante do sexo feminino 20 anos). Os jovens, em suas falas, mencionam a importância de se fazer alguma atividade que gostam e como a prática de tal atividade pode ajudar na manutenção da saúde física e mental: “Pra mim tem que ser algo que me faça bem, alguma meta na vida, que não fique doente” (participante do sexo masculino, 21 anos).

Sentidos do trabalho

Quanto ao sentido do trabalho para os jovens, observa-se uma tensão entre a concepção de trabalho elaborada/idealizada e o contexto de exclusão pela pobreza vivenciado por estes jovens, no qual o trabalho é objetivado como exploração ou como falta de sentido. Para o adulto em contexto de pobreza, o trabalho é pensado com o que se quer da vida ou com o projeto de vida.

Pôde-se observar, ainda, entre os jovens, o sentido de negatividade do trabalho, desprovido de engajamento pessoal: “trabalho é rotina, é fazer todos os dias as mesmas coisas, muitas vezes sem prazer e sem alegria, se for com pessoas que não gostamos é pior ainda” (participante do sexo masculino, 20 anos). Esse sentido do trabalho aponta para o processo de afastamento de si, ocasionado pelo trabalho alienante *versus* trabalho humanizado (Antunes, 2005). Quando o ser humano não encontra na relação com o trabalho a possibilidade de emancipação, vinculando o seu sentido apenas ao uso de si, sem um significado pessoal, instala-se a perspectiva de negatividade do trabalho e de estranhamento (Antunes, 2005).

Os adultos e jovens inseridos nesse contexto de exclusão vinculam o trabalho a uma perspectiva de inclusão social, sendo o trabalho uma ferramenta de saída da pobreza e possibilidade de emancipação. Deste modo, demonstra-se consciência da realidade vivida e configura-se a presença de sentimentos positivos para a superação da exclusão:

o meu trabalho no futuro vai ser uma forma de eu sair dessa pobreza, porque já não aguento mais [...] quero que o meu trabalho seja agradável, com desafios e com pessoas, para que eu me sinta bem e com vontade de ir todos os dias trabalhar (Participante do sexo masculino, 20 anos).

Conclusões podem ser feitas?

A proposta do projeto de intervenção e pesquisa SEOP, indivíduos e instituições, é promover condições para trazer a voz e a reflexão do real vivenciado por jovens, adultos e idosos na construção do projeto de vida e trabalho em contextos de exclusão, com vistas à configuração da emancipação humana do ser humano na configuração da sua humanidade. As reflexões produzidas a partir das falas expressas e das escutas realizadas, suas tomadas de consciência mais claras dos contextos em que estão inseridos, suas possibilidades de mudanças por meio de um protagonismo maior em suas vidas e o encontro ou reencontro de sentidos os movem a realizar suas atividades cotidianas, além das elaborações de seus planos para o futuro.

A análise das escutas apontou a captura de três eixos temáticos relacionados entre si, nos quais se configuram os significados do projeto de vida e trabalho elaborados por adultos e jovens em contexto de exclusão pela pobreza. O conteúdo desses eixos temáticos demonstrou que, para os jovens e adultos, o trabalho pode ser algo muito mais potente do que um mero meio de conseguir subsistência. Esta atividade é central para a construção de significados e sentidos orientadores da vida humana, que influenciam diretamente a forma como jovens e adultos constroem os seus projetos de vidas.

A centralidade do trabalho na vida humana e a construção do projeto de vida ganham contornos adicionais nas elaborações dos sentidos e significados gerados. Conclusivamente, espera-se que, com a realização deste projeto, sejam analisadas as possibilidades de emancipação humana, emoção e consciência do vivido de jovens e adultos enquanto protagonistas sociais na gestão de seu projeto de vida e trabalho na superação da exclusão social. Ademais, buscou-se, com esse projeto de intervenção e pesquisa, promover a formação analítica e crítica dos alunos intervencionistas e pesquisadores no estudo da emoção e consciência do vivido, para lidarem com o problema social da exclusão/inclusão, projeto de vida e trabalho, em sua atuação profissional.

Referências

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **Trabalho e estranhamento**. In: ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho** Campinas: Cortez, 2005. p. 121-134.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CATÃO, F. F. Psicologia Sócio-Histórica e pesquisa/intervenção: constituição do sujeito e transformação social. In: MARTINS, S. T. F. (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica e pesquisa/intervenção**: constituição do sujeito e transformação social. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2015. p. 143-155.

CATÃO, M. F. O que pedem as pessoas da vida e o que desejam nela realizar? In: KRUTZEN, E. C.; BRAZÃO, S. (Orgs.). **Psicologia social, clínica e saúde mental**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 75-94.

CATÃO, M. F. F. M.; GRISI, A. F. M. Life project and work as matter of exclusion/inclusion of the elderly person. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 215-223, abr. 2014.

CATÃO, M. F. F. **Projeto de Vida em Construção na exclusão/ Inserção Social**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2001.

CATÃO, M. F. F. O ser humano e problemas sociais: questões de intervenção. **Temas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 459-465, 2011.

CATÃO, M. F.; MELO, M. B. V. Human organizational factors and occupational health: a study in a public service entity. In: AREZES, P. et al. (Org.). **Occupational Safety and Hygiene**. Londres: Taylor & Francis Group, 2013. p. 291-294.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

- DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. DAMÁSIO, A. **O sentimento de si**: corpo- emoção e consciência. Lisboa: Temas & Debates, 2013.
- ESPINOSA, B. **Tratado teológico político**. Trad. Diogo Pires Aurélio. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo: DICEL, 1984.
- REINERT, M. **Alceste**: Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application. Paris: Bulletin de Méthodologie Sociologique, 1990.
- ROCHA, M. C. Juventude: apostando no presente. **Imaginário**, v. 12, n. 12, p. 205-223, 2006.
- SAWAIA, B.B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, BB(Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social..** . Vozes. 2006
- SOARES JUNIOR, M. F.; CATÃO, F. F. Implementação da Política Pública de Cotas No Serviço Público: Uma Revisão de Estudos de Teses e Dissertações. In: SILVEIRA, J. L. (Org.). **Ciências Sociais e Políticas**: Democracia, Demandas e Desafios. Formiga: Editora MultiAtual, 2023. p. 102-117.
- TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Salvador: Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. **Sobre sistemas psicológicos**. São Paulo: Visor, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones**: estudio histórico- psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004b.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Violência contra as Mulheres na Universidade e práticas de Extensão: Acolhimento, Enfrentamento e Prevenção na CoMu/UFPB

Valéria Machado Rufino
Lis Carolinne Lemos
Nívia Pereira
Joseane da Silva Leite
Tatyane Guimarães Oliveira

A Violência Contra as Mulheres nas Universidades

As relações sociais de gênero, assim como as violências contra as mulheres, são também reproduzidas e perpetuadas em espaços institucionais, como nas universidades. A dimensão de gênero está presente nas universidades e reflete as desigualdades existentes no plano social e econômico. Os desafios, barreiras e ataques às mulheres permanecem historicamente presentes.

Partimos do entendimento de que é necessário compreender as relações de gênero e a violência contra a mulher como um fenômeno relacional e não isolado e individual (Araújo, 2008). As mulheres, nos espaços universitários, vivenciam todo tipo de violências em seu cotidiano, pautadas na desvalorização e subjugação/submissão social da mulher. Pois, as universidades produzem “mecanismos de regulação social que (re)produzem as hierarquias sexuais e de gênero” (Nardi; Machado; Machado; Zenevich, 2013, p.179).

Gudolle de Souza; Rubio Roso; De Souza, (2022, p. 219) apontam estudo de Valls et al. (2016) em universidades espanholas, no qual observaram “que a violência contra as mulheres no ambiente universitário apresenta uma característica em comum com outras formas de violência, como ser praticada por alguém conhecido ou próximo de quem sofre a violência, não sendo exercida apenas entre e por estudantes, mas também por docentes da instituição”. Apesar desse entendimento, os estudos e levantamentos sistemáticos sobre as violências contra as mulheres nas universidades não têm menos de uma década.

O Instituto Avon/Data Popular (2015) indicou que 67% das entrevistadas já tinham sofrido algum tipo de violência (sexual, psicológica, moral ou física) praticada por um homem no ambiente universitário. Intercept Brasil (2019) realizou um levantamento sobre violência sexual contra as mulheres em instituições de ensino

superior, analisando denúncias desde 2008. Nesse levantamento identificou-se que mais de 556 mulheres (estudantes, técnicas-administrativas ou docentes) passaram por algum tipo de violência. Destaca ainda que

quase 80% dos crimes aconteceram nos campi (9 delas dentro do banheiro e 5 nas moradias universitárias) e arredores (área de estacionamento e ponto de ônibus, por exemplo). Outros ocorreram na internet, jogos universitários e repúblicas de estudantes. Em 60% dos casos os agressores eram alunos; em 45%, docentes – os demais ou não foram identificados, ou não eram diretamente vinculados às universidades, como técnicos terceirizados ou operários de construções também terceirizadas (The Intercept, 2019).

Chamamos aqui atenção para as sutilezas da expressão da violência contra as mulheres nas universidades, que ocorrem em todas as dimensões e esferas, independente do espaço que a mulher ocupe. Nestes espaços se observa a incidência dos mais diversos tipos de violência contra a mulher: violência física, sexual, patrimonial, moral, política, virtual (cyber violência), psicológica, institucional e perseguição (*stalking*). Destacamos aqui a violência psicológica e a perseguição (*stalking*).

A “**violência psicológica**” está definida na Lei 13.772/2018 altera esta tipificação na Lei Maria da Penha (Art. 7º, Inciso II)

a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação

No campo legislativo, em 2021 duas leis criam tipos penais importantes: a perseguição “*stalking*” foi tipificado como crime previsto no código penal, aumentando a pena se este for cometido “contra mulher por razões da condição de sexo feminino” (Lei nº 14.132/2021); e a Lei 14.188/2021 criou o tipo penal de violência psicológica contra a mulher.

D'Oliveira (2019) destaca as especificidades e “com grande presença de assédio moral, ameaças, humilhações e violência sexual. Os cenários também são diversos e incluem trotes, festas, clubes esportivos, salas de aula, viagens de trabalho de campo e repúblicas.”

O tema tem se tornado cada vez mais relevante, sendo objeto de produções acadêmico-científicas e de ações de políticas e de projetos de extensão nas universidades públicas. Com relação a produção, destacamos a publicação recente de dois livros: “*Violência contra as mulheres nas universidades*” (Barroso, 2021) e “*Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas*” (Almeida; Zanello, 2022).

No cenário nacional um marco importante para o enfrentamento e prevenção da violência contra as mulheres no serviço público, no qual as universidades se inserem, foi a publicação da Lei 14540/2023 que “Institui o Programa de Prevenção

e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal” por meio de diversas ações de prevenção e enfrentamento que deverão ser implementadas no serviço público.

A CoMu – Campo de Projetos de Estágio e Extensão

Diante do cenário de reprodução das violências contra as mulheres no ambiente universitário, na UFPB, o movimento organizado de mulheres da UFPB iniciou, ainda em 2017, articulações e reivindicações que buscavam por uma política institucional contra as opressões e igualdade de oportunidades e direitos para as mulheres na universidade. Desta luta foi aprovada a criação do Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra as Mulheres na UFPB (CoMu) por meio da Resolução 26/2018 CONSUNI/UFPB.

A CoMu é um equipamento institucional que atua no acolhimento, prevenção e enfrentamento às violências contra as mulheres que estudam, trabalham e convivem na UFPB. Desta forma, tem como público alvo tanto as mulheres vinculadas à universidade, quanto aquelas da sociedade em geral que frequentam a UFPB. Na esfera administrativa e na construção da política institucional de gênero atua diretamente com gestores/as de unidades e com agentes públicos que atuam em processos de violência contra à mulher.

Embora tenha sido oficialmente criada em setembro de 2018, apenas em fevereiro de 2019 que suas atividades foram formalmente iniciadas. Desde a sua constituição até a presente data, a CoMu tem a constituição de um equipe técnica mínima, não contemplando ainda o previsto em sua Resolução. É composta por coordenadora, vice-coordenadora e uma assistente social, para realizar as atividades de gestão, administrativas e dos setores de Prevenção, Acolhimento e Enfrentamento, dentre outras em todos os 04(quatro) campi de da UFPB.

Tem, desde a sua constituição, construído uma rede de atuação interna e rede de atuação externa. Com relação à rede externa, a CoMu integra a **Rede Estadual de Atenção às Mulheres Vítimas de Violência da Paraíba** (REAMCAV), formada por representantes dos equipamentos de enfrentamento à violência contra a mulher, dentre os quais a Coordenação das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (Coordeam), o Programa Patrulha Maria da Penha, a Defensoria Pública do Estado, a Secretaria Estadual e Municipal da Mulher, o Tribunal de Justiça da Paraíba, dentre outros.

A CoMu cumpre também papel formativo e de produção de conhecimento. Um de seus objetivos preconizados em resolução é “desenvolver, em conjunto com as instâncias responsáveis, atividades de ensino, pesquisa e extensão que fortaleçam as políticas de prevenção e de enfrentamento da violência contra as mulheres” (art. 4º), podendo ser campo de estágio e de extensão “das áreas da psicologia, serviço social, direito e comunicação social ou outras áreas afins, que dialoguem com as demandas do CoMu” (art. 14º) (Resolução 26/2018 CONSUNI/UFPB).

Desta forma, ainda em 2019, em consonância com o art. 7º da Resolução 26/2018 CONSUNI/UFPB, a CoMu passou a desenvolver projetos de extensão, com ações específicas que atendessem as demandas de acolhimento às mulheres em situação de violência, assim como de prevenção e enfrentamento a tais violências.

As Atividades de Extensão no Acolhimento, Enfrentamento e Prevenção da Violência Contra as Mulheres na UFPB

Desde a sua criação, na CoMu tem se desenvolvido diversos projetos de extensão focados ao combate à violência contra as mulheres na UFPB. Os diversos projetos são voltados para os três eixos de atuação da CoMu: acolhimento, prevenção e enfrentamento. Dada a temática, objetivos e a função política e social que cumprem estes projetos de extensão, a composição de suas equipes é formada por mulheres de diversas áreas de conhecimento, possibilitando o diálogo, produção de conhecimento e atuação interdisciplinar.

Os projetos de extensão desenvolvidos na CoMu estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Projetos de extensão desenvolvidos na CoMu

Projetos de Extensão	Equipe	Edital UFPB
Acolhimento e Orientação: ações do CoMu para o enfrentamento à violência contra as mulheres (Código: PJ721-2023)	Coordenadora: Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Colaboradoras: Valéria Machado Rufino (Docente) Sheila Costa de Farias (Docente) Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Carolina Martins do Vale (Estudante) Maria Raiane S. de Mendonça (Estudante)	Edital PROBEX 2023/2024
CoMu - Comunicação como estratégia de prevenção à violência contra as mulheres da UFPB (Código: PJ1034-2024)	Coordenadora: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Colaboradora: Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.)	Edital PROEX 03/2024
CoMu - Comunicação como estratégia de prevenção à violência contra as mulheres da UFPB (Código: PJ1070-2023)	Coordenadora: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Colaboradoras: Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.) Mosar da Luz Nogueira Junior (Tec. Adm.) Fabiana Cardoso de Siqueira (Docente) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Lucas Lima Brandão (Tec. Adm.) Ricardo Pinto Paiva (?) Isadora Palhano Fonseca (Estudante)	Edital PROEX 13/2023 Ago-dez/2023
Acolhimento e Orientação: ações do CoMu para o enfrentamento à violência contra as mulheres (Código: PJ674-2022)	Coordenadora: Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Colaboradoras: Valéria Machado Rufino (Docente) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Mirtila Marina Wood Gouveia (Tec. Adm.) Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Liliane de Oliveira (Externo) Carolina Martins do Vale (Estudante) Maria Raiane S. de Mendonça (Estudante)	Edital PROBEX 2022/2023

Projetos de Extensão	Equipe	Editais UFPB
CoMu - Comunicação como estratégia de prevenção à violência contra as mulheres da UFPB (Código: PJ148-2021)	Coordenadora: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Margarete A. Nepomuceno (Docente) Colaboradoras: Valéria Machado Rufino (Docente) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Sueley Porfirio dos Santos (Tec. Adm.) Luiziana Marques da F. Silva (Docente) Nathália Diórgenes Ferreira Lima (Externo) Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.)	Edital PROBEX 2021/2022
CoMu: Articulação de estratégias de enfrentamento e intervenção frente à violência contra as mulheres e ações de promoção de política institucional de gênero nas universidades (Código: PJ160-2021)	Coordenadora: Valéria Machado Rufino (Docente) Coordenadora Adjunta: Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Colaboradoras: Margarete A. Nepomuceno (Docente) Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.) Barbara Ferreira de Freitas (Tec. Adm.) Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Rebeca Maria de O. M. Ramos (Estudante) Juciane de Gregori (Doutoranda)	Edital PROBEX 2021/2022
Acolhimento e Orientação: ações do CoMu para as ações de enfrentamento à violência contra as mulheres (Código: PJ100-2021)	Coordenadora: Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Valéria Machado Rufino (Docente) Colaboradoras: Bianca Valeska M. da Silva (Estudante) Liliane de Oliveira (Externo) Adaires Eliane D. dos Santos (Tec. Adm.) Rociane Trajano da Fonseca (Tec. Adm.) Carla Jesus de Carvalho (Tec. Adm.) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Ana Margarida A. dos Santos (Estudante) Juciane de Gregori (Doutoranda)	Edital PROBEX 2021/2022
Violência Virtual Contra as Mulheres na Universidade EVENTO: Roda de Diálogo e Acolhimento para as Mulheres da UFPB: Enfrentamento ao Machismo, Racismo e LBTfobia no meio virtual (Código: EV048-2021)	Organizadoras do Evento: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Maria de Lourdes T. da Silva (Tec. Adm.) Juciane De Gregori (Estudante) Colaboradoras: Luiza Rosa B. de Lima / Ministrante Gloria de Lourdes F Rabay / Ministrante Joseane Da Silva Leite / Ministrante Valeria Machado Rufino / Ministrante Janio Carlos M. Vieira / Ministrante Alessia Celine C. Guedes / Voluntária Marcela Bandeira Ferraz / Voluntária Grace Kelly Costa V. Santos / Voluntária Liryl Araujo Dos Santos / Voluntária Luis Romero Carvalho Alves / Voluntária Isadora Teixeira De Lira / Colaboradora	Webnário setembro/2021

Projetos de Extensão	Equipe	Edital UFPB
CoMu – Participação política e formação jurídica crítica no enfrentamento a violência contra as mulheres na UFPB (Código: PJ085-2020)	Coordenadora: Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Colaboradoras: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Caroline Satiro de Holanda (Docente)	Edital PROEX 02/2020 – PROBEX
CoMu - Comunicação como estratégia de prevenção à violência contra as mulheres da UFPB (Código: PJ098-2020)	Coordenadora: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Margarete A. Nepomuceno (Docente) Colaboradoras: Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Luiziana Marques da F. Silva (Docente) Suely Porfirio dos Santos (Tec. Adm.) Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.)	Edital PROEX 02/2020 – PROBEX
CoMu - Acolhimento e Orientação como estratégia para o enfrentamento da violência contra as mulheres da UFPB (Código: PJ532-2020)	Coordenadora: Joseane da Silva Leite (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Colaboradoras: Margarete A. Nepomuceno (Docente) Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Monica de Oliveira Brandão (Externo) Bianca Valeska M. da Silva (Estudante)	Edital PROEX 02/2020 – PROBEX
Comunicação numa perspectiva feminista no Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência contra as Mulheres na UFPB (CoMu) (Código: PJ050-2019)	Coordenadora: Lis Carolinne Lemos (Tec. Adm.) Coordenadora Adjunta: Margarete A. Nepomuceno (Docente) Colaboradoras: Tatyane Guimarães Oliveira (Docente) Nivia Cristiane Pereira da Silva (Docente) Luiziana Marques da F. Silva (Docente) Suely Porfirio dos Santos (Tec. Adm.) Isabella Chianca B. R. do Vale (Docente) Nataly de Queiroz Lima (Externo)	Edital PROEX 01/2019 – PROBEX 2019

Fonte: Site CoMu/UFPB e SIGAA/UFPB

Embora cada projeto de extensão da CoMu tivesse foco em um dos eixos de atuação, a prática dos projetos buscava uma atuação integrada, com repercussão em todas as dimensões no combate à violência contra as mulheres. Além disso, os projetos têm se desenvolvido ao longo desses anos em parceria com projetos internos da UFPB, dentre os quais destacamos:

- Observatório Mulheres UFPB. coordenado pela Profa. Nívia Pereira;
- Cine Soy Loco por Ti América, coordenado pelo Prof. Daniel Antiquera;
- Terapia Comunitária na Universidade, coordenado por Mirtila Gouveia;
- As Mulheres Ocupam as Praças. coordenados pelas Profas. Nívia Pereira e Valéria Rufino;

A Extensão no Acolhimento da Violência contra as Mulheres na UFPB

As ações de extensão de **acolhimento e orientação**, desenvolvidas desde 2020, já está em sua 4ª versão. A cada versão focou um grupo de mulheres da universidade, de acordo com os indicadores produzidos nos relatórios de atividades da CoMu. O projeto já foi direcionado às mulheres da Residência Universitária e nesta 4ª versão tem ações voltadas para as mulheres trabalhadoras terceirizadas da UFPB. O objetivo central do projeto, para além de acolher mulheres violentadas, é realizar atividades que promovam informação às mulheres, de forma em que estas possam romper com a tolerância a violência, garantindo sua dignidade e pleno desenvolvimento.

Como principais resultados dos projetos no eixo acolhimento e orientação, destacamos: estimular o diálogo sobre o tema de violência contra as mulheres em seu âmbito de convívio, de estudo e de trabalho, assim como na esfera doméstica; aprofundar o debate e ações de combate à violência de gênero na UFPB e sociedade civil; minimizar a subnotificação das violências ocorridas no espaço de formação, de trabalho, e doméstico; fortalecer o vínculo entre as mulheres, de maneira em que estas venham a apoiar-se mutuamente no enfrentamento a violência.

A Extensão na Prevenção da Violência contra as Mulheres na UFPB

Os projetos voltados para a prevenção tiveram início em 2019. Propõe desenvolver ações de prevenção à violência contra as mulheres, por meio da comunicação, no âmbito da CoMu, objetivando produzir conteúdo informativo para o site institucional e de redes sociais deste equipamento.

As ações desenvolvidas no eixo da prevenção têm tido resultados relevantes, tais como: prevenção dos diversos tipos de violência contra as mulheres da UFPB; estabelecimento de diálogo com projetos de ensino, pesquisa e extensão, que tenham como assunto as mulheres e as violências sofridas por elas, assim como racismo e diversidade sexual; visibilizar as diversas violências às quais as mulheres que estudam, trabalham e convivem na UFPB estão sujeitas; fortalecer o diálogo com os Centros de Ensino, Pró-Reitorias e demais unidades da UFPB; aumentar a articulação com os órgãos componentes da REAMCAV e com outras instituições de ensino; fomentar o debate público e fortalecer a comunicação institucional da CoMu.

Em consonância com esses pressupostos e objetivos, as ações de extensão de prevenção, diante da incidência, durante a pandemia, de invasões de sala de aulas remotas - fenômeno também observado internacionalmente no qual as mulheres foram os alvos preferenciais - organizou e promoveu, em setembro de 2021, o Webinar “Violência virtual contra as mulheres na Universidade”.

Extensão no Enfrentamento da Violência contra as Mulheres na UFPB

Os projetos voltados ao enfrentamento à violência foram desenvolvidos nos anos de 2020, 2021 e 2022 tiveram como principais objetivos discutir a participação política das mulheres e ações de promoção de políticas institucionais nas universidades.

O primeiro projeto no eixo do enfrentamento teve como resultados qualificar a participação da CoMu na rede de atendimento às mulheres em situação de violência; fortalecer as ações de referência e contra-referência da CoMu junto aos serviços da rede de atendimento; colaborar com as ações de enfrentamento a violência no estado da Paraíba; iniciou a articulação de uma rede interna de atendimento às mulheres em situação de violência na UFPB; contribuiu com a formação jurídica crítica de estudantes, servidoras técnicas e servidoras docentes no que se refere aos direitos das mulheres e às normas que regulamentam as denúncias e investigações de dos casos de violência; realizar levantamento quantitativo e qualitativo das denúncias de violência contra as mulheres que chegam até a CoMu.

Dando continuidade a essas ações, o segundo projeto no eixo do enfrentamento teve como objetivos fomentar atividades críticas no enfrentamento à violência contra as mulheres, de política institucionais de Gênero e a consequente redução de desigualdades de gênero. Como resultados a discussão da política institucional de gênero como tema transversal nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão nas universidades; rodas de diálogos com mulheres da UFPB para discussão das violências contra as mulheres nas universidades; continuidade da articulação da CoMu em rede interna para ações de enfrentamento à violência contra as mulheres; a realização de mapeamento nas universidades federais que tenham algum equipamento institucional de combate à violência contra as mulheres nas universidades.

Considerações Finais

A universidade por ser uma instituição pública produz e reproduz violências contra as mulheres com base nos fundamentos das relações sociais patriarcais constitutivas da sociedade brasileira, relações essas que se materializam por meio da violação dos direitos de mulheres trabalhadoras, cisgêneras, transgêneras, negras, mães, com deficiência e as desigualdades resultantes desse sistema opressor alcança a diversidade do que é ser mulher no sistema capitalista, racista e patriarcal. Contudo, dada as características do espaço universitário e das sutilezas das expressões de violências contra as mulheres em decorrência do processo de naturalização dessas, um dos primeiros desafios dos projetos de extensão na CoMu foi reconhecer e identificar - junto às mulheres que estudam, trabalham e convivem na universidade - a violência, posteriormente, buscou-se estratégias para o enfrentamento de tal fenômeno.

É nesse contexto que a auto-organização das mulheres que trabalham e estudam na UFPB possibilitou um resultado político e acadêmico que influenciou o reconhecimento institucional da CoMu, que atualmente, é referência de equipamento de prevenção e enfrentamento à violência contra servidoras e alunas da UFPB.

É através da extensão universitária que a CoMu vem ampliando suas ações de acolhimento, prevenção e enfrentamento a violência contra as mulheres na UFPB, alcançando todos os Campi da instituição, o que ocorre também através das par-

cerias e projetos coordenados pela equipe do Comitê, como já relatado anteriormente. A extensão vem cumprindo um papel importante durante os cinco anos de existência da CoMu ampliando a divulgação e fortalecendo o equipamento, o que demonstra os dados dos relatórios dos projetos executados.

Por fim, é fundamental reafirmar que para um equipamento como a CoMu possa alcançar seus objetivos, a instituição deve assumir o compromisso de disponibilizar os meios que viabilizem o trabalho da equipe incluindo garantia de recursos financeiros, estrutura física e ampliação de servidoras lotadas no setor, pois diante do exposto, é indispensável reconhecer a relevância política, social e acadêmica da CoMu para a comunidade acadêmica e para a sociedade paraibana, fortalecendo a rede de equipamento de serviços que compõem as políticas de prevenção e enfrentamento tão necessárias e indispensáveis para combatermos a violência contra às mulheres.

Referências

ALMEIDA, Tânia Mara Campos de, ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=panoramas#>

ARAUJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. *Psicologia para América Latina*, México, n. 14, out. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso

BARROSO, Milena (Org). **Violência contra as mulheres nas universidades**. Manaus: Edua, 2021.

BRASIL, Lei nº 13.772, de 19 de dezembro de 2018. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para reconhecer que a violação da intimidade da mulher configura violência doméstica e familiar e para criminalizar o registro não autorizado de conteúdo com cena de nudez ou ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo e privado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13772.htm#art2

BRASIL. **Lei nº14.132, de 31 de março de 2021**. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição; e revoga o art. 65 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14132.htm

BRASIL. **Lei nº14.188, de 28 de julho de 2021**. Define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), em todo o território nacional; e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para modificar a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e para criar o tipo penal de violência psicológica contra a mulher. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14188.htm

BRASIL, **Lei nº 14540, de 03 de abril de 2023**. Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14540.htm

D'OLIVEIRA, A. F.. Invisibilidade e banalização da violência contra as mulheres na universidade: reconhecer para mudar. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e190650, 2019.<https://doi.org/10.1590/Interface.190650>

GUDOLLE DE SOUZA, J.; RUBIO ROSO, A. .; DE SOUZA, A. F. . Violência contra mulheres na universidade: um estudo sobre as produções científicas latino-americanas. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/56280/35626>

INSTITUTO AVON/DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. 2015. Disponível em: https://institutoavon.org.br/estudo-do-instituto-avon-e-fonte-de-materia-sobre-violencia-de-genero/https://drive.google.com/file/d/17R-bdbILgFp2xn-FWWhfc7_c1Ll5Y2Fjn/view

INTERCEPT BRASIL **Abusos no Campus**. 2019. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2019/12/10/mais-de-550-mulheres-foram-vitimas-de-violencia-sexual-dentro-de-universidades/>

NARDI, H. C.; MACHADO, P. S.; MACHADO, F. V.; ZENEVICH, L. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. **Teoria e Sociedade**, nº 21.2, 2013 <https://teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/87>

UFPB. **Resolução 26/2018 CONSUNI/UFPB**. Dispõe sobre a criação e a regulamentação do Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres na UFPB (CoMu), órgão assessor da PróReitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PRAC., Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2018232090ca211122232d30444d5d439/Runi26_2018.pdf

Parte III:

***Práticas interventivas na perspectiva
da avaliação psicológica***

A experiência de triagem na Clínica-Escola de Psicologia da UFPB: capacitação e processo

Renata de Lourdes Machado da Costa
Carmen Amorim-Gaudêncio

As clínicas-escola de psicologia no Brasil surgiram a partir década de 1960, com a publicação da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que, dispondo sobre os cursos de formação em psicologia, determinava a organização de serviços que proporcionam um ensino mais prático, próximo da realidade profissional.

Universidades e instituições de ensino superior começaram, pois, a estabelecer serviços de psicologia como parte de seus programas acadêmicos. A ênfase no modelo de atendimento clínico contribuiu, segundo reportam Marturano, Silveiras e Oliveira (2014), para popularizar a sua denominação como “clínica-escola”. Tendência que, ainda conforme as autoras, se modifica nos últimos anos, acompanhando a diversificação das atribuições do psicólogo na sociedade contemporânea, refletida, então, na designação mais abrangente “serviço-escola”.

Conquanto denominado Clínica-Escola de Psicologia, o local de práticas no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) caracteriza-se como um espaço de prevenção e promoção de saúde mental para a comunidade, ao mesmo tempo em que proporciona aos estudantes a oportunidade de adquirir uma ampla gama de experiências, para além da clínica tradicional.

Desempenha, assim, um papel fundamental tanto no acesso a serviços de saúde mental por pessoas que precisam de assistência psicológica, mas que enfrentam barreiras financeiras para buscar ajuda em consultórios privados, quanto no desenvolvimento e formação de profissionais qualificados, oferecendo aos estudantes a oportunidade de estabelecerem contato direto com questões reais e complexas relacionadas ao comportamento humano e ao bem estar psicológico, e de desenvolverem habilidades essenciais para o exercício ético e eficaz da profissão.

Nesse sentido, práticas de disciplinas, estágios supervisionados, projetos e ações científicas e sociais coexistem nesse ambiente, articulando a tríplice função universitária – o ensino, a pesquisa e a extensão – num processo pedagógico único. Ou seja, a Clínica-Escola de Psicologia da UFPB configura-se como um espaço no qual se pretende transmitir, produzir e aplicar conhecimento, alinhado aos interesses e necessidades da população.

Pelo desafio de cumprir sua vocação que é tão complexa, Perfeito e Melo (2004, p. 35) referem que “as clínicas-escola de Psicologia têm que buscar caminhos singulares para a construção de rotinas adequadas e para a solução das questões que lhes são impostas”. Ainda segundo as autoras, não há modelos pré-formados adequados aos propósitos desse espaço clínico-educacional que possa ser chamado padrão. É imperioso, logo, pensar iniciativas institucionais que garantam soluções práticas para problemas prementes.

Este capítulo apresenta um relato de experiência sobre o serviço de triagem realizado na Clínica-Escola de Psicologia da UFPB, com enfoque na capacitação dos estudantes e nos processos de trabalho empreendidos, fruto das ações de extensão do projeto “Avaliação psicológica na prática clínica: uma proposta de formação e intervenção qualificada (APPC)”, vinculado ao Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX/UFPB), coordenado pela Prof^a Dr^a Carmen Gaudêncio e tendo como uma de suas colaboradoras a psicóloga Dr^a Renata de Lourdes Machado da Costa, autoras do presente texto.

O APPC está em execução desde 2017, formando discentes para a realização de um protocolo de avaliação psicológica em situações nas quais o psicólogo possa contribuir na solução, no entendimento e na orientação de problemas de diferentes índoles e contextos e, a partir de 2023, formando discentes, também, para a realização da triagem psicológica, objeto deste trabalho.

Triagem psicológica

A crescente busca por assistência psicológica e a fragilidade da rede integrada de atendimento à saúde mental têm contribuído para uma procura, cada vez maior, dos serviços-escola de psicologia. Entretanto, segundo afirma Marques (2005, p. 161), “essas pessoas, muitas vezes, não têm a menor ideia do tipo de tratamento que necessitam. Elas vêm em busca, neste primeiro momento, de um espaço no qual possam ser acolhidas, aceitas e respeitadas em sua dor psíquica”.

A entrevista de triagem é, então, o primeiro contato das pessoas com o serviço, a porta de entrada nas instituições de saúde públicas, o que lhe confere relevante papel social. Tem como finalidade obter dados sobre o usuário, formular hipóteses diagnósticas e avaliar o tipo de atendimento que a pessoa necessita a fim de direcioná-la para uma orientação terapêutica específica. O objetivo é, logo, conforme corroboram Krawulski e Molinos (2000), Perfeito e Melo (2004), Marques (2005), Santos e Sgrinholi (2022), Sousa et al. (2023a), obter uma avaliação abrangente do usuário e determinar o melhor curso da ação, considerando a especificidade da demanda e os serviços disponíveis.

Nas palavras de Santos e Sgrinholi (2022, p. 03),

a relevância da triagem psicológica é fazer um levantamento criterioso de informações e, consequentemente, obter uma compreensão inicial do sofrimento apresentado pelo paciente que procura por ajuda profissional para o alívio de suas dores interiores, possibilitando a elaboração de hipóteses diagnósticas e o direcionamento de caminhos investigativos para a escolha do procedimento mais apropriado.

Assim sendo, é classificada como um procedimento investigativo-avaliativo essencial no diagnóstico e no tratamento em saúde mental. Além disso, a triagem é um importante espaço de acolhimento e escuta qualificada, caracterizado por uma relação humana e autêntica, que transmite a segurança e a confiança necessárias para que o usuário exponha seus traumas e sofrimentos. Santos e Sgrinholi (2022) acrescentam que, em sua atuação de acolhimento, o psicólogo não acolhe apenas o usuário, mas suas angústias, medos, aflições e incertezas; da mesma forma, sua atuação de escuta não significa apenas se fazer ouvir, mas ter a atenção voltada para o pedido de ajuda.

Certos disso, a partir de 2023, começou a ganhar corpo uma propositura de reestruturação do serviço de triagem no âmbito da Clínica-Escola de Psicologia da UFPB, com o intuito de fortalecer o seu papel enquanto serviço-escola, formador de profissionais no campo da psicologia. Essa perspectiva considera que o compromisso desse espaço clínico-educacional não se estabelece apenas com os usuários, mas, conforme afirmam Krawulski e Molinos (2000), também o aluno é beneficiário, o primeiro deles, aliás, uma vez que a natureza precípua de um serviço-escola é constituir-se como campo vivencial aos futuros profissionais da psicologia. Sob essa perspectiva, a triagem passa, então, a ser atividade integrante das ações de extensão do APPC.

Tal propositura se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais que preconizam, como competência básica da formação em Psicologia, práticas profissionais de prestação de serviços psicológicos à sociedade em diferentes domínios, atendendo as demandas sociais concretas em contextos de trabalho nos quais o psicólogo se insere (Ministério da Educação, 2023); e ao Plano Nacional de Extensão Universitária que sustenta a concepção da extensão como função potencializadora na formação dos alunos e na capacidade de intervir em benefício da sociedade (Ministério da Educação, 2018).

Uma vez, todavia, que o atendimento ofertado deve estar fundamentado em um conhecimento teórico e em princípios éticos, a ação de extensão contou, num primeiro momento, com a capacitação dos estudantes e o aperfeiçoamento das práticas psis. E, num segundo momento, com a vivência de seus conhecimentos, marcada e constituída pelas entrevistas de triagem propriamente ditas. Experiência que passamos a relatar a seguir.

Capacitação e processo

O processo de triagem ora apresentado foi implantado na Clínica-Escola de Psicologia da UFPB a partir do ano de 2023. Houve, anteriormente, outras iniciativas, presenciais e virtuais, de triar os usuários que buscavam o serviço, contudo, a projeto procurou, a partir de então, garantir a uniformização precisa de procedimentos – com a criação de um banco de dados informatizado – e a melhora qualitativa nos atendimentos.

Uma vez, pois, que a entrevista clínica é uma importante ferramenta na atuação profissional do psicólogo (Sousa et al., 2023a), caracterizada por “um conjunto de técnicas de investigação, de tempo delimitado, dirigido por um entrevistador treinado, que utiliza conhecimentos psicológicos em uma relação profissional” (Ta-

vares, 2000, p. 45, grifos nossos), a primeira etapa do projeto consistiu na capacitação teórico-técnica dos extensionistas.

Os encontros de capacitação, então, iniciaram com leitura e discussão acerca de importantes textos no que tange à *práxis* psicológica. Essas atividades ofereceram suporte acadêmico ao estudante, auxiliando na integração da teoria com a prática e dirimindo dúvidas relacionadas ao campo de atuação; forneceram direção e apoio no que concerne às atividades realizadas, incluindo orientação sobre objetivos, metodologias de trabalho e ética profissional; e oportunizaram o desenvolvimento de habilidades, competências técnicas e pensamento crítico.

Abordaram, assim, uma série de procedimentos, dentro dos domínios específicos da psicologia clínica, que possibilitaram, posteriormente, alcançar os objetivos primordiais da entrevista de triagem, tais como: levantamento de informações, *rapport*, avaliação da demanda e encaminhamento. Objetivaram, ainda, formar um profissional seguro, habilitado a confiar em suas percepções e capaz de superar as dificuldades comuns de iniciante.

Diante os critérios específicos para a triagem, um dos pontos que demandou atenção foi a construção de um formulário que direcionasse a condução das entrevistas. Predominou, logo, o uso da entrevista semiestruturada, assim denominada, segundo Sousa et al. (2023a, p. 28), porque

há um roteiro prévio de perguntas que devem ser feitas durante a entrevista, onde o entrevistado irá responder com base na ordem trazida pelo entrevistador. Entretanto, trata-se de um modelo flexível, onde as respostas do entrevistado podem gerar novos questionamentos, que serão mais bem discutidos, sem perder o foco da entrevista.

Assim sendo, com o intuito de garantir a obtenção das informações necessárias de modo uniformizado, o grupo sistematizou uma forma de compreensão inicial das demandas do usuário, bem como de suas informações sociodemográficas, através de um *Formulário Google*.

O preenchimento do formulário é, conforme Santos e Sgrinholi (2022), de extrema importância, pois oferece subsídio para melhor resposta ao atendimento necessário. Além disso, “aumenta a confiabilidade ou fidedignidade da informação obtida e permite a criação de um registro permanente e de um banco de dados úteis à pesquisa, ao estabelecimento da eficácia terapêutica e ao planejamento de ações de saúde” (Tavares, 2000, p. 49).

O formulário constou, portanto, de informações que possibilitassem: a) identificação e o contato com o usuário, já que alguns trabalhos, a exemplo da experiência de Krawulski e Molinos (2000), apontam a dificuldade em localizar o inscrito no momento do chamamento da pessoa para iniciar um atendimento; b) a caracterização da clientela, fundamental para melhor atender às necessidades e demandas do público-alvo, adaptando a oferta de serviços de acordo com as características específicas dos usuários; e c) a elaboração de hipóteses diagnósticas e, por conseguinte, do encaminhamento mais apropriado.

Sob a perspectiva da entrevista semiestruturada, esse formato permitiu uma técnica inicial mais diretiva, com a apresentação mútua e o levantamento de dados sociodemográficos; seguida por uma técnica semidiretiva, oportunizando, ao

usuário, a livre expressão que, em geral, não consegue com um enquadre formal de perguntas e respostas, e, ao entrevistador, a exploração de temas de interesse a partir das respostas do entrevistado; e, por fim, novamente o uso da técnica diretiva, preenchendo brechas nas informações coletadas.

Cordioli e Gomes (2008) chamam a atenção para o fato de que, durante a coleta de informações, é possível que o estudante se perceba apenas preenchendo um formulário desinteressante ou executando uma tarefa obrigatória, no entanto, um aspecto importante reside, segundo alertam Sousa et al. (2023a), “na relação entrevistador-entrevistado que necessita do *rapport* para que as informações sejam coletadas da melhor forma e sem resistências por parte do avaliando”.

Por *rapport* entendemos um requisito necessário durante todo o processo de entrevista, destinado à construção e à manutenção de uma relação de confiança mútua e respeito entre o profissional e o usuário que permite ao entrevistado se sentir confortável para revelar, de maneira mais espontânea, informações úteis ao entendimento do caso (Sousa et al., 2023b).

É a disposição afetiva do psicólogo, atitude ativa de escuta que, conforme Perfeito e Melo (2004), visa receber e aceitar a expressão do sofrimento, proporcionando alívio e clareza em relação à situação vivida. Nesse sentido, as autoras acima citadas afirmam que as entrevistas de triagem costumam ser mais que uma coleta de informações, tomando forma de uma intervenção breve.

Cabe, portanto, ao entrevistador, segundo Keidann e Zot (2015, p. 178), “agir com cordialidade, discrição e sensibilidade, pois quem nos procura traz seu sofrimento e vem em busca de ajuda”. Cabe a ele, ainda, de acordo com Marques (2005, p. 164), “garantir um ambiente de sigilo, confortável e livre de interrupções a fim de que o entrevistado sinta-se à vontade para falar sobre seus problemas”.

Dessa forma, os estudantes foram capacitados para alicerçar sua atuação profissional baseada no *rapport*, que se deve tanto “ao exercício ético, levando em consideração a necessidade de estabelecer uma aliança empática e acolhedora com o outro, como ao asseguramento da qualidade técnico-científica, sobretudo em entrevistas, para a garantia de dados válidos e interpretáveis” (Sousa et al., 2023b, p. 16).

Para tanto, a técnica de *roleplay*, enquanto método capacitador de treinamento por repetição, amplamente empregada no APPC (Sousa et al., 2023c), foi utilizada, visando aproximar teoria e prática e fortalecer uma atuação espontânea, criativa e capacitadora, tornando possível trabalhar no grupo os aspectos deficitários relacionados à prática profissional. Como ferramenta de ensino, viabilizou a aprendizagem dos participantes diretos, mas, também, daqueles que observavam a atuação dos papéis, que puderam contribuir com feedbacks e sugestões. Nesse sentido, o *roleplay* funcionou, como um termômetro de qualidade, desnudando, à supervisora, as lacunas a serem trabalhadas e as habilidades e competências que precisavam ser mais bem desenvolvidas.

O processo de triagem ocorreu, por sua vez, em formato de entrevista única, presencial, por livre demanda, e atendeu usuários que buscaram a clínica-escola por escolha própria ou que foram encaminhados por órgãos, instituições ou profissionais da saúde ou da educação. Os extensionistas foram, logo, escalados para plantões semanais, em dias fixos, nos quais permaneciam disponíveis para ofertar a triagem (ao público infantil, adolescente e adulto), limitada a oito entrevistas

por turno. Assim, sempre que havia excedente de usuários, a triagem era fechada. Como sucede na maioria das instituições de saúde públicas, a demanda era sempre maior que o número de vagas oferecidas, havendo, usualmente, pessoas que não conseguiam atendimento.

O curso de tempo anual designado para oferta da triagem foi calculado estipulando-se um número máximo de usuários, isto é, um contingente de pessoas que a clínica-escola pudesse atender, no domínio dos seus diferentes serviços – psicoterapia, psicodiagnóstico, psicopedagogia –, no ano corrente. Dessa forma, objetivou-se alcançar um melhor nível de resolutividade dos casos e um melhor aproveitamento da relação encaminhamento *versus* vaga, garantindo que os usuários fossem efetivamente atendidos e, conseqüentemente, evitando a formação de filas de espera infindáveis, conforme já denunciavam Krawulski e Molinos (2000), Perfeito e Melo (2004), em suas experiências.

No ano de 2023, então, o APPC contou com 14 (quatorze) extensionistas triadores, que se revezaram duas tardes na semana, durante os meses de abril e maio, acolhendo um total de 166 usuários. As informações coletadas compuseram, assim, um banco de dados informatizado, que garantiu um melhor encaminhamento dos casos e uma melhor operacionalização administrativa dos serviços no âmbito da Clínica-Escola de Psicologia da UFPB.

Destarte, as ações do projeto vêm capacitando um número significativo de estudantes; proporcionando à população uma atenção de qualidade técnica, ética, científica e humanizada; e gerando rico material clínico, capaz de subsidiar pesquisas diversas. Isso vai ao encontro, logo, da tríplice função universitária ao articular ensino, pesquisa e extensão numa proposta de trabalho única.

Considerações finais

A entrevista de triagem é o primeiro passo para o atendimento psicológico, caracterizada por uma escuta ativa que busca coletar dados, identificar a demanda e direcionar o encaminhamento. Quando o APPC garante ao extensionista contato com essa prática, permite que ele aprimore os conteúdos teóricos aprendidos durante a graduação, desenvolva um olhar atento às demandas psicológicas e exercite habilidades e competências inerentes à profissão.

Nessa direção, destacamos a importância do processo implementado, visto que vem cumprindo papel importante no atendimento à população, na prática profissional e formação do estudante de Psicologia, bem como no fortalecimento do papel social, na rotina administrativa e na qualidade dos serviços prestados na Clínica-Escola de Psicologia da UFPB.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 201, p. 55-56, 23 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 243, p. 49-50, 19 dez. 2018.

CORDIOLI, Aristides Volpato; GOMES, Fabiano Alves. O diagnóstico do paciente e a escolha da psicoterapia. In: CORDIOLI, Aristides Volpato (org.). **Psicoterapias: abordagens atuais**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 85-102.

KEIDANN, Carmem Emília; ZOT, Jussara Schestatsky. Avaliação. In: EIZIRIK, Cláudio Laks; AGUIAR, Rogério Wolf de; SCHESTATSKY, Sidnei (orgs.). **Psicoterapia de orientação analítica: fundamentos teóricos e clínicos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 177-193.

KRAWULSKI, Edite; MOLINOS, Beatriz Gomes. Implantação de um processo de triagem no Serviço de Atendimento Psicológico da UFSC – SAPSI. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 27, p. 103-115, abr. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23945>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MARQUES, Nádia. Entrevista de triagem: espaço de acolhimento, escuta e ajuda terapêutica. In: MACEDO, Mônica Medeiros Kother; CARRASCO, Leanira Kesseli. (orgs.). **(Con)textos de entrevista: olhares diversos sobre a interação humana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 161-180.

MARTURANO, Edna Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos; OLIVEIRA, Margaret da Silva. Serviços-escola de psicologia: seu lugar no circuito de permuta do conhecimento. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 22, n.2, p.457-470, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1413-389X2014000200016. Acesso em: 22 fev. 2024.

PERFEITO, Hélvia Cristine Castro Silva; MELO, Sandra Augusta de. Evolução do processo de triagem psicológica em uma clínica-escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 33-42, jan/abr. 2004. Disponível em: <https://puccampinas.emnuvens.com.br/estpsi/article/view/6692>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SANTOS, Rosimeire Rodrigues dos; SGRINHOLI, Daiany Lara Massias Lopes. **A contribuição da triagem para o atendimento psicológico em serviço-escola**. 2022. 13 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Paranaense, UNIPAR, Umuarama, 2022.

SOUSA, Isadora Coutinho; ALMEIDA, Pedro Henrique Nascimento de; GUEDES, Paulo Henrique Bezerra; AMORIM-GAUDÊNCIO, Carmen. A importância do *rapport* para a prática em avaliação psicológica. In: AMORIM-GAUDÊNCIO, Carmen. **Ensinando e aprendendo a realizar o processo de avaliação psicológica no APPC**. João Pessoa: Editora UFPB, 2023b. p. 15-25.

_____. Aplicação do *roleplay* no processo da avaliação psicológica. In: AMORIM-GAUDÊNCIO, Carmen. **Ensinando e aprendendo a realizar o processo de avaliação psicológica no APPC**. João Pessoa: Editora UFPB, 2023c. p. 40-49.

_____. Entrevista clínica: instrumento base para o processo de avaliação psicológica. In: AMORIM-GAUDÊNCIO, Carmen. **Ensinando e aprendendo a realizar o processo de avaliação psicológica no APPC**. João Pessoa: Editora UFPB, 2023a. p. 26-39.

TAVARES, Marcelo. A entrevista clínica. In: CUNHA, Jurema Alcides, et al. **Psico-diagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 45-56.

Além de ser mãe azul: a prática do psicodiagnóstico em uma ONG de mães de crianças com autismo

Maria Gabriela Costa Ribeiro
Pedro Henrique Nascimento de Almeida
Maria Fernanda Moraes Cavalcanti Sampaio
Daniele Da Cunha Rodrigues
Gabrielle Lopes Alves
Gabriela Gadelha Costa De Souza
Jackson Tonny Andrade Araújo

O presente capítulo é fruto do projeto de extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) intitulado “Além de ser mãe azul: o psicodiagnóstico na identificação de fatores protetivos de mães de crianças com autismo” com vigência interna entre 2023-2024. O projeto é coordenado pela professora Maria Gabriela C. Ribeiro e na equipe participam oito estudantes do curso de Psicologia do Departamento de Psicologia do CCHLA, sendo uma bolsista e sete voluntários. Por fim, há uma professora colaboradora do Departamento de Psicologia, a Profa. Isabel Vasconcelos.

A ideia de direcionar para uma população específica no projeto surgiu a partir de um grupo que ganha notoriedade no âmbito da pesquisa, contudo, ainda estão sendo formulados projetos e políticas para a família que possui uma criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste sentido, especificando as mães, o presente projeto se direciona a identificar recursos pessoais dessa mulher que é mãe de uma criança com autismo, mas também, fazer reconhecer outros papéis e habilidades dela. Assim, o título do projeto “além de ser mãe azul” se deve ao fato das mães de crianças com autismo serem conhecidas como “mães azuis” por seus filhos serem chamados de “anjos azuis”, sendo a cor azul o símbolo da campanha. Consequentemente, as atividades extensionistas desenvolvidas propuseram reconhecer para essas mães, os seus recursos pessoais, procurando fortalecer a autonomia e senso de domínio, além do sentimento afetuosos e orgulhosos que o emblema apresenta para na luta dos direitos do TEA e das mães.

Dessa forma, recorreu-se ao processo do psicodiagnóstico, que consiste na avaliação psicológica no contexto clínico, com número de encontros limitado, com o objetivo de realizar uma avaliação de aspectos da personalidade, autoestima e resiliência. Identificar e apresentar outros recursos psíquicos e sociais de papéis

assumidos por essa mãe, pode ser um meio para elaborar propostas de intervenção com o intuito de desenvolver o senso de domínio e competência. A prática do psicodiagnóstico foi desenvolvida na ONG - A Associação de Integrada Mães de Autistas (A-IMA), uma associação sem fins lucrativos localizada no bairro do Geisel em João Pessoa (PB), que atende 230 famílias que possuem crianças e adolescentes com TEA e realiza atendimento para eles e suas famílias com uma equipe multidisciplinar, incluindo psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos.

Portanto, este capítulo busca apresentar os objetivos do psicodiagnóstico e do projeto de extensão, a escolha dos métodos e técnicas do psicodiagnóstico na extensão, o relato de experiência, apresentando características desse processo avaliativo, bem como as vivências do extensionista e, por último, os desafios enfrentados no processo.

Objetivos do psicodiagnóstico e da ação extensionista

Inicialmente, para entender os objetivos do projeto e do psicodiagnóstico, busca-se ressaltar a diferença da definição entre psicodiagnóstico e avaliação psicológica, uma vez que os termos podem ser confundidos na prática. A avaliação psicológica é uma área privativa dos psicólogos que utiliza diferentes métodos e técnicas na investigação de fenômenos psicológicos com a finalidade de tomar uma decisão específica. Assim, sua aplicação se estende por diferentes áreas da Psicologia, tais como a educacional, trânsito, organizacional e clínica. Neste último contexto, em específico, ao realizar uma avaliação psicológica, esse processo é compreendido como psicodiagnóstico, no entanto, durante o processo, o(a) psicólogo(a), além de investigar, realiza uma intervenção clínica (Krug et al., 2016).

O processo de psicodiagnóstico tem como início a análise da demanda, na qual se formulam questões para assim traçar um objetivo. De acordo com Bandeira et al. (2016), os objetivos do psicodiagnóstico são: descrição do estado atual, classificação nosológica, diagnóstico de possíveis transtornos, análise compreensiva, reconhecimento de demandas terapêuticas, proposição de medidas preventivas e consideração do prognóstico para sugerir a intervenção mais apropriada. Desse modo, observa-se que o propósito dessa prática não se limita apenas à identificação de sinais e sintomas que possam indicar a presença de transtornos mentais, mas também visa compreender a pessoa a partir de fatores contextuais, sociais e psicológicos para chegar a uma tomada de decisão.

No caso do projeto “Além de ser mãe azul”, a demanda do psicodiagnóstico era identificar forças e fraquezas das mães da ONG e de sua rede de apoio visando auxiliar indicações terapêuticas para elas e a equipe da associação. Entre os objetivos do psicodiagnóstico, foi adotado no projeto, a finalidade de realizar uma avaliação compreensiva sobre o nível de funcionamento da personalidade. Esse processo avaliativo buscou examinar nas pacientes, isto é, mães de crianças com autismo, fatores protetivos como resiliência, autoestima e características de personalidade com o intuito de elaborar propostas interventivas.

Para além da prática do psicodiagnóstico para identificar fatores protetores nas avaliadas, o projeto possuiu como objetivos específicos: a) compreender a história de vida (anamnese) e o seu entendimento e demanda do TEA; b) realizar en-

trevistas devolutivas e uma psicoeducação; c) fornecer laudo psicológico para as mães e um documento para a ONG; e) a criação de um protocolo orientativo para a ONG sobre intervenções de fatores protetores para as mães.

Diante do exposto, o valor interventivo do psicodiagnóstico é demonstrado em sua capacidade de fornecer diretrizes sólidas para a abordagem terapêutica. A instrumentação psicométrica, entrevistas e observações clínicas utilizadas durante o processo avaliativo com as mães apresentaram efetividade, graças à postura ativa e participativa delas durante as etapas do processo, acentuando o efeito interventivo do psicodiagnóstico.

A escolha dos métodos e as técnicas do psicodiagnóstico para a extensão

A Resolução nº 31/2022 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) informa as diretrizes fundamentais para a realização da avaliação psicológica e as diretrizes para o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), que visa avaliar a qualidade técnico-científica dos instrumentos. A normativa visa estruturar e regulamentar o processo, para que a prática possa ocorrer em um padrão de qualidade e ético. Neste sentido, segundo o art. 2 da resolução, o profissional da psicologia deve basear sua decisão em métodos, técnicas e instrumentos psicológicos que sejam reconhecidos cientificamente para uso (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

O Conselho Federal de Psicologia (2022) compreende como métodos e técnicas da avaliação psicológica, são os testes psicológicos, entrevistas psicológicas e/ou anamnese e registros de observação do comportamento os quais consistem em fontes fundamentais de informação para o desenvolvimento da avaliação psicológica. Além disso, o profissional pode recorrer a fontes complementares de informação, como relatórios técnicos e instrumentos psicológicos, desde que possuam o cuidado ético e respaldo científico. Nesta direção, o psicodiagnóstico no projeto de extensão “Além de ser mãe azul”, fez uso de diferentes métodos e técnica, sendo eles apresentados em ordem durante processo, a saber: 1) Questionário de Saúde Geral (QSG-12) (Oliveira et al., 2023); b) entrevista inicial; c) anamnese; d) Escala dos Pilares de Resiliência (Cardoso; Martins, 2013); e) As Pirâmides Coloridas de Pfister (Villemor-Amaral, 2005), e, por fim, f) entrevista devolutiva.

A primeira etapa do psicodiagnóstico, ocorreu pelo QSG-12 e entrevista psicológica. A utilização do QSG-12 no projeto, serviu para observar o nível de desconforto psicológico das mães antes do início dos encontros. Em seguida, foi realizada uma entrevista inicial, semiestruturada, organizada em quatro eixos (dados sociodemográficos do(a) filho(a) com autismo, rotina e diagnóstico, autoestima e resiliência) com o intuito de compreender sobre essas dimensões, bem como criar um *rapport*, no primeiro momento, para estabelecer um vínculo entre o extensionista e a avalianda. A anamnese foi realizada no segundo encontro, para compreender o histórico de vida pessoal, social e de saúde da mãe. No terceiro encontro, ocorreu a continuidade da anamnese com ênfase na construção do genograma para identificar as relações familiares como fatores determinantes do estado emocional do informante.

No quarto encontro, foi aplicado a Escala dos Pilares de Resiliência – EPR (Cardoso; Martins, 2013), a qual possibilita identificar, dentre as características que

favorecem uma conduta resiliente, quais delas uma pessoa tem mais ou menos desenvolvidas, permitindo verificar os atributos pessoais da resiliência que favorecem uma conduta resiliente diante das adversidades. Desse modo, a escala auxilia identificação de onze pilares de resiliência, a exemplo de aceitação positiva de mudança, autoconfiança, empatia, controle emocional. É importante ressaltar que essa escala é um instrumento não privativo do psicólogo.

As Pirâmides Coloridas de Pfister (Villemor-Amaral, 2005) foi aplicado no quinto encontro. É um teste psicológico projetivo, que busca avaliar aspectos da personalidade, destacando principalmente a dinâmica afetiva e indicadores relativos a habilidades cognitivas do indivíduo. Também destaca que por ser um teste psicológico, a sua aplicação, o seu respectivo manual, é privativo do psicólogo por constituírem tecnologia profissional da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Após os cinco encontros, foi realizada a análise integrativa dos dados e elaboração do laudo psicológico.

O sexto encontro foi o último do processo de psicodiagnóstico. Nesta sessão foi realizada a entrevista devolutiva, a aplicação do QSG-12 e a entrega do laudo psicológico. A entrevista devolutiva fornece um retorno ao avaliando, buscando identificar como foi o processo para ela, finalizar o processo e fornecer direcionamentos futuros (Maffini; Cassel, 2020). Além disso, busca-se explicar as informações do laudo psicológico, expondo a interpretação desenvolvida e o significado do que foi realizado. É utilizada uma comunicação clara e colaborativa, de acordo com a relação estabelecida entre o profissional e a pessoa avaliada, promovendo assim um processo educativo sobre o que foi realizado e por isso, busca-se enfatizar a importância da entrevista devolutiva no processo de psicodiagnóstico. Por fim, o QSG-12 foi aplicado novamente, buscando obter dados comparativos do início e ao final do psicodiagnóstico, para analisar o caráter terapêutico do processo.

Relato de experiência

Esta seção visa narrar as vivências dos discentes extensionistas, relatando sobre o processo do psicodiagnóstico com as mães, além das atividades internas, tais como supervisão e convivência entre os integrantes. Para entender a dinâmica interna do projeto, após a sua aprovação pelo edital interno da UFPB, foi realizada a seleção de discentes que indicaram interesse em participar da equipe do projeto. A partir do início das atividades do projeto, a coordenadora elaborou um cronograma de encontros semanais, indicações de leituras de artigos e capítulos de livros e normas de boa convivência. Em seguida, destaca-se que a preparação dos documentos utilizados no processo, como a elaboração das perguntas da entrevista inicial, termo de consentimento e roteiro de anamnese, os quais foram realizados em conjunto entre a coordenadora e os discentes.

Nas supervisões, foram conduzidos *role-plays* para a preparação da entrevista inicial e anamnese, que serviram como ensaio na condução inicial do psicodiagnóstico, uma vez que alguns discentes extensionistas ainda não tinham experiência prática. Também foram administrados *role-plays* para a aplicação do teste psicológico, as pirâmides coloridas de Pfister e a Escala dos Pilares de Resiliência, permitindo compreender a padronização, o referencial teórico sobre os construtos

nos manuais, bem como a análise das respostas por meio das tabelas normativas. Assim, evidencia-se que um dos objetivos da extensão foi atendido no projeto, por aproximar e relacionar a teoria com a prática.

A execução externa do projeto ocorreu na mediação com a ONG e nos atendimentos com as mães. O contato inicial com a ONG A-IMA aconteceu mediante a interação entre a coordenadora e os diretores, dado que eles compartilhavam uma relação de amizade. Posteriormente, após obter autorização da A-IMA para estabelecer o contato com as mães que participam da ONG e apresentar a proposta “Além de ser mãe azul”, a professora coordenadora realizou uma palestra na instituição sobre a temática de resiliência e autoestima, juntamente com a extensionista bolsista. Ambas realizaram uma psicoeducação sobre esses conceitos e explicaram como ocorreria o projeto na ONG, para que as mães se familiarizassem com o conteúdo e, assim, demonstrassem interesse em participar. A equipe do projeto foi extremamente bem recebida, com perguntas, acolhimento e muito humor. Após a palestra, os diretores organizaram uma breve aula de zumba para todos os participantes, incluindo a coordenadora e a estudante.

Após a sinalização das mães que iriam participar do projeto e a organização do agendamento, deu-se início ao processo de psicodiagnóstico. No momento da entrevista inicial, percebeu-se que foi essencial para conhecer a avalianda e desenvolver um vínculo efetivo. Em termos de primeiras impressões, observou-se uma variedade, entre mães mais tímidas, outras mais entusiasmadas e até mesmo quem parecia não demonstrar interesse em participar. A condução do processo com base nas características das mães exigiu dos extensionistas o exercício de se adaptar ao processo, comportando-se de forma individualizada, porém, sem perder as características pessoais, profissionais e éticas na condução do processo.

Entre as dúvidas que surgiram entre os extensionistas, destacam-se questões, a exemplo de como tornar as respostas da avalianda mais específicas ou mais sucintas. Isso porque cada mãe expôs suas respostas de maneira variada e, como foi a primeira experiência para a maioria dos discentes extensionistas, houve momentos de angústia na incerteza de como realizar o processo, mas também de descontração nas supervisões, que forneciam segurança para a condução da avaliação. Importante ressaltar que, diante das frustrações e dificuldades nas aplicações de técnicas e questionamentos específicos de alguma abordagem e reconhecimento, cada extensionista procurou atender aos procedimentos do projeto de maneira única, de forma que todos pudessem compreender que o psicodiagnóstico é um processo único pelas particularidades do avaliando e do avaliador.

O próximo passo do processo foi a aplicação dos instrumentos. Durante a aplicação, observou-se algumas peculiaridades das mães, como reclamações sobre o tamanho e tempo de resposta para finalizar a escala de resiliência, falta de compreensão de alguns itens da Escala dos Pilares de Resiliência, conversas motivadas por itens específicos da escala e relatos divertidos e curiosos sobre qual construto as pirâmides de Pfister avaliava. Além disso, ocorreu um momento de leitura dos itens das escalas de resiliência junto com uma das mães, já que ela se encontrava com dificuldades para responder e interpretar a escala de forma independente.

Ao final do processo de psicodiagnóstico, ocorreu a entrevista devolutiva, na qual foi explicado que o laudo psicológico foi feito pelos extensionistas em

conjunto com a coordenadora do projeto. Ademais, esse momento forneceu o entendimento para que as mães compreendessem os objetivos do projeto, para saber como foi a experiência de terem participado desse processo, além de sanar possíveis dúvidas e outras questões que possam ter surgido no decorrer do processo. Aliado a isso, foi elaborada uma cartilha explicativa, com uma linguagem mais lúdica sobre os pontos fortes no âmbito da personalidade e da resiliência. Ao fazer uma análise e integração mais ampla, foram verificadas características como extroversão, independência, sociabilidade e autoeficácia. O recurso foi bem recebido pelas avaliandas, as quais tiveram como reação agradecimentos e sorrisos, o que foi de extrema importância também para a satisfação dos extensionistas com o curso do processo.

Um ponto importante a destacar durante o processo de psicodiagnóstico foi que, ao final dos encontros semanais, na maior parte, as reações das mães demonstravam agradecimento por serem ouvidas e terem suas queixas acolhidas, o que gerava um sentimento de dever cumprido, ainda mais por saberem da responsabilidade e ética com que o trabalho era exercido. Por outro lado, foi relatado o quanto elas gostariam de dar continuidade ao processo, almejando algo similar à psicoterapia. Contudo, embora se verifique o estabelecimento de vínculo e o efeito terapêutico do psicodiagnóstico, ele não se configura no processo terapêutico, pois é limitado no tempo.

Portanto, embora a sensação de nervosismo tenha surgido na condução do processo, a experiência proporcionou aos estudantes um forte aprendizado teórico e prático sobre temas como psicodiagnóstico, psicometria, autismo, personalidade e resiliência.

Desafios da ação extensionista

Quando se é discutido sobre os projetos de extensão universitária, é comum diversos desafios que impactam a efetividade e alcance desses projetos serem evidenciados. Dentre esses desafios, podem-se destacar: a desconexão com outros projetos, como pesquisa e monitoria; a hipervalorização do desempenho acadêmico de alunos e professores e a pouca integração entre as universidades e a comunidade em geral, que engloba também o pouco apoio financeiro das instituições de ensino. Esses obstáculos se configuram como barreiras limitantes à contribuição do desenvolvimento acadêmico e social que deveria ser causado pelos projetos de extensão, sendo necessária a reflexão acerca desses desafios.

Embora as universidades tenham capacidade de unir os projetos de pesquisa, monitoria e extensão, há entraves que atrapalham a conexão entre esses pontos e impedem uma conexão bilateral entre a universidade e a comunidade em geral. A origem desses desafios reside nas dinâmicas das instituições e nas relações entre as pessoas envolvidas dentro das universidades, onde as dificuldades desses projetos se mostram mais evidentes (Costa, 2018). Também, a falta de apoio financeiro das instituições, no que tange à demora da burocracia interna para financiamento de instrumentos utilizados nesses projetos, limita a capacidade das extensões universitárias atingirem seus objetivos, além de gerar a manutenção dessas dificuldades ao longo do tempo.

Além disso, a hipervalorização do desempenho acadêmico dos alunos extensionistas e professores, bem como a interação baixa entre a universidade e as comunidades, representam desafios significativos para os projetos de extensão universitária, uma vez que priorizando este desempenho, atividades de pesquisa e de ensino recebem maior dedicação e recursos ao passo que as extensões ficam em segundo plano (Verhine; Dantas, 2012). Deste modo, se observa a criação de uma lacuna entre academia e sociedade, impedindo a criação de projetos que possam viabilizar ainda mais às demandas das pessoas, devido ao gasto excessivo de tempo e recursos a ações não práticas.

Esses aspectos da extensão universitária, dialogam diretamente com os desafios experienciados pelos extensionistas no projeto “Além de ser mãe azul”, vistos que os objetivos estabelecidos encontram entraves, dentre os quais podem ser destacados: a dificuldade de articulação com o território, especificamente o deslocamento para a instituição; o desconhecimento sobre a prática do psicodiagnóstico e sua diferenciação da psicoterapia pelo público geral e as dificuldades na aquisição de materiais necessários para o andamento das atividades do projeto, especialmente dos testes psicológicos.

Com relação ao deslocamento para instituição, a orientação da coordenadora da extensão para os discentes voluntários se direciona sobre a não obrigatoriedade de sua presença na ONG, em que eles poderiam realizar atividades internas, tais como a elaboração de documentos psicológicos, preparação de material multimídia, etc. Porém, visto que o contato com os métodos e técnicas nas disciplinas referentes à avaliação psicológica, não é suficiente para a formação dos alunos (Nunes et al., 2012) e a universidade não oferece recursos para que o transporte coincida com a dinâmica de funcionamento da instituição, em que o discente recorre a financiar seu transporte para experienciar na prática o processo do psicodiagnóstico.

Ao chegar no território, o extensionista identifica a necessidade de conhecer como se organiza a instituição, as atividades ofertadas no espaço e principalmente a compreensão dos usuários, especificamente das mães atípicas, sobre o entendimento do que é e como se procede o psicodiagnóstico. Neste caso, o discente esclarece sua prática e a diferença da psicoterapia, prática do profissional da psicologia comumente mais difundida na sociedade (Rigoni; Sá, 2016). Dessa forma, reconhecendo as diversas possibilidades de atuação do profissional da psicologia no campo social, a extensão universitária ressalta que o esclarecimento deve anteceder a prática, pontuando, de forma clara, os objetivos da atividade, tomando como ponto de partida, a compreensão do coletivo sobre a temática.

Por fim, ao que se refere às dificuldades na aquisição dos materiais para a realização das atividades, os recursos necessários para a realização dos atendimentos da extensão foram financiados pela docente coordenadora do projeto, inclusive, os testes psicológicos. Especificamente com relação aos testes, emerge a discussão sobre a necessidade desses instrumentos serem de livre acesso aos discentes dos cursos de psicologia para fins didáticos (Nunes et al., 2012), visto que sua utilização e seus respectivos manuais são de uso profissional e constituem tecnologia do profissional da psicologia conforme a Resolução nº 31/2022 do CFP. Sendo assim, a relação entre os desafios vivenciados pelos extensionistas e os aspectos da extensão universitária trazem luz à importância de uma abordagem integrada, no que-

sito burocrático e teórico/prático, entre universidade e sociedade, para que deste modo, tanto as comunidades quanto o saber científico sejam beneficiados.

Considerações finais

Este capítulo apresentou a prática do psicodiagnóstico em uma ONG na cidade de João Pessoa. Esperamos que a leitura desse material possa demonstrar como funciona a prática do psicodiagnóstico, para estudantes e/ou profissionais, bem como para a comunidade. Nesta direção, um dos principais pontos que motivou a execução desse projeto é demonstrar como a avaliação psicológica pode estar inserida em contextos sociais vulneráveis e como o seu processo pode contribuir para a promoção da saúde.

Diante do exposto, ressalta-se a diferença entre a avaliação psicológica e um psicodiagnóstico que se caracteriza pelo processo ser realizado no contexto clínico. Esse efeito foi observado durante as sessões e entrevistas que os estudantes extensionistas participaram em suas visitas à ONG, pois, em diferentes ocasiões, as mães relataram que o momento era gratificante e despertava o seu olhar para si mesmas. Logo, verificou-se que o estabelecimento do vínculo entre os avaliadores e as avaliadas possibilitou o surgimento de implicações terapêuticas na relação. Além disso, reforçamos o papel da entrevista devolutiva, a qual pôde, para além de informar, estimular o processo de autoconhecimento e fornecer indicações terapêuticas para as mães.

Por último, o papel do psicodiagnóstico não se esgota na entrega do laudo psicológico, sendo dever do psicólogo fornecer esse documento. Entretanto, há a possibilidade de ampliar as informações ao elaborar uma cartilha ou mapa mental com uma linguagem simplificada sobre o processo de psicodiagnóstico para as mães, bem como criar e entregar possíveis propostas de intervenção para a ONG trabalhar com as outras mães, podendo o projeto ter um alcance maior na promoção da saúde.

Referências

BANDEIRA, Denise Ruschel et al. Psicodiagnóstico: formação, cuidados éticos, avaliação de demanda e estabelecimento de objetivos. In: HUTZ, Claudio Simon et al. **PSICODIAGNÓSTICO**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. v. 2, cap. 1, ISBN 978-85-8271-312-9.

CARDOSO, T.; MARTINS, M. C. F. **Escala dos Pilares da Resiliência**. Editora Vetor, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 31, de 15 de dezembro de 2022. **Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga a Resolução CFP nº 09/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2022.

COSTA, José Fernando Andrade. Articulação entre pesquisa, ensino e extensão: um desafio que permanece. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo-SP, v. 14, n.2, p. 9-19, 2018.

KRUG, Jefferson Silva et al. Conceituação do psicodiagnóstico na atualidade. In: HUTZ, Claudio Simon et al. **PSICODIAGNÓSTICO**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. v. 1, cap. 1, ISBN 978-85-8271-312-9.

MAFFINI, Gabriela; CASSEL, Paula Argemi. O processo de avaliação psicológica: estudo de caso. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e15952575-e15952575, 2020.

NUNES, Maiana Farias Oliveira et al. Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 309-316, 2012.

OLIVEIRA, Tulio Augusto Andrade et al. General Health Questionnaire (GHQ12): new evidence of construct validity. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 803-810, 2023.

RIGONI, Maisa dos Santos; SÁ, Samantha Dubugras. O PROCESSO PSICODIAGNÓSTICO. In: HUTZ, Claudio Simon et al. **PSICODIAGNÓSTICO**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. v. 1, cap. 3, ISBN 978-85-8271-312-9.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys MV. Problematics of the Tripartite Federal Framework. **Higher education in federal countries: a comparative study**, p. 212, 2018.

VILLERMOR-AMARAL, Anna Elisa de. **As pirâmides coloridas de Pfister**. Editora Vetor, 2005.

Avaliação psicológica no contexto da cirurgia bariátrica: relatos de experiência de uma prática de estágio e extensão

Isabel Cristina Vasconcelos de Oliveira
Andréa Veloso de Moura Alves
Edson Felipe Vieira Silva
Nathália Nathaly de França Lima

A qualidade da formação em Avaliação Psicológica tem sido uma crescente preocupação dos educadores. Uma análise das ementas e matrizes curriculares dos cursos de Psicologia revela uma diversidade de abordagens e ênfases na Avaliação Psicológica (Gouveia, 2018). Apesar da pluralidade de terminologias e conteúdos, é notável uma concentração em aspectos instrumentais, como técnicas de avaliação, testes psicológicos e psicodiagnóstico. Essa diversidade reflete-se também na carga horária dedicada à disciplina, que varia consideravelmente entre os cursos analisados.

Segundo Gouveia (2018), ainda que os estudantes possam adquirir conhecimentos ao longo do curso, muitos não se sentem adequadamente preparados para a prática profissional, relatando um desconhecimento das normativas regulatórias importantes, o que pode comprometer a qualidade e ética de suas práticas futuras. Portanto, não se limitar ao espaço físico da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da avaliação psicológica poderá contribuir para uma formação mais qualificada.

Baseada nesse entendimento foi delineada a presente prática de atuação e formação de discentes: a avaliação psicológica no contexto da cirurgia bariátrica, desenvolvida no Hospital Universitário Lauro Wanderley, que, na Paraíba, é o hospital de referência para a prestação desse serviço. A prática consiste em uma ação de estágio supervisionado, destinada aos discentes na fase final do curso, e de extensão, voltada aos discentes na fase intermediária da sua formação.

A decisão por esse contexto avaliativo se deu em razão da crescente procura por esse procedimento, demandando, assim, uma formação diferenciada para o profissional de Psicologia. De acordo com os dados mais recentes disponibilizados pela Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica (SBCBM, 2024), em 2022, foram realizadas 74.696 cirurgias se somados os números de procedimentos através do SUS, de planos de saúde e de cirurgias particulares.

No presente capítulo, serão apresentadas mais informações sobre a ação, tendo-se por base os 24 meses de atividades executadas. Inicialmente, apresentar-se-á a justificativa para uma ação nesse sentido e quais são os seus objetivos. Na sequência, serão detalhadas as características e atividades desenvolvidas no ambiente hospitalar pelos estagiários e extensionistas. E, por fim, serão descritos os desafios e resultados esperados/alcançados com essa ação.

Por que realizar um estágio/extensão em avaliação psicológica para a cirurgia bariátrica?

A partir das novas diretrizes curriculares de Psicologia, conforme discutem Bardagi, Teixeira, Segabinazi, Schelini e Nascimento (2015), tornou-se de fundamental importância aprofundar-se nos novos conceitos de sala de aula, os quais não devem se limitar ao espaço físico da dimensão tradicionalmente estabelecida, mas devem compreender todos os espaços dentro e fora da Universidade, principalmente na comunidade diretamente envolvida com a mesma, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar.

Além disso, o aluno deve participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem, sendo submetido à reflexão teórica dos conhecimentos acrescidos, de forma que o mesmo possa construir conhecimentos e correlacioná-los com as outras áreas, compreendendo um ser humano como um todo e dentro de um contexto sócio-econômico-cultural. O docente, por sua vez, deve oferecer condições para uma formação embasada em fundamentos científicos, no conhecimento crítico e na experiência concreta da realidade social, consolidada pela aproximação da Universidade e sociedade.

No que diz respeito à avaliação psicológica (AP), área fundamental para a psicologia como ciência e profissão, esta se constitui como uma ferramenta privativa do psicólogo, norteando sua atuação em contextos diversos, auxiliando o profissional na tomada de decisões e no planejamento de intervenções adequadas às demandas do solicitante (Noronha; Baldo; Barbin; Freitas, 2003; Nunes *et al.*, 2012). A propósito, esse campo do conhecimento psicológico é um dos eixos estruturantes para a formação de psicólogos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Bardagi *et al.*, 2015).

Nessa direção, espera-se que ao longo da formação o discente desenvolva habilidades e competências básicas referentes à AP, a exemplo da elaboração de documentos oriundos da avaliação, da construção e adaptação de instrumentos de medida e, ademais, de possuir noções básicas de estatística, conhecimentos técnicos, teóricos e éticos fundamentando uma futura atuação profissional que o capacite também nessa área essencial (Noronha; Carvalho; Miguel; Souza; Santos, 2010). Não obstante, observa-se por vezes, na prática, que a formação em AP apresenta problemas, sobretudo pela falta de sistematização dos principais aspectos a serem abordados durante o curso, resultando em uma formação inadequada na área (Noronha; Reppold, 2010).

Portanto, baseado nesses argumentos, a presente prática de avaliação psicológica no contexto da cirurgia bariátrica, desenvolvida no contexto do Hospital Universitário Lauro Wanderley, visa propor um conjunto de atividades de formação,

programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, bem como por supervisores de campo, procurando assegurar a consolidação e articulação das competências e habilidades estabelecidas. Permitem, dessa forma, a atuação profissional e a inserção do graduado em no contexto institucional, hospitalar, da psicologia da saúde e psicologia médica, e da avaliação psicológica, de forma articulada com profissionais de áreas afins (médicos endocrinologistas, cirurgiões digestivos, nutricionistas, educadores físicos, etc.).

Quais os objetivos desse projeto?

O presente projeto visa dar celeridade a lista de pacientes bariátricos na espera de atendimento psicológico (avaliação, preparação e acompanhamento) na Divisão de Psicologia do Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW), bem como promover nos discentes de graduação do curso de Psicologia o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e competências do estagiário e extensionista no efetivo exercício profissional da avaliação psicológica no contexto da cirurgia bariátrica. Especificamente, para os discentes, objetiva:

- Desenvolver a capacidade de observação, discriminação e interpretação da realidade;
- Fortalecer a formação do Psicólogo no campo da Avaliação Psicológica no âmbito da cirurgia bariátrica;
- Fomentar uma prática interdisciplinar que coopere com as diferentes profissões com as quais o Psicólogo compartilha seu campo de atuação (médicos endocrinologistas, cirurgiões digestivos, nutricionistas, educadores físicos, etc.);
- Articular teoria e prática;
- Desenvolver postura crítica, reflexiva e ética mediante o contexto e as problemáticas apresentados nas situações de avaliação;
- Estimular a atitude e a capacidade de investigação científica, capacitando-o para encontrar soluções aos problemas enfrentados;
- Incentivar a autonomia do aluno na busca, sistematização e produção de conhecimentos e práticas necessários à atuação profissional;
- Diagnosticar, planejar e executar programas e/ou planos de intervenção com referenciais metodológicos adequados aos diversos contextos em que o aluno possa atuar.

O que é preciso saber sobre isso?

A Avaliação Psicológica (AP) desempenha um papel fundamental no processo de preparação e acompanhamento de pacientes submetidos à cirurgia bariátrica, uma intervenção cirúrgica indicada para o tratamento da obesidade grave. De acordo com dados do Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2022), a prevalência

da obesidade vem aumentando significativamente nas últimas décadas. Em 2021, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) indicou que aproximadamente 9,1 milhões de indivíduos adultos já tinham diagnóstico de excesso de peso e mais de 4 milhões, de obesidade, sendo que 624 mil tinham obesidade grave (grau III). Os dados citados são considerados alarmantes, pois o quadro de obesidade associa-se a uma série de problemas de saúde, como diabetes, hipertensão, doenças cardiovasculares e diversos tipos de câncer.

A Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica (SBCBM) divulga dados que apontam crescimento de 20,5% nos procedimentos realizados através do SUS. Porém, é exposto que o número de pessoas com indicação para a cirurgia é consideravelmente superior ao volume de cirurgias realizadas. Segundo a Cartilha de Avaliação Psicológica, elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), a AP é um processo técnico e científico que envolve a análise de pessoas ou grupos, exigindo métodos específicos de acordo com cada área de atuação. Além disso, tem como característica ser dinâmica e fornecer informações explicativas sobre fenômenos psicológicos, subsidiando práticas em diversas áreas e requerendo um planejamento cuidadoso na escolha de procedimentos adequados às demandas específicas.

No contexto Bariátrico, a avaliação psicológica se enquadra como compulsória, sendo definidas pelo Ministério da Saúde, juntamente com Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica, diretrizes que tornam obrigatória a avaliação multidisciplinar destes pacientes (CFM, 2015). No processo de AP, o profissional da psicologia objetiva investigar diversos aspectos do paciente, incluindo seu comportamento alimentar, sintomas de ansiedade, depressão e compulsão alimentar, além de compreender suas expectativas em relação à cirurgia bariátrica. Visa também entender tentativas anteriores de perda de peso, a dinâmica familiar, motivações para emagrecer e as percepções sobre a obesidade. Flores (2014) destaca a importância crucial da avaliação psicológica no período pré-operatório ao examinar as angústias, medos, ansiedades e expectativas do paciente.

Ainda segundo Flores (2014), o processo da AP é dedicado à psicoeducação do indivíduo candidato à cirurgia, proporcionando uma exposição às transformações que o procedimento acarretará. A ênfase da atuação se dá na oferta de apoio e na preparação para as alterações comportamentais necessárias na fase pré e pós-cirúrgica. Reconhece-se a importância fundamental de compreender a experiência do paciente submetido à avaliação psicológica pré-cirurgia bariátrica, visando assegurar que o processo ocorra de maneira benéfica, contribuindo para o êxito do procedimento e a segurança do paciente. O intuito é favorecer a prevenção de novos problemas e a autoconscientização no que tange ao cuidado da saúde (De Moraes; De Goes, 2023; Matias, 2020). Além disso, as intervenções psicológicas incluem a proposição de estratégias de controle e mudança, fornecimento de informações sobre a doença e tratamento cirúrgico, apoio emocional, psicoterapia, promoção da adesão ao tratamento e preparação para o novo estilo de vida pós-cirurgia, avaliando o apoio familiar e a compreensão do paciente sobre o tratamento.

No contexto da atuação dos psicólogos, é necessário elaborar um relatório psicológico ao final da avaliação do paciente, que avalie se suas condições psicoemocionais são adequadas para a cirurgia. Isso é regulamentado pela Resolução nº

06/2019 do Conselho Federal de Psicologia, que fornece diretrizes para a produção de documentos resultantes da prática profissional.

No contexto do SUS e da multidisciplinaridade envolvida para a realização da cirurgia bariátrica, o acompanhamento psicológico do paciente no período pós cirúrgico é essencial para os resultados terapêuticos objetivados. Assim, Griffiths (2006), ressalta a importância do acompanhamento em grupos de apoio destes pacientes no pós cirúrgico, para que assim seja possível a manutenção e efetividade do tratamento bariátrico para a obesidade.

Quais as características do estágio/extensão?

A atenção foi voltada para pacientes que se encontram nas diversas fases do procedimento de cirurgia bariátrica. O processo inicia-se com uma avaliação psicológica completa, crucial para a elaboração do laudo compulsório para a realização da cirurgia. Assim, o apoio foi fornecido aos pacientes que se encontrem nas etapas pré e pós-bariátrica, utilizando grupos de psicoeducação para promover o diálogo, a preparação e a adaptação durante essas mudanças significativas.

Inicialmente, os atendimentos são individuais e demandam uma abordagem cuidadosa, enquanto nos grupos operativos, a dinâmica das interações humanas foi observada, destacando a importância do suporte social e familiar. A experiência no hospital proporcionou percepções valiosas sobre a complexidade dos cuidados em saúde mental e enfatizou a importância de uma supervisão contínua e eficaz.

Após a entrevista inicial, os pacientes passam a ser acompanhados no formato de grupos de psicoeducação, que, conforme a compreensão de Neufeld *et al.* (2017), têm como finalidade a educação acerca da condição de saúde e tratamento disponível, bem como a promoção do autoconhecimento. Nesses, dá-se continuidade à avaliação dos participantes e passa a haver uma psicoeducação mais estruturada, a partir de temas selecionados para cada encontro.

Os estagiários e extensionistas também realizam atendimentos adicionais para pacientes que necessitavam de sessões extras, abordando questões delicadas que requerem discussões para além do contexto da bariatria, destacando o cenário diferenciado de atendimento em saúde pública em um hospital.

Para a materialização dos procedimentos em campo, são demandados os instrumentos e recursos: salas de atendimento individual e grupal disponíveis; computadores e projetor; roteiro de entrevista semiestruturada e questionários de coleta de dados; lápis e/ou caneta e papéis para anotações e preenchimento documental; formulário de registro de pensamentos disfuncionais e de observação comportamental; Patient Health Questionnaire (PHQ-9), para rastreamento de quadros depressivos; Inventário de Ansiedade e Inventário de Depressão de *A mente vencendo o humor* (Greenberger; Padesky, 2016).

Durante o processo, faz-se uso da entrevista clínica e observação comportamental como fontes principais de informação. A entrevista clínica pode ser entendida como uma ação de cunho investigativo, com recorte temporal definido, em que um profissional qualificado aplica seu conhecimento técnico-científico para obter os dados de interesse ao processo avaliativo, com o intuito de fornecer arcabouço para a tomada de decisões em benefício do avaliando (Tavares, 2011).

Considerando a especificidade desse contexto, opta-se pela entrevista semiestruturada, formato que garante que se contemplem os tópicos prioritários, sem, no entanto, enrijecer a relação entrevistador-entrevistado (Remor, 2019). Desse modo, busca-se investigar informações pertinentes ao processo, como dados gerais de identificação do paciente (COESAS, 2023), assim como outros fatores, conforme sistematizado por Flores (2014), entre os quais: conhecimento e crenças do paciente sobre a cirurgia, o tratamento e a mudança de hábitos exigida para alcançar os resultados desejados; motivos e expectativas quanto ao procedimento; comportamento alimentar atual e histórico de ganho e/ou perda de peso; presença de comorbidades psiquiátricas e ideação suicida ao longo da história de vida; características da rede de apoio; cognição; fatores socioeconômicos; experiência com trauma e abuso; e autoestima.

A observação comportamental, por sua vez, possibilita alcançar as informações sob outro ponto de vista. Essa permite que sejam confrontadas informações obtidas de diferentes fontes, seja pelo autorrelato do paciente, seja pelo relato de terceiros, com as observações clínicas do avaliador (Remor, 2019). Como fonte complementar, realiza-se, ainda, a análise dos documentos provenientes da equipe profissional e a discussão de casos com outras especialidades, conforme a necessidade (CFP, 2018).

A assistência psicológica prestada é guiada por diferentes direcionamentos, a depender da fase em que o paciente se encontra, que compartilham o objetivo de prover suporte informacional, assim como apoio e acompanhamento psicológico ao longo de todo o tratamento. Isso posto, compreende-se que a avaliação representa apenas uma das frentes de atuação no serviço de psicologia, podendo ser ressaltadas a convocação da rede de apoio, a integração com a equipe multidisciplinar, a realização de encaminhamentos, a elaboração e emissão de laudos e, por fim, a psicoeducação, em que se mesclam os aportes da psicologia e da pedagogia, com vistas a proporcionar conhecimento a respeito de condições de saúde e de seu tratamento (Lemes; Neto, 2017). Esse processo ocorre tanto individualmente (na entrevista inicial) quanto no formato de grupos pré e pós-operatórios, garantindo assistência aos atendidos em todas as etapas. (COESAS, 2023).

Supervisão dos casos

Com frequência semanal, as supervisões de caso são realizadas mediante reuniões presenciais, em grupo, com duração aproximada de três horas. A supervisão pode ser entendida como um método que permite ao supervisionando desenvolver-se, no nível profissional e pessoal, a partir de sua própria vivência e de maneira assistida, articulando teoria e prática (Zorga, 2003). Nesse sentido, o andamento dos encontros supracitados conta com atividades previstas, quais sejam: 1) discussão da literatura técnico-científica, 2) aplicação da técnica de *role-play*, na fase de treinamento, 3) relato e discussão de casos e da conduta em campo, e 4) planejamento das intervenções e direcionamentos.

Quais os desafios encontrados e os resultados esperados?

Assim como em outros contextos de atuação, o fazer psicológico nesse campo, conforme apontado por Angelocci *et al.* (2020), vê-se, frequentemente, alvo de questionamentos, equívocos e pressões, que acabam por exigir uma postura constante de reafirmação da nossa prática e de seu papel no processo bariátrico. Outro desafio refere-se à alta demanda no serviço, que exige um fluxo constante de atendimentos, sujeitos a limitações, principalmente, de espaço disponível.

Pode-se mencionar, ainda, o uso de prontuários físicos, visto que o registro manual da evolução clínica de cada paciente, acaba por tomar bastante tempo que poderia ser despendido em outras atividades, além de que esse funcionamento requer a utilização de muitos recursos materiais, demanda espaço de armazenamento e dificulta o acesso às informações. No momento da escrita deste capítulo, está em processo a transição do prontuário físico para o eletrônico, o que, espera-se, trará facilidades e também novos desafios (Santos; Damian, 2017).

De todo modo, ainda que com os desafios listados, o presente projeto tem contribuído para o atendimento aos pacientes, dando celeridade a lista de espera constante na Divisão de Psicologia do HULW. Já foram convocados para atendimento pelo projeto 84 pacientes, estando em acompanhamento, no período de março de 2024, 44 pacientes de fase pré-operatória (em preparação para a cirurgia ou aguardando a data de agendamento da cirurgia) e 14 pacientes de fase pós-operatória (os pacientes seguem em acompanhamento pelo projeto pelo período de dois anos, para fins de consolidação de novos hábitos e suporte nesse momento de mudanças drásticas de estilo de vida). No ano de 2023, por esse projeto, 16 pacientes foram preparados e liberados para a cirurgia.

Assim, considerando os objetivos traçados e as atividades delineadas, espera-se desenvolvidas as competências do estagiário / extensionista, principalmente: (a) identificação e análise das necessidades de natureza psicológica; (b) atuação, em diferentes níveis de ação, de caráter diagnóstico, (c) atuação inter e multiprofissional, compartilhando responsabilidades e saberes, colaborando na elaboração e desenvolvimento de projetos; e (d) a elaboração de relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação.

Referências

ANGELOCCI, Larissa et al. A prática profissional de psicólogos em ambiente hospitalar e seus desafios. In: SAMPAIO, Edilson Coelho; COSTA, Elson Ferreira (org.). **Psicologia: Um olhar do mundo real**. E-book. 2020. 194 p. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/200500313.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BARDAGI, Marúcia. Patta. et al. Ensino da avaliação psicológica no Brasil: levantamento com docentes de diferentes regiões. **Avaliação Psicológica**, v.14, p. 253-260, 2015.

BRASIL. Governo Federal. (2022). **O impacto da obesidade**. Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-ter-peso-saudavel/noticias/2022/o-impacto-da-obesidade#:~:text=Traduzindo%20em%20n%C3%BAmeros%2C%20aproximadamente%2060,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20PNS%2F2020>>. Acesso em: 23 fev 2024.

CFM (Conselho Federal De Medicina). Resolução 2131/2015, de 12 de novembro de 2015. Altera o anexo da Resolução CFM nº 1.942/10, publicada no D.O.U. de 12 de fevereiro de 2010, Seção I, p. 72. **Diário Oficial da União** 13 jan 2016; Seção 1. Disponível em: <<https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2015/2131>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

CFP (Conselho Federal de Psicologia). **Resolução CFP nº 9, de 25 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) e revoga as Resoluções nº 2/2003, nº 6/2004 e nº 5/2012 e Notas Técnicas nº 1/2017 e 02/2017. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://satepsi.cfp.org.br/docs/ResolucaoCFP009-18.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

COESAS (Comissão das Especialidades Associadas). SBCBM (Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica). **Diretrizes brasileiras de assistência psicológica em cirurgia bariátrica e metabólica**. Disponível em: <https://www.sbcm.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Diretrizes-brasileiras-de-assist%C3%A2ncia-psicol%C3%B3gica-em-cirurgia-bari%C3%A1trica-e-metab%C3%B3lica.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DE MORAIS, Maria Mabel Nunes; DE GOES, Rachel Medeiros. Cirurgia bariátrica e obesidade: a importância do acompanhamento psicológico. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v.17, n.2, p.1-26, 2023.

FLORES, Carolina Aita. Avaliação psicológica para cirurgia bariátrica: práticas atuais. **ABCD - Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva**, v.27, n.1, p. 59-62, 2014.

GOUVEIA, Valdney Veloso. Formação em avaliação psicológica: situação, desafios e diretrizes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p. 74-86, 2018.

- GREENBERGER, Dennis, e PADESKY, Christine A. **A Mente Vencendo o Humor**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- GRIFFITHS, Christopher. A. The theories, mechanisms, benefits, and practical delivery of psychosocial educational interventions for people with mental health disorders. **International Journal of Psychosocial Rehabilitation**, v.11, n.1, p.18, 2006.
- LEMES, Carina Belomé; NETO, Jorge Ondere. Aplicações da psicoeducação no contexto da saúde. **Temas em Psicologia**, v.25, n.1, p. 17-28, 2017.
- MATIAS, Fabiana Carvalho. **Acompanhamento psicológico pós cirurgia bariátrica: revisão de literatura**. 2020. 28 p. Trabalho de Conclusão de Residência Multiprofissional em Saúde, Hospital de Clínicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria nº 424, de 19 de março de 2013. Redefine as diretrizes para a organização da prevenção e do tratamento do sobrepeso e obesidade como linha de cuidado prioritária da Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas. **Diário Oficial da União**, n. Seção 1, 2013.
- NEUFELD, Carmen Beatriz; MALTONI, Juliana; IVATUIK, Ana Lúcia; RANGÉ, Bernard P. Aspectos técnicos e o processo em TCCG. IN: NEUFELD, Carmen Beatriz; RANGÉ, Bernard P. (Orgs.). **Terapia Cognitivo-Comportamental em Grupos: das evidências à prática** (pp. p. 33-56). Porto Alegre: Artmed, 2017.
- NORONHA, Ana Paula Porto; REPPOLD, Caroline Tozzi. Considerações sobre a avaliação psicológica no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.30, n.1, p. 192-201, 2010.
- NORONHA, Ana Paula Porto; BALDO, Camila Rafaela; BARBIN, Patrícia Fagnani; FREITAS, Joseane Vasconcellos de. Conhecimento em avaliação psicológica: um estudo com alunos de Psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.5, n.1, p. 37-46, 2003.
- NORONHA, Ana Paula Porto; CARVALHO, Lucas Francisco de; MIGUEL, Fabiano Koich; SOUZA, Mayra Silva de; SANTOS, Marco Antônio dos. Sobre o ensino de avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, v.9, n.2, p. 139-146, 2010.
- NUNES, Maiana Farias Oliveira; MUNIZ, Monalisa; REPPOLD, Caroline Tozzi; FAIAD, Cristiane; BUENO, José Maurício Haas; NORONHA, A. P. P. Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica. **Avaliação Psicológica**, v.11, n.3, p. 309-316, 2012.
- REMOR, Eduardo. Avaliação psicológica em contextos de saúde e hospitalar. In: HUTZ, Claudio Simon *et al.* (org.). **Avaliação psicológica nos contextos de saúde e hospitalar**. E-book. 2019. 212 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582715581/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SANTOS, Beatriz Rosa Pinheiro dos; DAMIAN, Ieda Pelógia Martins. Análise da competência em informação mediante a transição do prontuário físico para o eletrônico. **Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud**, v.28, n.4, p. 1-13, 2017.

SBCBM (Sociedade Brasileira de Cirurgia Bariátrica e Metabólica). **SBCBM divulga dados sobre cirurgia bariátrica no Dia Nacional de Combate à Obesidade**. Disponível em <<https://www.sbcm.org.br/sbcm-divulga-dados-sobre-cirurgia-bariatrica-no-dia-nacional-de-combate-obesidade/>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

TAVARES, Marcelo. A entrevista clínica. In: CUNHA, Jurema Alcides. (org.). **Psico-diagnóstico - V**. E-book. 2011. 674 p. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536307787/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

ZORGA, S. Stage and contextual approaches to development in professional supervision. **Journal of Adult Development**, v. 10, n. 2, p. 127-134, abr. 2003.

Promovendo a empatia através da mídia: uma apresentação da ação “Super-heróis da vida real”

Isabella Leandra Silva Santos
Yanne Pacheco Barboza de Lira
Estefany da Silva Cirilo
José Marcos Nascimento de Sousa
William David de Vasconcelos Henriques
Carlos Eduardo Pimentel

Na sociedade contemporânea, a mídia faz parte de diversas instâncias de interação, estando presente nos negócios, na educação e no lazer. Especificamente no entretenimento, a mídia de super-heróis tem se popularizado, principalmente entre audiências mais jovens (Statista Research Department, 2021). Apesar da diversidade do gênero, temas pró-sociais (e.g., ajuda, cooperação) estão dentre os mais comuns nas obras de super-heróis, que representam muitas vezes os ideais positivos da sociedade (Kim et al., 2020).

Essa presença da pró-sociabilidade como característica marcante dos super-heróis traz consequências positivas a audiência: numa revisão sistemática sobre o tema, Santos e Pimentel (2023) observaram que o consumo de mídias de super-heróis estava associado a um aumento em comportamentos e intenções pró-sociais e na empatia. Assim, é possível hipotetizar que essas mídias seriam uma ferramenta eficaz na promoção desses construtos.

O presente capítulo objetiva descrever uma ação de extensão nessa direção. O projeto “Promovendo a Empatia em Alunos do Ensino Médio Utilizando Mídias de Super-heróis” está em desenvolvimento na vigência 2023-2024 do Programa de Extensão da Universidade Federal da Paraíba, sendo executado por alunos de graduação em Psicologia e Pós-graduação em Psicologia Social. Inicialmente, serão discutidas as bases teórico-metodológicas da ação. Ademais, serão apresentadas descrições das atividades realizadas e de resultados preliminares.

Conceituando a empatia

A empatia é conceituada como o padrão relativamente estável na forma que reagimos à experiência de outras pessoas (Davis, 1994). Essa variável é um dos elementos principais no que diz respeito ao funcionamento sócio-emocional dos

sujeitos, relacionando-se ao bem-estar e ao comportamento pró-social (Kamas; Preston, 2021; Malti et al., 2016; Pérez et al., 2019).

Na literatura psicológica contemporânea, a empatia é usualmente subdividida em seus aspectos cognitivos e afetivos. A empatia cognitiva, ou tomada de perspectiva, é a capacidade de compreender e prever a forma que outras pessoas pensam, assumindo o ponto de vista do outro numa situação (Hollarek; Lee, 2022). Já a empatia afetiva expressa a compaixão e preocupação com o outro, sendo caracterizada pela vontade genuína de auxiliá-lo (Falcone et al., 2008). Como exemplo dos dois conceitos inter-relacionados, é possível utilizar a medida de Vossen e colaboradores (2015), onde um item do fator empatia cognitiva seria “Frequentemente compreendo como os outros se sentem mesmo antes de me dizerem”, enquanto um representante da empatia afetiva seria “Quando meus amigos ficam tristes, me sinto do mesmo modo”.

O desenvolvimento adequado da empatia é de extrema relevância na adolescência, período em que as relações interpessoais com os pares ganham destaque nas necessidades socioemocionais (Portt et al., 2020). Desse modo, estratégias que promovam um aumento na empatia nesse público-alvo são importantes tanto para um desenvolvimento individual saudável quanto para a construção de um contexto social positivo.

Mas como promover a empatia nessa faixa etária? Os programas de aprendizagem sócio-emocional (programas SEL) são um conceito útil para desenvolver essa possibilidade. Programas SEL são definidos como experiências de ensino-aprendizagem que promovem o desenvolvimento de atitudes e habilidades associadas ao desenvolvimento sócio-emocional (Murano et al., 2020). O nível de integração desses programas varia desde atividades singulares até uma inserção no planejamento educacional da instituição (Durlak et al., 2022). A seguir, será apresentado de que forma a mídia pode contribuir na promoção de empatia em programas SEL.

Mídia como ferramenta de promoção da empatia

Os impactos da mídia nos indivíduos podem ser teoricamente embasados pelo Modelo Geral da Aprendizagem (GLM, Buckley; Anderson, 2006). Esse modelo aponta que, como uma variável situacional/ambiental, a mídia consumida possui efeitos tanto de curto (e.g., impactando o estado interno atual do sujeito) quanto de longo prazo (e.g., modificando/ desenvolvendo crenças, atitudes, scripts comportamentais etc.) em seus consumidores, dependendo do conteúdo exibido (Greitemeyer, 2011). Assim, consumir mídias que retratam sujeitos agindo de forma empática, por exemplo, poderia levar ao desenvolvimento de scripts comportamentais semelhantes, ou uma atitude mais favorável a ajudar os outros.

Esses efeitos também são corroborados por estudos empíricos. Martingano e colaboradores (2021), por exemplo, apontaram em sua meta-análise que experiências com Realidade Virtual eram eficazes no aumento da empatia. Resultados semelhantes são observados com outras mídias, como a música (Greitemeyer, 2011) e os videogames (Greitemeyer et al., 2010).

Mas porque usar especificamente mídias de super-heróis na promoção da empatia? Pode-se destacar três argumentos principais: sua popularidade pré-exis-

tente com adolescentes, aumentando a adesão às atividades propostas (Cingel et al., 2020); a presença constante de temas positivos nessas mídias, como a ajuda ao público, o trabalho em equipe e a importância da honestidade (Kim et al., 2020); e os resultados de intervenções anteriores, que serão apresentadas a seguir.

Intervenções psicológicas utilizando Super-heróis

No cenário internacional, alguns pesquisadores já buscaram utilizar mídias de super-heróis como ferramenta em intervenções psicológicas, apesar de este ainda ser um tema consideravelmente escasso. Chow e Hayakawa (2022), por exemplo, utilizaram um desenho animado (*Hero Elementary*) que apresentava um super-herói no espectro autista para tratar do tema com crianças entre 5 e 8 anos: após a exibição, os participantes demonstraram um maior conhecimento sobre o assunto e uma visão mais positiva sobre pessoas autistas.

Já em seu estudo tanto com crianças quanto adolescentes em lares adotivos, Betzalel e Shechtman (2017) utilizaram biblioterapia grupal com histórias de super-heróis; os resultados apontaram que o grupo que fez parte dessa condição apresentou os melhores resultados (em comparação a um grupo que participou de biblioterapia com outros temas e um grupo controle), com diminuição na ansiedade e na agressão e aumento na orientação para o futuro.

Focando no contexto latino-americano, Mesurado e colaboradores (2018) desenvolveram o *Hero Program*: esta se tratou de uma intervenção computadorizada focada no comportamento pró-social e variáveis relacionadas, onde cada um dos seguintes temas era abordado por um módulo (caracterizado no programa como uma ilha): empatia, gratidão, emoções positivas, perdão e comportamento pró-social. Os resultados obtidos demonstraram que o *Hero Program* foi eficaz na promoção de pró-sociabilidade, além de ser avaliado positivamente pelos participantes (Mesurado et al., 2018). Ademais, o programa foi replicado com sucesso em outros países da América Latina (Mesurado et al., 2020).

No contexto brasileiro, e especificamente da Paraíba, destaca-se o projeto “Super-heróis da vida real: desenvolvendo a pró-sociabilidade em alunos do ensino médio com mídias de super-heróis”. Desenvolvido entre 2022-2023 por uma equipe do Laboratório de Psicologia da Mídia, o projeto (antecessor da ação descrita no presente capítulo) contou com quatro atividades desenvolvidas em uma Escola Cidadã Integral; os resultados indicaram que os alunos que haviam participado da intervenção apresentavam uma pontuação maior em pró-sociabilidade que um grupo controle do mesmo ano e instituição (Lira et al., 2023). Os dados coletados, bem como o material desenvolvido, também foram compilados em uma cartilha de orientações e serviram como base para o desenvolvimento da ação que será descrita a seguir.

A ação “Promovendo a Empatia em Alunos do Ensino Médio Utilizando Mídias de Super-heróis”

O projeto foi desenvolvido em parceria com a Escola Cidadã Integral, sendo dividido em duas fases: Intervenção e análise dos dados. Na primeira, foram realizados cinco encontros nas aulas da disciplina Projeto de Vida, cujo objetivo de

fazer os alunos refletirem sobre seus desejos e futuros objetivos se alinhava com o da intervenção. Onde foram apresentados os conceitos dos aspectos da empatia, assim como realizado uma série de atividades que tinham como objetivo promover a empatia por meio de dinâmicas e debates utilizando mídias de super-heróis.

Como discutido, o desenvolvimento da empatia é primordial para a construção de relações afetivas saudáveis e do senso de responsabilidade por suas ações (Portt et al., 2020). Nesse sentido, as atividades aplicadas na escola podem provocar mudanças a longo prazo nas crenças e atitudes dos estudantes, influenciando o modelo de adulto que esses adolescentes aspiram ser. As atividades foram realizadas com duas turmas, uma na segunda-feira e outra na sexta-feira, em cinco momentos com uma média de 2 horas, a cada duas semanas.

O primeiro encontro, além da apresentação da equipe e do projeto, tinha como finalidade conceituar a empatia e promover reflexões que colocassem essa competência em prática. Para isso, foi discutido o conceito de empatia (Davis, 1994) e a importância de trabalhar essa habilidade no contexto atual utilizando como exemplo cenas de quadrinhos, jogos e animes. A variedade de materiais oferecidos neste início tinha como intuito explorar o que a turma mais se interessava, de forma que pudesse ser reforçado nos próximos encontros. Por último, foi feita uma dinâmica perguntando aos estudantes qual super poder desejariam ter e, a partir disso, como aquele poder ajudaria as outras pessoas. Os poderes foram escritos pelos alunos em um cartaz junto ao motivo pelo qual teriam realizado a ação, seguindo a definição de empatia.

O segundo encontro teve como objetivo recapitular os conceitos apresentados anteriormente, assim como introduzir os aspectos cognitivos da empatia, ou seja, a capacidade de compreender pensamentos e sentimentos sem necessariamente vivenciá-los de forma direta (Hollarek; Lee, 2022). Nesse sentido, como materialidade, foi apresentado um episódio do seriado “Jovens Titãs” onde as personagens trocavam acidentalmente de corpos e passavam a experienciar certos conflitos. Após isso, abordamos com a turma algumas situações que os fizessem refletir e dialogar sobre a tomada de perspectiva. Por fim, como uma forma de objetivar esses conceitos, os alunos receberam um post-it para sugerir formas de entender o ponto de vista do outro sem literalmente “trocar de corpos”.

O terceiro encontro teve o enfoque nos aspectos afetivos da empatia, cuja compreensão se dá pela experiência de sentimentos semelhantes e o desejo genuíno do bem-estar do sujeito (Davis, 1994). Nessa etapa, a atividade consistiu em apresentarmos cenas onde o super-herói, escolhido pelos alunos dentro das opções selecionadas, realiza uma atividade empática e onde, posteriormente, estará recebendo esse comportamento empático de outrem. O objetivo era fazermos os alunos refletirem sobre a importância de entendermos os sentimentos e o ponto de vista do outro e agirmos sobre isso. Com isso, convocamos os alunos a fazerem um desenho que respondesse ao seguinte questionamento: “Me preocupar com os sentimentos dos outros é importante por quê?”.

O quarto encontro teve como proposta discutir a relação entre a empatia e seus aspectos, anteriormente discutidos, com o comportamento. Sendo assim, como podemos ver os reflexos da empatia no nosso comportamento? A partir do questionamento desta relação, realizou-se a introdução do conceito de pró-socialidade, que se caracteriza pela ação voluntária visando o bem, ou melhora, de

outro indivíduo, ou grupo (Eisenberg et al., 2006). A quarta atividade propôs que os alunos desenvolvessem seu próprio super-herói (Nome, poderes, personalidade) e listassem comportamentos que eles poderiam realizar para ajudar as pessoas a partir das suas habilidades. O objetivo desta atividade era estimular os alunos a exercitarem sua pró-sociabilidade a partir da reflexão do uso das habilidades dos personagens que os próprios criaram.

Por fim, o quinto e último encontro teve como objetivo resgatar e recapitular os principais conceitos outrora discutidos com os alunos, assim como a coleta de dados e opiniões acerca do projeto. Para este fim, repassamos todas as instruções e explicações sobre o que seria coletado, a importância da contribuição dos mesmos para o projeto, e a confidencialidade das respostas. Os alunos responderam um questionário composto por medidas de empatia e pró-sociabilidade (que também foram coletadas em uma outra turma de segundo ano que não havia passado por intervenção, de modo a comparar os resultados), além de perguntas sobre a intervenção. Por último, houve um momento final de descontração e feedback com os alunos e professor, no qual os mesmos fizeram sugestões de materiais e dinâmicas, além de trazerem algumas situações experienciadas nas atividades anteriores.

Considerações finais

O objetivo do presente capítulo foi detalhar o projeto “Promovendo a Empatia em Alunos do Ensino Médio Utilizando Mídias de Super-heróis”, delineando seus objetivos e atividades planejadas. Nosso intuito foi explorar como o uso de mídias de super-heróis pode influenciar positivamente a empatia entre os estudantes do ensino médio. Por meio de uma série de encontros e dinâmicas, procuramos fornecer ferramentas para que os participantes desenvolvessem uma compreensão mais profunda e uma disposição maior para desenvolver o comportamento empático.

Os resultados preliminares deste projeto são promissores, com uma avaliação positiva do projeto pelos participantes e engajamento satisfatório em todas as atividades. Apesar de seu caráter inovador, a intervenção apresentada não é isenta de limitações. A amostra utilizada pode não ser totalmente representativa, e isso pode afetar a generalização dos resultados. Além disso, o período de acompanhamento foi relativamente curto, o que limita nossa compreensão dos efeitos a longo prazo das intervenções. Portanto, para pesquisas futuras, recomendamos a realização de estudos longitudinais que possam avaliar a durabilidade dos efeitos observados e investigar outros possíveis desfechos, como o impacto na qualidade das relações interpessoais dos alunos. Além disso, explorar diferentes formas de mídias de super-heróis e adaptar as atividades para diferentes contextos educacionais podem ampliar o alcance e a eficácia dessas intervenções.

Em termos de aplicações práticas, os resultados deste estudo podem informar a implementação de programas de aprendizagem socioemocional em escolas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Investir nesse tipo de abordagem pode não apenas beneficiar o desenvolvimento individual dos jovens, mas também pode ter um impacto positivo mais amplo na construção de uma sociedade mais empática e solidária. Assim, concluímos que a promoção da empatia através de mídias de super-heróis é uma estratégia valiosa e relevante que merece ser explorada e desenvolvida ainda mais.

Referências

BETZALEL, Nurit; SHECHTMAN, Zipora. The impact of bibliotherapy superheroes on youth who experience parental absence. **School Psychology International**, v. 38, n. 5, p. 473–490, 2017. Disponível em: <doi:10.1177/0143034317719943>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BUCKLEY, K. E.; ANDERSON, C. A. (2006). A theoretical model of the effects and consequences of playing video games. In: VORDERER; BRYANT (Eds.), **Playing video games - Motives, responses, and consequences**. Mahwah, NJ:LEA, 2006, p. 363–378.

CINGEL, Drew P.; SUMTER, Sindy R.; JANSEN, Megan. How Does She Do It? An Experimental Study of the Pro- and Anti-social Effects of Watching Superhero Content among Late Adolescents. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, v. 64, n. 3, p. 459–477, 2020. Disponível em: <doi:10.1080/08838151.2020.1799691>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CHOW, Eunice; HAYAKAWA, Momo. Transforming children's perception of autism through the “superpower” of media representation in the U.S. **Journal of Children and Media**, v. 16, n. 4, p. 543–553, 2022. Disponível em: <doi:10.1080/17482798.2022.2059539>. Acesso em: 6 fev. 2024.

DAVIS, M. H. **Empathy: A social psychological approach**. 1994. Westview Press.

DURLAK, Joseph A.; MAHONEY, Joseph L.; BOYLE, Alaina E. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. **Psychological Bulletin**, v. 148, n. 11–12, p. 765–782, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1037/bul0000383>. Acesso em: 5 fev. 2024.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; FERREIRA, Maria Cristina; LUZ, Renato Cury Monteiro da; et al. Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 3, p. 321–334, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712008000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.

GREITEMEYER, Tobias. Exposure to music with prosocial lyrics reduces aggression: First evidence and test of the underlying mechanism. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 47, n. 1, p. 28–36, 2011. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022103110001770>. Acesso em: 06 fev. 2024.

GREITEMEYER, Tobias; OSSWALD, Silvia; BRAUER, Markus. Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude. *Emotion*, v. 10, n. 6, p. 796–802, 2010. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0020194>. Acesso em: 6 fev. 2024.

HOLLAREK, Miriam; LEE, Nikki C. Current understanding of developmental changes in adolescent perspective taking. **Current Opinion in Psychology**, v. 45, p. 101308, 2022. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2352250X22000100>>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MARTINGANO, Alison Jane; HERERRA, Fernanda; KONRATH, Sara. Virtual reality improves emotional but not cognitive empathy: A meta-analysis. **Technology, Mind, and Behavior**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://tmb.apaopen.org/pub/vr-improves-emotional-empathy-only>>. Acesso em: 6 fev. 2024.

KAMAS, Linda; PRESTON, Anne. Empathy, gender, and prosocial behavior. **Journal of Behavioral and Experimental Economics**, v. 92, p. 101654, 2021. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2214804320306972>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

KIM, Raymond Y; MOROI, Morgan K; BRAWLEY, Amalia; et al. Themes in Superhero-Based Television Shows: An Opportunity for the Development of Children and Adolescents Through Co-Viewing and Active Mediation. **Cureus**, v. 12, n.5, e7965, 2020. Disponível em: <<https://www.cureus.com/articles/30147-themes-in-superhero-based-television-shows-an-opportunity-for-the-development-of-children-and-adolescents-through-co-viewing-and-active-mediation>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

LIRA, Yanne; BRAZ, Ana Luiza Romão; SILVA, Edson; et al. Super-heróis da Vida Real. **Desenvolvendo a pró-sociabilidade no Contexto Escolar: Uma cartilha de orientações**. 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/370107806_Super-herois_da_Vida_Real_Desenvolvendo_a_pro-sociabilidade_no_Contexto_Escolar_Uma_cartilha_de_orientacoes>. Acesso em: 05 fevereiro 2024.

MALTI, Tina; CHAPARRO, Maria Paula; ZUFFIANÒ, Antonio; et al. School-Based Interventions to Promote Empathy-Related Responding in Children and Adolescents: A Developmental Analysis. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 45, n. 6, p. 718–731, 2016. Disponível em: <[doi:10.1080/15374416.2015.1121822](https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822)>. Acesso em: 5 fev. 2024.

MESURADO, Belén; DISTEFANO, María José; ROBILOLO, Gabriela; et al. The Hero program: Development and initial validation of an intervention program to promote prosocial behavior in adolescents. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 36, n. 8, p. 2566–2584, 2019. Disponível em: <[doi:10.1177/0265407518793224](https://doi.org/10.1177/0265407518793224)>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MESURADO, Belén; OÑATE, María E.; RODRIGUEZ, Lucas M.; et al. Study of the efficacy of the Hero program: Cross-national evidence. **PLOS ONE**, v. 15, n. 9, p. e0238442, 2020. Disponível em: <[doi:10.1371/journal.pone.0238442](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238442)>. Acesso em: 6 fev. 2024.

MURANO, Dana; SAWYER, Jeremy E.; LIPNEVICH, Anastasiya A. A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. **Review of Educational Research**, v. 90, n. 2, p. 227-263, 2020. Disponível em: <doi:10.3102/0034654320914743>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PÉREZ, Marta; MÓNACO GERÓNIMO, Estefanía; MONTOYA CASTILLA, Inmaculada. Emotional Intelligence and Empathy as Predictors of Subjective Well-Being in University Students. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 9, n. 1, p. 19-29, 2019. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2254-9625/9/1/19>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PORTT, Erika; PERSON, Staci; PERSON, Brandi; et al. Empathy and Positive Aspects of Adolescent Peer Relationships: a Scoping Review. **Journal of Child and Family Studies**, v. 29, n. 9, p. 2416-2433, 2020. Disponível em: <10.1007/s10826-020-01753-x>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SANTOS, Isabella L.S.; PIMENTEL, Carlos Eduardo. Superheroes: the prosocial aggressors. A systematic literature review. **Psicologia Argumento**, v. 41, p. 3729-3759. Disponível em: <10.7213/psicolargum.41.114.AO15>. Acesso em: 5 fev. 2024.

STATISTA RESEARCH DEPARTMENT. **Superhero movies public opinion in the U.S. by age 2019**. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/876216/public-opinion-on-superhero-movies-by-age-us/>>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VOSSSEN, Helen G.M.; PIOTROWSKI, Jessica T.; VALKENBURG, Patti M. Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). **Personality and Individual Differences**, v. 74, p. 66-71, 2015. Disponível em: <<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S019188691400542X>>. Acesso em: 6 fev. 2024.

Parte IV:

***Práticas interventivas na perspectiva da
Psicologia Escolar e Educacional***

Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: relato de uma experiência com educadoras de berçários públicos do município de João Pessoa (PB)

Anilayne Rebeca de Azevedo Silva
Anna Emília Almeida Costa Menezes de Freitas
Beatriz Monte Porpino Paiva Fernandes
Gabriel de Souza Araújo
Rafaela Maria Ribera Gonçalves de Souza
Rafaela Raíssa Araújo dos Santos
Fabiola de Sousa Braz Aquino

Apresenta-se, neste capítulo, o relato de experiência do projeto de extensão intitulado “Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: interlocuções para uma experiência com educadoras¹⁰ de berçários da rede municipal de João Pessoa (PB)”, proposto a partir de um conjunto de produções derivadas de relatos de experiência de Estágio Supervisionado Curricular (Vicente; Silva; Braz Aquino, 2020) e pesquisas no campo da Educação Infantil no contexto local (Alexandrino; Braz Aquino, 2018; Maia, 2022; Albuquerque; Braz Aquino, 2021). O principal referencial teórico da maioria dos estudos em torno desse tema é a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2018). Esse autor compreende o desenvolvimento humano como um processo contínuo de constituição cultural da criança, marcado por rupturas e avanços ao longo da vida, e facilitado por indivíduos mais experientes da cultura da qual participam.

De acordo com Asbahr e Nascimento (2013), a concepção de Vigotski deve orientar as práticas pedagógicas, pois considera o desenvolvimento como um processo ativo, resultado da interação dinâmica e recíproca entre os indivíduos e o ambiente cultural. Esse mesmo autor defende que, por meio da educação formal, oportuniza-se a apropriação da cultura e o incremento do psiquismo humano desde os primeiros anos de vida, por meio de interações sociais e atividades intencionalmente planejadas (Aquino, 2015), o que se inicia no contexto da Educação Infantil. Sobre essa questão, Alexandrino e Braz Aquino (2018) ressaltam a importância do conhecimento acerca da Psicologia do Desenvolvimento para a atuação de profissionais da Educação Infantil, e da mediação do psicólogo nesse contexto, por meio do acompa-

¹⁰ Optou-se por utilizar, no decorrer do texto, os termos professora e educadora, devido às participantes da ação serem do sexo feminino.

nhamento ao desenvolvimento de bebês e crianças, e da assessoria aos professores sobre o desenvolvimento infantil e os diversos aspectos que o impactam.

Alves e Veríssimo (2007) lembram que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, resultado da luta de entidades civis organizadas em defesa dos direitos da infância. Os marcos legais da educação no país, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), estabeleceram novas concepções de criança, de desenvolvimento, e do papel da família no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, essa etapa da Educação Básica passa a se dedicar ao desenvolvimento da criança, concebendo-a como sujeito integrado e socio-historicamente constituído. Rossetti-Ferreira *et al.* (2009) e Costa e Amorim (2018) acentuam o papel mediador da professora no processo de aprendizagem por meio da introdução de significados historicamente construídos para orientar as ações humanas e compreender os elementos do mundo, além da organização espacial do ambiente, que exerce influência nas interações das crianças e no seu consequente desenvolvimento.

Aquino (2015), Chaves e Franco (2016) e Kohle e Paredes (2021), afirmam que, a partir de uma compreensão do desenvolvimento infantil pautada na teoria histórico-cultural, as creches podem propiciar espaços organizados intencionalmente para que as crianças se desenvolvam integralmente. Destaca-se também, como papel das educadoras, uma atuação pedagógica que contemple as necessidades e especificidades de cada criança, de forma a considerar a dimensão afetiva e cultural em suas práticas (Cheroglu; Magalhães, 2020). Ainda, Costa e Amorim (2018), consideram a creche um espaço privilegiado para observar as interações entre os bebês, conhecer as concepções de desenvolvimento das educadoras, e acompanhar o planejamento das atividades pedagógicas. Por isso, defende-se neste trabalho a Educação Infantil como um espaço propício para a utilização de pesquisas do campo da Psicologia do Desenvolvimento e de atuação de psicólogos(os).

Diante do exposto, as ações dos extensionistas em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de João Pessoa (PB) foram fundamentadas nos pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento Infantil e de propostas de intervenção da Psicologia Escolar brasileira no campo da Educação Infantil. Partiu-se da ideia de que ações como essas podem contribuir para a compreensão da importância dos espaços educacionais na garantia de direitos à educação e ao desenvolvimento global das crianças, e oportunizar a estudantes de graduação em Psicologia a experiência em um contexto educacional e de desenvolvimento humano que se constitui em um dos cenários para sua futura atuação profissional.

Procedimentos metodológicos

A extensão teve como público-alvo educadoras de berçário da rede municipal de João Pessoa. As atividades dessa ação foram realizadas por cinco estudantes de graduação do curso de Psicologia da UFPB, através de: a) rodas de conversa para discutir o desenvolvimento infantil, o papel de educadores e da Educação Infantil no desenvolvimento inicial de crianças, bem como das interações sociais

e das brincadeiras, consideradas atividades-guia nos anos iniciais do desenvolvimento; b) suporte teórico e metodológico aos graduandos mediado por leitura de artigos, documentos técnicos, regulamentos e textos sobre práticas em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento na Educação Infantil e nos primeiros anos de vida; c) reuniões de compartilhamento e supervisão das atividades realizadas nos CMEIs com as educadoras e equipe pedagógica; d) sínteses e discussões reflexivas mediadas por recursos estéticos, além de produção de instrumentos (vídeos, cartilhas, folders e marcadores de página).

No primeiro semestre do ano de 2023, as reuniões presenciais com a coordenadora do projeto ocorreram semanalmente, com duração de aproximadamente três horas cada. As visitas aos CMEIs aconteceram semanalmente, durante dois dias e em duas instituições diferentes. No segundo semestre dessa ação de extensão, as reuniões presenciais com a coordenadora do projeto seguiram como no primeiro semestre, com alteração apenas nas visitas, que passaram a ser alternadas: em uma semana, ocorreram durante dois dias, e em outra semana, em um dia.

Durante os encontros, foram realizadas articulações de aprofundamento teórico-metodológico com foco na teoria do desenvolvimento humano de Vigotski (2018), além de seminários acerca das 7 *Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*, como, também, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os encontros contaram ainda com a proposição e planejamento das futuras ações desenvolvidas pelos extensionistas, o que possibilitou a produção de materiais sobre o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida e na Educação Infantil. A partir das discussões e questões levantadas, observou-se a necessidade de trabalhar de forma mais detalhada algumas temáticas. Por essa razão, foram produzidos materiais como folders, cartilhas, slides e marcadores de página, para uma melhor mediação psicológica do que se pretendia com essa ação de extensão. Para uma melhor sistematização e detalhamento sobre as ações e atividades realizadas nos CMEIs, as extensionistas se utilizaram de diários de campo que continham relatos de cada visita e das ações em cada instituição. Esses registros escritos são utilizados por psicólogas em contextos educacionais para captar as dinâmicas interativas e atividades realizadas nas instituições (Costa; Guzzo, 2006). Na experiência aqui relatada, as informações extraídas dos diários de campo foram organizadas considerando os eixos do projeto, as ações desenvolvidas, os temas solicitados às extensionistas nas duas instituições bem como os materiais e recursos utilizados. O material que compôs os diários de campo foi discutido à luz de textos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural e pesquisas na interface Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil.

O primeiro material produzido foi um folder informativo que exibiu o objetivo do projeto, o papel e a importância da Psicologia na Educação Infantil, assim como a equipe de extensionistas de cada instituição, a professora responsável, os dias e horários da ação e os meios de contato com o grupo. A partir disso, os materiais foram produzidos de acordo com os eixos norteadores do projeto, que foram: 'o desenvolvimento infantil inicial, o papel da creche e da educadora no desenvolvimento e as funções da brincadeira no psiquismo do bebê'. Para os limites desta publicação, serão descritas as principais ações propostas no projeto inicial. Porém, faz-se relevante mencionar que outras demandas foram trabalhadas pela equipe

com o corpo pedagógico, considerando as situações que emergiam de cada contexto, a exemplo de 'Adaptação de bebês à creche, afetividade na relação educadoras-bebês'; 'comportamento de morder dos bebês' (conforme relato da equipe pedagógica), e 'a observação como um método da(o) psicóloga(o) para conhecer o desenvolvimento infantil', exploradas nessa ação.

Como ação final do projeto, foi realizada uma dinâmica com as professoras dos CMEIs para que se pudesse ter um feedback de como foi a experiência para elas e como elas avaliaram as ações e o trabalho realizado pelos extensionistas durante esse período. Também foi combinado com a direção de ambas as instituições uma última reunião com a coordenadora do projeto no local da ação, para que fosse realizada uma avaliação, pela equipe pedagógica e gestora de cada instituição, das ações desenvolvidas, além do diálogo sobre um possível retorno à instituição em um outro momento.

Resultado da experiência nas instituições: o encontro entre pesquisa e extensão

A inserção nas instituições ocorreu a partir do mapeamento institucional, com foco nas turmas de berçário, observações participantes em sala e em eventos, e diálogos com a equipe do CMEI. Dessa maneira, buscou-se, no primeiro momento, o conhecimento do cotidiano, atividades e educadoras das instituições – o que resultou no folder de apresentação, entregue a fim de elucidar a intencionalidade do projeto. Essas ações permitiram conhecer e compreender o dia a dia das práticas pedagógicas, as demandas mais frequentes e os aspectos que convergiam ou divergiam do que vinha sendo estudado de maneira teórica no primeiro momento da atividade de extensão, qual seja, leitura e discussões em seminários.

Nos diálogos com as educadoras e com os bebês foram identificadas falas que remetiam a uma concepção ora inatista ora ambientalista de sujeito, além de atribuições de intencionalidades aos comportamentos dos bebês, o que provocou uma pesquisa bibliográfica para fundamentar o diálogo com as professoras sobre o primeiro eixo central do projeto: as concepções do desenvolvimento humano. O estudo do desenvolvimento humano está voltado, entre outros aspectos, para explicar os fatores que influenciam ou que determinam as mudanças no comportamento do indivíduo ao longo do tempo, fazendo-se cruciais o conhecimento e a mediação do educador (Nóbrega; Ferreira, 2015). Por isso, é relevante que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas por uma concepção de desenvolvimento humano sociocultural que defende o papel das interações como promotoras de desenvolvimento.

Estabelecidos os vínculos entre a equipe pedagógica e as extensionistas, foram organizadas as primeiras rodas de conversa para a apresentação dos materiais produzidos e construção coletiva com as educadoras a respeito das temáticas supracitadas. A Psicologia do Desenvolvimento, em interface com a Psicologia Escolar e Educacional, pode ampliar o olhar sobre os comportamentos das crianças em espaços de Educação Infantil (Costa; Guzzo, 2006; Alexandrino; Braz Aquino, 2018). Esses momentos de diálogo em rodas de conversa foram recebidos de maneiras diferentes nas instituições. Por isso, o estímulo à participação das professoras pelas extensionistas foi fundamental, dado que a todo momento explicitavam o caráter

de construção conjunta daquele momento e dos conhecimentos compartilhados entre todas, o que mobilizou mais educadoras a participarem da experiência.

Já as observações nas salas de berçários favoreceram identificar as variadas interações entre educadoras e bebês, entre os bebês, entre eles e o espaço físico, com a chegada de novos brinquedos e a constante inserção de novos bebês nas salas. Nesses momentos, percebeu-se que a presença das extensionistas nas salas gerou reações por parte das educadoras, que, ao perceberem novas habilidades dos bebês em certas situações, bem como aspectos importantes das interações entre eles, voltavam o olhar para as potencialidades de desenvolvimento daqueles sujeitos.

Produziu-se, como recurso mediador para esse primeiro momento de diálogo coletivo com as educadoras, um marcador de página com uma frase de Vigotski sobre o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Observou-se, ainda nesse momento, falas que remetiam às concepções inatistas e ambientalistas, bem como falas que expressavam aspectos da concepção sociointeracionista, ao se referirem aos comportamentos dos bebês. Para Asbahr e Nascimento (2013), essa concepção destaca um papel central da educação formal no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois as mediações intencionais das professoras criam condições para que as crianças se desenvolvam.

Após transcorrido um mês, realizou-se outra roda de conversa com as educadoras sobre o segundo eixo da extensão: 'o papel da brincadeira na educação infantil'. Nesse segundo momento, as educadoras demonstraram abertura ao diálogo, com uma participação ativa na atividade, expondo conhecimento sobre os princípios norteadores da BNCC, exemplos da sua prática cotidiana com os bebês, o que confirmou a importância da compreensão da brincadeira como um direito da criança e propulsora de desenvolvimento dos bebês. Albuquerque *et al.* (2020) postulam que, através do brincar, as crianças se socializam, interagem e ampliam sua cognição e desenvolvimento socioafetivo e físico. Dessa forma, é imprescindível que as instituições de Educação Infantil insiram em seu contexto a utilização do brincar na prática pedagógica. Já na BNCC está afirmada a relevância da atividade de brincar como essencial para o desenvolvimento global e a garantia de seis direitos, que são eles: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se" (Brasil, 2018, p. 36).

Como parte da experiência de extensão, organizou-se a última roda de conversa ocorreu no dia 01 de novembro de 2023, a respeito do terceiro eixo do projeto: o papel do CMEI e das educadoras no desenvolvimento dos bebês. Para tanto, foi realizada uma reunião na qual foram planejados e confeccionados pelas extensionistas, cartões com frases disparadoras, tais como: "o papel do CMEI no desenvolvimento é..."; "o desenvolvimento dos bebês com os quais você trabalha é favorecido por..."; "na minha atuação, as brincadeiras contribuem para...". Pretendia-se que, por meio desse procedimento, as professoras formassem, coletivamente, um painel com suas percepções a respeito das temáticas discutidas. Durante essa ação, houve falas das professoras que indicaram a compreensão do desenvolvimento integral da criança como um processo contínuo, da importância da mediação da professora para a socialização e o aprendizado infantis.

Por meio dessa experiência e da metodologia de trabalho adotada no projeto, pode-se considerar que as concepções de desenvolvimento humano discutidas com as professoras promoveram uma gradativa apropriação e reflexão que podem fazer

a diferença na atuação das profissionais no cuidado aos bebês na Educação Infantil. O encerramento da ação provocou, assim, um momento de reflexões entre a equipe extensionista e as educadoras acerca do trabalho feito, com elogios para a metodologia de trabalho em conjunto, atento às particularidades do CMEI, dos bebês e das educadoras de berçário e de outras turmas. As profissionais afirmaram a relevância dos temas discutidos, demonstrando que o projeto de extensão foi efetivo ao inserir-se na realidade do CMEI, trazendo bons resultados para as estudantes e para as profissionais, que se mostraram abertas a receber uma nova edição do projeto.

Considerações Finais

O projeto teve como objetivo geral a promoção de experiências teórico-práticas a graduandos de Psicologia no contexto da Educação Infantil pública, baseadas em pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, no campo da Educação Infantil e em propostas de intervenção da Psicologia Escolar brasileira. Por meio de visitas semanais às instituições, as extensionistas conduziram uma variedade de atividades, incluindo a familiarização com a rotina dos bebês, diálogos com a equipe sobre o planejamento pedagógico, observação das interações entre bebês e entre educadoras e bebês, observação dos portfólios de atividades junto às professoras e dos cartazes produzidos coletivamente, participação nas reuniões pedagógicas, diálogos sobre a elaboração dos relatórios das educadoras abordando a adaptação e desenvolvimento dos bebês, conversas com as professoras sobre suas formações e experiências na Educação Infantil, promoção de espaços para reflexão e diálogo sobre concepções de desenvolvimento e sobre o papel da brincadeira e a função da educadora e do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Educação Infantil.

Além disso, foram produzidos materiais informativos, como folders que abordam o papel do psicólogo na Educação Infantil, infográficos sobre a adaptação dos bebês na creche e a afetividade na Educação Infantil, além de apresentações visuais como slides, vídeos e marca-páginas que exploram as concepções de desenvolvimento dos bebês, e o papel da brincadeira na Educação Infantil. Esses materiais são aqui considerados como instrumentos psicológicos para mediação da proposta operacionalizada pela Equipe de Extensão, dada a sua função de facilitar a exposição e discussão de conteúdos e informações relevantes para o projeto, e por colaborar no sentido de favorecer a construção de relações entre a Equipe de Extensão e as equipes pedagógicas dos CMEIs. Destaca-se a produção de um material sobre a 'Observação' para aprofundar a compreensão de graduandos e professoras sobre o desenvolvimento infantil, as interações estabelecidas entre bebês e educadoras, bem como conhecer as atividades e rotinas de cada sala.

Durante a realização do projeto, foi apresentada e constantemente reforçada a concepção de bebês e crianças como sujeitos de direitos, e do CMEI como um espaço de desenvolvimento, e ressaltada a importância das educadoras enquanto mediadoras da relação do bebê com os elementos da cultura, cuja internalização possibilita seu desenvolvimento integral. As ações contribuíram para aprofundar uma concepção do CMEI como espaço de promoção de desenvolvimento e garantia de direitos.

Ademais, o projeto contribuiu para a formação integral dos graduandos envolvidos, uma vez que estes se aproximaram de uma questão social e, a partir do referencial teórico-metodológico adotado, construíram propostas de intervenção e as colocaram em prática em contato direto com o público-alvo. A partir da relação entre Psicologia e Educação e das contribuições dos saberes psicológicos acerca do desenvolvimento infantil e os fatores que o influenciam, verificou-se que reflexões foram oportunizadas junto às educadoras a respeito da importância das interações sociais para o desenvolvimento dos bebês, propiciadas por atividades lúdicas como a brincadeira. Além disso, a ação contribui na ampliação de condições para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Dentre os principais desafios para a realização do projeto, menciona-se ser a ação um dos primeiros contatos mais sistemáticos da maioria das educadoras com a Psicologia voltada à Educação Infantil, o que mobilizou a criação de estratégias para aproximação e realização da proposta. Entende-se que estabelecer diálogo e construção conjunta com as educadoras, a partir de referenciais teóricos claramente definidos, foi algo necessário e desafiante para as discentes.

Verificou-se a necessidade de afirmar as atividades que poderiam ser realizadas pelas extensionistas em tais ambientes, e seu caráter de construção coletiva para que a equipe pudesse colocar em prática os aprendizados que foram promovidos pela formação teórica do projeto. A apropriação do referencial teórico e do diálogo constante com a equipe pedagógica tornou possível a conquista de espaço de fala e a circulação das concepções que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, com foco nas contribuições da concepção de desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural para esse contexto. Essa experiência acadêmico-científica de uma prática possível ao psicólogo na Educação Infantil demonstrou que é factível o estabelecimento de um diálogo enriquecedor com educadoras de berçário, alicerçadas na Psicologia do Desenvolvimento, no contexto da Educação Infantil.

Referências

ALBUQUERQUE, Gabriella Fiúza Oliveira; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; CARVALHO, Valter Domingos Rezende. A concepção do brincar na base nacional comum curricular. **Revista Multidebates**, Palmas, v. 4, n. 2, pp. 105-113, jun. 2020.

ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de; BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa. Interações educadora-bebê em creches: Um estudo sobre concepções de educadoras infantis. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 32, e 200173, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/202646>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

ALEXANDRINO, Vanessa da Cruz; BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa. Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 2, pp. 85-99, dez. 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13756>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

ALVES, Roberta Cristiane Pascarelli; VERÍSSIMO, Maria De La Ó. Ramallo. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 17, n. 1, pp. 13-25, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100003-&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 dez. 2023.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: revista de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, pp. 39-43, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4996>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 33, n. 2, pp. 414-427, ago. 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/135158>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAZ AQUINO, Fabíola de Sousa; NASCIMENTO, Gabriela Oliveira do; ALMEIDA, Hianne Oliveira; ALEXANDRINO, Vanessa da Cruz. Psicologia escolar na educação infantil: Proposições teóricas e metodológicas para a atuação profissional. In: V. L. T. SOUZA; F. S. BRAZ AQUINO; R. S. L. GUZZO; C. M. MARINHO-ARAÚJO (Org.). **Psicologia escolar crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas**. Campinas: Alínea, 2018. cap. 3, pp. 65-85.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, cap. 5, pp. 109-126.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020, cap. 4, pp. 93-108.

COSTA, Adinete Sousa da; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Escritos educ.**, Ibitiré, v. 5, n. 1, pp. 05-12, Jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100002>. Acesso em: 16 fev. 2024.

COSTA, Natália Meireles Santos da; AMORIM, Katia de Souza. A co-construção do fluxo locomotor em processos interativos bebê-bebê. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, pp. 73-83, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-12472018000300008-&lng-pt>. Acesso em: 21 dez. 2023.

KOHLE, Erika. Christina; PAREDES, Camila Godoy. Implicações do afeto no desenvolvimento do psiquismo dos bebês no primeiro ano de vida. **Revista Teias**, [S. l.], v. 22, n. 64, pp. 241-254, mar. 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49885>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MAIA, Karen Felícia de Figueiredo. **Atuação de professoras de berçário e suas concepções sobre o desenvolvimento infantil inicial**. 2022. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NÓBREGA, Ivanilda da Silva Santana; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A mordida na creche: quais os significados dessa expressão infantil? In: II CONEDU, 2015, Campina Grande. **Anais do II Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. pp. 01-12.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, pp. 437-464, jul./set. 2009.

VICENTE, Amanda Costa; SILVA, Nialda Sabrina da; BRAZ AQUINO, Fabíola de Souza (2020). A Psicologia Escolar no contexto da Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com professoras de berçários. In: MARI-NHO-ARAÚJO, C. M.; SANT'ANA, I. M. (Eds.). **Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. (2 vol., pp. 113-132). Alínea.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Tradução: Prestes, Z.; Tunes, E.; Santana, C. da C. G., 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 177 p.

Estágio supervisionado em psicologia no comitê de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba

Cleiciane Alves Farias Jéssica
Anabelle Silva
Henrique Jorge Simões Bezerra
Mônica de F. Batista Correia

O processo de ensinar exige constante reflexão crítica sobre a prática. Ao aproximar o discente de uma prática profissional em determinada área, o estágio supervisionado é oportunidade de desenvolver e consolidar conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, o que constitui o ponto de intersecção entre habilidades e competências teóricas e práticas (Santos 2019).

De acordo com o *Projeto Político-Pedagógico* do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2007), os componentes curriculares Estágio Supervisionado Obrigatório III e IV são realizados nos dois últimos semestres da graduação. Nessa atividade os discentes devem optar por uma área de estágio, podendo escolher entre seis ênfases: Psicologia Clínica e Saúde; Psicologia Escolar e Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Neurociências; Avaliação Psicológica; e Psicologia Social.

O presente capítulo busca dialogar sobre os pressupostos teóricos e as intervenções desenvolvidas no estágio curricular supervisionado em Psicologia, realizado pela primeira vez no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB. Esse estágio ocorreu de maneira inovadora, pois a atuação articulou duas ênfases da matriz curricular, Psicologia Escolar Educacional e Psicologia Clínica e Saúde, constituindo uma proposta de formação teórico-prática baseada numa abordagem interdisciplinar entre educação e saúde. A atuação foi voltada às áreas de Psicologia Escolar Educacional, na perspectiva da educação inclusiva (Bezerra; Correia, 2020) e do atendimento especializado (Correia, 2021; Correia; Rodrigues, 2015), e de Psicologia Clínica e Saúde, na perspectiva da clínica ampliada (Estellita-Lins et al., 2009).

O público-alvo do CIA é constituído predominantemente por discentes com deficiência, com necessidades educacionais específicas e/ou em sofrimento psíquico. No que concerne às demandas relacionadas à deficiência, a atuação ocorreu a partir de uma perspectiva de educação inclusiva, objetivando promover a inclu-

são desse público no ensino superior. Essa atuação foi embasada por pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica (Molon, 2017) e do Modelo Social da Deficiência (Diniz, 2010). No tocante às necessidades educacionais específicas, o enfoque foi embasado no conceito de compensação social de Vigotski, objetivando uma atuação crítica centrada no suporte ao processo ensino-aprendizagem, na criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento humano e na provisão de recursos educacionais complementares e suplementares (Bezerra; Correia, 2020). No que diz respeito às questões de saúde mental, as discussões foram norteadas a partir das concepções de clínica ampliada, com fundamentos pós reforma psiquiátrica, e promoção da saúde, buscando oferecer suporte e cuidado (Mesquita et al, 2010).

Inclusão no ensino superior

A participação da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ganhando visibilidade tanto nos discursos e debates políticos quanto entre os pesquisadores da área da educação (Ciantelli; Leite; Nuernberg, 2017). Para Silva Neto (2021), por exemplo, o acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) ocorrem em decorrência das políticas públicas de inclusão social.

No Brasil, essa política está delineada no *Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior* (Brasil, 2013), que impulsionou a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com vistas à promoção de acessibilidade e inclusão. Na UFPB, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) é o responsável por articular, desde 2013, ações efetivas para a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência, necessidades educacionais específicas e/ou em sofrimento psíquico. Isso ocorre por meio da Resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI, 2013).

As ações do CIA são destinadas aos discentes da graduação e da pós-graduação e aos servidores docentes e técnicos administrativos. Sua atuação estende-se para os quatro campi da UFPB: Campus I, na cidade de João Pessoa; Campus II, na cidade de Areia; Campus III, na cidade de Bananeiras; e Campus IV, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto.

As principais atividades desenvolvidas pelo CIA são avaliação da demanda; encaminhamentos aos serviços parceiros; inserção no Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED); e orientações às coordenações de curso e aos docentes. Para que o suporte necessário ocorra, a equipe da sede do CIA (Campus I) é atualmente composta por uma coordenadora, um vice coordenador, uma psicóloga, um terapeuta ocupacional e dois assistentes administrativos. Conta também com a contribuição de estagiários de diferentes áreas, alunos apoiadores (bolsistas, voluntários e plantonistas), cuidadores, intérpretes de Libras e membros consultores nas diversas áreas relacionadas. Esses últimos integram quatro grupos de trabalho: Acessibilidade Atitudinal; Acessibilidade Comunicacional; Acessibilidade Pedagógica; Acessibilidade Arquitetônica.

Além disso, o CIA conta com o auxílio de serviços parceiros da própria UFPB, entre os quais destacamos: Clínica de Terapia Ocupacional; Clínica de Fonoaudiologia; Núcleo de Educação Especial (Nedesp); Laboratório de Vida Independente e

Tecnologia Assistiva (LAVITA); Laboratório de Acessibilidade (LACESSE); Laboratório de Projetos Design UFPB (Labproj); Superintendência de Educação a Distância (SEAD); Setor de Braille da Biblioteca Central; Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE). Assim como, os projetos de extensão universitária: Inclusão em Foco; TraduLibras; Criativa; e Redes de Inclusão. No que diz respeito à Clínica Escola de Psicologia da UFPB, ainda não há um convênio entre este setor e o CIA. Entretanto, o estágio supervisionado em Psicologia foi uma possibilidade de aproximação entre o CIA e os serviços de Psicologia oferecidos pela Clínica Escola.

Estágio em Psicologia no Comitê de Inclusão e Acessibilidade

O estágio supervisionado foi realizado na sede do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, localizada no Campus I, durante os meses de fevereiro a novembro de 2023. A atuação se deu a partir da contribuição de duas estagiárias do curso de graduação em Psicologia, três docentes do Departamento de Psicologia e uma Psicóloga atuante no CIA.

A principal finalidade deste estágio foi promover aperfeiçoamentos no funcionamento dos serviços oferecidos pela instituição, especialmente no que diz respeito ao acesso, à permanência e ao progresso dos discentes com deficiência, necessidades educacionais específicas e/ou em sofrimento psíquico, além do fortalecimento da inserção da Psicologia no setor.

As aproximações iniciais para a atuação neste campo de estágio foram fundamentadas a partir de pesquisas, estudos e debates gerados nas disciplinas optativas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia: Aspectos Psicológicos e Educacionais dos Portadores de Necessidades Especiais (APEPNEE); Psicopedagogia; e Psicologia da Saúde II.

Na disciplina APEPNEE as discussões foram voltadas à atuação e articulação da Psicologia com o campo dos Estudos da Deficiência. Para isso, os diálogos ocorreram com o principal objetivo de promover a construção de um pensamento crítico sobre a relação entre deficiência, diferença, natureza e cultura. As principais temáticas incluíram aspectos históricos e conceituais da deficiência, os quais englobam os modelos da deficiência Biomédico, Social e Socioantropológico (Diniz, 2010; Nunes et al., 2015); o capacitismo, ou seja, as formas de preconceito e discriminação instaurados no processo social institucionalizado com relação a esse público (Angelucci; Santos; Pedott, 2020); as políticas públicas, principalmente as políticas educacionais; e a atuação da Psicologia no contexto da educação inclusiva. Foram discutidas também as legislações vigentes, tais como: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que conforme seu Art. 1 destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2009, ambas direcionadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. As temáticas subsidiaram o desenvolvimento de uma perspectiva teórica, técnica, política e ética para inserção no campo de estágio e construção das intervenções.

Na disciplina Psicopedagogia os debates foram direcionados à compreensão da atuação especializada da Psicologia no campo das necessidades educacionais espe-

cíficas nos cenários escolar e clínico (Bezerra; Correia, 2020). Com esse intuito, os conteúdos trabalhados foram referentes às dificuldades de aprendizagem (Correia, 2021); aos transtornos de aprendizagem (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2016); aos direitos educacionais que devem ser garantidos (Dazzani, 2010); e à atuação com esse público educacional a fim de compreender as necessidades e intervir de maneira a promover o sucesso educacional e o desenvolvimento de processos cognitivos e afetivos.

Na disciplina Psicologia da Saúde II, o diálogo foi conduzido numa aproximação entre Psicologia e promoção da saúde. As atividades possibilitaram relacionar os conteúdos discutidos com as experiências de Estágio Curricular. As temáticas que mais se aproximaram da atuação no estágio foram a atuação interdisciplinar; promoção de saúde e cuidado; sofrimento psíquico e promoção de saúde mental (Guizardi; Lopes; Cunha, 2011; Pinto, 2011). Por este meio, houve auxílio do uso de ferramentas analisadoras e da análise institucional no cenário de atuação, que possibilitaram, aliadas ao mapeamento institucional de Marinho-Araujo (2014), reflexões constantes sobre o fluxo de funcionamento da instituição e suas contradições.

As implicações práticas decorrentes da articulação teórica das três perspectivas disciplinares acima referidas forneceram valiosas ferramentas prático-conceituais, bem como produziram discussões com maior grau de complexidade sobre a relação sujeito, interação e realidade institucional no contexto do estágio no CIA. Adicionalmente, contribuíram decisivamente para o desenvolvimento de estratégias de intervenção.

As atividades realizadas ao longo do estágio foram agrupadas em cinco eixos de ação: 1. Conhecer o campo de estágio e delimitar a atuação das estagiárias de Psicologia; 2. Auxiliar e fortalecer a atuação específica da profissional de Psicologia; 3. Contribuir com a acessibilidade educacional; 4. Colaborar com os outros setores da instituição; 5. Auxiliar nas demandas relacionadas ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED).

No Eixo 1, inicialmente foram realizadas reuniões com a coordenação do CIA para alinhar os interesses e as possibilidades da atuação. Ao longo de todo o estágio houve reuniões de supervisão teórica e de campo conjuntas para discutir as atividades realizadas, planejar as atividades futuras, tirar dúvidas, aprofundar estudos teóricos e de casos e receber orientações acerca da atuação. Foram realizados um mapeamento institucional para conhecer detalhes do funcionamento e das atividades do CIA; uma análise documental, para levantamento e leitura de documentos relacionados diretamente ao campo de estágio; e visitas aos serviços parceiros a fim de compreender o funcionamento da rede de apoio.

No Eixo 2, o enfoque foi a realização de avaliações, empreendidas sob acompanhamento da supervisora de campo, para levantamento das necessidades de cada discente que solicitou um dos serviços de apoio ofertados no CIA. Cada avaliação demandava a construção de relatórios e cadastros dos discentes, os quais incluíam sínteses de suas necessidades educacionais e orientações sobre possíveis ações inclusivas dirigidas às coordenações de curso e aos docentes das disciplinas. Nessa etapa também houve participações nos estudos de caso para discutir, junto à equipe multidisciplinar, possibilidades para auxiliar o discente que buscou apoio. Por fim, foi empreendida uma revisão e um aprimoramento do instrumento utilizado pela profissional de Psicologia do CIA para a avaliação dos discentes a serem assistidos.

No Eixo 3, foram realizados os acompanhamentos dos encaminhamentos e de outras demandas, tais como buscar saber os status dos encaminhamentos e dialogar com os serviços parceiros. A intenção era consolidar uma comunicação em rede e uma contrarreferência para suporte e acompanhamento dos estudantes encaminhados. Além disso, empreendeu-se uma busca de informações em outros setores da UFPB, como na Clínica Escola de Psicologia, o Centro de Referência e Atenção em Saúde/CRAS e no Hospital Universitário Lauro Wanderley, com vistas a oferecer informações e tirar dúvidas sobre os serviços originadas tanto na equipe e quanto pelos discentes.

No Eixo 4, foi elaborada e compartilhada com a equipe multidisciplinar uma planilha atualizada com os *feedbacks* relacionados às demandas destinadas ao setor de Psicologia. Houve também a criação de um formulário Google para compor o relatório CIA em Números, contendo os dados estatísticos dos atendimentos. As estagiárias participaram de reuniões, propostas pela coordenação do CIA, com o objetivo de planejar atividades e alinhar informações entre todos os setores. Por fim, estiveram presentes no II Congresso de Inclusão e Acessibilidade da UFPB na equipe organizadora e apresentaram um *banner* sobre a experiência desse estágio.

No Eixo 5, foi realizado o levantamento das queixas dos alunos apoiadores, através das técnicas de observação participante e escuta ativa na recepção da instituição e ao longo da participação destes no curso de formação continuada para os alunos apoiadores promovido pelo Projeto de Extensão Inclusão em Foco. Em um dos casos, foi necessária a mediação num caso de conflito entre aluno apoiador e aluno apoiado.

Quando da finalização do estágio foi realizada uma devolutiva à instituição, por meio de uma reunião com toda a equipe, visando apresentar as atividades realizadas ao longo dos dois semestres, agradecer a colaboração e a parceria.

Qualificando as intervenções

A partir da execução das atividades elencadas nos eixos acima, principalmente do Mapeamento Institucional (MARINHO-ARAUJO, 2014), buscou-se realizar no CIA um “diagnóstico institucional” visando localizar possibilidades e limitações de funcionamento. Também foram utilizadas ferramentas da saúde, a fim de complementar esse diagnóstico, como o Fluxograma Analisador (Pinto, 2011), que consiste em uma representação imagética do percurso do usuário pelo serviço. Dessa maneira, a atuação ocorreu em um processo contínuo de levantamento das informações e reflexões críticas acerca dos aspectos da instituição e de seu funcionamento.

É possível afirmar que, no que concerne à assistência aos discentes da UFPB com deficiência, necessidades educacionais específicas e/ou em sofrimento psíquico, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade é uma referência. Isso porque, ao longo dos últimos dez anos tem realizado a função de garantir o acesso e a permanência desse público-alvo na universidade. O empenho para que a Política de Inclusão da UFPB seja assegurada é coletivo e conta com a participação dos diversos serviços voltados a essas temáticas.

No decorrer do processo do estágio, foi possível observar que o engajamento das equipes de coordenação e administrativa; a atuação da equipe multiprofissio-

nal composta pelas áreas da Psicologia e da Terapia Ocupacional; e o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) são aspectos fundamentais para a garantia dos direitos instituídos pela Política de Inclusão da UFPB, pela LBI e pela CDPD. Desse modo, o comprometimento da instituição é essencial para assegurar que o público-alvo tenha acesso e permaneça no ambiente acadêmico.

Ao final do “diagnóstico institucional” foram apontados três agrupamentos de demandas que compreendiam as principais necessidades de aperfeiçoamento identificadas no CIA: (1) diálogo entre os serviços parceiros do CIA; (2) qualificação da atuação dos alunos apoiadores; e (3) aperfeiçoamento do instrumento utilizado na entrevista psicológica para às necessidades educacionais específicas dos discentes. Na tentativa de atuar pontualmente com as necessidades percebidas e colaborar para o aprimoramento dos serviços do CIA, o plano de intervenção foi idealizado com as propostas descritas a seguir.

Em primeiro lugar, fortalecer a comunicação entre os serviços parceiros para facilitar o funcionamento horizontal em rede. Isto porque, de acordo com os princípios do SUS, é importante que haja a integração entre os serviços, instituindo uma comunicação bilateral para que de fato funcione em rede. Para tanto, era necessário promover o fortalecimento da rede de apoio do CIA, empreendendo o alinhamento entre os serviços parceiros existentes, o retorno dos encaminhamentos realizados e a ampliação das parcerias internas e externas à UFPB.

Em segundo lugar, atuar na formação continuada dos alunos apoiadores oferecendo capacitação e suporte. Isto porque, atualmente, a função dos alunos apoiadores, segundo o Manual de Orientação para os Alunos Apoiadores (UFPB, 2016), é realizar atividades junto aos estudantes com deficiência assistidos pelo CIA, respeitando-se as peculiaridades e necessidades educacionais e atendendo às especificidades. O aluno apoiador intermedeia nas relações entre o aluno apoiado e o professor durante as atividades acadêmicas, e também nas relações aluno-aluno, contribuindo para inclusão social do assistido dentro do Campus (Silva Neto, 2021).

Foi percebida, por meio da observação participante e da escuta ativa, a necessidade de um olhar distinto sobre a formação do aluno apoiador, a fim de instrumentalizá-lo para além dos aspectos pedagógicos, dando ênfase para a dimensão relacional. A experiência de apoio se manifesta de forma horizontal na relação entre os alunos, revelando que o olhar direcionado ao outro envolve uma tensão entre noções de cuidado e interdependência e de autonomia e independência (Fietz; De Mello, 2018), tais noções são construídas concretamente no estar com outro. Nem sempre o ideal de autonomia e independência significa inclusão. Em alguns casos, reconhecer a necessidade do cuidado e da interdependência tornam o acesso, a permanência e o sucesso mais próximos da realidade dos estudantes assistidos pela política de inclusão.

Levando em consideração que o período de estágio supervisionado seria insuficiente para dar conta das demandas de formação dos alunos apoiadores, optou-se pela criação de um projeto de extensão com vistas a promover uma intervenção de longo prazo. Para tal, foi criado o *Redes de Inclusão: Educação, Ética e Participação na vivência do Aluno Apoiador*, projeto voltado ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED).

Em terceiro lugar, aprimorar o instrumento psicológico utilizado no processo de avaliação das demandas dos discentes que solicitaram apoio ao CIA. O instrumento utilizado possibilitava realizar o levantamento de informações gerais sobre as necessidades dos discentes, porém, observou-se a demanda de ampliá-lo a fim de abranger o acompanhamento dos avanços desses discentes ao longo do período em que são assistidos pelo CIA. Ou seja, o aperfeiçoamento do instrumento avaliativo para torná-lo voltado ao histórico educacional do discente, com foco no acompanhamento das necessidades educacionais atuais.

Considerações finais

Muitas são as possibilidades de contribuições da Psicologia para a educação inclusiva no Ensino Superior. A experiência de estágio no CIA constituiu um passo inicial de aproximação entre a graduação em Psicologia e as políticas públicas de garantia dos direitos educacionais.

Levando em consideração as discussões apontadas e as atividades realizadas, propõe-se que haja continuidade e ampliação de estágios em Psicologia orientados para a inclusão de pessoas com deficiência, necessidades educacionais e/ou em sofrimento psíquico no ensino superior, com vistas à participação social plena e em condições de equidade com as demais. Indica-se a necessidade de construir mais articulações com os serviços escola e projetos de ensino e extensão da graduação em Psicologia da UFPB, com vistas a elaboração de estratégias para o acolhimento das demandas educacionais e psicossociais, com base na Lei Brasileira de Inclusão e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Referências

ANGELUCCI, Carla Biancha; PEDOTT, Larissa Gomes Ornelas; SANTOS, Luciana Stoppa dos. Conhecer é transformar: notas sobre a produção implicada de modos anticapacitistas de habitar a universidade. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Leticia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 55-72.

BEZERRA, Henrique Jorge Simões, CORREIA, Mônica de Fátima Batista. Psicologia Escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; SANTANA, Izabella Mendes (org.). **Práticas exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2020.v. 2, cap. 2, p. 31-53.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa incluir: acessibilidade na educação superior. Documento orientador**. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 fev. 2024.

----- . **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Decreto n. 6.949, 25 ago. 2009.

CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 303-311, 2017.

CORREIA, Mônica de Fátima Batista. **Psicologia e atuação em queixas de dificuldades de aprendizagem: reflexões, atualizações e procedimentos para avaliações**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

CORREIA, Mônica de Fátima Batista. RODRIGUES, Lorena Fernandes. As ações do psicólogo em seus relacionamentos com demandas educacionais. In: BEZERRA, Henrique Jorge Simões (org.). **Psicologia escolar e educacional: reflexões no contexto da educação básica**. Maceió: Edufal, 2015.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 362-375, 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

ESTELLITA-LINS, Carlos; OLIVEIRA, Verônica Miranda; COUTINHO, Maria Fernanda. Clínica ampliada em saúde mental: cuidar e suposição de saber no acompanhamento terapêutico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, p. 195-204, 2009.

FIETZ, Helena Moura; DE MELLO, Anahi Guedes. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. **Revista Antropológicas**, v. 29, n. 2, 2018.

GUIZARD, Francini Lupe; LOPES, Márcia Raposo; CUNHA, Maria Luiza. Contribuições do Movimento Institucionalista para o estudo de políticas públicas de saúde. In: MATTOS, Ruben Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011, p.200-2018. Disponível em: www.ims.uerj.br/ccaps. Acesso em 22 de fev. de 2024.

Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015 . **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 14 de maio de 2023.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**, p. 153-175, 2014.

MESQUITA, José Ferreira; NOVELLINO, Maria Salet Ferreira; CAVALCANTI, Maria Tavares. A Reforma Psiquiátrica no Brasil: Um novo olhar sobre o paradigma da Saúde Mental. **XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, 2010.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2017.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, n.3, p.537-545, set.-dez., 2015.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimentar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. 496p.

PINTO, Diego Muniz et al. Projeto terapêutico singular na produção do cuidado integral: uma construção coletiva. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 20, p. 493-502, 2011.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. O estágio curricular supervisionado (ecs) em psicologia e o mundo do trabalho. **Laplace em revista**, v. 5, n. 1, p. 6-18, 2019.

SILVA NETO, Paulino Joaquim da. **Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

UFPB. Pró-reitora de Graduação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia**. João Pessoa, 2007. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/ccgp/contents/menu/documentos-do-curso/ppc-psicologia.pdf> >. Acesso em: 24 fev. 2024

_____. **Resolução nº 34/2013** do Conselho Universitário (Consuni). Comitê de Inclusão e Acessibilidade, UFPB. João Pessoa, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Comitê de Inclusão e Acessibilidade-CIA. Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência: **Manual de orientações ao estudante apoiador**. João Pessoa-PB, 2016.

Estágio curricular em tempos de pandemia: possibilidades de atuação em uma escola de Ensino Médio

Érica Michelle da Silva Maia
Miriane da Silva Santos Barboza

O presente capítulo tem por finalidade descrever as ações de estágio realizadas junto a discentes e docentes de uma escola da rede pública de ensino localizada no sertão paraibano durante o período pandêmico. A partir das reflexões aqui apresentadas, busca-se definir e caracterizar a Psicologia Escolar e Educacional, bem como sinalizar algumas de suas contribuições e possibilidades de atuação da(o) profissional da Psicologia na instituição escolar.

A Psicologia Escolar e Educacional (PEE) compreende uma área da Psicologia que se ocupa do estudo e das práticas provenientes dos processos educacionais, especialmente os que se dão nas instituições formais de ensino. Compete ao(a) profissional da Psicologia desenvolver e executar ações cujo propósito seja promover e potencializar os processos e as relações estabelecidas nesse ambiente (Viegas, 2020).

Considerando a trajetória de constituição dessa área de formação e de atuação, convém destacar que, em seu início, a PEE contribuiu na difusão de concepções e de práticas equivocadas com relação ao processo de ensino-aprendizagem (Lima, 2005). Somente a partir dos anos de 1980, com os estudos e publicações de autoria de Maria Helena de Souza Patto, passou-se a se questionar acerca do olhar individualizante que a Psicologia direcionava ao processo de escolarização, bem como quanto às dinâmicas escolar e social geradoras do fracasso escolar, que até então eram negligenciadas.

Iniciava-se assim a construção de um saber e fazer que hoje é também conhecido pela terminologia Psicologia Escolar e Educacional Crítica. Dentro dessa perspectiva, a qual se fundamenta nas ideias propostas por Vygotsky (2000), a compreensão do homem, bem como de sua inserção em espaços nos quais ele estabelece relações (inclusive a escola) precisa estar, essencialmente, ancorada na análise de sua história e cultura.

Enquanto espaço formativo, o estágio supervisionado curricular em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) não deve ser entendido unicamente como oportunidade de aplicação de teoria, ele apresenta-se também como uma experiência onde

se torna possível a construção de conhecimentos nascidos a partir de uma prática. Jager e Patias (2020) enxergam o estágio como uma oportunidade privilegiada de aprendizagem, que se dá pelo contato com a área de atuação futura, ampliando o que se aprende em sala de aula.

Por se tratar de uma experiência de aprofundamento, o estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional permite o conhecimento do que está por trás do amplo arsenal teórico da área. Trata-se de uma oportunidade de se tomar consciência das possibilidades de atuação, através do contato direto com a realidade escolar e com os desafios diários inerentes à mesma, proporcionando reflexões e intervenções, por meio de estratégias que beneficiem toda a comunidade escolar.

Em face do exposto, no presente capítulo apresentam-se algumas considerações com relação às atividades de estágio supervisionado realizadas na área da PEE. Faz-se importante ressaltar que, em razão do estágio ter ocorrido durante o período da pandemia do COVID-19, as atividades que contemplaram o cumprimento da carga horária do estágio supervisionado ocorreram exclusivamente de maneira remota, de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação, da Universidade Federal da Paraíba e da Secretaria de Estado da Educação.

Fundamentação teórica

Embora a Psicologia só tenha atingido o status de ciência e profissão no Brasil a partir dos anos 1960, sua relação com a Educação, pode ser situada ainda no período compreendido de 1930 a 1960, quando os conhecimentos psicológicos eram aplicados nas escolas para atender às necessidade de mercado através da administração de testes para fins avaliativos das habilidades para o trabalho (Lima, 2005).

Em seu início, a atuação dos(as) psicólogos(as) baseou-se em um modelo clínico de atendimento, com uma prática voltada ao psicodiagnóstico e ideias patologizantes, que negavam o caráter histórico-cultural da subjetividade. Esses atendimentos tinham, por sua vez, uma visão adaptacionista do sujeito e o(a) profissional da Psicologia tinha por responsabilidade o ajuste, dos(as) alunos(as) encaminhados(as) às normas e condutas escolares (Marinho-Araujo, 2014).

A atuação do psicólogo escolar e educacional veio, ao longo dos anos, buscando a superação dos modelos tradicionais utilizados inicialmente na área da educação. Atualmente, a busca da superação da visão patologizante do(a) aluno(a) está referendada em uma perspectiva crítica, mas que ainda constitui um grande desafio para o trabalho do(a) profissional inserido na escola (Martinez, 2010). O olhar alicerçado na realidade da educação brasileira, o trabalho em conjunto com uma equipe multiprofissional e o fracasso escolar visto como uma produção social são alguns dos pontos que caracterizam essa atuação emergente do psicólogo escolar e educacional, que passa então a considerar o contexto e suas implicações dentro da realidade escolar. Cabe, dessa maneira, a este profissional propor ações junto à comunidade escolar, visando a melhoria nas condições de ensino, tendo clareza da finalidade da educação e do seu trabalho dentro do contexto escolar.

Dentro dessa nova concepção de atuação, é possível planejar e desenvolver um trabalho para instrumentalizar os atores que fazem parte da escola em diversas situações. Ancorada em uma perspectiva crítica e preventiva, Marinho-Araujo (2014)

elaborou uma proposta de intervenção institucional, que se caracteriza como uma atuação dinâmica, participativa e sistemática dentro do contexto escolar. Esta proposta de atuação é realizada a partir de quatro grandes dimensões: Mapeamento institucional, Espaço de escuta psicológica, Assessoria ao trabalho coletivo e Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, as quais se articulam à realidade e à dinâmica da escola, colocando o(a) psicólogo(a) escolar e educacional como agente ativo no processo educacional.

Adotando ao que propõe a intervenção institucional, o(a) psicólogo(a) contribui com os processos de aprendizagem e desenvolvimento fazendo uso dos conhecimentos não apenas do funcionamento psicológico humano, mas levando em consideração a complexa teia de elementos e variáveis que caracterizam e interferem na dinâmica escolar. O(a) profissional de Psicologia deve ser capaz de compreender o processo educativo e formativo, através de uma perspectiva histórico-cultural, pois uma das formas de contribuição da Psicologia Escolar e Educacional reside em explicitar os sentidos e os significados que surgem ao longo do processo educativo e que passam a caracterizar o espaço escolar e os atores que o constituem.

De acordo com Braz-Aquino e Albuquerque (2016, pp. 227), a escola é um contexto social onde se “estabelece com os sujeitos uma relação complexa e única, marcada por diversidade de condições de aprendizado, atividades e práticas socio-culturais”. Neste sentido, a prática do(a) psicólogo(a) que atua na área escolar e educacional é subsidiada cotidianamente, em razão do contexto no qual a comunidade escolar está inserida. Assim, esse(a) profissional deve ter como norteador da sua atuação, o reconhecimento de que somente a partir da mediação intencional frente ao processo de conscientização dos atores que compõem o contexto educativo será possível promover mudanças voltadas para a transformação social.

A experiência do estágio

As atividades de estágio relatadas neste capítulo tiveram como diretriz a proposta de intervenção institucional elaborada por Marinho-Araujo (2014). Um aspecto a ser destacado é que a escola não dispunha de um(a) profissional da Psicologia dentre seus(uas) funcionários(as), bem como não havia recebido estagiários(as) da Psicologia anteriormente.

O estágio foi realizado em uma Escola Estadual Cidadã Integral Técnica situada em uma cidade do estado da Paraíba. Fundada no ano de 1948, a escola integrava o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, mas no de 2019 foi implantado na instituição o modelo da Escola Cidadã. Com a adesão ao modelo de Escola Cidadã Integral Técnica, a instituição passou a ter um trio gestor composto por uma gestora, uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora administrativa financeira e, além disso, passou a contar com um corpo docente voltado para as áreas técnicas. No ano em que o estágio foi realizado, a escola contava com 424 alunos matriculados, os quais estavam distribuídos em 15 turmas.

Com a pandemia do Covid-19, a partir do mês de abril de 2020, a escola aderiu ao ensino remoto, seguindo as orientações da Secretaria de Educação do Estado e de acordo com o Decreto Estadual de nº 40.134, instituído em 20 de março de 2020. Em sua nova metodologia de trabalho, uma plataforma de videoconferência preci-

sou ser adotada para a realização das aulas, bem como uma plataforma que permitisse anexar atividades e materiais. Para os(as) alunos(as) que moravam em áreas rurais ou não tinham acesso à internet, o meio encontrado para o prosseguimento de seus estudos foi a disponibilização de material impresso, os quais continham os conteúdos e as atividades referentes a cada bimestre.

As atividades do estágio tiveram início em março de 2021, após realização de uma reunião remota entre a estagiária, sua supervisora de estágio e a gestora da escola. Na referida reunião, foi apresentada a proposta do estágio, ouviu-se da gestora algumas considerações acerca do funcionamento da instituição, bem como suas expectativas quanto à atuação da estagiária. Após esse primeiro contato, houve a inserção estagiária nas atividades da escola através de sua participação no “Feirão das Eletivas”, ocasião em que a mesma foi apresentada aos(as) professores(as) e alunos(as).

Ocorrido os primeiros contatos entre a estagiária e a comunidade escolar, iniciaram as ações previamente discutidas nas reuniões de supervisão de estágio para contemplar as dimensões propostas pela intervenção institucional. Para efetivação da análise ou mapeamento institucional, teve-se acesso aos documentos da escola, a partir dos quais foi possível tomar ciência da história da instituição, do regimento interno, do seu plano de ação, bem como dos valores, visão e missão que a regem.

Da análise documental conclui-se que a escola trazia em seu arcabouço teórico e prático o Projeto de Vida como centralidade do novo modelo de escola aderido, assim como premissas e estratégias aliadas à Base Técnica e à Base Nacional Comum Curricular. O Plano de Ação da Escola era regido por valores, como: cidadania, responsabilidade, transparência, ética, solidariedade, respeito, cooperação, eficácia e eficiência. Sua visão de ensino estava voltada para a sua consolidação no modelo de educação cidadã integral e técnica até o ano de 2022, tendo por missão assegurar as condições necessárias e suficientes para a oferta de uma educação de excelência, comprometida com o desenvolvimento de competências para o século XXI, com a preparação de alunos(as) protagonistas e empreendedores(as), bem como o desenvolvimento de habilidades profissionais, através dos cursos técnicos ofertados pela instituição.

Outra ação planejada para auxiliar na realização do mapeamento, consistiu na observação das aulas nas salas virtuais. Com a devida anuência dos(as) docentes responsáveis pelas disciplinas, as atividades de observação seguiram um cronograma proposto pela própria escola. A partir dessas observações, foi possível analisar sobre os elementos que perpassam as relações estabelecidas entre professores(as)-alunos(as) e alunos(as)-alunos(as).

A análise das observações nas salas de aula virtuais permitiu identificar algumas demandas: dificuldades decorrentes do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, sobrecarga de atividades dos(as) professores(as), invasores(as) nas aulas on-line, baixa participação dos(as) alunos(as) nas aulas, diminuição da frequência dos(as) discentes no decorrer das aulas on-line e diminuição na entrega das apostilas de atividades impressas.

Também enquanto atividade planejada para a dimensão do mapeamento, menciona-se a participação em reuniões de fluxo da escola, junto com os(as) professores(as) e a coordenação pedagógica. A participação nas reuniões foi uma forma de conhecer o funcionamento da escola e suas principais conjecturas. Em tais reuniões

foram discutidas e articuladas como ocorreriam as aulas remotas ao longo do ano letivo, realizadas considerações a respeito da frequência de atividades remotas, dos instrumentos de tutoria, do monitoramento de disciplinas de cada professor(a) e redistribuição de algumas disciplinas. Registra-se aqui que a participação nas reuniões contemplou também a segunda dimensão da Intervenção Institucional (espaço da escuta psicológica das vozes institucionais), haja vista que nessas ocasiões emergiram aspectos intersubjetivos que auxiliaram na elaboração das ações desenvolvidas.

Ademais, ainda visando possibilitar a compreensão do funcionamento escolar a partir da dimensão do mapeamento, foram elaborados questionários administrados junto aos(as) docentes e discentes, os quais versaram sobre a caracterização da comunidade escolar, as concepções e práticas pedagógicas e sobre o funcionamento da escola durante o período pandêmico. A análise das respostas sinalizou que todos(as) concebiam a educação como meio de transformação da própria realidade, da sociedade e do mundo. Foi mencionado ainda nos questionários sobre os desafios e dificuldades impostos pelo ensino remoto. De modo particular, os(as) discentes(as) trouxeram discursos ligados a questões afetivo-emocionais vivenciadas durante o período da pandemia, tais como: ansiedade, timidez, insegurança, baixa autoestima, não se sentirem à vontade para se expor diante das câmeras, tristeza e falta de motivação para acompanhar as aulas.

A partir do conhecimento da realidade escolar, algumas demandas foram identificadas, como já mencionado anteriormente, neste sentido, estratégias de ação foram pensadas, de maneira a abarcar toda a comunidade escolar: profissionais da escola (gestores, coordenadores, professores, equipe técnica) e alunos(as).

A primeira ação a ser pensada correspondeu ao que preconiza a terceira dimensão da intervenção institucional proposta do Marinho-Araújo (2014), a saber: assessoria ao trabalho coletivo. Nesta dimensão, e considerando também o que foi apreendido durante o mapeamento institucional e o espaço de escuta psicológica, um dos objetivos é garantir o desenvolvimento e a qualificação dos(as) profissionais da escola. Constatou-se que os(as) professores, em especial, bem como todos(as) os(as) funcionários(as) da escola estavam enfrentando diversos desafios com o novo modelo de aulas, estando expostos(as) ao aumento de demandas de atividades e de responsabilidades, à tensão de se adequarem rapidamente às novas tecnologias e recursos disponíveis para as aulas e todos esses aspectos trazem consequências que são, fundamentalmente, direcionadas à saúde mental dos mesmos.

Diante desse cenário, pensou-se na importância de se realizar uma formação continuada com os(as) professores(as) e profissionais sobre a Síndrome de Burnout. Esta síndrome é a resposta a um estado prolongado de estresse, o qual foi enfrentado, sem dúvidas, pelos(as) profissionais da escola em que o estágio foi realizado. Contudo, a intervenção pensada não pôde ser concretizada, haja vista a intensificação da rotina de trabalho na escola durante o segundo semestre, no qual houve a conversão do ensino remoto para o ensino híbrido, o que requereu tempo da equipe escolar para organizar a nova estrutura de funcionamento das aulas. Pretende-se destacar neste ponto que, ainda que a formação continuada não tenha sido efetivada, o assessoramento à equipe da escola ocorreu em outros momentos, através de contatos realizados pela equipe pedagógica para solicitar sugestões de como trabalhar as questões de ordem emocional dos(as) alunos(as), que se intensificaram com a pandemia.

A frequência escolar e o engajamento dos alunos eram desafios recorrentes, principalmente no ambiente virtual de aprendizagem. O primeiro passo para manter a frequência escolar dos alunos foi observar as origens do problema que, nesse caso, se apresentava pela desmotivação dos alunos. Desta forma, uma proposta de intervenção foi a realização de encontros com os alunos sobre diversos temas de seu interesse, tais como: rotina de estudos e motivação, habilidades sociais, bullying na escola, orientação vocacional, dentre outros. As ações direcionadas aos(as) alunos(as) remetem ao que se compreende como a quarta dimensão da intervenção institucional (acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem). O objetivo principal desta dimensão é melhorar o desempenho dos(as) alunos(as) visando a consecução da cultura do sucesso escolar.

Discussão

O contexto atípico decorrente da pandemia da COVID-19 acarretou repercussões e impactos significativos na atuação de psicólogos(as) na área da educação (Camargo; Carneiro, 2020). O estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, que se caracteriza por ser uma oportunidade importante de colocar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso dentro da vivência prática do contexto escolar também sofreu, de imediato, com esses impactos, precisando se adequar ao novo momento vivido.

Com a situação da crise pandêmica, a rotina da escola foi modificada por completo e o sistema educacional precisou encontrar novos modelos de ensino. Para tanto, se aderiu ao ensino remoto, através das plataformas e ferramentas de comunicação e o estágio acompanhou essas mesmas alterações. O estágio desenvolvido em contexto remoto foi muito desafiador, pois se perdeu a possibilidade de experienciar presencialmente o cotidiano escolar, o qual é repleto de nuances e formas, trazendo consigo a novidade de adequação aos meios digitais. Apesar disso, o estágio remoto teve garantida sua função de proporcionar uma formação eficaz, assim como no estágio presencial.

Uma das dificuldades a ser mencionada é a ausência de um(a) psicólogo(a) na escola, para atuar como supervisor(a) de campo da estagiária. Entretanto, a coordenadora pedagógica cumpriu esse papel, permitindo-lhe estar ciente e informada acerca da realidade da escola e, dessa maneira, ser capaz de conhecer as possibilidades de atuação dentro daquele espaço, a fim de conseguir desenvolver intervenções voltadas a sua realidade.

É importante ressaltar que a adesão ao ensino remoto trouxe grandes desafios, incluindo as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), que emergiram como resposta imediata diante do novo modelo de ensino proposto, para manter o acesso dos estudantes à educação (CRP-15, 2020). Essa situação evidenciou a desigualdade social presente no Brasil, visto que muitos estudantes não dispunham de recursos para acompanhar as aulas à distância (Camargo; Carneiro, 2020).

Nesse sentido, foi possível perceber as dificuldades latentes em relação à problemática, haja vista que a adesão dos alunos ao ensino remoto foi se dando de forma gradual e pouco expressiva ao longo dos semestres letivos, mobilizando a

equipe técnica na busca de alternativas que trouxessem a motivação dos alunos para o interesse nas aulas pela plataforma online.

Sobre as observações feitas em sala de aula, foi perceptível a reinvenção da educação e a remodelação das práticas pedagógicas por parte dos professores, que precisaram transformar o espaço virtual em um espaço efetivo de aprendizagem. Para eles(as), o desenvolvimento de novas competências, em relação às TDICs, exigiu um processo de apropriação das mesmas em suas rotinas diárias (CRP-15, 2020).

Muito do que foi realizado nas intervenções do estágio se deu em torno da oportunização de momentos de acolhimento, escuta e orientação aos(as) alunos(as) (sem caráter terapêutico), além da disponibilização de uma na cartilha informativa elaborada pela estagiária e que foi compartilhada nos grupos de redes sociais criados pela escola. Por fim, pode-se dizer que a experiência no estágio remoto mobilizou conhecimentos antes inimagináveis, com a oportunidade da construção de intervenções, integrando teoria e prática, adaptadas ao novo momento vivido.

Considerações finais

Com o decorrer do Estágio Supervisionado demandas escolares foram identificadas e ações de intervenção foram planejadas e executadas, abarcando boa parte da comunidade escolar, sendo possível perceber que a escola demonstrou, desde o início, abertura para as ações do estágio, o que facilitou o planejamento e o desenvolvimento das atividades.

Em relação às intervenções propostas e realizadas, os alunos foram os principais contemplados com as ações desenvolvidas, pois além de terem a possibilidade de contato diário com a estagiária, fosse através da participação nas aulas, da realização das palestras e encontros com os mesmos, trouxe abertura de espaço para escuta, diálogos, reflexão e construção de saberes. Os(as) professores(as), por sua vez, foram contemplados(as) com as palestras e os encontros, pois acompanhavam suas turmas durante todos os momentos em que a estagiária conduzia as discussões nas salas virtuais. Diante do modelo de ensino e estágio remoto, não foi possível contato com os pais e responsáveis dos(as) alunos(as), visto que as reuniões com os mesmos ocorriam bimestralmente, mas de forma presencial na escola.

Por fim, pode-se dizer que obteve-se êxito em relação às ações planejadas e executadas durante os dois momentos de estágio e que as contribuições trazidas a partir da atuação no espaço escolar demonstram como a vivência do estágio oferece e fortalece o desenvolvimento de competências para uma futura atuação profissional.

Referências

BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa; ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade. Contribuições da teoria histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, 33(2), pp. 225-235, 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/nDbvVDfC87TpvtqzXZn6XS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev 2024.

CAMARGO, Nájila Cristina; CARNEIRO, Pedro Braga. **Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19**, 2020. Disponível em: <https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Potencias-e-desafios-da-atuacao-em-Psicologia-escolar-na-pandemia-de-Covid-19-%E2%80%93Revista-Cadernos-de-Psicologias.pdf>. Acesso em: 20 fev 2024.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - AL. **Psicologia escolar em tempos de crise sanitária/pandemia do covid-19**, 2020. Disponível em: https://www.crp15.org.br/wp-content/uploads/2020/06/1593004836021_cartilha_PSICOLOGIA-ESCOLAR-EM-TEMPOS-DE-CRISE-SANITA%C4%9BRIA_COVID19.pdf. Acesso em: 20 fev 2024.

JAGER, Márcia Elias; PATIAS, Naiana. Dapieve. Identidade do psicólogo escolar e educacional: reflexões com base na supervisão de estágio. In MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BORGES, Adrielle de Matos (Orgs.), **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica** (pp. 13-31). Campinas: Alínea, 2020.

LIMA, Aline Ottoni Moura. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, 23(42), pp. 17-23, 2005.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.), **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública** (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea, 2014.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. O que pode fazer o psicólogo na escola?. **Em Aberto**, 23(83), pp. 39-56, 2010. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2456>. Acesso em: 20 fev 2024.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocritica. In OLTRAMARI, Leandro Castro; FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; GESSER, Marivete (Orgs.). **Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos** (pp. 14-32). Florianópolis: Edições do Bosque, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Parte V:

***Práticas interventivas na perspectiva
da Psicologia Social***

Relato de experiência: a relação de gênero e cuidado na prática desenvolvida com mães de pessoas com deficiência intelectual

Danyelle Gonzaga Monte da Costa
Helen Alves Pereira da Costa
Livia Laenny Vieira Pereira de Medeiros

O presente trabalho traz um recorte da experiência construída durante o Estágio Curricular Obrigatório em Psicologia, que teve como objetivo compreender o contexto (as relações de gênero e cuidado, a sobrecarga decorrente do papel de cuidadora, as condições socioeconômicas, vivências de capacitismo em diferentes espaços, entre outras temáticas emergentes) dos familiares de pessoas com deficiência intelectual.

A vivência a ser compartilhada nas próximas páginas, foi implementada em dois momentos distintos: inicialmente realizamos o processo de escuta/entrevista através do uso de questionários sociodemográficos apreendendo informações sobre a idade, o estado civil, o local de residência, o número de filhos, o tempo de atendimento no setor, o nível de satisfação/insatisfação com o atendimento, a renda familiar e a religião das participantes. Todo material levantado subsidiou a formulação das Oficinas de Criatividade, utilizadas como ferramenta de abertura ao diálogo, acolhimento e troca de experiências. As referidas ações tiveram início após a aprovação do protocolo no Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o CAEE: 63116022.9.0000.5188.

Tais práticas foram desenvolvidas junto às cuidadoras de pessoas com deficiência intelectual atendidas pela Coordenadoria de Apoio à Pessoa com Deficiência Intelectual (CODAM) na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), instituição reconhecida enquanto referência no atendimento aos diversos tipos de deficiência, habilitada como CER IV, ou seja, Centro Especializado em Reabilitação apto para atender os quatro tipos de deficiência (física, intelectual, auditiva e visual) no estado da Paraíba.

Escuta e entrevista: um movimento de aproximação da realidade de mulheres cuidadoras de pessoas com deficiência intelectual

De acordo com a dinâmica do atendimento na CODAM, o(a) responsável pelo(a) usuário(a) aguarda na sala de espera (recepção), enquanto ocorre o processo de reabilitação, com duração aproximada de 45 minutos com cada profissional. Neste espaço de tempo foram realizadas as escutas das famílias, preconizando o cuidado de não fazê-las na presença dos(as) usuários(as), devido ao conteúdo das demandas expostas por seus(suas) responsáveis.

Inicialmente foi apresentada a proposta da escuta/entrevista, esclareceu-se sobre a voluntariedade e preservação da identidade do(a) mesmo(a), entre outras informações pertinentes, diante da resposta positiva do(a) responsável, ambos assinamos o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), fornecemos uma via ao participante dando-se assim o início da escuta. Utilizou-se neste momento o questionário sociodemográfico, com o objetivo de sistematizar as informações, para posterior análise.

A partir das escutas realizadas junto às 27 famílias dos(as) usuários(as), buscamos traçar um perfil preliminar destas, através de questionário sociodemográfico, que serão apresentados a seguir.

De acordo com as informações coletadas, observamos que na totalidade eram as mulheres (mães, tias e avós) as responsáveis pelo cuidado e acompanhamento dos(as) usuários(as) na instituição. No tocante a idade, verificou-se que a maioria das participantes (13) tem idades na faixa etária de (31-40 anos) com 48,15%, seguido pelo intervalo de (41-50 anos) com 6 participantes, representando 22,22%. Quanto ao estado civil, verificou-se a prevalência de entrevistadas casadas (17), com 62,97%, em relação as solteiras (8), viúva (1) e separada (1).

Em relação ao local de domicílio, apenas 7 famílias residiam em João Pessoa, as demais (20) residiam em cidades do interior da Paraíba, sendo elas: Alagoa Grande, Alagoinha, Araçagi, Araruna, Bananeiras, Bebelândia, Cruz do Espírito Santo, Itabaiana, Logradouro, Mamanguape, Mulungu, Pedras de Fogo, Pedro Régis, Picuí, Pirpirituba, Santa Rita e Solânea. Portanto, o deslocamento é realizado através de ônibus, vans e carros disponibilizados pelas respectivas prefeituras. Entre todas as cidades, Picuí é a mais distante de nossa capital, localizada a uma distância de 226,1 km, por volta de 3h30m de viagem.

Verificou-se que a maioria das entrevistadas (20), um total de 74,06%, têm outros filhos além do filho(a) que está sendo assistido pelo serviço. Inclusive algumas precisam levar todos os(as) filhos(as) para o local de atendimento, pela impossibilidade de alguém responsável que preste este cuidado.

Quanto ao tempo de atendimento na instituição em geral é longo, com maior tempo observado de 13 anos e o menor de 3 meses. Verificou-se que o tempo de até 6 anos de reabilitação, concentra um total de 22 usuários, correspondente a 81,47%.

Com relação ao grau de satisfação com o serviço prestado, as famílias mostraram-se satisfeitas com o serviço de reabilitação ofertado pela FUNAD, 19 participantes atribuíram nota 10 e as demais (7) nota 9 para avaliarem o serviço prestado, apresentando média de 9,3. Com a ressalva de que por vezes faltam informações específicas, melhores esclarecimentos sobre demandas e tratamentos dos(as) usuários(as).

No tocante à renda, 13 famílias recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC), 12 são beneficiárias do Programa Auxílio Brasil, e 2 participantes possuem renda na faixa entre 1 e 2 salários mínimos. Por fim, no tocante a religião 20 participantes declararam-se católicas e 7 evangélicas.

Várias entrevistadas pontuaram que seria interessante a criação de um trabalho voltado para elas, que pudesse preencher o tempo vago (atendimento dos(as) usuários(as)), enquanto oportunidade para trocarem experiências, discutirem sobre temas de interesse, e/ou relacionados à deficiência. Sinalizando assim, a necessidade de um trabalho que fosse desenvolvido no próprio setor, pois, evitaria deslocamento e as mesmas precisam aguardar a saída dos(as) usuários(as) após atendimento.

Os resultados supracitados corroboram com Fietz e Mello (2018) quando destacam sobre a sobrecarga vivenciada por mães/famíliares que exercem o papel de cuidadores de pessoas com deficiência intelectual, e da necessidade de articular um trabalho para este público através da Psicologia, num movimento de criar um espaço propício a troca de experiências e de um olhar para si mesmos(as).

Como também as conclusões de Fiamenghi e Messa (2007) ao sinalizarem a importância de pais de pessoas com deficiência terem a oportunidade de participarem de grupos de intervenção e de programas de auxílio, possibilitando o acesso a informações pertinentes, e o compartilhamento mútuo de experiências entre seus pares.

Oficinas de Criatividade: o (re)criar de histórias, afetos e laços

Em resposta a demanda levantada pelas entrevistadas, recorremos as Oficinas de Criatividade, uma proposta que segundo sua idealizadora Cupertino (2008, p. 1-2) “são uma modalidade de prática psicológica baseada no uso de recursos expressivos de natureza artística”, constituindo um fazer não autoritário, distanciado do tradicional, onde o(a)icineiro(a) vai ao encontro dos participantes, abrindo um leque de possibilidades quanto aos ambientes e contextos viáveis a sua realização, em relação a quantidade de encontros, deve ser pensada coletivamente entre os(as) participantes, a instituição e o(a)icineiro(a), considerando a demanda de todos(as).

Realizadas em encontros grupais, estimulam os participantes a utilizar variadas formas de expressão para lidar com temas definidos a partir das demandas do próprio grupo, favorecendo a transformação das relações e uma ampliação dos horizontes existenciais de cada um, pela troca de experiências e vivências compartilhada da multiplicidade de formas de existir (Cupertino, 2008, p. 2).

Realizamos um total de 10 Oficinas de Criatividade, o tempo de duração de cada uma delas foi de 1 hora em média, variando de acordo com a disponibilidade das participantes. Convidamos individualmente cada uma delas para participar das atividades, expondo nossa proposta de construir um espaço de diálogo e acolhimento.

Diante da inviabilidade de expormos os 10 encontros no presente capítulo, nos lançamos na difícil tarefa de elencar uma Oficina a ser compartilhada na íntegra, portanto, elegemos a intitulada Uma conversa entre elas e Eva.

Diante de todo aporte teórico levantado na construção do trabalho, os estudos de Eva Feder Kittay enquanto teórica que aborda as questões do cuidado, gê-

nero, dependência e interdependência, além de mãe de pessoa com deficiência, nos despertou a possibilidade de “levá-la” para a Oficina, e apresentá-la as mães de modo acessível.

Contamos com a participação de 11 mulheres, apresentamos para o grupo uma mãe internacional, a Eva Kittay, através de sua famosa frase “Todos somos filhos de alguma mãe” e alguns pontos de seus estudos, além de 6 charges dispostas na mesa aleatoriamente, contemplando as temáticas que ao longo dos encontros foram sendo levantadas pelo grupo (Gesser; Fietz, 2021, p. 6).

Compartilhamos que Eva também é mãe de pessoa com deficiência, trabalhando com a temática do cuidado, apontando que este é predominantemente realizado por mulheres, o “Todos somos filhos de alguma mãe”, nos provoca a refletir que não apenas nascemos de uma mulher, mas, demandamos cuidado, todos nós, pessoas com ou sem deficiência, revelando através do cuidado nossa condição relacional de dependência e interdependência.

As mães acharam interessante “conhecer” uma teórica, mãe de pessoa com deficiência, falando sobre a realidade vivenciada por elas. No tocante ao gênero atrelado ao cuidado, as participantes percebem o quanto a mulher é colocada neste lugar de cuidadora, porém, algumas delas compartilharam a ideia “não é só mulher que sabe cuidar”, relatando vivências de homens da família que desempenham em certa medida o cuidado. Elas nos apresentaram uma percepção desnaturalizada do cuidado, onde homens e mulheres podem cuidar, sendo uma questão de aprendizagem e não de gênero.

Esta constatação suscitou várias falas sobre o compartilhamento das atividades domésticas entre seus pares, onde a grande maioria tem sob sua responsabilidade a execução das mesmas. O que nos leva de volta a um discurso recorrente de sobrecarga, e da não manutenção do apoio intrafamiliar. Eva Kittay conta com o auxílio de uma profissional no cuidado de sua filha Sesha, possibilitando desenvolver seu trabalho e cuidar de seu outro filho, contudo, reconhece ser um “privilégio” de poucas mulheres, assumindo o compromisso de construir estudos que colaborem com este público (Gesser; Fietz, 2021).

Convidamos as participantes a explorarem as charges dispostas na mesa, aguardamos até que todas tivessem acesso ao material. Questionamos se havia identificação com o conteúdo do recurso apresentado, o retorno foi positivo e cada uma trouxe espontaneamente seu relato. A seguir apresentaremos a descrição de cada uma das charges e das reflexões do grupo a partir delas.

Charge 1. Duas mulheres estão no setor de Recursos Humanos, a candidata (mãe) à vaga diz: “Só terei um dia de férias?!” e a contratante responde: “Chamamos teoricamente de dia das mães. Tecnicamente ainda terá que trabalhar.” Uma participante afirmou que mãe não tira férias nunca, os(as) filhos(as) estão sempre recorrendo a elas, o grupo compartilhou da ideia da mãe a respeito de como elas não possuem tempo de férias, detalhando alguns cuidados dos quais, os(as) filhos(as) demandam supervisão e/ou auxílio na execução, em seu dia a dia.

Charge 2. Uma mãe está no banheiro, sentada no vaso sanitário, com duas crianças de pé à sua frente olhando para ela. Trazendo a mensagem: “Ser mãe é... Ter companhia para ir ao banheiro... sempre!” Todo o grupo riu bastante quando a participante leu a charge, devido a identificação com a situação apresentada. As

mães compartilharam que mesmo os(as) filhos(as) já crescidos, também chamam quando elas estão no banheiro, o famoso “mãe, mãe, mãe”, não tem restrição de espaço. Algumas participantes lembraram que quando os(as) filhos(as) eram pequenos(as) entravam no banheiro, e por vezes precisavam levá-los(as) junto.

Charge 3. Anna, a personagem do filme *Frozen uma aventura congelante*, está com semblante cansado e os cabelos despenteados, acompanhada pela frase: “Durmo na expectativa de acordar nova em folha. Acordo como se tivesse sido atropelada por um caminhão.” O grupo se identificou com a charge, tendo em vista que, a maioria das mães residem em cidades do interior e precisam acordar bem cedo para estarem vindo ao atendimento na FUNAD. E nos demais dias, também acordam cedo para realizarem suas atividades.

Charge 4. Temos um pai segurando uma vassoura, com um bebê no colo chorando, outra criança chorando e puxando sua roupa e segurando o gato pelo rabo. A mãe está sentada numa poltrona assistindo TV, dizendo: “Entende agora quando digo que ser mãe é padecer no paraíso, querido?” Uma participante pontuou não ter com quem fazer essa troca de lugar, por ser mãe solo e desempenhar suas atividades sozinha. O grupo percebeu que mesmo tendo companheiro, continuam assumindo o lugar predominante e/ou exclusivo de cuidadoras, independentemente de ser mãe solo ou vivenciando um relacionamento.

A charge suscitou a discussão sobre o papel de provedor desempenhado pelos seus companheiros, alguns trabalham o dia inteiro, retornando para casa à noite, e as mulheres por sua vez, são cuidadoras em tempo integral e sem remuneração, tal vivência é discutida por Eva Kittay, afirmando a necessidade de perceber o exercício do cuidado também enquanto trabalho passível de remuneração, uma realidade ainda distante em nosso país. Tronto (1997) tece críticas a divisão do trabalho a partir do gênero, onde cabe ao homem o “ter cuidado com”, ter suas preocupações voltadas para o âmbito público e social, a mulher por sua vez dentro de um roteiro tradicional, ocupa-se do “cuidar de”, ou seja, as mulheres cuidam dos outros. Eva Kittay uma das pioneiras a abordar deficiência e cuidado, em entrevista recente a Gesser e Fietz (2021) sinaliza que falar de cuidado é apontar para uma injusta divisão sexual do trabalho.

Charge 5. A mãe está dormindo no chão do banheiro, com travesseiro e lençol, do outro lado da porta temos o pai com uma expressão preocupada, o filho no colo, a filha ao seu lado, ele diz: “Querida, já faz um tempão que você está aí dentro, está tudo bem?” Uma participante trouxe que nem no banheiro dá pra se “esconder”. Sinalizando a dificuldade de ter um tempo/espaço para si mesma, algo compartilhado pelo grupo. Outra participante sinalizou que, ao sair para realizar seu trabalho de diarista, consegue vivenciar um momento só seu, quando conclui suas atividades, pode sentar-se e assistir TV.

Charge 6. Do lado esquerdo o pai tomou banho cantando, se vestiu, penteou os cabelos, por fim se perfumou. Já em paralelo, do lado direito, a mãe luta para dar banho nos filhos, enquanto veste um, o outro foge sem roupa, na sequência estão na mesa fazendo “guerra de comida” e a mãe tentando controlar a situação. No último quadrinho, o pai diz: “Ainda não está pronta?”, os filhos estão com um largo sorriso, e a mãe com um semblante irritado, está passando batom. Uma participante disse: “Lá em casa é igualzinho”. Ela quem cuida para que tudo esteja organizado na hora

de sair. O grupo compartilhou como é a dinâmica antes de vir para o atendimento, algumas já deixam a bolsa arrumada na noite anterior, preparam lanches para os(as) filhos(as) trazerem para o atendimento, também os auxiliam nos cuidados pessoais de acordo com a demanda de cada um(a).

A ferramenta das charges trouxe leveza e descontração para o encontro, possibilitou trabalhar temáticas complexas relacionadas ao cuidado, a sobrecarga, a injusta divisão sexual do trabalho, ausência de tempo e espaço voltado para estas mulheres, com mais facilidade. As participantes interagiram entre si, se identificando com a proposta apresentada.

Gênero, cuidado e capacitismo

Na fala das entrevistadas foi recorrente a reflexão em relação a sobrecarga que o papel social “ser mãe” traz consigo: aquela que cuida em muitos casos exclusivamente de seus(suas) filhos(as), responsabilidade que pode se traduzir em peso. Em contraponto, estas manifestaram também, a necessidade de afirmar a importância (amor incondicional) de seus(suas) filhos(as), apesar de todos os desafios enfrentados.

Observamos a prevalência do gênero feminino atrelado ao cuidado, portanto, no processo de escuta das famílias e nas Oficinas de Criatividade, tivemos um público predominante de mulheres (mães, tias, avós) de pessoas com deficiência intelectual, sendo elas responsáveis por desempenharem o papel de cuidadoras exclusivas, apesar de 62,96% das participantes (17) serem casadas, não há um compartilhamento do cuidado voltado aos(as) filhos(as), as participantes refletiram sobre a questão na Oficina compartilhada acima, percebendo que seus companheiros assumem um lugar de provedor e elas de cuidadoras exclusivas e em tempo integral.

Segundo Guimarães (2008) as teóricas feministas da deficiência são as primeiras a falarem sobre o cuidado direcionado às pessoas com deficiência, atrelado a questões de moralidade e ética que permeiam essas relações. Para a autora, apesar de toda luta do movimento feminista em questionar os papéis socialmente construídos e relegados à mulher, a questão do cuidado permanece predominantemente vinculada a figura feminina, reforçada por um falso discurso de que “naturalmente” as mulheres desempenham melhor o papel de cuidadoras.

Acessando os estudos de Marafon e Piluso (2020) temos apontamentos sobre a questão de gênero articulado ao cuidado, sendo assim, é tecida uma crítica quanto a naturalização do cuidado ser relegado de um modo geral a figura feminina, em se tratando do cuidado voltado à pessoa com deficiência a lógica permanece a mesma, como pode ser visualizado no relato acima. Essa posição é posta em foco ao passo que é questionada pelo movimento feminista, no interior da segunda fase do modelo social da deficiência, apesar de toda luta e construção de um novo olhar sobre a questão, as autoras percebem um cenário de pouca mudança concreta.

Dessa forma, ainda que seja imprescindível que haja a dissociação do cuidado como armadilha de gênero no tocante a essas obrigações e expectativas que recaem sobre as mulheres, deve-se ter em mente que o trabalho do cuidado ainda é realizado na maior parte pela população feminina, tal qual o trabalho doméstico em geral (Marafon e Piluso, 2020, p. 124).

Nos relatos das participantes percebemos a vivência do capacitismo, em razão de seus(suas) filhos(as), sobrinhos(as), netos(as) serem pessoas com deficiência intelectual, e apresentarem comportamentos considerados não “desejáveis”, “inadequados” para o convívio social, algumas deixando inclusive de frequentar reuniões de família e espaços religiosos, por não sentirem que seus(suas) filhos(as) estavam sendo acolhidos(as) em sua diversidade humana.

Os diferentes relatos das participantes acerca dos rebatimentos de tais práticas, podem ser expressos nas palavras de Gesser et al. (2020) “assim, o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, “infantilizando-as”, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados” (p. 26). Para Dias (2013, p. 2) “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano.”

Considerações finais

As demandas observadas na escuta foram reforçadas e ampliadas nas Oficinas de Criatividade, as mães participantes inicialmente sentiram a dificuldade de priorizarem a si mesmas, devido a tamanha imersão no papel de cuidadoras. Um cenário que aos poucos foi dando lugar a necessidade de compartilhar vivências de sobrecarga, a partir do reconhecimento de estarem em um espaço propício ao diálogo e acolhimento, estabelecendo um processo de protagonismo nas atividades desenvolvidas.

Implementar o trabalho de escuta e das Oficinas de Criatividade, demandou o desafio de construir ações diferenciadas, tendo em vista as práticas institucionais serem voltadas à reabilitação de seus(suas) usuários(as), um convite para lançarmos um olhar atento sobre quem cuida. Compreendendo que o simples gesto de deixar a porta entre aberta, tranquilizava as mães ao possibilitar verem seus(suas) filhos(as) saírem do atendimento, e por vezes teríamos a sua companhia no grupo, e para preservá-los não daríamos continuidade as discussões, que os profissionais do serviço precisavam coletar assinatura das mães e entrariam na sala, acolhemos toda dinâmica existente no local, mas primeiro fomos acolhidas por elas, e juntas construímos o novo e improvável, dançamos conforme a música que tocava, e também, criamos nosso próprio ritmo.

Nossa vivência com as mães da CODAM, sinalizou um caminho de possibilidades, construídas a partir do diálogo, do acolhimento, do verdadeiro estar “com”.

Ademais, informamos que se houver interesse em conhecer todo o trabalho desenvolvido nessa experiência de estágio que reverberou na construção de um trabalho de conclusão de curso, encontra-se disponível no repositório da Universidade Federal da Paraíba.

Referências

CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Atuação em campo com Oficinas de Criatividade: que Psicologia se faz? In: Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituições, 8., 2008, São Paulo. **Anais do Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituições**. São Paulo, 2008.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo, 2013. p. 5-14. Disponível em: <https://memorialdainclusão.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf>. Acesso em: 03 ago 2023.

FIAMENGHI, Geraldo Antônio; MESSA, Alcione Aparecida. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200006>>. Acesso em: 23 jan 2023.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahí Guedes de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. **Revista Antropológicas**, v. 29, n. 2, p. 114-141, 2018.

GESSER, Marivete; FIETZ, Helena Moura. Ética do cuidado e a experiência da deficiência: uma entrevista com Eva Feder Kittay. **Revista estudos feministas**, v. 29, n. 2, p. 01-12, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n2264987>>. Acesso em: 13 jan 2023.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M. et al (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Editora CRV, 2020, p. 17-35.

GUIMARÃES, Raquel. Deficiência e cuidado: por quê abordar gênero nessa relação? **Ser Social**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 213-238, jan./jun. 2008.

MARAFON, Giovanna; PILUSO, Roberta Pinheiro. Deficiência, mulheres e cuidado: intersecções em relações jurídico-sociais aplicadas. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 5, n. 1, p. 110-134, 2020.

TRONTO, Joan Claire. Mulheres e cuidado: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (org.). **Gênero, corpo, conhecimento**, Rio de Janeiro, Rosa dos Ventos, 1997, p. 186-203.

Enfrentamento ao trabalho infantil pela política educacional: uma experiência de formação continuada na interface entre psicologia e educação

Denise Pereira dos Santos
Maria Fátima Pereira Alberto
Alice Victoria Simplicio Fernandes
Jose Jackson da Silva Soares
Ana Claudia Formiga Leite Assis
Rannia Karolayne Moraes Correa
Melyssa Thaís Rodrigues da Silva
Ana Lucia dos Santos França

No Brasil, a definição legal de criança e adolescente como sujeito de direitos teve início com a Constituição Federal de 1988, que atribuiu à família, à sociedade e ao Estado a tarefa de assegurá-los com absoluta prioridade (Brasil, 1988). Da Constituição emergiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que normatiza a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes. Representa um marco expressivo na legislação brasileira e consolida uma série de prerrogativas fundamentais para as pessoas de 0 a 18 anos de idade. Como, por exemplo, a proibição do trabalho infantil até 16 anos, salvo na condição de aprendiz até 14 anos e a proibição de atividades noturnas, perigosas ou insalubres até dezoito anos.

Trabalho infantil, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) são atividades que impedem crianças da vivência da infância, de desenvolverem seu potencial e prejudicam o desenvolvimento físico, mental e atingem a dignidade. De acordo com Alberto (2002), refere-se ao desempenho de tarefas e atividades, sejam aquelas que se configuram como úteis, reconhecidas socialmente, ou as nominadas de ilícitas. O que os trabalhadores infantis realizam são tarefas variadas, cujo propósito subjacente envolve a intenção de obter pagamento - seja em espécie ou em gênero - ou complementar as atividades dos adultos.

A caracterização do trabalho infantil, considerando seus impactos físicos, psicológicos e sociais, possibilita a distinção de um conceito mais específico: as piores formas de trabalho infantil. Estas são formalmente definidas pelo Artigo 3º da Convenção 182 da OIT (OIT, 2000), a qual o Brasil ratificou em 2000 e regulamentou através do Decreto 6.481, de junho de 2008, no qual institui a Lista das Piores For-

mas de Trabalho Infantil (Lista TIP). Refere-se às atividades que envolvem escravidão ou práticas análogas, como tráfico, trabalhos obrigatórios forçados, conflitos armados e exploração sexual comercial. Também inclui atividades que, pela sua natureza ou circunstâncias, podem prejudicar a saúde e o desenvolvimento físico e social de crianças e adolescentes, como o trabalho agrícola e doméstico.

Apesar de a legislação proibir o trabalho infantil, as pesquisas revelam o aumento dos números. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), entre 2019 e 2022, houve um crescimento de 7,0% no contingente em situação de trabalho infantil, passando de 1,8 milhões para 1,9 milhões. Desse total, a maioria (66,3%) era negra e do sexo masculino (65,7%). Cabe ressaltar que, em 2022, 756 mil crianças e adolescentes estavam submetidos às piores formas de trabalho infantil. Pode-se destacar também que, embora 97,1% da população brasileira de 5 a 17 anos seja composta por estudantes, essa proporção se reduz para 87,9% entre aqueles em situação de trabalho infantil (IBGE, 2023).

Considerando o contexto atual do trabalho infantil no Brasil e as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor de 2014 a 2024, destaca-se a Meta 16, que visa “garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, levando em consideração as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino” (IBGE, 2015). O trabalho infantil é uma que requer formação.

Alberto e Santos (2011) assinalam que há dois aspectos primordiais do desenvolvimento, que ocorrem no espaço escolar: a instrução formal e a interação, sendo que esta última se dá através do convívio com os pares e professores, o que possibilita a identificação de casos suspeitos de violência e violação de direitos, como, por exemplo, situações de violência física, psicológica, abuso sexual e trabalho infantil. Ribeiro *et al.* (2022), corroboram com essa visão ao afirmarem que a escola é uma das maiores aliadas na identificação dos casos de violência e violação de direitos infantojuvenis. Cabe aos professores e responsáveis pela instituição de ensino a responsabilidade de notificar os casos suspeitos às autoridades competentes, como determina o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Diante do exposto, fica evidente que o papel da escola não se restringe aos aspectos educacionais, em especial, para a população infantojuvenil, que vive em situações de vulnerabilidade e que tem a escola como a provedora de suas necessidades nutricionais e protetivas (Oliveira *et al.*, 2022). E demonstra que a educação é uma importante ferramenta na prevenção, enfrentamento e erradicação do trabalho infantil (Alberto; Santos, 2011).

Visando contribuir no alcance dessa meta do plano nacional, também constante no Plano Municipal de Educação, e conscientizar os profissionais (psicólogos, assistentes sociais e gestores das escolas) sobre as consequências do trabalho infantil, a importância da atuação em rede e do papel fundamental que eles, enquanto profissionais da educação, exercem na identificação e notificação dos casos suspeitos de trabalho infantil, é que se execute um Projeto de Extensão que será apresentado neste capítulo. O referido projeto tem como objetivo principal contribuir com a formação de profissionais da política de educação municipal, que atuam na educação básica, na escola pública, para o enfrentamento ao trabalho infantil.

O Projeto é composto de um Curso e um Seminário realizados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA), por meio do Projeto de Extensão *Enfrentamento ao Trabalho Infantil pela Política Municipal de Educação*, em parceria com a Prefeitura Municipal de João Pessoa e o Fórum de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalhador Adolescente (FEPETI/PB).

Fundamentação teórica

Para Freire (1983), a substituição do conceito de extensão pelo de comunicação é uma proposta fundamental. Isso porque a compreensão que apresenta da extensão é a da posse absoluta do conhecimento e a transmissão sem a troca e a dialogia. E propõe em seu lugar o termo comunicação, que implica em reciprocidade, diálogo, encontro de sujeitos. Considerando o exposto, é preciso ressaltar que a premissa de uma comunicação eficiente defendida por Freire tem relevância no contexto do curso sobre *O Enfrentamento ao Trabalho Infantil pela Política Municipal de Educação*.

A extensão é concebida como o convite à conexão entre teoria e prática, na perspectiva da educação libertadora, que concebe que todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento. O curso e o seminário que compõem o projeto de extensão consistem no convite aos profissionais da educação, participantes, a não assimilar passivamente conceitos e teorias, mas também pensar formas de aplicá-las de maneira contextualizada e a desenvolver uma consciência crítica em relação às estruturas sociais que perpetuam a exploração da mão de obra infantojuvenil. Nesse sentido, conforme preconizado pelo PNE (IBGE, 2015), a concepção de formação continuada implica na compreensão de que o desenvolvimento profissional dos educadores não se limita ao período inicial de sua capacitação, mas sim demanda um contínuo processo de aprimoramento ao longo de suas trajetórias profissionais. E o enfrentamento ao trabalho infantil se apresenta como um tema necessário de ser abordado nessa trajetória.

O trabalho infantil constitui violação dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes, acarretando implicações em seu desenvolvimento psicossocial e educacional. As consequências, conforme apontadas por Alberto (2002), abrangem desde fadiga, dores corporais e atraso no desenvolvimento até uma imagem negativa de si, adultização precoce, socialização desviante, perda de expectativas em relação ao futuro, defasagem e evasão escolar.

Sob a perspectiva de Vigotski (2009), que destaca a formação dos sujeitos pela construção compartilhada de significados e internalização de padrões de comportamento, Alberto e Santos (2011) analisam as consequências da inserção precoce de crianças em atividades de trabalho. Concluem que o trabalho infantil causa escassez de tempo para atividades recreativas e educacionais, limitando as condições materiais essenciais à formação desses indivíduos. A exaustão decorrente das longas horas de trabalho se reflete diretamente em sua capacidade de concentração e assimilação de conteúdo durante as aulas. Esta diminuição da capacidade de aprendizado não é exclusivamente atribuída ao cansaço físico e à fadiga, mas também ao cansaço mental (Silva, 2014). Portanto enfrentar essa situação requer ação em rede.

Por enfrentamento, conforme Recomendação do CONANDA, “entende-se um conjunto de ações intersetoriais, em rede, que comportam a prevenção e o conhecimento das dimensões e dos impactos do trabalho” (OIT, 1999). A Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social nº 008, de 18 de abril de 2013 (Brasil, 2013), também versa sobre as *Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (AEPETI); estabelece, em seu Artigo 5º o eixo de informação e mobilização nos territórios, proporcionando o desdobramento de iniciativas que incluem: sensibilização dos diversos atores e segmentos sociais envolvidos na condução de ações para a erradicação do trabalho infantil; mobilização social para as atividades de erradicação do trabalho infantil; realização de campanhas voltadas principalmente para disseminar os impactos socioeconômicos e de saúde associados ao desenvolvimento de crianças e adolescentes sujeitos ao trabalho infantil. Destaca-se que o trabalho em rede se revela como elemento fundamental para o efetivo enfrentamento dessa problemática, evidenciando a importância da cooperação entre os diversos atores e instituições envolvidos nesse processo de erradicação do trabalho infantil.

Metodologia

A ideia de se organizar uma formação de profissionais da educação sobre o enfrentamento ao trabalho infantil se construiu por meio de diálogos entre o Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação ao Trabalho Infantil da Paraíba (FEPETI-PB) e o Ministério Público Estadual da Paraíba. O curso e o seminário foram planejados tendo como público-alvo gestores escolares, assistentes sociais e psicólogas atuantes na educação básica municipal (educação infantil e ensino fundamental), funcionárias da Prefeitura de João Pessoa.

A primeira etapa de planejamento e concretização da formação versou sobre a demanda tratada através de uma reunião entre NUPEDIA, FEPETI e Secretaria da Educação e Cultura (SEDEC) da Prefeitura de João Pessoa, momento em que se discutiu os critérios de participação, número de participantes, pactuação para liberação dos profissionais, a contrapartida da SEDEC e a multiplicação da experiência.

A segunda etapa consistia na organização do curso e do seminário pela equipe do Projeto de Extensão, composta pelas coordenadoras docentes de psicologia do CE e do CCHLA da UFPB; duas estudantes de pós-graduação em psicologia social, quatro estudantes de graduação, de psicologia e licenciatura em enfermagem, ambas da UFPB. Reunia-se semanalmente para fazer formação com a discussão de texto, planejar e efetivar o curso e o seminário. No planejamento se discutia a organização da estrutura do projeto, dias de realização, locais, atividades do curso e do seminário, módulos e conteúdo do curso e do seminário, professores, funções dos estudantes e recursos necessários.

Os diálogos entre a equipe do projeto se somam com as discussões com a SEDEC e o FEPETI-PB, a fim de definir os papéis de cada um nos eventos pactuados. A SEDEC colaborou com a articulação dos participantes e o lanche. O FEPETI participou com a articulação das instituições na obtenção de parte dos professores dos módulos, disponibilização de logística e recursos para deslocamento de alguns professores que ministraram o curso ou proferiram palestra no seminário.

O NUPEDIA ficou responsável por ministrar alguns módulos, reserva dos locais dos eventos, equipamentos audiovisuais, contato com os cursistas, contato com professores, auxílio nas inscrições dos participantes via redes sociais, apoio logístico durante o curso e o seminário, elaboração de materiais de divulgação e orientação por meio de um perfil no *Instagram*.

O curso foi organizado em oito módulos desenvolvidos em quatro dias. Os módulos contemplaram:

- Definição do trabalho infantil e Legislação Nacional e Internacional
- Consequências biofisiológicas do trabalho infantil
- Consequências psicossociais e no processo de escolarização
- Enfrentamento ao trabalho infantil pelas políticas intersetoriais (dividido em duas mesas redondas)
 - Mesa 1: Políticas de Promoção de Direitos
 - Mesa 2: Políticas de Defesa, Controle Social e Sociedade Civil Organizada
- Enfrentamento ao trabalho infantil pela política de educação
- Ações e cotidiano da escola no enfrentamento ao trabalho infantil
- Protagonismo juvenil, aprendizagem profissional e enfrentamento
- Estudos de caso: o enfrentamento ao trabalho infantil

Na terceira etapa, deu-se a realização do curso, de forma presencial com supervisores escolares, assistentes sociais e psicólogas. No primeiro e no segundo dia, o curso aconteceu em um dos auditórios do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB, enquanto que no terceiro e no quarto, o local foi o auditório do Centro de Educação (CE) também da UFPB.

No primeiro dia do curso, trabalhou-se, no período da manhã, o módulo “Definição do trabalho infantil e Legislação Nacional e Internacional”, subdividido em uma fala sobre a conceituação do trabalho infantil, e outra sobre os marcos legais em âmbito nacional e internacional sobre o trabalho infantil. As apresentações foram ministradas por uma professora de Psicologia da UFPB e uma Advogada integrante da OAB. Enquanto no período da tarde foi realizado o módulo “Consequências biofisiológicas do trabalho infantil”, contando com a presença de um médico, auditor fiscal do trabalho de Minas Gerais, cuja vinda a João Pessoa para lecionar no curso foi fruto de uma parceria entre a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego de Minas Gerais e a da Paraíba.

No segundo dia do curso foram trabalhados os módulos “Consequências psicossociais e no processo de escolarização” e “Enfrentamento ao trabalho infantil pelas políticas intersetoriais”, nos períodos da manhã e da tarde, respectivamente. O primeiro foi composto por discussões sobre as consequências do trabalho infantil no que se refere ao desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, como também os impactos da escolarização no desenvolvimento cognitivo e sobre as consequências do trabalho infantil para a escolaridade e na vida adulta. Esse mó-

dulo contou com professoras de Psicologia do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA) e do Centro de Educação (CE) ambos da UFPB. Vale destacar que, em relação ao módulo do período da tarde, ele foi subdividido em mesas-redondas, que ocorreram no mesmo dia, contemplando “Políticas de Promoção de Direitos” e “Políticas de Defesa, Controle Social e Sociedade Civil Organizada”. As mesas reuniram representantes das políticas públicas de assistência social, profissionais da atenção básica de saúde, da educação e do Conselho Tutelar.

No terceiro dia se abordou: “O enfrentamento ao trabalho infantil pela política de educação” no período da manhã e, no período da tarde, “Ações e cotidiano da escola no enfrentamento ao trabalho infantil”. O primeiro módulo citado englobou a discussão sobre políticas educacionais, programas suplementares e enfrentamento ao trabalho infantil, ministrado por uma professora do Departamento de Fundamentos da Educação do CE da UFPB. No período da tarde, discutiu-se as ações de enfrentamento ao trabalho infantil, no âmbito psicossocial e no pedagógico, contando com a parceria com profissionais pesquisadoras da Psicologia e trabalhadoras da educação, tanto da rede municipal de João Pessoa, como de psicóloga que trabalha junto a rede municipal de ensino de Campinas, São Paulo.

No quarto dia, discutiu-se: “O protagonismo juvenil, aprendizagem profissional e enfrentamento ao trabalho infantil”, pela manhã, contando com parcerias entre o projeto e a Rede Margaridas Pró-Crianças e Adolescentes da Paraíba (REMAR), sendo um grupo de articulação entre organizações governamentais e da sociedade civil. Os ministrantes pela REMAR foram adolescentes e educador. Contou-se também com a parceria com uma professora de Psicologia do CCHLA da UFPB. No período da tarde, foram realizados estudos de caso sobre formas de enfrentamento ao trabalho infantil. Neste contexto, os participantes receberam casos e foram divididos em grupos, para pensarem coletivamente métodos de intervenção, sendo discutidos com todos os participantes ao final.

A quarta etapa consistiu na realização do Seminário. Desta feita os cursistas eram gestores escolares, inspetores escolares, pedagogas, psicólogas e assistentes sociais atuantes na política municipal de educação, funcionárias/os da Prefeitura Municipal de João Pessoa. O local para a realização foi o auditório do Centro de Tecnologia (CT) da UFPB. Assim como no curso, os módulos foram ministrados por profissionais parceiros e professores/estudiosos na área, integrantes de instituições parceiras como o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente (FNPETI), com sede em Brasília, professores/as da UFPB, dos Centros de Educação e CCHLA, profissionais da Prefeitura do AEPETI e da Secretaria de Saúde. Tal seminário foi realizado em dia único, das 08:00 horas até as 18:00 horas englobando os seguintes seis módulos:

- Definição e legislação sobre o trabalho infantil
- Implicações do trabalho infantil para a escolaridade
- O papel das políticas educacionais no enfrentamento ao trabalho infantil
- O papel da gestão escolar na proteção social do discente e a gestão democrática como perspectiva para o enfrentamento das violências

- O papel da rede intersetorial no enfrentamento do trabalho infantil
- O papel da política de saúde no enfrentamento ao trabalho infantil: notificação e registro.

Durante o curso e o seminário, foram coletadas avaliações dos participantes por meio de formulários virtuais na plataforma do *Google forms*. Isso tem como função dar uma perspectiva à equipe do andamento dos eventos, quais limitações e contribuições observadas pelos participantes, refletir sobre possíveis alterações em possíveis edições futuras e para dar uma devolutiva às organizações que colaboraram para a realização da formação.

Resultados

Como resultado, promoveu-se a capacitação por meio de um curso de 32 horas aulas, de 148 assistentes sociais e psicólogas, que atuam na educação básica, além da equipe de extensão. Posteriormente, capacitou-se, no seminário de 08 horas de duração, 249 gestores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e inspetores escolares. A soma do curso e do seminário revela a formação de 397 profissionais da educação. Ao todo foram realizadas onze reuniões semanais de extensão, três encontros com a SEDEC e participação em seis reuniões ordinárias do FEPETI.

Ao final do curso, as/os participantes responderam a um formulário de avaliação. Os conteúdos foram avaliados como úteis e necessários, mas foi solicitada uma maior abordagem sobre as questões práticas e como atuar com crianças e adolescentes. Também apareceram, de maneira recorrente, demandas sobre a infraestrutura, pois os auditórios da UFPB que sediaram as formações tinham problemas de climatização e/ou acessibilidade. Foi sugerido repensar a distribuição da carga horária do curso, porém, a qualidade das palestras foi bem avaliada, como no caso da participante A:

Gostei como os conteúdos do curso foi organizado, primeiro com a discussão da temática, de forma clara, e depois com a participação de diversos profissionais e pesquisadores envolvidos com a luta contra o trabalho infantil, que tornou o debate prático, e voltado a nossa atuação profissional (participante A).

Algumas falas tocaram num dos temas objetivos do Projeto, mas que ainda não foi efetivado: a construção de um fluxo de encaminhamento na rede. A participante avaliou da seguinte forma: *“é de extrema importância o fortalecimento das redes de serviços que atuam nessas demandas, incorporando também fluxos de atendimento e contra referência para os encaminhamentos”* (participante B) e ainda:

precisamos trabalhar para fortalecer a rede para que ela funcione de verdade, e esse curso veio justamente para gerar essa inquietação nos profissionais de psicologia e serviço social da educação que lutam pela garantia do desenvolvimento saudável e dos direitos humanos (participante C).

Esta última citação ressalta a importância da luta pelo lugar ocupado por psicólogas e assistentes sociais na educação. A participante B trouxe ainda: “Por vezes o trabalho no chão da escola é consumido pelo pragmatismo e imediatismo das demandas postas e provocam nos profissionais respostas subjetivas e assistemáticas que não contribuem de modo salutar no enfrentamento dessa e outras demandas”. Consideramos essenciais os espaços de formação como ferramenta para prevenção e enfrentamento do trabalho infantil. É primordial que as/os trabalhadoras/es da educação consigam identificar as situações de trabalho infantil em seu cotidiano, para que possam intervir a partir das suas realidades, através das redes de proteção.

Considerações finais

O referido projeto de extensão visou, como um de seus objetivos, a formação de profissionais da educação no enfrentamento ao trabalho infantil, sendo este uma contribuição da universidade para o cumprimento das metas dos planos nacionais de educação, e dos planos estaduais e municipais de prevenção e erradicação do trabalho infantil. A articulação e colaboração das instituições se mostrou fundamental para a efetivação do curso e seminário, e se confirmou como premissa e estratégia para atuação junto às políticas públicas, aqui, no caso, no âmbito da formação continuada de profissionais.

A experiência de escuta dos profissionais da educação participantes também permitiu identificar o quanto o histórico de trabalho infantil é presente na nossa sociedade e na história de vida destes e de suas famílias, indicando que experiências formativas como estas são de relevância para desnaturalizar o trabalho infantil como uma via de formação dos sujeitos, ante as suas implicações para o desenvolvimento infantojuvenil. Essa constatação aponta para a necessidade da formação de trabalhadores da educação sobre a questão, o que exige uma reflexão sobre o papel desses profissionais, que vá no sentido da função social da escola e do papel desta na garantia do direito humano ao desenvolvimento pleno.

Referências

ALBERTO, M. de F. P. **A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa - PB**. 2002. 300 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ALBERTO, M. de F. P.; SANTOS, D. P. Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões a luz de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 209-218, abr./jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**, [S. l.], 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 18 de abril de 2013. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 19 abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2023**. Brasília, DF: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

IBGE. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

OLIVEIRA, A. P. F.; SOUZA, M. S.; SABINO, F. O.; VICENTE, A. R.; CARLOS, D. M. Violência contra crianças e adolescentes e pandemia – Contexto e possibilidades para profissionais da educação. **Escola Anna Nery [online]**, v. 26. 2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **C182**: Convenção sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação. Aprovada pela 87ª Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (Genebra - 1999), entrou em vigor no plano internacional em 17.06.1999. Brasília, DF: OIT, 2000. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/temas/normas/WCMS_236696/lang--pt/index.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **R190**: Sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação imediata para sua Eliminação. Aprovada pela 87ª Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (Genebra - 1999), entrou em vigor no plano internacional em 17.06.1999. Brasília, DF: OIT, 2000. Aprovada em 1999. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_242762/lang--pt/index.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

RIBEIRO, A. C.; PEDROSO, F. I.; ARBOIT, J.; HONNET, F.; PAULA, C. C.; LEAL, T. C.; BRUM, M. H. C. Confronting situations of violence against children and adolescents from the perspective of Guardianship Counselors. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 56, e20220322, 2022. DOI: 10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0322en. 2022. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, W. C. da. O trabalho infantil e o dano à saúde mental: Uma realidade além da existência digna. **Derecho y Cambio Social**, v. 11, n. 38, p. 13, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Original publicado em 1934).

Experiência de estágio no setor psicossocial do fórum cível: atuação nos casos das varas de família

Anna Dhara Guimarães Tannuss
Patrícia Nunes da Fonseca

A Psicologia jurídica (PJ) emerge como uma ciência dedicada ao estudo e aplicação dos conhecimentos psicológicos, visando contribuir com o exercício do Direito, o tornando mais eficaz (Oliveira, 2019) e humanizado (Santos; Santos; Castejar, 2022). A interação constante entre as áreas da Psicologia e do Direito foca-se na análise do comportamento, com o objetivo de promover a justiça social (Gracioli; Palumbo, 2020; Santos; Nascimento, 2021), colaborando, assim, na construção de um sistema legal mais equitativo.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2005) é essencial que o psicólogo atue com cautela em relação aos valores morais e às concepções sociais, buscando evitar a criação de novas formas de desigualdade. O profissional deve se abster de compactuar com opressão, violência ou discriminação, concentrando-se na eliminação de práticas que causam sofrimento humano (CFP, 2005; Santos; Nascimento, 2021). Isso implica que o psicólogo perito deve evitar ultrapassar os limites de sua designação e é proibido de expressar opiniões pessoais que ultrapassem o exame técnico pericial, uma conduta que pode constranger o periciando (CFP, 2005; CFP, 2008).

Na prática, o psicólogo que atua na área jurídica irá realizar atendimento às partes envolvidas no processo por meio de entrevistas, observação sensível, elaboração de laudos e perícias psicológicas, visando promover a justiça e evitar acusações infundadas (Cardoso, 2021). Além disso, poderá também realizar mediação, na qual o profissional busca através do diálogo entre as partes, minimizar conflitos e o sofrimento vivido pelas partes do processo (Silva; Souza, 2019). Ao finalizar a fase avaliativa, o profissional deverá elaborar o parecer técnico contendo informações fidedignas sobre o caso trabalhado, a fim de subsidiar o trabalho do juiz (CFP, 2019). É importante destacar que o psicólogo não tem o poder de decisão, cabendo apenas a autoridade judicial, a qual tem a prerrogativa de acatar ou desconsiderar o parecer técnico (Silva; Souza, 2019).

Nos Tribunais de Justiça (TJs) brasileiros, as Varas de Família (VF) são um espaço de atuação significativo para o psicólogo. Diante das mudanças culturais, como

a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, observa-se uma transição do conceito de família tradicional, caracterizada pela dominação masculina e submissão feminina, para o ideal de família moderna (Gracioli; Palumbo, 2020; Oliveira, 2019). Essa nova concepção envolve arranjos maritais mais amplos, centrados nos laços afetivos construídos (Pimentel, 2023; Silva; Souza, 2019). Os desafios inerentes a esses novos contornos familiares geram questões jurídicas, tornando o psicólogo uma peça chave na compreensão desses conflitos.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral relatar a experiência de estágio ocorrida no Setor Psicossocial do Fórum Cível de um estado do nordeste, durante o período de março a dezembro de 2022. A intenção é destacar a importância do papel desempenhado pelo psicólogo jurídico e explorar os desafios enfrentados por esses profissionais diante das demandas apresentadas nas varas de família. O presente estudo apresenta uma análise das atividades desenvolvidas pelo setor (VF), sua dinâmica de trabalho e a investigação de casos práticos.

Psicologia Jurídica no Brasil: consolidação, desafios e contribuições nas Varas de Família

Historicamente, a Psicologia se consolidou como profissão no Brasil no ano de 1962. A priori, observa-se que os trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos eram pautados na ideologia clínica individualista, buscando normatização (Gomide; Staut, 2016). No âmbito jurídico, a atuação era voluntária e informal, voltada para estudos avaliativos sobre encarceramento de adultos e adolescentes em conflitos com a lei (Gomide; Staut, 2016; Silva; Souza, 2019). Na ocasião, eram elaborados psicodiagnósticos estigmatizantes, construídos a partir da aplicação de baterias de testagem (Gracioli; Palumbo, 2020).

A formalização da presença dos psicólogos nos Tribunais de Justiça brasileiros ocorreu em 1985, marcada pelo primeiro concurso público para esse cargo no Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP) (CFP, 2019; Oliveira, 2019). Novos avanços são datados entre os anos de 2000 a 2010, pois, o CFP instituiu (1) a Resolução nº 014/2000, que incluiu a Psicologia Jurídica como uma das 23 especializações da profissão; (2) Resolução nº 010/2005, nos artigos 18º a 22º, versa sobre os limites e as possibilidades do profissional junto à Justiça e a (3) Resolução nº 008/2010 dispõe acerca da atuação como perito e assistente técnico judiciário (Brito; Beiras; Oliveira, 2012; Silva; Souza, 2019).

A promulgação de diferentes marcos legais também exerceu impacto nas demandas encaminhadas para essa área, destacando-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/ nº 8.069/1990) (Santos; Santos; Castelar, 2022; Silva; Souza, 2019). Nos artigos 150º e 151º, o ECA define a importância e as atribuições dos psicólogos, integrados à equipe técnica, para prestar assessoria aos magistrados nas Varas da Infância e Juventude. Apesar do maior reconhecimento angariado ao longo dos anos, os concursos públicos por bastante tempo direcionaram a ênfase do trabalho do psicólogo jurídico para as questões da infância e juventude, além do Direito Penal (Brito; Beiras; Oliveira, 2012). Tal influência pode ser observada na predominância de estudos que associam ambas as áreas.

Os psicólogos foram incluídos nas VF tardiamente (Oliveira, 2019). Nessas varas tramitam ações relacionadas à disputa de guarda, regulamentação de visitas, alienação parental, investigação de paternidade, dissolução litigiosa de casais, curatela e interdição (CFP, 2010; Gracioli; Palumbo, 2020; Santos; Nascimento, 2021). Os TJs começaram a reconhecer a necessidade desses profissionais nesse campo devido às especificidades presentes nas ações de guarda e divórcio. Isto ocorre porque, em processos de regulamentação de guarda, focado no bem-estar dos filhos, os desafios diferem dos casos que envolvem ameaças, maus-tratos ou violação de direitos (Oliveira, 2019; Cardoso, 2021).

De acordo com Gracioli e Palumbo (2020), o psicólogo jurídico nas VF tem como objetivo analisar os aspectos psicológicos trazidos pelas partes, destacando as questões afetivas e comportamentais presentes na interação familiar. De acordo com Suannes (2008) ressalta que:

o encontro com a(s) pessoa(s) que faz(em) parte de um processo de Vara de Família não é mera condição de aplicação de instrumentos de avaliação que é demandada por um terceiro. Supõe considerar que essas pessoas procuram o Judiciário para resolver conflitos de família porque não encontraram outra forma de lidar com o sofrimento que advém deles (Suannes, 2008, p. 29).

Na pesquisa realizada por Brito, Beiras e Oliveira (2012) foi verificado, a partir dos editais de concurso, que a maioria dos editais dos TJs analisados exigiam dos psicólogos atividades relativas à área, tais como: realização de procedimentos de avaliação diagnóstica, atendimentos psicoterapêuticos, orientação psicopedagógica, perícias, laudos, pareceres técnicos e relatórios; participação em audiências; assessoramento às autoridades judiciais na realização do exame criminológico e, planejamento e execução de programas socioeducativos. Embora o grande número de atribuições sugira valorização profissional, na prática, observa-se um acúmulo de responsabilidades, desvios de função e uma quantidade elevada de processos, cuja qualidade pode ser prejudicada devido aos prazos limitados (Cardoso, 2021; Oliveira, 2019).

Ademais, a atuação do psicólogo é atravessada por diversos impasses com os réus e o corpo jurídico. As partes podem demonstrar desinteresse no trabalho realizado ou podem omitir informações e dissimular fatos, motivados pelo medo de serem prejudicados no processo (Silva; Souza, 2019). De forma oposta, existem processos nos quais os réus esperam que a intervenção psicológica resolva integralmente os problemas da situação vivenciada (Santos; Nascimento, 2021; Silva; Souza, 2019).

Os profissionais também destacam a zona de conflito existente entre as possibilidades reais de trabalho e as expectativas dos juristas. À princípio, alguns juizes evitavam solicitar perícia psicológica, entendendo que o psicólogo ocuparia inadequadamente o seu espaço (Oliveira, 2019). Em contrapartida, as autoridades jurídicas esperavam que os laudos psicológicos elaborados fossem conclusivos para agilizar as decisões judiciais (Oliveira, 2019). Diante desse cenário, a responsabilidade do psicólogo não é buscar verdades absolutas, mas compreender e mediar o problema, para que ao final do processo os indivíduos não continuem a perpetuar a dinâmica conflituosa (Santos; Costa, 2010).

Os modos de compreensão da demanda entre os profissionais do Direito e da Psicologia divergem. Enquanto no Direito há uma expectativa de que o trabalho do psicólogo seja desenvolvido de forma imediatista (Santos; Costa, 2010), na Psicologia busca-se entender a situação antes de investigar especificamente as questões solicitadas pelo juiz (Arena, Campos; Santos, 2020). Dessa forma, o psicólogo procura compreender os aspectos sociais e relacionais envolvidos na situação legal (Arena, Campos; Santos, 2020; Santos; Costa, 2010).

Para além do que se comentou, os autores (Cardoso, 2021; Oliveira, 2019) ainda apontam à inadequação do ambiente de trabalho dos psicólogos nos TJs, o qual é caracterizado, em sua maioria, por espaços improvisados, que, além de comprometer a confidencialidade durante os atendimentos, ainda tem que ser compartilhado com os assistentes sociais.

O trabalho conjunto promove parcerias, reconhecidas pelo Conselho Federal de Psicologia por meio da Resolução nº 06/2019, que introduziu uma nova modalidade de documento psicológico, conhecido como relatório multiprofissional. O artigo 12º, versa que o relatório é resultado da atuação do psicólogo com profissionais de outras áreas, preservando a autonomia e ética profissional de todos os envolvidos (CFP, 2019). Apesar dos esforços, há ainda uma persistente confusão de papéis entre as duas áreas (Oliveira, 2019). Diante desse panorama desafiador, é fundamental analisar de que forma essas dinâmicas, técnicas utilizadas e procedimentos de atuação se manifestaram durante a experiência de estágio no Setor Psicossocial de um Fórum Cível.

Descrição do ambiente do estágio

O estágio foi realizado em um Fórum Cível, localizado em um estado do nordeste, é constituído por varas de juizados especiais cíveis, de família, da fazenda pública, de sucessões, de feitos especiais, do consumidor e da microempresa, além das turmas recursais, varas de executivo fiscal e dos juizados auxiliares às varas. Destaca-se que nas Varas de Família existe o Setor Psicossocial, constituído por assistentes sociais e psicólogos, que tem por objetivo assessorar os magistrados com informações sobre a realidade psicológica dos envolvidos e a dinâmica dos relacionamentos familiares, as quais poderão colaborar para o melhor entendimento do caso (Granjeiro; Costa, 2008).

No período do estágio, o corpo técnico do Setor Psicossocial contava com três psicólogas, duas assistentes sociais e dois agentes administrativos. As atribuições dos psicólogos nesse ambiente envolviam o atendimento direto a advogados e partes envolvidas nos processos, com o objetivo de obter informações requisitadas pelos juízes. Além disso, eram responsáveis pela elaboração de relatórios, pareceres, laudos e declarações dos processos em estudo; participação em audiências quando solicitado (relacionados ou não aos estudos psicossociais); mediação entre as partes litigantes e prestação de serviços de aconselhamento, orientação e encaminhamento a outras instituições da Justiça. Adicionalmente, era pedido a realização de visitas assistidas a partes do processo que estivessem enfrentando situações de maior vulnerabilidade social.

Conforme estabelecido no Termo de Compromisso de Estágio, os estagiários eram requeridos a dedicar vinte horas semanais, abrangendo atividades previamente estabelecidas, tais como: atuação em ações de resolução extrajudicial de conflitos, auxílio no levantamento de dados de pesquisa, elaboração de relatórios, estudos sociais, laudos, pareceres técnicos pertinentes à área de atuação e levantamento de projetos de lei de interesse da Psicologia. Contudo, é importante mencionar que, durante a experiência de estágio, algumas dessas atividades não foram efetivamente realizadas pelas profissionais e pela estudante em função de outras demandas mais prioritárias.

Transformações no atendimento psicossocial: impactos e estratégias em tempos de pandemia de Covid-19

Diante do cenário desencadeado pela pandemia de Covid-19, o Conselho Nacional de Justiça adotou medidas significativas para adaptar as atividades do Judiciário. A Resolução nº 313, publicada em 19 de março de 2020, suspendeu as atividades presenciais dos magistrados, autorizando a adoção do teletrabalho (Brasil, 2020a; Arena; Campos; Santos, 2020). Com o avanço da vacinação e a redução dos casos infecciosos, o retorno presencial gradual foi estabelecido por meio do Ato de nº 60/2021.

Essas resoluções impactaram diretamente na carga horária de trabalho das profissionais, que passaram a atuar em regime de teletrabalho parcial. Ou seja, as atividades que antes eram integralmente realizadas durante a semana, foram ajustadas para quatro dias no formato *online* e um dia de forma presencial, no turno da manhã. Entretanto, essa adaptação trouxe consigo desafios, como a dificuldade na promoção do trabalho integrado entre as psicólogas.

As demandas atendidas e os desafios da atuação

Durante os meses de março a dezembro, a estagiária pode participar de mais de quarenta estudos psicossociais, predominantemente relacionados a processos envolvendo guarda e regulamentação de visitas, além de casos ligados à maternidade e paternidade socioafetiva. Vale destacar que, desde 2019, o Setor supracitado não emite mais autorizações para a inserção de taxas de certidão negativa, segunda via de registros de nascimento, casamento, óbito e averbação.

Referente aos casos estudados, a guarda pode ser unilateral ou compartilhada. O artigo 1.584º, do Código Civil Brasileiro (Lei n. 10.406, 2002) estabelece a concessão da guarda ao genitor com as melhores condições para exercer a parentalidade (CFP, 2010). Esse dispositivo é um marco, por desmistificar a concepção social de que a guarda deveria ser preferencialmente concedida às mães (CFP, 2010; Oliveira, 2019). Na guarda unilateral, um dos pais assume a responsabilidade pela criança ou adolescente, enquanto o genitor não guardião mantém direitos e deveres, incluindo visitas regulares e a busca por pensão alimentícia (Silva; Souza, 2019). Com a promulgação da Lei n.º 11.698/2008, os artigos 1.583º e 1.584º do Código Civil foram alterados, estabelecendo a guarda compartilhada como regra (CFP, 2010). Nessa modalidade ambos os genitores são corresponsáveis por todos

os aspectos da vida do filho (Gracioli; Palumbo, 2020; Oliveira, 2019). Isso não significa que os descendentes podem morar em duas casas diferentes, mas que seus pais possuem deveres iguais (CFP, 2019). Além de beneficiar os menores, essa modalidade oferece suporte social simbólico aos adultos, elucidando a distinção entre parentalidade e matrimônio (CFP, 2010).

Na maioria dos casos atendidos de disputa de guarda e regulamentação de visitas, os pais costumavam alegar a ocorrência de alienação parental. Esse fenômeno se caracteriza quando um dos genitores utiliza de manipulações para interferir na formação psicológica da criança contra o outro genitor (CPF, 2019; Zanatta; Da Cruz, 2021). Este comportamento pode incluir desqualificação, criação de falsas memórias ou interferências na convivência (Reis; Campos; Tofaneli, 2023). Os filhos que sofrem alienação parental podem demonstrar comportamentos hostis em relação ao genitor alienado, sofrendo também consequências, como transtornos alimentares e desafios no desenvolvimento acadêmico (CPF, 2019; Reis; Campos; Tofaneli, 2023; Zanatta; Da Cruz, 2021).

Ademais, o estágio proporcionou o estudo acerca da maternidade e paternidade socioafetiva. De acordo com Pimentel (2023) a filiação socioafetiva refere-se a uma entidade familiar contemporânea baseadas no amor e afeto, destacando que laços familiares não são exclusivamente criados por vínculos jurídicos. A multiparentalidade, inclui adicionar o sobrenome do padrasto e/ou madrasta no registro de nascimento, junto com os pais biológicos, sendo admissível até quatro responsáveis no documento (Payonki, Saukiski; Sola, 2021).

Dada a especificidade de cada demanda atendida, as psicólogas sempre aludiram a importância da mediação. Na mediação, o profissional tem por finalidade propiciar reflexão e identificação de interesses em comum entre as partes, visando construir um relacionamento pacífico. Atua de forma neutra, sem emitir opiniões que favoreçam um dos lados (Arena, Campos; Santos, 2020; Santos; Nascimento, 2021).

Descrição das atividades de estágio

A análise dos casos era iniciada mediante a leitura e discussão da ação judicial, proporcionando um aprofundamento na história das partes, no contexto em que estavam inseridas e nas motivações do litígio. Posteriormente, elaborava-se um roteiro de perguntas para direcionar a entrevista, que poderia ocorrer presencialmente ou através de ligação telefônica ou por vídeo pelo WhatsApp.

A entrevista representava a principal técnica nos atendimentos, com a estagiária desempenhando o papel adicional de registrar por escrito o relato do entrevistado. O procedimento adotado variava para crianças, adolescentes, adultos e interditados. As perguntas eram adaptadas ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, e, para os interditados eram elaboradas perguntas em função do nível de comprometimento em sua saúde mental. Especificamente em relação às crianças, a observação e a entrevista ocorriam em uma sala lúdica, onde a dinâmica incluía brincadeiras com o intuito de estabelecer confiança e promover comunicação livre. Após o *rappport*, explicava-se o propósito da entrevista e a natureza confidencial das informações.

Frequentemente, as crianças e adolescentes apresentavam relatos prontos, indicando orientação prévia de um dos pais. Nessas situações, demandava-se mais tempo, com a repetição da mesma pergunta de diferentes maneiras para investigar possíveis inconsistências nos depoimentos. Além disso, para compreender melhor a dinâmica familiar, eram contatados outros familiares. Devido a grande quantidade de processos, não era possível realizar visitas domiciliares, apesar de serem importantes, sobretudo em situações que envolviam idosos, devido a sua vulnerabilidade social e a possível ocorrência de violência sofrida por parte dos curadores e demais familiares.

Ao finalizar os atendimentos, a psicóloga responsável e a estagiária discutiam sobre a entrevista, avaliando pontos divergentes e convergentes nos relatos para determinar o melhor encaminhamento do caso e garantir os direitos de ambas as partes. Em seguida, ocorria a transcrição dos relatos, culminando na elaboração do relatório psicológico, que seria encaminhado ao magistrado solicitante.

Destaca-se que nos atendimentos que a psicóloga responsável e a estagiária identificaram falta de fidedignidade nas informações das entrevistas, o trabalho se tornava desafiador para a fundamentação. Nessas circunstâncias, ao final do documento psicológico produzido, era sugerido o encaminhamento aos serviços escolas de Psicologia do Estado, visando obter informações complementares por meio da aplicação de testes psicológicos, dada a ausência de instrumentos disponíveis.

Considerações finais

A experiência de estágio no Setor Psicossocial do Fórum Civil, durante a etapa final da graduação foi muito enriquecedora, especialmente ao considerar o impacto positivo que os conhecimentos adquiridos podem ter na futura atuação profissional. Esta oportunidade permitiu a aplicação de conhecimentos na prática e a consolidação de conceitos teóricos adquiridos ao longo da graduação. Foi importante observar que os princípios éticos estavam sendo devidamente cumpridos, destacando-se a abordagem acolhedora e isenta de preconceitos na prática da escuta psicológica realizada pelas profissionais.

Entretanto, também foram verificados inúmeros obstáculos enfrentados por esses profissionais. O acúmulo excessivo de processos e o número reduzido de profissionais na Vara da Família. Constatou-se que, em média, cada profissional de psicologia ficava responsável por 40 a 80 processos judiciais para serem cumpridos em curto prazo, os quais eram estipulados em função da alta demanda e urgência solicitada pelos juízes. Em virtude desses fatores tornava-se inviável a realização de intervenções mais duradouras, com caráter terapêutico. Uma solução sugerida para melhorar a situação relatada seria a contratação de mais estagiários de Psicologia. Todavia, apesar da evidente necessidade, é notório a falta de reconhecimento institucional em relação a sua importância.

Outra dificuldade enfrentada era a de manter contato com as partes do processo. Em muitos processos, as informações de identificação das partes (por exemplo, endereço, telefone) estavam incorretas ou incompletas, nesse caso, tinha-se que manter contato com os advogados das partes para que passassem as informações necessárias. Com esse trâmite adicional, atrasava-se o andamento

do processo. Além disso, em virtude da pandemia de covid – 19, muitos atendimentos eram realizados por videochamada, os quais eram frequentemente interrompidos em função de falhas na conexão, prejudicando as transcrições das entrevistas e, por suposto, o andamento do processo.

Diante desse cenário, sugere-se a colaboração ativa dos advogados para uma revisão mais criteriosa das informações cadastradas, assegurando a precisão e atualização dos dados. Adicionalmente, propõe-se um aumento nos investimentos no setor psicossocial, direcionados a maior sinal de *internet* e modernização dos computadores. Tal medida não apenas otimizaria o trabalho das psicólogas, mas também garantiria a proteção dos dados pessoais, mitigando possíveis exposições indesejadas que podem acontecer através do atendimento por ligação pelo *WhatsApp* pessoal. Por fim, destaca-se a necessidade de maior valorização do profissional de psicologia na área jurídica e a contratação de mais psicólogos para os Tribunais de Justiça, sobretudo para as Varas de Família.

Referências

ARENA, M. C.; SANTOS, P. A. C.; MACHADO, D. Acesso à justiça em tempos de pandemia de covid19: uma solução consensual e tecnológica para os conflitos trabalhistas. **Revista Cidadania e Acesso à Justiça**, v. 6, n. 2, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução 313, de 19 de março de 2020. Estabelece, no âmbito do Poder Judiciário, regime de Plantão Extraordinário, para uniformizar o funcionamento dos serviços judiciários, com o objetivo de prevenir o contágio pelo novo Coronavírus – Covid-19, e garantir o acesso à justiça neste período emergencial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2020. Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3249>

BRITO, L. M. T.; BEIRAS, A.; OLIVEIRA, J. D. G. Psicologia Jurídica: reflexões críticas sobre demandas emergentes e exigências profissionais. **Quaderns de psicologia. International journal of psychology**, v. 14, n. 2, p. 25-36, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**, Resolução n.º 10/05, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 008, de 2 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a atuação do psicólogo como perito e assistente técnico no Poder Judiciário. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências Técnicas para a Atuação do Psicólogo em Varas de Família**. Brasília: Distrito Federal, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 006/2019, de 29 de março de 2019. Institui as regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional, e revoga a Resolução CFP nº 015/1996, a Resolução CFP nº 007/2003 e a Resolução CFP nº 004/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, Distrito Federal, 2019.

GOMIDE, P. I. C.; STAUT, J. S.S. **Introdução à psicologia forense**. Curitiba: Juruá, 2016.

GRACIOLI, S. M. A.; PALUMBO, L. P. A Importância da Psicologia Jurídica e a Aplicação de Laudo Psicológico como motivação de decisões judiciais no Direito de Família Brasileiro. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 88590-88615, 2020.

GRANJEIRO, I. A. C. L.; COSTA, L. F. O estudo psicossocial forense como subsídio para a decisão judicial na situação de abuso sexual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 161-169, 2008.

OLIVEIRA, J. D. G. **Práticas psicológicas nas varas de família: uma trajetória de 30 anos**. 2019. 248f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PAYONKI, A.; SAUKOSKI, S.; SOLA, G. C. F. S. Destituição do poder familiar e maternidade socioafetiva. **Revista de Direito da FAE**, v. 3, n. 1, p. 33-66, 2021.

PIMENTEL, E. F. A Filiação socioafetiva e as consequências jurídicas no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista jurídica - direito, justiça, fraternidade & sociedade**, v. 1, n. 2, p. 106-122, 2023.

REIS, I. M.; CAMPOS, A., A.; TOFANELI, R. Alienação Parental: Revisando um direito direito da família. **Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro**, v. 6, n. 1, 2023.

SANTOS, A. O. S.; SANTOS, L. R.; CASTELAR, M. Relato de experiência de uma imersão no campo da Psicologia Jurídica. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, p. 70-88, 2022.

SANTOS, M. E. P.; NASCIMENTO, J. S. (2021). A importância da atuação do psicólogo jurídico nas varas de família: uma experiência de estágio básico em psicologia jurídica. **Humanidades & Inovação**, 8(51), 365-374.

SUANNES, C. A. M. **The mother's shadow: a psychoanalytical study of feminine identification, based on family-court cases**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, J. S.; SOUZA, T. O trabalho do psicólogo na Vara de Família- relato de experiência. **Amazônica- Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, v. 23, n. 2, p. 446-463, 2019.

ZANATTA, L. M. O.; CRUZ, M. E. S. Alienação parental e suas consequências irreversíveis. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 42164-42174, 2021.

Fundamentos teóricos para uma psicologia crítica: um exercício reflexivo

Sandra Leal de Melo Dahia
Anilayne Rebeca de Azevedo Silva
Jonas Messias Junior
Ryan Matheus Figueredo Vieira

O relato que segue descreve a ação de extensão “Fundamentos teóricos para uma psicologia crítica”, desenvolvida junto ao curso de psicologia da Universidade Federal da Paraíba ao longo dos anos de 2022 e 2023. Esta ação visou aprofundar estudos da ciência psicológica, remetendo-a aos seus fundamentos filosóficos e teóricos, tendo como eixos norteadores da discussão a dificuldade de definição de seu objeto de estudo, o status de cientificidade dessa ciência na atualidade e a discutível sustentação teórica para o exercício profissional. De modo específico, resultou das reflexões, inquietações e debates de um grupo de alunos e alunas, remanescentes da disciplina ofertada ao primeiro período do curso de Psicologia, História da Construção do Conhecimento em Psicologia, e a professora ministrante da disciplina. A ação foi realizada para atender lacunas deixadas pelos conteúdos abordados na referida disciplina, relacionados à questões ontológicas, metodológicas e históricas da psicologia que apontam para a necessidade de uma formação mais consistente e de um exercício profissional mais estreitamente articulado com suas bases teóricas no sentido de combater práticas profissionais que mesclam inadequadamente diferentes e conflitantes abordagens teóricas como orientação de trabalho, encobrando um desconhecimento ontológico e epistemológico acerca de suas referências. Esta é uma questão pertinente no contexto da profissão, considerando que emergiu como objeto de atenção e preocupação do Censo da Psicologia brasileira, realizado em 2022, como um dos problemas atuais no exercício profissional da psicologia.

Como direcionamento teórico para lidar com a problemática do campo psicológico, o projeto ancorou-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski que realizou, nas décadas de 20 e 30 do século passado, uma análise da crise da psicologia, propondo um novo método para atender as exigências do também novo estatuto ontológico da psique. Esta nova configuração marcou decisivamente a forma de enfrentamento das fragmentações do campo, não resolvidas

por outras teorias psicológicas. O materialismo Histórico - dialético é a sua base filosófica, servindo de referência e orientação para o entendimento da realidade, da construção do conhecimento e da constituição do psiquismo. Tal referencial teórico evoca a concepção de um humano ativo, concreto, construído social e historicamente em relação dinâmica com a realidade material.

Com alunos de diferentes períodos do curso de psicologia, a ação de extensão propiciou a construção de um espaço para discussão acerca dos fundamentos da psicologia e, através da elaboração de um blog do projeto, veiculado pelas redes sociais, permitiu a participação ativa de profissionais e de outros interessados no debate construído. Para os próximos períodos, a intenção é retomar o projeto para tentar torná-lo uma ação permanente.

Algumas questões em foco no problemático campo psicológico

O projeto de construção da psicologia como uma ciência foi atravessado por muitas crises desde seu início. Grande parte desta crise foi desencadeada por algumas questões de natureza ontológica e metodológica, intimamente relacionadas, que, neste projeto, ocuparam o centro da atenção. Teria a ciência psicológica um objeto próprio, único e exclusivo, legitimamente justificado? Qual a natureza deste objeto? Como apreendê-lo? No final do século XIX, o filósofo Auguste Comte respondia negativamente à primeira questão. Ele afirmava que não havia lugar para uma psicologia entre as ciências biológicas e as ciências sociais.

A dificuldade no reconhecimento de um objeto próprio parece constituir uma pertinente questão ontológica enfrentada pela psicologia na sua tentativa de se estabelecer como ciência. Para Comte, sob o viés positivista, a vida psíquica seria ontologicamente redutível ou a fenômenos fisiológicos, por um lado, ou a fenômenos sociológicos, por outro. A redução de uma ciência à outra ocorre quando é possível definir os conceitos da primeira com conceitos da segunda. No caso da psicologia, significa explicar os fenômenos psicológicos por um princípio causal não-psicológico, proveniente de outra ciência.

Na atualidade, a questão do reducionismo ontológico persiste na psicologia, podendo ser traduzido pelo materialismo eliminativo dos Churchlands ou pelo reducionismo sociológico ou linguístico, das abordagens pós-modernas (Castanõn, 2009). No primeiro caso, eventos psicológicos seriam explicados a partir de eventos cerebrais. A psicologia seria vista como uma fase provisória da neurociência que inauguraria uma nova terminologia e novos instrumentos de investigação da atividade cognitiva, mais compatível com a ciência física em geral. Conceitos mentalistas como pensamento, crenças, desejos etc. são considerados como ilusões da linguagem, inadequados para o ambiente científico. O substrato físico real sobre o qual a “nova psicologia” deveria se apoiar seria o cérebro. Para o segundo caso, as abordagens pós-modernas como, por exemplo, o Construcionismo Social de Kenneth Gergen, os fenômenos psicológicos são explicados como resultantes de influências socioculturais. Também aqui a substancialidade psicológica é dissolvida e reduzida a um fenômeno linguístico.

Arelado à questão anterior, em razão da indefinição do seu objeto de estudo, emerge o problema da diversidade teórica no campo da psicologia, que oferece diferentes tentativas de delimitação de seu objeto, bem como de seus métodos de apreensão. Esta questão relaciona estreitamente dimensão ontológica e dimensão metodológica com grande repercussão para a prática profissional. Com efeito, as duas questões consideradas afetam diretamente o exercício profissional do psicólogo, considerando que o espaço psicológico acaba por disponibilizar uma multiplicidade de abordagens teóricas com suas respectivas orientações metodológicas que, quando desvinculadas de seus fundamentos e de seus contextos históricos originais, podem produzir atuações profissionais indevidas que fazem associações incompatíveis entre as abordagens, comprometendo o conhecimento de sua fonte teórica em favor de uma mera aplicação de técnicas de intervenção supostamente objetivas. Isso porque as teorias que coexistem refletem concepções de mundo, de humano e de conhecimento bastante diversas e, muitas vezes, inconciliáveis. Desse modo, o ecletismo indiscriminado no uso das abordagens pode revelar um grave desconhecimento de profissionais acerca do fenômeno sobre qual pretendem atuar. De acordo com o *Censo da Psicologia Brasileira*, a maior pesquisa realizada sobre a profissão no Brasil, grande parte dos mais de 20.000 psicólogas e psicólogos entrevistados, associam duas ou mais abordagens teórico-metodológicas em seu trabalho “em nome de um rompimento com barreiras epistemológicas que nada mais configuram que um epistemicídio” (Censo Psi, 2022, p. 34, vol I). Este quadro tende a acentuar o estado de crise da psicologia com repercussões negativas para sua própria imagem ante a sociedade.

Nesse contexto de carência de fundamentação teórica, o estudo da Psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotski ganha relevância para o presente debate, conferindo uma direção para as questões em foco, porque realiza uma análise minuciosa do estado da ciência psicológica em sua época, tanto na União Soviética como no Ocidente, além de propor a construção de uma psicologia geral para o enfrentamento da crise. Particularmente, em seu manuscrito elaborado em 1927, *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (SHCP), Vigotski defende a tese da existência de duas tendências dominantes na Psicologia, a saber: a vertente materialista e a vertente idealista. De acordo com ele, a referida tese expressa com mais rigor o significado da crise do que a tese da existência de muitas psicologias. São no seu entendimento duas formas de abordar a vida mental, responsáveis pela cisão da psicologia. O diagnóstico que Vigotski oferece da crise, sua proposta para sua superação e a sua compreensão do fenômeno psíquico estão fundamentados no pensamento marxiano e na sua filosofia materialista histórico-dialética. O método dialético é requisito para ultrapassar visões dicotômicas, tendo em vista que ambos os pólos se incluem e se determinam reciprocamente. É desse modo que a proposta vigotskiana não culmina numa terceira vertente, mas se desenvolve sobre uma delas. Não segue os termos de um acordo, mas de uma ruptura em defesa da vertente materialista. Não se trata, contudo, de qualquer materialismo, mas do materialismo histórico-dialético. Isso significa que no processo de superação da visão idealista, não a subtrai, mas a incorpora. O estudo histórico traduz o movimento da dialética, permitindo o acesso de aspectos da realidade psíquica que ficariam ocultos através de outros métodos. Tal investigação não se contenta com

a percepção direta do fenômeno, mas o situa e o relaciona a um contexto mais amplo e complexo que resgata sua historicidade, sem perder de vista sua base material. De acordo com Vigotski, a psicologia é uma ciência natural, embora seu conceito de ciência natural não coincida com o conceito de ciência biológica. Ele abrange a natureza social consciente. Vigotski investigava a filogênese e a ontogênese do ser social. Intencionava compreender e explicar o salto ontológico do ser natural para o ser social, rompendo com o determinismo biológico. Estes princípios seguiram se desenvolvendo e se consolidando em seus estudos posteriores.

Metodologia

Preliminarmente, foram realizadas leituras sistemáticas, semanalmente, e discussões dentro de um cronograma proposto pela equipe organizadora do projeto, seguidas por atendimento ao público interno, composto por alunos do curso de psicologia de diferentes períodos. O objetivo foi construir um espaço teórico em torno do estudo dos fundamentos históricos, filosóficos, ontológicos e metodológicos da ciência psicológica que constituiu-se, por um lado, em um celeiro de ideias para futuros projetos de pesquisa, planos de trabalhos teóricos e práticos e, por outro lado, para estimular a busca por uma formação mais crítica e consistente para alunos de psicologia.

No ano de 2022, foram estudados e discutidos 6 (seis) artigos e a obra completa de Vigotski, intitulada: *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, principal referência teórica do projeto. Obra extensa e densa, organizada em 15 seções, requereu uma leitura atenta e cuidadosa através da comparação da tradução de três editoras diferentes: *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*. In Obras escogidas: Vol 1. Madrid; *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*. In: Teoria e método em psicologia. Martins Fontes; *As obras escolhidas de Vygotsky*; Editora: Plenum Press.

As sessões de estudos e debates foram iniciadas com a leitura do artigo (1) de Castañon, G. A., *Psicologia como ciência moderna: Vetos históricos e status atual*. Esta leitura serviu para organizar e demarcar alguns pressupostos filosóficos básicos como o realismo ontológico e o otimismo ontológico. Os conteúdos suscitados neste artigo foram aprofundados em mais dois outros artigos, a saber: (2) Araújo, S. (2011). *O materialismo eliminativo e o problema ontológico da psicologia* e (3) Castañon, G. A. (2004). *Construcionismo Social: Uma crítica epistemológica*. Em seguida foi feita a análise do artigo (4) de Zanella, A. V. e outros, *Questões de métodos em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia*. Procedeu-se, por fim, ao estudo da obra de Vigotski: *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*. A discussão da referida obra exigiu a leitura paralela de mais dois artigos, que serviram de suporte à compreensão da obra Vigotski. Foram estudados, assim, os artigos (5) *A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de Vigotski*, de Lia da Rocha Lordelo (2011) e (6) *O Projeto Vigotskiano para uma Psicologia Científica: Anotações sobre O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, de Costa e Martins (2018).

As sessões de estudos e debates eram regulares e contavam com a participação da equipe organizadora e de alunos de diferentes períodos do curso de psicologia para qual o debate, preferencialmente, se dirigia.

No ano de 2023, prosseguiu-se com o estudo de novos textos e algumas leituras anteriores foram retomadas para um devido aprofundamento. As novas leituras incluídas foram: Rego, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*; O texto de Vgotski de 1928, intitulado: *A Ciência Psicológica* (1928), Os capítulos 1,2,3 e 4 do livro: Vigotsky, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Para auxiliar a compreensão da base filosófica que serve de referência para a abordagem estudada, foi acrescentado o artigo de Pasqualini, J. C e Martins, L. M. *Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia*.

Nos meses de setembro e outubro de 2023, a fim de ampliar o acesso do público interno da UFPB ao projeto e retomar questões relevantes nos estudos realizados, a equipe organizadora ofereceu a oportunidade de discussão sistemática de excertos de alguns dos textos já trabalhados. Foram eles: A seção 11 da obra *Significado Histórico da Crise da Psicologia*; A seção 2 do texto de Vigotski *A ciência psicológica*; Seções do livro *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, intituladas: *A Influência do Materialismo Dialético* e *A Construção da Psicologia Histórico-Cultural*; Os artigos: *O Projeto Vigotskiano para uma Psicologia Científica: Anotações sobre O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, de Costa e Martins e *Questões de métodos em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia*, de Zanella, A. V. e outros.

Resultados e discussão

A partir das leituras realizadas ao longo do projeto de extensão, construiu-se, pelos organizadores e participantes, uma compreensão mais aprofundada da obra de Vigotski e da psicologia científica por meio de discussões dos pontos levantados por ele, por seus comentadores e pelos autores dos textos de apoio. Entre os mais relevantes destes pontos, podem ser destacados os movimentos e modulações dessa ciência, informados por suas tarefas historicamente postas e as premissas que fundamentam as principais propostas de solução de seus problemas.

Consolida-se, ainda, o entendimento de que a obra vigotskiana só pode ser compreendida em sua complexidade e seu alcance em um contexto histórico específico, vinculada, necessariamente, à perspectiva filosófica que lhe serve de fundamentação, o materialismo histórico dialético e sua fonte, o pensamento marxiano. Vigotski encontra em Marx o método de análise para compreensão do objeto da psicologia. Não se trata, portanto, de uma influência periférica, muito ao contrário, é ponto fundamental de sua construção teórica. Perdendo-se tal contextualização de vista, corre-se o risco de cometer equívocos como associar Vigotski a teorias de autores incompatíveis com seus trabalhos, vinculando, de maneira abstrata, o proponente da Psicologia Histórico-Cultural a concepções teóricas dissociadas de suas ideias.

Como mais uma consequência importante dos estudos das obras de Vigotski, destacamos a compreensão do psiquismo humano como sendo histórica e social-

mente constituído, a partir de uma lógica dialética. Isso significa que a consciência emerge a partir do acúmulo histórico dos desenvolvimentos das capacidades psíquicas superiores, tipicamente humanas, na relação com outros seres humanos. Tal constituição pressupõe a atividade dos sujeitos, o que tem por consequência a produção, a modificação e o enriquecimento da cultura em que eles surgem.

É desta maneira que Vigotski afirma que a psicologia é uma ciência natural, no sentido de que seu objeto existe na concretude, mas isto não significa que ela seja uma ciência biológica. Sem considerar as dimensões histórica e social, a compreensão do psiquismo humano torna-se reducionista e desvinculada de sua materialidade, que, segundo o autor, deve ser o ponto de partida dos estudos psicológicos.

Para além das sessões de estudos, a extensão oportunizou a participação de alguns integrantes da equipe organizadora em eventos ocorridos no período de desenvolvimento da ação. Em 20 de outubro de 2022, no 3º Encontro “Marxismo e Psicologia” promovido pelo CCHLA, na UFPB e em 2023, no Seminário- Marx Hoje: Temas para uma agenda política Latino Americana que ocorreu no período de 31 de agosto a 01 de setembro, na UFRN, e, por fim, no XXIV ENEX – UFPB, de 16 a 20 de outubro, para o qual foi produzido um resumo expandido intitulado: Formação em psicologia: Dilemas históricos e filosóficos. Além desta produção, dois extensionistas do projeto produziram seus respectivos trabalhos de conclusão de curso (TCC), também sob a orientação da docente coordenadora da presente ação, com temas suscitados a partir das leituras e discussões engendradas no projeto.

Por fim, objetivando uma divulgação mais ampla dos conteúdos do projeto para um público externo, sobretudo para os profissionais da psicologia, foi construído um blog, no qual se compartilhou os resultados do percurso teórico atravessado como: leituras realizadas, indicações de acervo bibliográfico sobre os conteúdos abordados, além de um fórum de discussões e questões levantadas durante todo o processo de desenvolvimento da proposta, publicado no seguinte endereço: <https://fundamentopsi.medium.com/>. Toda a ação foi divulgada na rede social instagram, na página @extensão.vygotsky.

Conclusão

O objetivo do presente capítulo foi apresentar um relato da ação de extensão intitulada “Fundamentos teóricos para uma psicologia crítica”. Ao longo dos encontros, buscou-se construir um espaço de discussões e análise dos fundamentos históricos, ontológicos e metodológicos da ciência psicológica. Esse cenário foi propício para o despertar de ideias para projetos e a elaboração de planos de trabalho teóricos e práticos, estimulando os discentes de psicologia a buscar uma formação mais crítica e consistente.

Destaca-se a importância de considerar o contexto histórico e filosófico, como o materialismo histórico dialético, para uma compreensão adequada da obra de Vigotski. A análise das obras do autor, bem como de comentadores e autores dos textos de apoio, proporcionou uma visão mais abrangente e aprofundada dos principais aspectos de sua teoria. Além disso, ressalta-se a compreensão do psiquismo humano como sendo histórica e socialmente constituído, a partir de uma lógica dialética. Ignorar as dimensões histórica e social resulta em uma

compreensão reducionista e desconectada da materialidade do psiquismo humano, algo que, conforme argumenta o autor, deveria ser o ponto de partida dos estudos psicológicos.

Através das sessões de estudos e debates em torno dos textos anteriormente mencionados, foi possível perceber como o aprofundamento dessas questões contribuiu para os percursos dos membros do grupo, resultando no desenvolvimento de dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e a diferentes formas de inserção nas atividades acadêmicas. Ademais, as reflexões levantadas por estudantes em diferentes períodos do curso e envolvidos em várias atividades (como experiências de pesquisa, ensino e extensão) possibilitaram uma ampliação da análise das questões abordadas, enriquecendo a compreensão da ciência psicológica e dos desafios contemporâneos de seus dilemas históricos.

O desafio agora é seguir com o estudo de outras produções de Vigotski, para ampliar a compreensão do pensamento do autor, e tentar estabelecer uma articulação mais estreita com os profissionais da psicologia para estimular uma apropriação mais consistente e fundamentada de sua prática profissional.

Referências

ARAÚJO, Saulo de Freitas. O materialismo eliminativo e o problema ontológico da psicologia. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora - MG, v. 1, ed. 14, p. 36-45, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17760>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto - SP, v. 12, ed. 1, p. 67-81, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100008>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CASTAÑÓN, Gustavo Arja. Psicologia como ciência moderna: vetos históricos e status atual. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto - SP, v. 17, ed. 1, p. 21-36, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100004>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). **Quem faz a psicologia brasileira?: Um olhar sobre o presente para construir o futuro**. 1. ed. Brasília: CFP, 2022. 268 p. v. 1. ISBN 978-65-89369-29-5. Disponível em <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

COSTA, Eduardo Moura da et al. O projeto Vigotskiano para uma psicologia científica: anotações sobre “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Colômbia, v. 36, ed. 3, p. 537-551, 2018. DOI <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6007>. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/799/79957069008/html/>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LORDELO, Lia Da Rocha. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 537-544, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/wNkn8ckyKv4s-NHdTfP8Fmjc/?lang=pt>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lúcia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, maio 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas: Tomo I**. Madrid - España: Visor, 1991. p. 257-407. ISBN 84-7774-074-7.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 203-417. ISBN 85-336-1006-8.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. ISBN 85-336-1361-X.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado histórico da crise na psicologia: uma investigação metodológica. In: **Arquivo Marxista na Internet**. [S. l.], 2020. Tradução: Reinaldo P. Cerqueira da Silva. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1927/crise/index.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A ciência psicológica (1928). In: **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**, 63-97. São Paulo: Hogrefe, 2023. p. 63-97. ISBN 978-65-89092-72-8.

ZANELLA, A. V. et al.. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, maio 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/?lang=pt>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

Sobre os autores

Adriano de Léon

Professor do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPB. Doutor em Sociologia (UFPE).

E-mail: adrianodeleon77@gmail.com

Alessandra do Nascimento Costa

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: alehncosta@gmail.com

Alexia Carolina Gonçalves da Silva

Psicóloga pela UFPB e Mestranda em Psicologia Social do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da UFPB.

E-mail: psialexiasilva@gmail.com

Alice Victoria Simplicio Fernandes

Graduanda do curso de Psicologia da UFPB.

E-mail: alicevitoria789@gmail.com

Ana Clara Monteiro da Costa

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: manaclara12@gmail.com

Ana Claudia Formiga Leite Assis

Graduanda do curso de Psicologia da UFPB.

E-mail: anacformiga@gmail.com

Ana Lucia dos Santos França

Mestranda do Programa de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB.

E-mail: analucya_21@hotmail.com

Andréa Veloso de Moura Alves

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: andreavelosomouralves@gmail.com

Anilayne Rebeca de Azevedo Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: anilaynerebeca@gmail.com

Anna Dhara Guimarães Tannuss

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: anna.dhara@academico.ufpb.br.

Anna Emília Almeida Costa Menezes de Freitas

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: anna.emilia@academico.ufpb.br

Anselmo Clemente

Professor do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Psicologia Clínica (PUC-SP).

E-mail: anselmo.clemente@academico.ufpb.br

Beatriz Monte Porpino Paiva Fernandes

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: biamporpino@gmail.com

Beatriz Sacco Gomes Agostinho

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: beatriz.sacco.gomes.agostinho@academico.ufpb.br

Bruna Renata Lourenço de Oliveira

Psicóloga na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Norte. Especialista em Políticas Públicas e Socioeducação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: brunalourencooliveira@gmail.com

Camila Gabriel Lima Carneiro

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: cgcl@academico.ufpb.br

Carlos Eduardo Pimentel

Doutor em Psicologia Social, Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: kdu1976@gmail.com

Carmen Valentina Amorim Gaudêncio Bezerra

Doutora em Psicologia pela Universidade Complutense de Madri. Professora Associada III do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
E-mail: cwagb@academico.ufpb.br

Cleiciane Alves Farias

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
E-mail: cleicianealvesfarias8@gmail.com

Cleide Pereira Monteiro

Doutora em Letras (UFPB). Professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
E-mail: cleidepmonteiro@hotmail.com

Daniele da Cunha Rodrigues

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.
E-mail: dcr@academico.ufpb.br

Danyelle Gonzaga Monte da Costa

Doutora em Psicologia (UFPB). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.
Email: danymontec@yahoo.com.br

Denise Pereira dos Santos

Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação da UFPB. Doutora em Psicologia Social (UFPB).
E-mail: denyps@gmail.com

Eder Oliveira Teixeira

Mestre em Psicologia Clínica (UNICAP). Psicólogo.
E-mail: contatosederteixeira@gmail.com

Edson Felipe Vieira Silva

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
E-mail: edsonfeliti@gmail.com

Elza Maíza de Assis Vaz

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
E-mail: elzamaiza01@gmail.com

Érica Michelle da Silva Maia

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
E-mail: ericamichellemaia@gmail.com

Erick Felipe de Brito Ciriaco

Psicólogo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: erickbrito87@gmail.com.

Estefany da Silva Cirilo

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Ester Batista de Araújo

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Residente RESMEN/NESC/UFPB.

E-mail: ester.araujo@academico.ufpb.br

Fabiola de Sousa Braz Aquino

Doutora em Psicologia Social (UFPB). Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGPS/UFPB).

E-mail: fabiolabrazaquino@cchla.ufpb.br

Gabriel de Souza Araújo

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: gsa@academico.ufpb.br

Gabriela Gadelha Costa De Souza

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: ggcs@academico.ufpb.br

Gabrielle Lopes Alves

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: gabrielle.lopes@academico.ufpb.br

Gisela Oliveira de Araújo Uchôa

Especialista na modalidade Residência Multiprofissional em saúde mental/RESMEN/NESC/CCS/UFPB. Psicóloga do CAPS III Gutemberg Botelho.

E-mail: danidomingues.psi@gmail.com

Hanna Peixoto Aguiar

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: hanna.aguiar@academico.ufpb.br

Helen Alves Pereira da Costa

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Email: hccosta.pereira@gmail.com

Henrique J. P. Sampaio

Técnico extensionista e pesquisador da Incubes/NUPLAR/UFPB.

E-mail: hensampaio@gmail.com

Henrique Jorge Simões Bezerra

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Psicologia Cognitiva (UFPE).

E-mail: henriquejsimoes@gmail.com

Ieda Franken

Doutora em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade Aberta de Lisboa. Professora do Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica, e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: iedafranken@gmail.com

Igor Gabriel Albuquerque de Siqueira Lins

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: igorbelpsicologia@gmail.com

Isabel Cristina Vasconcelos de Oliveira

Doutora em Psicologia Social (UFPB). Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (DPSI/UFPB).

E-mail: isabel.vasconcelos@academico.ufpb.br

Isabella Bandeira Medeiros

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: isabellabmedeiros@outlook.com

Isabella Leandra Silva Santos

Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Iury Ryan Moura Silva

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: gardenbell333@gmail.com

Jackson Tonny Andrade Araújo

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: jackson.tonny@academico.ufpb.br

Jéssica Anabelle Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: jessica.anabelle1@gmail.com

João Lucas Alcântara Costa

Psicólogo pela UFPB e Mestrando em Psicologia Social do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da UFPB.

E-mail: jlucasalcantarac@gmail.com

Jonas Messias Junior

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: jonasmjr@gmail.com

Jonas Messias Junior

Psicólogo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: jonasmjr@gmail.com

Jose Jackson da Silva Soares

Graduando do curso de Psicologia da UFPB.

E-mail: jcsilva803@gmail.com

José Marcos Nascimento de Sousa

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

José Orlando Camelo da Silva

Graduando em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Email: orlandoc4melo@gmail.com

Joseane da Silva Leite

Assistente Social lotada na CoMu/UFPB. Mestranda em Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Laura Gabryelle Fernandes de Medeiros

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: lauragmedeiros@hotmail.com

Laura Paz de Araújo Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: laurapazaraujo@gmail.com

Lidhya Maria Barbosa Gondim

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: lidhya.gondim@academico.ufpb.br

Lis Carolinne Lemos

Jornalista lotada na CoMu/UFPB. Mestra em Comunicação. Atualmente é Coordenadora da CoMu (2023-2025) foi vice-coordenadora da CoMu nas gestões de 2019-2021 e 2021-2023.

Lívia Laenny Vieira Pereira de Medeiros

Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba-PPGPS/UFPB.

Email: livialaenny@hotmail.com

Luíza Utikava

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: lutikava@academico.ufpb.br

Maria de Fátima Fernandes Martins Catão

Doutora em Psicologia Clínica (USP-SP). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: fathimacatao@uol.com.br

Maria Fátima Pereira Alberto

Professora Titular do Depto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB. Doutora em Sociologia.

E-mail: jfalberto89@gmail.com

Maria Fernanda Moraes Cavalcanti Sampaio

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: mfmcs@academico.ufpb.br

Maria Gabriela Costa Ribeiro

Doutora em Psicologia Social (UFPB). Professora do Departamento de Psicologia (CCHLA/UFPB).

E-mail: mgcr@academico.ufpb.br

Maria Luiza Ferreira Dantas

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Residente em Atenção à Saúde da Criança na UFRN.

E-mail: luizafdantas28@gmail.com

Maria Samara de Freitas Costa

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Maria Teresa Soares Cardoso Cornélio

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: mar.teresa.cornelio@gmail.com

Mariana Abreu de Oliveira

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Email: mariana.abreu@academico.ufpb.br

Marísia Oliveira da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora do Departamento de Psicologia (UFPB).

E-mail: marisia.oliveira@academico.ufpb.br.

Mayane Maia Rodrigues

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: mayaneemr@gmail.com

Melyssa Kellyane Cavalcanti Galdino

Professora do Programa de Pós graduação em Neurociência Cognitiva e Comportamento da Universidade Federal da Paraíba (PPGNeC/UFPB). Doutora em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento (UFPE).

Email: melyssa_cavalcanti_hotmail.com

Melyssa Thaís Rodrigues da Silva

Mestranda do Programa de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFPB.

E-mail: melyssat.rodrigues@gmail.com

Millena Kelly Cavalcante dos Santos

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: milena321.cs@gmail.com

Miriane da Silva Santos Barboza

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: miriane@cchla.ufpb.br

Mônica de Fátima Batista Correia

Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE).

E-mail: monicabatistacorreia@gmail.com

Natália Ramos

Professora Associada da Universidade Aberta, Portugal. Doutora em Psicologia (Paris V - Sorbonne).

Email: Maria.Ramos@uab.pt

Nathalia dos Santos Negreiros

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Email: nathaliasantosnegreiros@hotmail.com

Nathália Nathaly de França Lima

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: nathalianfl@hotmail.com.

Nívia Pereira

Profa Dra. do Departamento de Serviço Social da UFPB. Atual vice- coordenadora da CoMu (2023-2025). Coordenadora do Observatório Mulheres UFPB. Integrante da Coordenação do Fórum de Mulheres em Luta da UFPB.

Patrícia Nunes da Fonseca

Professora do Departamento de Psicologia e da Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Social (UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil.

E-mail: pnfonseca.ufpb@gmail.com

Pedro Henrique Nascimento de Almeida

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: psi.phna@gmail.com

Petra Júlia Santos de Azevedo

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

E-mail: petrasantosjulia@gmail.com

Rafaela Maria Ribera Gonçalves de Souza

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: rafaela.mrgs.ufpb@gmail.com

Rafaela Raíssa Araújo dos Santos

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda do PPGPS/UFPB.

E-mail: rafaelaraissa04@gmail.com

Rannia Karolayne Morais Correa

Graduanda do curso de Licenciatura em Enfermagem da UFPB.

E-mail: rannia.karolayne@academico.ufpb.br

Renata de Lourdes Machado da Costa

Psicóloga Clínica do quadro de servidores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística (PROLING/UFPB).

E-mail: renata.machado@academico.ufpb.br

Ryan Matheus Figueredo Vieira

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: r.m.f.v4007@gmail.com

Sandra Leal de Melo Dahia

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Sociologia (UFPB).

E-mail: slmd@academico.ufpb.br

Sandra Souza

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Psicologia Clínica da Universidade Federal da Paraíba (MPPSICLI/UFPB) e no Departamento de Psicologia da UFPB. Doutora em Psicologia Social (UFRN).

E-mail: sandra.souza_psi@yahoo.com.br

Shirley de Souza Silva Simeão

Professora do departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Social (UFPB).

Email: shirley.psic@yahoo.com.br

Suhelen Neves Aguiar Cruz

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: suhelen.neves@hotmail.com

Taissa Vanni de Moraes

Graduanda em Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Email: taissa.vanni@academico.ufpb.br

Tatiana da Silva Teixeira

Graduada em Psicologia (UFPB).

E-mail: tatianateixeirapsi@gmail.com

Tatiana de Lucena Torres

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da UFPB. Doutora em Psicologia (UFSC).

E-mail: tltorres@gmail.com

Tatyane Guimarães Oliveira

Profa Dra. do Departamento de Ciências Jurídicas /Curso de Direito de Santa Rita da UFPB. Foi a primeira coordenadora da CoMu (2019-2021). Atualmente é membra do Conselho Gestor da CoMu como representante do Fórum de Mulheres em Luta da UFPB.

Taysa Rebeca de Oliveira Silva

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: taysarebeca@outlook.com

Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo

Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da UFPB. Doutora em Psicologia Social (UFPB).

E-mail: thaisaugusta@gmail.com

Valéria Machado Rufino

Professora do Departamento de Psicologia da UFPB. Doutora em Psicologia Social (UFPB).

Victor Arruda Marinho

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: victhoram@gmail.com

Vitória Silva Felix

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Psicóloga.

Email: psivitoriafelix@gmail.com

Viviane Amorin

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: vivianeamorinacademico@gmail.com

Washington Allysson Dantas Silva

Doutorando em Psicologia Social – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Investigador Auxiliar no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL).

E-mail: allysson_dantas@hotmail.com

Whoshington Rafael de Brito Souza

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: wrbs@academico.ufpb.br

William David de Vasconcelos Henriques

Graduando em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Yanne Pacheco Barboza de Lira.

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Zaeth Aguiar do Nascimento.

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia/UFPB, Doutorado em Letras/Literatura Brasileira (UFPB).

E-mail: zaethanascimento@gmail.com

Sobre os organizadores

Eduardo Breno Nascimento Bezerra

Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Psicologia (UFRN).

E-mail: eduardobreno@hotmail.com

Manuella Castelo Branco Pessoa

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de pós-graduação em Psicologia da Saúde. Doutora em Psicologia Social (UFPB).

E-mail: manucastelobranco2@gmail.com

Maria Gabriela Costa Ribeiro

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Social (UFPB).

E-mail: mgcr@academico.ufpb.br

Miriane da Silva Santos Barboza

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia Social (UFPB).

E-mail: miriane@cchla.ufpb.br

